



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS  
EM FEIRA DE SANTANA-BAHIA (2006-2016)**

LÍVIA JÉSSICA MESSIAS DE ALMEIDA

SÃO CRISTOVÃO-SE  
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS  
EM FEIRA DE SANTANA-BAHIA (2006-2016)**

LÍVIA JÉSSICA MESSIAS DE ALMEIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe- UFS, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio da Costa Neves.

Área de concentração: História, Sociedade e Pensamento Educacional

Linha de Pesquisa: Educação, Conhecimento e Cultura

SÃO CRISTOVÃO-SE  
2019

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

A447p Almeida, Livia Jéssica Messias de  
Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais em Feira de Santana-Bahia (2006-2016) / Livia Jéssica Messias de Almeida ; orientador Paulo Sérgio da Costa Neves. – São Cristóvão, SE, 2019.  
314 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

1. Educação e Estado. 2. Planejamento político. 3. Negros - Educação. 4. Política social. 5. Educação – Feira da Santana (BA). I. Neves, Paulo Sérgio da Costa, orient. II. Título.

CDU 37.014.5-054(=2/=8)(813.8)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



LÍVIA JÉSSICA MESSIAS DE ALMEIDA

" POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM  
FEIRA DE SANTANA-BAHIA (2006-2016) "

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca  
Examinadora.

Aprovada em 26.02.2019

Prof.º Dr.º Paulo Sérgio da Costa Neves (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.º Dr.º Marizete Lucini  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.º Dr.º Edinéia Tavares Lopes  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.º Dr.º Maria Batista Lima  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB

Prof.º Dr.º Carla Beatriz Meurer  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRRN

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2019

**Dedico esta tese a minha família e as minhas amigas.**

**“Nós sabemos o que é lutar diariamente!”**

## SINAIS DE AMOR, RECONHECIMENTO E GRATIDÃO

Estes agradecimentos revelam sinais de amor, gratidão e reconhecimento às pessoas que contribuíram cada uma a sua maneira durante este longo ciclo do doutorado. Por isso, agradeço...

Ao imenso amor expressado das mais diferentes formas pela minha família: Marilene Messias, Margarida Messias (*in memoriam*), Thiara Messias, Louise Leitão, Amom Teixeira e Felipinho Messias.

Ao acolhimento em forma de ternura e partilha de saberes das minhas inseparáveis amigas Maria Rita Santos, Adriana Silva Santos e Cristiane Vilas Boas.

Ao companheirismo de Luiz Felipe Magalhães de Melo por ser um lugar de amparo e afeto nos diversos momentos de ansiedade e tensão.

Ao carinho em forma de amizade e contribuição acadêmica de Maria Cristina Sampaio que foi minha companheira de luta durante todos os anos que estive em Feira de Santana-BA.

Aos gestos de confiança e a partilha de conhecimentos do meu orientador Paulo Sérgio da C. Neves diante de tantos desafios nesses quatro anos.

Aos momentos de amizade leve, alegre e sempre presente de Taílla Caroline Menezes e Maurício Gonzalez.

Ao companheirismo diante das diversas dificuldades da vida acadêmica de Socorro Cabral, Ana Luiza Porto e Keyne Ribeiro

Ao respeito e a confiança dos(as) sujeitos(as) da pesquisa que abriram seus corações e contaram sobre suas alegrias e dores nas entrevistas e questionários.

Ao acolhimento sensível expressado por Leyla Menezes de Santana nos momentos de alegria em que rodamos de Porto Alegre-RS e de extrema ansiedade nos preparativos para defesa.

Ao afeto dos(as) meus(inhas) amigos(as) da Turma do Doutorado: Ana Paula, Tainan, Conceição, Aline, Carlos, Juliana, Flávia, Jailda, Artemis, Rogério, Luzia, Valéria, Fátima e Patrícia.

Aos gestos de apoio e partilha de saberes, através de conversas e leituras, de Geórgia Lins e família.

À amizade das minhas amigas do Programa de Mobilidade Acadêmica (Promob): Laís, Crislaine e Priscila pelos aprendizados adquiridos em nossa convivência.

Ao acolhimento de Profª Drª Carla Meinerz e Profª Drª Cida Bergamashi em minhas experiências pela UFRGS e a Profª Drª Marizete Lucini por proporcionar a experiência do Promob e participar com sabedoria da minha defesa.

À partilha de conhecimento da Profª Drª Maria Batista, da Profª Drª Ednéia Tavares, do Profº Drª Benedito Eugenio e da Profª Drª Carla Meinerz nas bancas de qualificação e de defesa durante esses quatro anos.

À alegria de Edeíl Reis, Taísa Ferreira, Maurícia Evangelista, Thayze Pinto, Nildinha Débora, Maryana Barrêto, Maximiliano Martins, Cristina Magalhães, Thaise Paixão, Fernanda Filgueiras e Gláucia Trinchão.

À dedicação dos professores(as) e funcionários(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).

Ao carinho da minha turma de Pedagogia da UNEB, especialmente: Taíse Larena, Marcelo Xavier, Alessandra Santana, Carine Bastos, Rosenilda Ferreira e Elisângela.

Ao companheirismo dos meus cachorros Tobinho e Xodozinho que me fizeram companhia nas diversas noites de escrita.

À Capes pela bolsa de estudos concedida.

“Não existe tal coisa como uma luta de uma só questão, porque nós não vivemos vidas de uma só questão”.

Audre Lorde

“Se soubesse que o mundo se desintegraria amanhã, ainda assim plantaria a minha macieira. O que me assusta não é a violência de poucos, mas a omissão de muitos. Temos aprendido a voar como os pássaros, a nadar como os peixes, mas não aprendemos a sensível arte de viver como irmãos”.

Martin Luther King

## RESUMO

A presente tese analisou as políticas públicas para educação das relações étnico-raciais estruturadas nas gestões municipais de Feira de Santana-Bahia, no período de 2006 a 2016, estabelecendo relações com as formulações dos movimentos negros para uma educação antirracista. Desse modo, traçamos os subseqüentes objetivos específicos: a) discutir brevemente os processos de construção das ações afirmativas para educação das relações étnico-raciais diante do contexto de políticas públicas desenvolvidas pelo Estado brasileiro; b) mapear as propostas e ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana-BA, no período de 2006-2016, bem como investigar se chegaram às escolas públicas da cidade; c) identificar a participação dos movimentos negros de Feira de Santana-BA nos processos de formulação e implementação, no período de 2006-2016; e, d) investigar as contradições, os atores, a atuação, os marcos, metas operacionais e os princípios que compreenderam as políticas de educação para relações étnico-raciais das gestões municipais de 2006-2016. A pesquisa foi fundamentada nas contribuições do materialismo histórico-dialético associado às discussões teóricas contemporâneas dos campos das relações étnico-raciais e das políticas públicas. Nesse sentido, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo que realizou análises documentais, com documentos oficiais e não-oficiais relativos às políticas do município; realização de entrevistas semiestruturadas, com nove sujeitos(as) que compuseram a equipe responsável pela Coordenação de Relações Étnico-raciais na secretaria de educação e militantes negros(as) da localidade que participaram de ações e cobranças pela implementação das leis, aplicação de questionários a uma amostra não-probabilística e intencional de 36 escolas públicas da Rede Pública Municipal de Feira de Santana. Nas análises dos dados, trabalhamos com três dimensões: hegemonia em disputa, racismo institucional e educação antirracista e emancipatória. Para organização temática e temporal utilizamos categorias temáticas com base na Análise do Conteúdo, com o auxílio do *software Microsoft Excel* para tabulação dos questionários e *software Nvivo Pro* para separação das entrevistas e das questões abertas. Em nossas análises, concluímos que as gestões municipais estruturaram políticas baseadas em ações pontuais e fragmentadas que não cumpriram as condições fundamentais para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, operando a partir do que denominamos de “política da insuficiência”. Entretanto, observamos movimentos contraditórios em que os(as) sujeitos(as) da pesquisa protagonizaram uma “política da resistência”, constituída de lutas cotidianas através de denúncias, cobranças e o desenvolvimentos de ações, mesmo diante de uma disputa desigual na articulação de políticas no espaço institucional. Assim, ao considerar a “política da resistência”, afirmamos que as ações planejadas e realizadas possuíam fundamentos nas bases da educação antirracista, pois os(as) sujeitos(as) que atuaram nos processos de formulação e implementação foram formados nas lutas dos movimentos negros.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Educação Básica. Educação das Relações Étnico-raciais. Gestão municipal. Ações Afirmativas. Movimento negro.

## ABSTRACT

The present thesis analyzed the public policies for education of ethnic and racial relations structured in the municipal administrations of Feira de Santana-Bahia, from 2006 to 2016, establishing relations with the black movements formulations for an antiracist education. Thus, we draw the following specific objectives: a) to discuss briefly the construction processes of affirmative actions for ethnic and racial relations education in the context of public policies developed by the Brazilian State; b) to map the proposals and actions carried out by the Municipal Education Department of Feira de Santana-BA in the period 2006-2016, as well as to investigate if they were implemented at the public schools of the city; c) to identify the participation of the black movements of Feira de Santana-BA in the formulation and implementation processes in the period 2006-2016; and, d) to investigate the contradictions, the actors, the acting, the marks, the operational goals and the principles that comprised the education policies for ethnic and racial relations of the municipal administrations of 2006-2016. The research was based on the contributions of the historical and dialectical materialism associated with the contemporary theoretical discussions of either the ethnic and racial relations and public policies fields. In this sense, we opted for a qualitative research that carried out documentary analyzes, with official and unofficial documents related to the municipal policies; semi-structured interviews with nine subjects who composed the team responsible for the Coordination of Ethnic and Racial Relations in the Municipal Education Department and black militants of the locality who participated in actions and reclaims for the implementation of laws; application of questionnaires to a non-probabilistic and intentional sample of 36 schools of the Municipal Public Education Network of Feira de Santana. In the analysis of the data, we work with three dimensions: disputed hegemony; institutional racism; and, antiracist and emancipatory education. For thematic and temporal organization we use thematic categories based on Content Analysis, with the help of two softwares: Microsoft Excel for questionnaires tabulation and Nvivo Pro for interviews and open questions separation. In our analysis, we conclude that municipal management structured policies based on punctual and fragmented actions that did not meet the fundamental conditions for the implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08, operating from what we call the "insufficiency policy". However, we observed contradictory movements in which the subjects of the research carried out a "resistance policy", consisting of daily struggles through denunciations, reclaims and the development of actions, even in the face of an unequal dispute in the articulation of policies in the institutional space. Thus, in considering the "politics of resistance", we affirm that the actions that were planned and carried out had foundations in the bases of antiracist education, since the subjects who acted in the processes of formulation and implementation were formed in the struggles of the black movements.

**Keywords:** Public Policy. Brazilian Basic Education. Ethnic and Racial Relations Education. Municipal Administration. Affirmative Actions. Black Movement.

## RESUMEN

La presente tesis analizó las políticas públicas para la educación de las relaciones étnico-racial estructuradas en las gestiones municipales de Feira de Santana-Bahia, en el período del 2006 al 2016, estableciendo relaciones con las formulaciones de los movimientos negros para una educación antirracista. De ese modo, trazamos los siguientes objetivos específicos : a) discutir brevemente los procesos de construcción de las acciones afirmativas para la educación de las relaciones étnico-raciales frente al contexto de políticas públicas desarrolladas por el Estado brasileño; b) mapear las propuestas y acciones realizadas por la Secretaría Municipal de Educación de Feira de Santana-BA, en el período 2006-2016, bien como investigar se llegaron a las escuelas públicas de la ciudad; c) identificar la participación de los movimientos negros de Feira de Santana-BA, en los procesos formulación e implementación en el período 2006-2016; y d) investigar las contradicciones, los actores, la actuación, los marcos, metas operacionales y los principios que comprende las políticas de educación para relaciones étnico-raciales de las gestiones municipales de 2006-2016. La investigación fue fundamentada en las contribuciones del materialismo histórico- dialéctico asociada a las discusiones teóricas contemporáneas de los campos de las relaciones étnico-raciales y de las políticas públicas. En ése sentido, optamos por una investigación de cuño cualitativo que realizó análisis documentales, con documentos oficiales y no oficiales relativo a las políticas del municipio; realización de entrevistas semiestructuradas, con nueve sujeto(as) que compusieron el equipo responsable por la Coordinación de Relaciones étnico-raciales en la Secretaría de Educación y militantes negros (as) de la localidad que participaron de acciones de cobros por la implementación de las leyes, aplicación de cuestionarios y una muestra no probabilística e intencional de 36 escuelas públicas de la Red Pública Municipal de Feira de Santana. En el análisis de datos, trabajamos con tres dimensiones: hegemonía en disputa, racismo institucional y educación antirracista y emancipadora. Para la organización temática y temporal utilizamos categorías temáticas con base en el Análisis del Contenido, con el auxilio del *software Microsoft Excel* para tabulación de los cuestionarios y *software Nvivo Pro* para la separación de las entrevistas y de las cuestiones abiertas. En nuestro análisis, concluimos que las cuestiones municipales estructuran políticas basadas en acciones puntuales y fragmentadas que no cumplieron las condiciones fundamentales para la implementación de las leyes nº 10.639/03 y nº 11.645/08, operando a partir del qué denominamos de “política de la insuficiencia”. Mientras tanto, observamos movimientos contradictorios en que los(as) sujetos(as) de la investigación protagonizaron una “política de la resistencia”, constituídas las luchas cotidianas a través de denuncias, cobranzas y el desenvolvimiento de acciones, mismo delante de una disputa desigual en la articulación de políticas en el espacio institucional. Así, al considerar la “política de la resistencia”, afirmamos que las acciones que fueron planificadas y realizadas poseen fundamentos en las bases de la educación antirracista, pues los(as) sujetos(as) que actuaron en los procesos de formulación e implementación que fueron formados en las luchas de los movimientos negros.

**Palabras claves:** políticas públicas. Educación Básica. Educación de las Relaciones étnico-raciales. Gestión municipal. Acciones afirmativas. Movimiento negro.

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação de Pesquisadores em Educação
APLB	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMDECNI	Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento das Comunidades Negras e Indígenas
COMPIR	Congresso Municipal de Promoção da Igualdade Racial
CONEPiR	Conferência de Promoção da Igualdade Racial da Bahia
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola
DEM	Partido Democratas
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
EEQ	Educação Escolar Quilombola
FORMEEQ	Formação para Educação Escolar Quilombola
FSA	Feira de Santana
GT	Grupo de Trabalho
GCEF	Grupo de Currículo de Ensino Fundamental de Feira de Santana-BA
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
IPEAFRO	Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NENNCO	Núcleo de Estudantes Negros, Negras e Cotistas da UESC
NEREEQ	Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Quilombola
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PFL	Partido da Frente Liberal
PME	Plano Municipal de Educação

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPPIR	Secretaria de Políticas Promoção da Igualdade Racial
SEPROMI	Secretaria de Promoção da Igualdade Racial
SISEPIR	Sistema Estadual de Promoção da Igualdade Racial
STF	Supremo Tribunal Federal
TEM	Teatro Experimental do Negro
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFGO	Universidade Federal de Goiás
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UHC	União dos Homens de Cor
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 01 - Trabalhos publicados na ANPEd 2007-2017 a partir dos descritores .....	38
Quadro 02- Trabalhos publicados na base SciELO .....	42
Quadro 03 - Trabalhos publicados na base de teses e dissertações da Capes com o descritor “Ações Afirmativas e Educação Básica” .....	45
Quadro 04 - Trabalhos publicados na base de teses e dissertações da Capes com o descritor “Lei 10.639 e política educacional” .....	46
Quadro 05 - Documentos oficiais utilizados na pesquisa .....	58
Quadro 06 - Categorias Temáticas Iniciais .....	66
Quadro 07 - Categorias Temáticas Finais .....	67
Quadro 08 - Ações realizadas pelo Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais, em 2007-2008 .....	133
Quadro 09 - Ações realizadas em 2007-2008 em dados quantitativos .....	135
Quadro 10 - Ações planejadas para o ano de 2009 pelo ERER .....	136
Quadro 11 - Temas das formações realizadas pelo ERER.....	140
Quadro 12- Propostas do Nereeq para o ano de 2014/2015 .....	175
Quadro 13 - Temas discutidos pela FormEEQ por mês e ano .....	207

## LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Pesquisas publicadas nos bancos de dados (2006-2017) .....	50
Gráfico 02 - Distribuição das pesquisas encontradas por região .....	51
Gráfico 03 - Distribuição dos(as) professores(as) que responderam aos questionários por raça/cor .....	219
Gráfico 04 - Distribuição dos(as) professores(as) que responderam os questionários por faixa etária .....	220
Gráfico 05 - Distribuição dos(as) professores(as) que responderam aos questionários por sexo .....	221
Gráfico 06 - Dados sobre o percentual de formações para educação das relações étnico-raciais recebidas pelos(as) professores(as) .....	224
Gráfico 07 - Cruzamento das variáveis “anos de trabalho” com “número de participação em formações.....	225
Gráfico 08 - Distribuição do número de professores(as) que participaram das formações por zona .....	230
Gráfico 09 - Distribuição dos(as) professores(as) que participaram das formações por etapa/modalidade .....	236
Gráfico 10 - Distribuição geral dos valores atribuídos a proposição “b” .....	242
Gráfico 11 - Distribuição geral dos valores da proposição “b” do terceiro eixo .....	256
Gráfico 12 - Distribuição geral dos valores da proposição “c” do terceiro eixo .....	257
Gráfico 13 - Distribuição geral dos valores da proposição “e” do terceiro eixo .....	258
Gráfico 14 - Distribuição geral dos valores da proposição “e” .....	270
Gráfico 15 - Comparação entre os eixos de Acompanhamento didático-pedagógico e materiais específicos, PPP e proposta curricular e Atuações gerais a partir das médias gerais por zona e por etapa .....	280
Gráfico 16 - Avaliações da média geral por zona e etapa do eixo de formação de professores .....	282

## LISTAS DE IMAGENS E FIGURAS

Imagem 01- Mapa de localização de Feira de Santana-BA.....	53
Imagem 02- Tabulação das questões no <i>software Microsoft Excel</i> .....	63
Imagem 03 - Consulta por frequência de palavras e separação por codificação “nós” dos dados coletados .....	68
Figura 01 - Estrutura Administrativa da Semed de Feira de Santana e localização do Gcef e do Nereeq .....	55
Figura 02 - Período de criação dos núcleos e as intimações do Ministério Público separadas por gestão .....	126

## LISTAS DE TABELAS

Tabela 01 - Distribuição das matrículas dos(as) alunos(as) por etapa/modalidade de ensino	56
Tabela 02 - Distribuição dos(as) alunos(as) por etapa/modalidade da Rede Municipal de Educação de Feira de Santana por zona	56
Tabela 03 - Percentual de alunos(as) da Rede Municipal de Feira de Santana em relação ao critério raça/cor	56
Tabela 04 - Distribuição das escolas da rede municipal de Feira de Santana por etapa/modalidade de ensino	57
Tabela 05 - Caracterização profissional dos(as) professores(as) que responderam aos questionários da pesquisa	222
Tabela 06 - Dados gerais do eixo de “Formação de professores”	227
Tabela 07- Avaliação por zona dos(as) professores(as) do eixo de “Formação de professores”	232
Tabela 08 - Avaliação por etapa do eixo de “Formação de professores”	237
Tabela 09 - Dados gerais do eixo de “Acompanhamento técnico-pedagógico e aos materiais didáticos específicos para educação das relações étnico-raciais”	241
Tabela 10 - Avaliação por zona do eixo “Acompanhamento pedagógico e os materiais didáticos específicos para educação das relações étnico-raciais”	245
Tabela 11 - Distribuição dos valores da proposição “b” por zona do segundo eixo	246
Tabela 12 - Distribuição dos valores a proposição “f” por zona do segundo eixo	248
Tabela 13 - Distribuição dos valores da proposição “g” por zona do segundo eixo	249
Tabela 14 - Distribuição dos valores da proposição “h” por zona do segundo eixo	250
Tabela 15 - Avaliação por etapa do eixo de “Acompanhamento pedagógico e os materiais didáticos específicos para educação das relações étnico-raciais”	252
Tabela 16 - Distribuição dos valores da proposição “c” por etapa do segundo eixo	253
Tabela 17 - Distribuição dos valores da proposição “g” por etapa do segundo eixo	255
Tabela 18- Avaliação geral do eixo de “Adequação do projeto político pedagógico e proposta curricular municipal de educação das relações étnico-raciais”	257
Tabela 19 - Avaliação por zona do eixo de “Adequação do projeto político pedagógico e proposta curricular municipal de educação das relações étnico-raciais”	261
Tabela 20 – Distribuição dos valores da proposição “a” por zona do terceiro eixo	262
Tabela 21 - Distribuição dos valores da proposição “d” por zona do terceiro eixo	263
Tabela 22 - Avaliação por etapa do eixo de “Adequação do projeto político pedagógico e proposta curricular para educação das relações étnico-raciais”	265
Tabela 23 - Distribuição por etapa dos valores da proposição “c” do terceiro eixo	267
Tabela 24 - Distribuição por etapa dos valores da proposição “e” do terceiro eixo	268
Tabela 25 - Avaliação geral do eixo de “Atuações gerais da Semed”	269
Tabela 26 - Avaliação por zona do eixo de “Atuações gerais da Semed relativas à educação das relações étnico-raciais”	272
Tabela 27 - Distribuição dos valores atribuídos pelos professores a proposição “d” por zona do quarto eixo	274
Tabela 28 - Distribuição dos valores atribuídos pelos professores a proposição “c” por zona do quarto eixo	275
Tabela 29 – Avaliação por etapa do eixo de “Atuações gerais da Semed relativas à educação das relações étnico-raciais”	277
Tabela 30 - Distribuição por etapa dos valores da proposição “a” do quarto eixo	275
Tabela 31 - Distribuição por etapa dos valores da proposição “e” do quarto eixo	276
Tabela 32 - Distribuição por etapa dos valores da proposição “f” do quarto eixo	277

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I - PRIMEIROS ESCRITOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>23</b>
1. 1 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS: A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA..	31
1.2 INTERFACES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA NAS PESQUISAS .....	37
1.2.1 Inter-relações entre as pesquisas .....	51
1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: APROXIMAÇÕES COM O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO, INSTRUMENTOS E TRATAMENTO DE DADOS .....	54
1.3.1 Análise de documentos, questionários e entrevistas.....	57
1.3.2 Tratamento dos dados: Análise do Conteúdo .....	63
<b>CAPÍTULO II - O CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA ORDEM DO DIA: INTERLOCUÇÕES ENTRE CONCEITOS E ABORDAGENS.....</b>	<b>68</b>
2.1 O CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....	68
2.1.1 Fases das políticas públicas .....	71
2.1.2 O Estado como agente de políticas públicas .....	74
2.2 AÇÃO AFIRMATIVAS: O QUE SÃO, PARA QUÊ E PARA QUEM .....	76
2.2.1 Os princípios da meritocracia e da igualdade.....	90
2.2.2 Ações afirmativas na educação.....	93
2.2.3 As atribuições do município com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 .....	99
<b>CAPÍTULO III - AS PRIMEIRAS PROPOSTAS E AÇÕES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DA INTIMAÇÃO DO MP A EXTINÇÃO DO ERER (2006-2012).....</b>	<b>103</b>
3.1 DE INTEGRANTES DOS MOVIMENTOS NEGROS A NEGROS(AS) EM MOVIMENTO: OS <i>LUGARES DE FALA</i> DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS).....	104
3.2 FILIAÇÕES POLÍTICO-PARTIDÁRIAS E PERFIL DOS GESTORES MUNICIPAIS .....	110
3.3 PRIMEIRAS COMPREENSÕES DAS AÇÕES ESTRUTURADAS NAS GESTÕES MUNICIPAIS DE 2006 A 2016.....	118
3.3.1 A formação dos núcleos na Secretaria Municipal de Educação .....	126
3.4 A CONSTITUIÇÃO E AS AÇÕES REALIZADAS PELO ERER: 2007 A 2012.....	129
3.4.1 As formações de professores, acompanhamento didático-pedagógico e visitas às escolas .....	138
3.4.1.1 Principais demandas e dificuldades encontradas nas formações de professores...144	
3.4.2 Participação no Plano Municipal de Educação (2011-2021).....	149
3.4.3 Outras atividades: visitação as escolas, pareceres de livros e o GEERER.....	153
3.4.4 Extinção e a saída dos membros.....	156
<b>CAPÍTULO IV - PROPOSTAS E AÇÕES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE 2013 A 2016: “AUSÊNCIAS QUE PERMANECEM NA HISTÓRIA” .....</b>	<b>161</b>
4.1 AÇÕES ESTRUTURADAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PERÍODO DE 2013 A 2016.....	162
4.1.1 Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola (Nereeq).....	167

4.1.1.1 Proposta Curricular Municipal para Educação das Relações Étnico-raciais.....	178
4.1.1.2 Proposta Curricular para Educação Escolar Quilombola.....	188
4.1.1.3 Plano Municipal de Educação (2016-2026).....	193
4.1.1.4 Formação de Professores.....	203
4.1.1.5 Outras atividades: Projeto “Escola na Avenida” e a participação na Feira do Livro.....	214

**CAPÍTULO V - “POLÍTICAS? QUAIS POLÍTICAS?”: UMA AVALIAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE AS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ..... 216**

5.1 Quem são os(as) sujeitos(as) que avaliam e sugerem?.....	218
5.1 Formação de professores .....	225
5.3 Acompanhamento didático-pedagógico e os materiais específicos para educação das relações étnico-raciais.....	241
5.4 Adequação do projeto político pedagógico e proposta curricular municipal para educação das relações étnico-raciais .....	256
5.5 Fiscalização, divulgação e incentivo das ações para educação das relações étnico-raciais .....	269
5.6 Da insuficiência das ações às sugestões dos(as) professores(as): algumas considerações .....	278

**CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 284**

**REFERÊNCIAS ..... 288**

<b>APÊNDICE A -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos(as) entrevistados(as) .....</b>	<b>301</b>
<b>APÊNDICE B - Ofício ao coordenador do NEREEQ .....</b>	<b>303</b>
<b>APÊNDICE C - Roteiro da entrevista semiestruturada a equipe responsável pelas políticas da Semed .....</b>	<b>304</b>
<b>APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada aos(as) militantes.....</b>	<b>305</b>
<b>APÊNDICE E - Termo de anonimato ao(a) participante voluntário(a).....</b>	<b>306</b>
<b>APÊNDICE F – Questionário para os(as) professores(as) .....</b>	<b>307</b>

## INTRODUÇÃO

Ao traçar os primeiros escritos desta pesquisa diversas vicissitudes da pesquisadora se mostram evidentes incluindo desde a arte de suas compreensões até os diálogos e interações com o real. As abordagens teóricas descritas e analisadas foram constituídas a partir da crença pela transformação, imbuída na percepção de uma ciência histórica, dinâmica e prática que possibilite desvendar as (re)criações dos movimentos da sociedade. Concordamos com Arretche (2009) quando afirma que não existe possibilidade de qualquer modalidade de avaliação ou análise de políticas públicas que possa ser instrumental, técnica ou neutra qualquer linha de abordagem de políticas públicas supõe, da parte do analista, um conjunto de princípios cuja demonstração é, no limite, impossível, dado que corresponde a opções valorativas pessoais. Por isso, as escolhas de método e técnicas de pesquisa operadas nesta tese não acontecem de maneira aleatória ou despreziosa indicam as implicações teóricas e epistemológicas da pesquisadora.

Assim, indicamos a quem se propõe a leitura deste texto que foi escrito considerando as minhas experiências de atuação política iniciadas há 15 anos nas primeiras discussões do Setorial<sup>1</sup> de Combate ao Racismo, do Partido dos Trabalhadores (PT) na cidade de Itabuna-Bahia, em que a maioria dos filiados(as) era integrante do Movimento Negro Unificado (MNU) e/ou pertencente da tendência do “O trabalho”<sup>2</sup>. Essas atuações foram intensificadas em 2006 quando ingressei na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em que pouco tempo depois fui selecionada para ser bolsista do Bantu-Iê, uma ação do Programa de Democratização do Acesso e Permanência de Estudantes das Classes Populares (Prodape/Uniafro)<sup>3</sup>, que proporcionou participações em movimentos a favor das cotas raciais e sociais para o acesso à universidade de estudantes negros(as) e de classes populares. Os movimentos de resistência no espaço acadêmico me conduziram a participar do Movimento

---

<sup>1</sup> Setorial significa instância ou agremiação criada para os(as) filiados(as) atuarem em áreas específicas dentro do partido e na organização da luta. A página oficial do PT informa que a estrutura partidária abriga cinco setoriais organizados em secretaria, podendo ser de âmbito municipal, estadual, ou nacional, mediante a autorização das instâncias de direção: Combate ao Racismo, Mulheres, Juventude, Agrária, Sindical, Meio Ambiente e Desenvolvimento. Outros setoriais, como, por exemplo, Portadores(as) de Deficiência, Gays e Lésbicas, Criança e Adolescente, estão vinculados à Secretaria de Movimentos Populares. Disponível em <https://pt.org.br/estrutura-partidaria/>. Acesso em 10 de jul. 2019.

<sup>2</sup> A maioria das formações da juventude no partido na cidade ocorriam a partir das discussões sobre a intersecção de raça e classe devido à presença marcante de integrantes do MNU.

<sup>3</sup> “O Programa de Democratização do Acesso e Permanência de Estudantes das Classes Populares surge da necessidade de desenvolvermos uma Política de Acompanhamento aos estudantes destas classes que ingressam na Universidade Estadual de Santa Cruz. É nosso objetivo articular meios e criar condições para viabilizar o processo de democratização de oportunidades no acesso e na permanência qualitativa das camadas populares na universidade pública”. Cf. Disponível em [http://www.uesc.br/prodape/index\\_arquivos/corpo\\_index.htm](http://www.uesc.br/prodape/index_arquivos/corpo_index.htm) Acesso 22 de jan. 2019.

Estudantil através do Diretório Acadêmico Estudantil (DCE) e de representações no Conselho Superior (CONSU) dessa universidade. As atuações me possibilitaram ser uma das fundadoras no Núcleo de Estudantes Negros, Negras e Cotistas da UESC (Nennco) em que, junto com outras companheiras, realizamos diversas ações no âmbito universitário<sup>4</sup>, promovendo debates e ações nas escolas públicas de educação básica nas cidades baianas de Itabuna, Ilhéus e adjacências<sup>5</sup>.

Com a mudança para a cidade de Feira de Santana por causa da aprovação no Mestrado em Educação, em 2011, e a posterior aprovação na seleção de professora substituta para ministrar as disciplinas de “Relações Étnico-raciais na escola” e “Políticas Educacionais e Gestão” na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em 2013, ampliei o foco de atuação para educação básica, contemplando estudos sobre a implementação das Leis nº 10.639/03<sup>6</sup> e nº 11.645/08 nesta cidade. Até então, as minhas principais participações concentravam-se, durante a graduação e na especialização de “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, em estudos sobre as cotas no ensino superior. Essa ampliação aconteceu pelas observações das dificuldades apresentadas pelo núcleo responsável pelas políticas de educação das relações étnico-raciais na Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (Semed)<sup>7</sup> relatadas por companheiras da cidade que frequentavam o Grupo de Estudos de Educação das Relações Étnico-raciais da UEFS<sup>8</sup> (Gepere), bem como pelas narrativas de alunas e alunos nas aulas que afirmavam não perceber mudanças relativas à implementação das leis nas escolas que estavam estagiando<sup>9</sup>.

Essas vivências acarretaram diversas participações posteriores em ações de implementação dessas leis no município, propiciando uma rede de colaboração com o Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola (Nereeq) na realização de ações do município, como por exemplo: na articulação para realização da

---

<sup>4</sup>As atuações foram descritas em artigos que discutiram a contribuição do Prodape na UESC. Cf. FIAMENGUE, Elis Cristina; JOSÉ, Wagner Duarte; PEREIRA, Carlos José de Almeida. **A UESC em preto e branco**: pesquisa de amostragem étnico-racial. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2007. 67 p.

<sup>5</sup>Ver ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. “**Velhos problemas, novas questões**”: uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático. Dissertação de mestrado, 2013.

<sup>6</sup>Neste trabalho preferimos as nomenclaturas “Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08” do que com opção de nomenclaturas por artigos “26A e 79B” das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, pois a utilização dos números das leis possui uma maior dimensão simbólica na luta pela educação das relações étnico-raciais no município e no estado.

<sup>7</sup>Apesar de “Seduc” ser a sigla mais utilizada no município para se referir a Secretaria Municipal de Educação, preferimos trabalhar no texto com a sigla “Semed” para não ocasionar equívocos com a Secretaria Estadual de Educação.

<sup>8</sup>Grupo de estudos fundado pelo Prof. Otto Agra Figueiredo da Universidade Estadual de Feira de Santana.

<sup>9</sup>A disciplina de “Relações Étnico-raciais na Escola” é oferecida na UEFS no penúltimo semestre da graduação em Pedagogia, época do curso em que as alunas e alunos estão realizando disciplina de estágio supervisionado.

formação de professores – com participações formativas no grupo de estudos, nas palestras das jornadas pedagógicas e nos processos de construção das formações de ampla carga horária – além do auxílio na construção das propostas curriculares municipais específicas, com participações nas escutas aos movimentos negros e quilombolas, cooperando na elaboração de pareceres desses documentos.

Ao abordar essas considerações iniciais afirmamos as dificuldades (im)postas diariamente na efetivação de ações para educação das relações étnico-raciais, pois pesquisar e atuar nessas políticas específicas necessita de um enfrentamento social e acadêmico constante nos espaços institucionais, seja no ensino superior ou na educação básica. Dessa forma, este estudo se fundamenta, legalmente, nas diversas determinações que obrigam as escolas da educação básica a incluírem em seus currículos o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena<sup>10</sup>, sendo este um reflexo das transformações políticas e culturais que ganharam centralidade devido às significativas mudanças promovidas pelos movimentos sociais na busca por garantias de direitos no Estado brasileiro, principalmente para as populações negras e indígenas. Nessa perspectiva, se fazem necessárias pesquisas sobre as atuações do município que respondem, segundo o pacto federativo brasileiro, por uma parcela significativa de formação básica educacional de alunos(as) da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

De par com essas ideias, analisamos nesta pesquisa as políticas públicas para educação das relações étnico-raciais estruturadas nas gestões municipais de Feira de Santana-Bahia, no período de 2006 a 2016, estabelecendo relações com as formulações dos movimentos negros para uma educação antirracista. O período recortado de 2006 a 2016 contemplou as três últimas gestões municipais de Feira de Santana-BA administradas pelos prefeitos, filiados ao Partido Democratas (DEM), José Ronaldo (2005-2008/2013-2016) e Tarcízio Pimenta (2009-2012). Esse recorte se justifica por corresponder ao início das primeiras ações para a educação das relações étnico-raciais realizadas pela Semed, tanto no que se refere à assinatura e aprovação de documentos para educação das relações étnico-raciais quanto em ações que pressupõem a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Nesse sentido, a seguinte questão orientou a pesquisa: Como as políticas públicas para educação das relações étnico-raciais foram estruturadas nas gestões municipais de Feira de Santana-BA, no período de 2006 a 2016, e de que forma se relacionam com as formulações

---

<sup>10</sup> Este estudo não contemplou a História e Cultura Indígena em suas discussões, pois as propostas e as ações desenvolvidas pelo município no período recortado se concentraram especificamente na História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

dos movimentos negros para o desenvolvimento de uma educação antirracista? Na tentativa de seguir esse caminho investigativo, foram estabelecidos os subseqüentes objetivos específicos: a) discutir brevemente os processos de construção das ações afirmativas para educação das relações étnico-raciais diante do contexto de políticas públicas desenvolvidas pelo Estado brasileiro; b) mapear as propostas e ações planejadas e realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana-BA, no período de 2006-2016, bem como investigar se tem chegado às escolas públicas da cidade; c) identificar a participação dos movimentos negros de Feira de Santana-BA nos processos de formulação e implementação das políticas educacionais para as relações étnico-raciais, no período de 2006-2016; e, d) investigar as contradições, os(as) agentes, a atuação, os marcos e os princípios que compreenderam as políticas educacionais para relações étnico-raciais das gestões municipais de 2006-2016.

Assim, estabelecemos a seguinte hipótese no processo de construção: a Rede Municipal de Educação de Feira de Santana possui ações formuladas para o trabalho com as relações étnico-raciais que dialogam com os objetivos dos movimentos negros, mas as disputas desiguais no espaço institucional originadas pelo racismo institucional e estrutural geraram irregularidades e fragmentações das ações impedindo o cumprimento das condições fundamentais para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Nesse sentido, podemos citar: à ausência de recursos institucionais, financeiros e humanos, a indefinição sobre a prioridade no tratamento da questão étnico-racial e a falta de um programa de avaliação dessas políticas pelas gestões municipais.

A tese foi desenvolvida a partir das contribuições do materialismo histórico-dialético associado às bases teóricas contemporâneas do campo das relações étnico-raciais e das políticas públicas. Desse modo, buscando uma coerência entre teorias e instrumentos de pesquisa, utilizamos para coleta e produção de dados análises documentais, com documentos oficiais e não-oficiais referentes à temática; aplicação de questionários, com questões fechadas e abertas, a uma amostra não-probabilística e intencional de 36 escolas públicas municipais; a realização de entrevistas semiestruturadas, com nove sujeitos(as) que compunham a equipe responsável pelos processos de implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 da Secretaria Municipal de Educação (Semed) e com militantes negros(as) que frequentavam os movimentos da localidade e participaram das políticas. Nas análises dos dados trabalhamos com três dimensões: hegemonia em disputa, racismo institucional e educação antirracista e emancipatória. Para organização temática e temporal dos dados utilizamos categorias temáticas, conforme prevê a Análise do Conteúdo, com o auxílio do

*software Microsoft Excel*, para tabulação dos questionários, e *software Nvivo Pro* para separação das entrevistas e das questões abertas.

Para explanar as discussões teóricas e as análises realizadas estruturamos esta investigação nas seguintes divisões: No primeiro capítulo, intitulado “Primeiros escritos teórico-metodológicos”, contemplamos discussões relacionais entre o método de pesquisa e as relações étnico-raciais, a exposição dos aspectos metodológicos para elucidar os caminhos realizados nesta pesquisa, além da construção de um estado da arte sobre as produções acadêmicas que dialogam com o nosso objeto.

No segundo capítulo intitulado “O campo das políticas públicas e as ações afirmativas na ordem do dia: interlocuções entre conceitos e abordagens” discutimos brevemente sobre o campo das políticas públicas, suas fases e o Estado brasileiro como principal agente de consolidação e criação. Além disso, abordamos os conceitos de ações afirmativas a partir de discussões sobre os movimentos negros e a educação, debatendo a ideia de meritocracia, de igualdade e as responsabilidades dos municípios com a promoção dessas políticas.

No terceiro capítulo, “Propostas e ações para educação das relações étnico-raciais de 2006-2012: da intimação do MP<sup>11</sup> a extinção do Erer<sup>12</sup>”, apresentamos os *lugares de fala* dos(as) integrantes da equipe responsável pelas políticas na Semed e dos(as) militantes negros(as), bem como as filiações político-partidárias e o perfil dos gestores municipais. A partir dessas compreensões, analisamos os primeiros passos de atuação na formação dos núcleos na secretaria e as ações realizadas no período recortado, discutindo da criação a extinção do Erer, com destaque para as formações de professores, participação no Plano Municipal de Educação (PME) (2011-2021), visitação às escolas entre outras atividades.

No quarto capítulo intitulado “Propostas e ações para educação das relações étnico-raciais de 2013 a 2016: ausências que permanecem na história” analisamos as ações estruturadas nesse período, explicando os processos formativos do Nereeq, as elaborações da Proposta Curricular Municipal para Educação das Relações Étnico-raciais e da Proposta Curricular para Educação Escolar Quilombola, as formações de professores e as discussões para construção das metas do PME (2016-2026), demonstrando o desenho das estratégias e os marcos operacionais formulados e implementados para educação das relações étnico-raciais.

No quinto e último capítulo, “Políticas? Quais políticas?”: uma avaliação dos(as) professores(as) das ações do município para educação das relações étnico-raciais”, discutimos os dados dos questionários aplicados aos(as) professores(as) das escolas públicas municipais

---

<sup>11</sup> Ministério Público.

<sup>12</sup> Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana.

de Feira de Santana-BA, para compreender suas avaliações e o atendimento das ações realizadas pela Semed. Para isso, o capítulo foi dividido em eixos em que analisamos desde as ações de formação de professores, adequação dos projetos políticos pedagógicos até as diversas atuações gerais da secretaria.

Nas considerações finais retomamos as conclusões e a hipótese construídas ao longo da tese com a perspectiva de contribuir para o debate do campo das políticas públicas e das relações étnico-raciais, de modo a oferecer subsídios e indicações relevantes na tomada de decisões e elaboração de políticas educacionais nas próximas gestões do município de Feira de Santana.

## CAPÍTULO I - PRIMEIROS ESCRITOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*[...]o que está determinado para nós? A gente tá dentro da divisão do trabalho nessa sociedade, ocupando os lugares em escala bem menores, isso é um não lugar e a gente precisa sair desse lugar. Por exemplo, quando eu falo do quadro, que eu sempre utilizo essa metáfora, o quadro de formatura de medicina e o quadro de confraternização de final de ano dos garis, aonde tem mais gente? No de gari, todo mundo grita logo, ninguém discute! Mas porque vocês nem se deram o trabalho de pensar? **Porque é óbvio, porque este é o lugar que foi reservado para mim**, então você precisa desconstruir isso e chegar lá, você pode mudar essa história, **mudar a história depende do reconhecimento das dores dos entraves, das ferramentas que constroem as relações étnico-raciais.***  
(Transcrição da Professora 9) (grifo nosso)

Ao iniciar esta pesquisa com o relato acima, trazemos para o debate os primeiros escritos teórico-metodológicos que discutem brevemente as contribuições do materialismo histórico-dialético para discutir os contextos estruturais das ações afirmativas. Nesse sentido, compreendemos que as relações étnico-raciais têm se produzido na modernidade como um campo consistente e permanente de tensões e conflitos que tem se reinventado diante das transformações dinâmicas do jogo das disputas sociais, políticas e econômicas da sociedade, configurando-se em um espaço composto de contradições pelo abrangente processo de racialização de raízes coloniais, imperialistas e capitalistas. Para Octavio Ianni (2004), a sociedade moderna fabrica, contínua e reiteradamente, a questão racial, assim como as desigualdades masculino-feminino, o contraponto natureza e sociedade e as contradições de classes sociais, além de outros problemas com implicações práticas e teóricas.

As relações de produção se configuram como uma das forças elementares de estruturação da sociedade brasileira, distribuindo no espaço social diversos grupos de acordo com sua formação histórica e política. Dentre esses grupos, os(as) negros(as) ocupam a base piramidal desde o sistema escravagista, isso significa que as relações pouco se modificaram ao longo do tempo, apenas vestiram novas roupagens fundadas no mito da democracia racial e na máxima capitalista do esforço recompensado. Em outras palavras, com o advento do sistema capitalista as desigualdades entre negros e brancos<sup>13</sup> foram reforçadas e aprofundadas para obter proveito econômico “etnizando” e “racializando” a força de trabalho<sup>14</sup>. Isto é, a

<sup>13</sup> Adotamos na pesquisa as nomenclaturas “negros” e “brancos”, do mesmo modo que a maioria dos movimentos negros, dessa forma, quaisquer outras nomenclaturas apresentadas devem ser atribuídas aos(as) autores(as) em suas citações específicas e respectivos períodos históricos.

<sup>14</sup> Vislumbrar a inteseccionalidade entre as desigualdades raciais e sociais não significa entender que são iguais ou que podem ser diluídas na mesma esfera de compreensão, mas perceber que estas desigualdades possuem cruzamentos múltiplos e complexos na reprodução das desigualdades na sociedade brasileira. As desigualdades

“raça ou a cor funciona como um critério relevante no preenchimento de posições na estrutura de classes” (HASENBALG, 1979).

Florestan Fernandes, na obra a “Integração do negro na sociedade de classes” (2008), aponta três planos distintos na sociedade capitalista sobre a utilidade prática do mito da democracia racial: primeiro, generalizou um estado farisaico, que permitia atribuir à incapacidade ou à irresponsabilidade do negro os dramas humanos da população negra, com o que eles atestavam como índices insofismáveis de desigualdade econômico, social e política na ordenação das relações raciais; segundo, isentou o “branco” de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade morais, de alcance social e de natureza coletiva, perante os efeitos sociopáticos da espoliação abolicionista e da deterioração progressiva da situação socioeconômica do negro; terceiro, revitalizou a técnica de focalizar e avaliar as relações entre “negros” e brancos” através de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais, forjando uma consequência falsa da realidade racial brasileira.

Em face dessas abordagens, o autor afirma que esses planos suscitam um elenco de convicções etnocêntricas: a) a ideia de que o negro não tem problemas no Brasil; b) a ideia de que, pela própria índole do povo brasileiro “não existem distinções raciais entre nós”; c) a ideia de que as oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder foram indistintas e igualmente acessíveis a todos; d) a ideia de que o negro está satisfeito com a condição social e o estilo de vida; e) a ideia de que não existe, nunca existiu, nem existirá outro problema de justiça social com referência ao “negro” excetuando-se o que foi resolvido pela revogação do estatuto servil e pela universalização da cidadania (IDEM, 2008).

A partir dessas ideias que contribuíram significativamente para uma ocupação oprimida da população negra por séculos, com antecedentes nos modos de produção escravagista, foi moldada as faces do sistema capitalista em que as produções culturais, sociais e políticas da população negra reveladoras de suas formas ser, viver e pensar foram/são consideradas inferiores<sup>15</sup> e menos aceitas nos diversos espaços sociais. Esse processo de negação e subordinação produz uma ideologia homogeneizante fundada na cultura branca e eurocêntrica

---

raciais possuem fundamento no racismo, no preconceito e na discriminação racial. Segundo Munanga (2004) o racismo pode ser compreendido tanto como um conceito bem como, uma ideologia, sendo entendido como conceito quando o que se pretende apenas é a explicação sobre diversos tipos de raças existentes no mundo, quando se refere ao racismo como ideologia, fica subjacente a ideia de que o racismo se tornou uma doutrina que induz e legitima os atos e ações preconceituosas e discriminatórias das pessoas.

<sup>15</sup> Guerreiro Ramos (1955), na obra *Patologia social do branco brasileiro*, afirma que para garantir a espoliação, a maioria dominante não recorria somente à força, à violência, mas a um sistema de pseudosignificações, de esterótipos ou a processos de domesticação psicológica. A afirmação dogmática da excelência da brancura ou a degradação estética da cor negra era um dos suportes psicológicos da espoliação. Cf. GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Patologia social do branco brasileiro**. Jornal do Comércio, jan.

que funciona como mecanismo de dominação e de neutralização de movimentos da população negra.

Nesse sentido, situamos em acordo com Guimarães (2005, p.46) que raça<sup>16</sup> além de ser uma categoria política também é analítica, pois “é a única que revela que as discriminações e desigualdades, que a noção brasileira de ‘cor’ enseja, são efetivamente raciais e não apenas de ‘classe’”. O autor assegura que a utilização do termo somente seria dispensável “quando não houver identidades raciais, ou seja, quando já não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir marcadores direta ou indiretamente derivados da ideia de raça”, “quando às desigualdades, as discriminações e as hierarquias sociais efetivamente não corresponderem a esses marcadores”, e “quando as identidades e discriminações forem prescindíveis em termos tecnológicos, sociais e políticos, para a afirmação social de oprimidos” (IDEM,1993, p.50).

Nessa lógica, as tentativas de superação do racismo, do preconceito e da discriminação se mostram como possibilidades de deslocamento das estruturas vigentes tanto nas relações étnico-raciais quanto na organização de classes que mantém a sociedade capitalista, uma vez que os(as) negros(as) compõem a maioria da classe trabalhadora explorada. Pensar desse modo pode indicar uma das principais dificuldades na formulação e implementação das políticas públicas para essa população específica em todas as áreas, principalmente na educação que se configura como um instrumento crucial de organização da luta contra o racismo.

Numa perspectiva em que a escola assume o papel de instrumento de formação de intelectuais em diversos níveis e como mecanismo de transformação de um povo, as lutas de diversos movimentos negros indicam a urgente necessidade de reavaliação da concepção de educação orientadora do Estado brasileiro, alocando as questões étnico-raciais na agenda de discussões na busca de transformações curriculares e, conseqüentemente, de concepção de educação. Dessa maneira, as lutas operam, em um âmbito imediato, nas disputas por políticas públicas para que a população negra rompa com o sistema meritocrático “que agrava desigualdades e gera injustiças, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados” (BRASIL, 2004, p. 26). Mas, isso não significa desconsiderar o sentido ampliado e a longo prazo de combate ao

---

<sup>16</sup> “O conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico, trata-se de um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam” (Munanga, 2003, p. 15).

racismo e de construção de uma sociedade justa e igualitária que impulsiona historicamente os movimentos de resistência negra.

Portanto, discutir as políticas públicas para educação das relações étnico-raciais sem considerar as complexidades relacionais com a sociedade capitalista tornaria esta pesquisa recortada e insuficiente para análise desse fenômeno multidimensional, pois as identidades oprimidas, principalmente a étnica e a racial, são inicialmente sentidas na pobreza, na opressão e nas desigualdades. Em vista disso, essas políticas públicas para além do reconhecimento devem visar combater injustiças sociais frente um processo globalizante que espolia essas populações dos bens próprios da cidadania.

Nessa perspectiva, cabe situar os primeiros esforços de compreensão desta pesquisa, que repousa principalmente em três sentidos: a) as políticas públicas educacionais para as relações étnico-raciais compõem um sistema educacional maior e mais complexo, desse modo, não operavam de maneira independente ou autodeterminada; b) as políticas analisadas estavam imbricadas com a concepção de Estado e de sociedade capitalistas que buscam, a partir de sua hegemonia, gerenciar os problemas sociais e raciais; e, c) as políticas são históricas e fundadas num conjunto de valores e noções sobre a realidade social, por isso um produto de contradições históricas, estruturais e ideológicas.

Essas reflexões se pautam na ideia de que as políticas públicas de ações afirmativas foram/são desenvolvidas dentro de uma ordem social pré-estabelecida que influencia diretamente no modo como são formuladas e implementadas, bem como sua incidência nas populações-alvo. A partir do momento em que ultrapassa as pressões e demandas dos movimentos sociais, as políticas de ações afirmativas passam pelo mesmo processo (agenda, formulação, implementação e avaliação) de qualquer outra política forjada pelo Estado.

No curso dessas compreensões, as amplas categorias do método materialista histórico-dialético contribuíram na análise crítica da realidade em que as ações afirmativas estavam inseridas e que influenciaram em seus contextos de formulação e implementação. Inspirados em Octavio Ianni<sup>17</sup>, Carlos Nelson Coutinho<sup>18</sup> e Antonio Gramsci<sup>19</sup>, enfatizamos principalmente a totalidade como uma categoria necessária para a análise de políticas públicas por propiciar uma síntese da realidade, ou seja, uma visão do todo e como esse todo se relaciona com as partes permitindo uma noção das relações estruturais do objeto discutido. Assim, totalidade é constituída por mediações que possibilitam o desvelamento das forças dos

---

<sup>17</sup> Nas obras “Raças e Classes Sociais no Brasil” (1972) e “Dialética das relações raciais” (2004).

<sup>18</sup> Na obra “Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios” (2008)

<sup>19</sup> Nas obras “Cadernos do Cárcere” (2000) e “Os intelectuais e a organização da cultura” (1978).

jogos sociais como crítica da realidade concreta, refletindo sobre o princípio básico do movimento do real<sup>20</sup>. Nessa lógica, a categoria contradição atua na ideia básica da existência dialética<sup>21</sup>, ocasionando a mudança da história, portanto, podemos afirmar que as ações afirmativas se localizam nas contradições do sistema e operam mudanças significativas diante de um contexto social amplo e heterogêneo.

Trazemos essa discussão sobre o método, pois para Tello e Almeida (2013) o pesquisador precisa definir para sua discussão de políticas educacionais, sua perspectiva epistemológica e seu posicionamento epistemológico a partir de um método. Desse modo, trabalhamos, principalmente, a partir de conceitos gramscianos, considerando suas contribuições, conforme elencadas por Stuart Hall, na obra “Da diáspora: identidades e mediações culturais”, discutindo a relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade:

Gramsci pratica um marxismo genuinamente “aberto”, que expande muitos dos *insights* da teoria marxista na direção de novas questões e condições. Sobretudo, sua obra coloca em funcionamento condições que o marxismo clássico não forneceu, mas sem os quais a teoria marxista não conseguiria explicar adequadamente os complexos fenômenos sociais que encontramos no mundo moderno (p.277).

[...] Gramsci não escreveu sobre raça, etnia ou racismo, em termos de significados ou das manifestações contemporâneas destes. [...] Ainda que não escreva sobre o racismo e não aborde especificamente esses problemas, seus conceitos podem úteis a nossa tentativa de pensar a suficiência dos paradigmas da teoria social nessas áreas. Além do mais, sua própria experiência e formação assim como as suas preocupações intelectuais, não estavam tão distantes dessas questões como sugeriria um primeiro olhar. (HALL, 2011, p. 282)

Hall defende que Gramsci apresenta contribuições para pensarmos “novos conceitos, ideias e paradigmas relativos à análise de aspectos políticos e ideológicos das formações sociais” (p.281) que nega o “economicismo” e o “reducionismo”, compreendendo que os relacionamentos de classe perpassam por diferenças culturais, regionais e nacionais das categorias do método. Dessa forma, inferimos que as políticas públicas de Estado não foram/são produzidas para atender os interesses das “minorias”, pois não tomam como ponto de partida as formações, as reflexões, as diversidades, os pertencimentos, as memórias, as bases de transformação e de igualdade próprios de suas lutas.

A partir das ideias de ampliação do debate sobre o método, percebemos que as políticas foram forjadas no terreno das contradições e atuam, por um lado, na materialização

<sup>20</sup> Na obra “Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios” (2008)

<sup>21</sup> Na obra “Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios” (2008)

das ações do Estado para reforçar sua hegemonia com padrões culturais globalizantes, e, por outro lado, na adoção e na implementação de políticas públicas populares (como as ações afirmativas) que significam a contraposição desses interesses e atividades, demarcando a presença de diferentes agentes. É nesse terreno de lutas dos contrários e diferentes agentes que se inserem o conceito de política pública e, por consequência, as políticas públicas de ações afirmativas que trabalhamos nesta pesquisa.

Celina Souza (2006) considera as políticas públicas como campos multidisciplinares com foco nas explicações sobre a natureza e seus processos, pois repercutem na economia e nas sociedades, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as interrelações entre Estado, política, economia e sociedade. Dessa maneira, conforme Palumbo (1989) as políticas públicas têm que ser inferidas a partir de uma série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais envolvidos na execução da política ao longo do tempo, trata-se de um processo, ou uma série histórica de intenções, ações ou comportamentos de muitos participantes. As políticas públicas trazem para o debate a fiscalização das ações do governo, o que exige uma visão holística dos contextos sociais, políticos e econômicos perpassando pela compreensão de suas complexidades (SOUZA, 2006). Portanto, requer que analisemos seus traços constitutivos, já que as políticas públicas podem se desenvolver em diferentes formatações a depender de sua tipologia e da natureza política de quem as implementa (Ibidem).

Nesse sentido, as fundamentações sobre as relações étnico-raciais devem partir da análise de uma conjuntura específica, visto que a raça se constitui como um aspecto importante na formação das relações sociais e está profundamente arraigada na formação das sociedades contemporâneas. Por isso, numa abordagem sobre o contexto brasileiro consideramos as seguintes premissas:

- a) a relação das questões raciais com o capitalismo não é acidental e por isso não pode ser facilmente pormenorizada, uma vez que define os papéis de cada grupo social, as posições e os cargos, sendo as ações afirmativas consequentemente tensionadoras da lógica desse sistema. Nesse sentido, Torres (2003, p. 55) argumenta sobre a falsa ideia da construção da dicotomia classe social/raça, para ele, a reprodução das relações de classe envolve a determinação de fronteiras internas e externas entre classes através de processos econômicos, políticos e ideológicos e um dos processos políticos e ideológicos centrais nas sociedades capitalistas contemporâneas é o de racialização;
- b) o racismo é parte estruturante das relações capitalistas das sociedades contemporâneas, a noção de desigualdade regulada ou ordenada pouco abarcaria essa população que integra de

modo subumano a sociedades de classes, mantendo as mesmas estruturas de subordinação e opressão da raça negra;

c) tomaremos a abordagem de Chadarevian (2016) em “Os precursores da interpretação marxista sobre o problema racial”, posto que, durante um período significativo do século XIX e início do século XX, o pensamento econômico liberal (clássico e, em seguida, neoclássico) não escondeu sua simpatia pelo projeto expansionista colonial europeu, para o autor, ele buscou, em um primeiro momento, justificar cientificamente a pretensa necessidade de missão civilizatória das potências imperiais no mundo colonial, e, em um segundo momento, os economistas desta corrente não hesitaram em aderir a uma concepção explicitamente racista do funcionamento da sociedade, adotando uma visão (biologicamente) determinística e fatalista das desigualdades raciais no mercado de trabalho (2016, p.74);

d) numa defesa de um princípio liberal para afirmar princípios de igualdade e equidade, a população negra continuaria ocupando a base da sociedade, desse modo, a pautada igualdade entre brancos e negros não aconteceria, pois o capitalismo contemporâneo se alimenta e se reinventa a partir das opressões e das discriminações identitárias para estabelecer maiores fontes de lucro e de exploração. Clóvis Moura (1994), afirma que o modo de produção capitalista só pôde ser objetivado através do uso da violência, do tráfico de seres humanos, da exploração do trabalho proletário e, por fim, aniquilando comunidades, seja no continente africano, no interior da Europa, no continente americano e, posteriormente no asiático, esta é a “grandeza” do capital, sendo esses processos históricos concatenados com a ideologia do racismo.

Diante dessas considerações, inferimos que as ações afirmativas surgem justamente pela existência de processos históricos excludentes que marginalizam diversas populações no espaço social, sobretudo negra, tanto na distribuição de bens quanto no reconhecimento de suas identidades. Por conta disso, reivindicam uma “discriminação positiva”<sup>22</sup> de tratamento na promoção de políticas específicas, já que o estabelecimento de políticas para oferecer igualdade de condições a partir da igualdade formal jurídica, presente nas legislações brasileiras e elemento-base durante séculos de concretização da liberdade burguesa, não abarca a garantia de direitos das populações marginalizadas, trazendo para arena as diferentes noções de igualdade e equidade como fundamentos dessas discussões.

---

<sup>22</sup> Cf.: Munanga (2003,p.117) as políticas de ação afirmativa objetivam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “*equal opportunity policies*”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias.

As compreensões tecidas até o presente momento se assemelham ao modelo explicativo de quatro razões abordadas por Chadarevian (2016) para o trabalho com a questão racial na perspectiva do materialismo histórico-dialético: a primeira trata-se da visão holística do funcionamento da economia, ou seja, considera que há uma determinação social, e não individual, dos fenômenos econômicos; a segunda é o aspecto multidisciplinar de sua análise, considerando a história, a política, e as instituições, ao contrário da visão economicista que se sobressai na análise burguesa da discriminação; a terceira, é a constatação de que o desenvolvimento das forças de mercado tende a reforçar as contradições que caracterizam o sistema capitalista; e, a quarta razão é que este quadro alternativo fundamenta sua análise do mundo do trabalho em uma teoria da formação e distribuição da riqueza (2016, p. 75).

Devulsky (2016, p. 29), em seu artigo “Estado, racismo e materialismo”, assegura que a agudização da exploração de uma parcela da massa trabalhadora com base no recorte racial, a opressão de homens contra mulheres e a discriminação de grupos por causa da origem nacional ou do credo religioso são aspectos que devem ser avaliados com a contribuição do materialismo histórico, pois constituem elementos da realidade que podem potencialmente promover novos ciclos de lutas que influenciam diretamente nas classes. Portanto, as ações afirmativas se constituem enquanto movimentos de resistência na busca por novos modelos de organização social que provocam mudanças nas estruturas de opressão racial e social da população negra na sociedade e, desse modo, na divisão social do trabalho. Percebemos tais movimentos devido à atuação de partidos políticos, movimentos negros, sindicatos e organizações não-governamentais na constituição dos discursos que emanam a desconstrução desses mecanismos de dominação.

Nesse sentido, as ações afirmativas para as relações étnico-raciais, no cenário brasileiro, foram forjadas dentro do sistema capitalista e, por isso, resultado de conflitos e negociações em que se colocavam na arena: de um lado, os movimentos negros com o objetivo de eliminar as desigualdades entre negros e brancos nos campos social, político e econômico; e, do outro lado, o Estado (governo) querendo ignorar e apaziguar a pressão negociando as prerrogativas das políticas que “poderiam ser atendidas”. Nesse campo de tensões foram implementadas as políticas públicas de ações afirmativas que partem das reivindicações dos movimentos negros e de várias entidades da sociedade civil e, por isso, se efetivam como propostas contra-hegemônicas que questionam o princípio meritocrático e a hierarquização social e racial que sustentam o Estado, trazendo como “pano de fundo” o questionamento do uso funcional que o capitalismo fez das identidades inferiorizadas.

As ações afirmativas são resultantes de movimentos contra-hegemônicos que atuaram a partir de uma lógica diferenciada de compreensão da realidade oferecendo a sua base de sustentação o caráter inclusivo e de transformação social, evidenciando a carência de políticas públicas que considerem o reconhecimento das minorias com suas formas de vida, gostos e interesses, bem como do caráter distributivo que questionam as injustiças econômicas da sociedade capitalista e as desigualdades entre negros e brancos. Dessa maneira, trazemos o debate de Fraser (2002), resguardadas as devidas diferenças, quando afirma que para se pensar em uma sociedade justa em nossa época, há que se adotar uma postura sobre a justiça que leve em conta tanto o reconhecimento quanto a redistribuição. Para a autora a ausência de reconhecimento aponta para a noção de injustiça cultural, de natureza cultural ou simbólica, que decorreria de modelos sociais de representação que, ao imporem seus códigos de interpretação e seus valores, excluiriam os “outros” e engendrariam a dominação cultural, o não reconhecimento ou, finalmente, o desprezo (IDEM, 2016). Em concordância com Fraser, Neves (2005) argumenta que as lutas de grupos minoritários por reconhecimento social e pelo estabelecimento de uma ação estatal que combata a discriminação, favoreceria a igualdade e permitiria a convivência entre populações de origens culturais e étnicas diferentes que fazem parte da paisagem político-cultural do mundo contemporâneo.

O reconhecimento se torna uma dimensão importante na medida em os grupos dominantes buscam fixar suas identidades em detrimento de outras marginalizadas para estabelecer como legítimas seus interesses pelas hegemonias cultural e ideológica com estreitas relações com a concentração de capital e poder. Isto é, Hall (2011) ao discutir a ideia de hegemonia a partir de Gramsci, afirma que a hegemonia não é exercida nos campos econômico e administrativo apenas, mas engloba os domínios críticos da liderança cultural, moral, ética e intelectual. Portanto, afirmamos o caráter revolucionário de formação das políticas de ações afirmativas propostas pelos movimentos negros a fim de discutir novas possibilidades de compreensão dessas políticas e da atuação do Estado no quadro teórico das discussões contemporâneas de ações afirmativas, pois o conceituamos, na mesma linha que Gramsci (1980, p. 69), “como um espaço de diversas contestações sociais e um lugar propício de atuação dos oprimidos”.

## 1. 1 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS: A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

A cidade de Feira de Santana localizada numa zona de transição entre o recôncavo e o sertão baiano, no Território Identitário Portal do Sertão, possui uma identidade própria

quando se trata da participação e da contribuição do povo negro em sua formação histórica, sendo considerada ponto de encruzilhada entre diversas estradas importantes, herdadas dos tempos áureos da Vila de Cachoeira que comandava política-administrativamente do século XVII e XVIII. Ao realizar algumas pesquisas, identificamos que alguns projetos e dissertações foram desenvolvidas pelas universidades públicas da região, na tentativa de resgatar a memória da cidade, tais como: o “Projeto Memória da Feira Livre de Feira de Santana” (1988) de Vicente Deocleciano Moreira, que reflete sobre a escravidão dessa localidade para compreender as configurações da feira livre; e, a dissertação de Zélia de Jesus Lima (1990) sobre Lucas Evangelista dos Santos, o “Lucas da Feira”.

Segundo Moreira (1988) a cidade de Feira de Santana passou a ser habitada por negros a partir do século XVII, para servir como esconderijo e assento para negros fugidos<sup>23</sup> do recôncavo que fugiam das torturas, da fome e, posteriormente, da crise da economia açucareira. Por abrigar negros nessas condições, a cidade alocou a organização de diversos quilombos e mocambos que funcionavam como sociedades alternativas dentro do sistema escravagista, além de servir como lugar estratégico para rebeldes no anseio de alcançar novos adeptos para os movimentos. Entretanto, mais tarde a maioria foi perseguida por ordem do governo e de fazendeiros da região que culminou em assassinatos e escravização para outras atividades agrícolas, principalmente a pecuária que despontava na região.

Numa fase de depressão da economia local devido às dificuldades do mercado interno, estiagem, escassez de mão-de-obra por causa das investidas inglesas para extinção do tráfico negreiro, surge, ainda no século XVII, a feira do gado e a feira livre. Lima (1990) ao relatar sobre essas feiras, em que se ajuntavam mais de quatro mil pessoas advindas de todas as partes, aponta que em 1825 tomaram impulso e, três anos mais tarde, Feira de Santana era considerada a maior feira de gado da província, superando as províncias mais antigas como Nazaré e Conceição de Feira, pois o fumo, o algodão e outros gêneros alimentícios ocuparam o segundo plano em atividade econômica se comparada com o gado. Moreira (1988) afirma que a Feira livre de Feira de Santana era composta em sua maioria por negros, na condição de escravos fugidos, negros de ganho ou negro-de-ofício<sup>24</sup>, ou como feirantes que formavam o significativo traço étnico, social e cultural das feiras.

A partir dos estudos de Lima (1990), destacamos que em 1828 surgia um bando de escravizados fugitivos em que Lucas Evangelista dos Santos, apelidado de "Lucas da Feira", nascido na fazenda Saco do Limão, em 18 de outubro de 1807, era integrante principal. A

---

<sup>23</sup> Nomenclatura utilizada por Moreira (2008).

<sup>24</sup> Denominações utilizadas pelo autor.

autora relata que Lucas era rebelde desde criança e se recusava aceitar a condição de escravizado e as humilhantes condições de vida, passou 18 anos de sua vida nos alhures do crime, entre roubos e mortes, sendo estas reações sociais estabelecidas pela resistência ao sistema escravagista e sua organização do trabalho.

Essa memória histórica negra que remonta a existência de "Lucas da Feira" e seu bando se tornou símbolo de resistência contra sistema escravagista e suscitou movimentos de reconhecimento sobre a contribuição da população negra na constituição da cultura e na formação do povo feirense, bem como das diversas formações das comunidades remanescentes de quilombos como Matinha dos Pretos e Lagoa Grande – atualmente certificadas pela Fundação Palmares – e aquelas em processo de reconhecimento ou com características marcantes de quilombo como Candéal, Bonfim de Feira, Morrinhos, Tanquinho de Feira e Rua Nova.

Com os processos de luta e resistência, foram decretadas algumas leis e resoluções numa tentativa de reconhecimento e valorização dessa população, mas, a primeira tentativa que encontramos nos arquivos públicos do município foi a Resolução nº 238, de 17 de maio de 1988, que não teve um caráter revolucionário e libertador, ao contrário, serviu para resguardar historicamente um lugar privilegiado branco, pois foi elaborada e aprovada por fazendeiros que ocupavam a câmara na época em que ainda se vivia resquícios do período da ditadura militar.

Nessa ação, a Câmara Municipal de Feira de Santana objetivava colocar uma placa comemorativa no saguão de entrada de sua sede para lembrar o primeiro centenário da abolição da escravatura, com a seguinte justificativa para aprovação do documento:

Há cem anos, precisamente a 13 de maio de 1988, o Brasil, através de uma lei assinada por S. Alteza Real a Princesa Izabel, ato que lhe custou o trono, estirpou do solo pátrio a anti-cristã escravidão negra e tornou os então escravos em cidadãos livres, partícipes das liberdades que só aos brancos eram dadas a usufruir. Naquela altura da vida brasileira a mesclação das raças, produto da mistura física dos brancos atraídos pela beleza humilde das mucambas, era uma imperiosa necessidade, até porque os alforiados por força da Lei do Ventre Livre, não podiam continuar a ver os que lhe deram a vida, execrados e castigados quais animais irracionais. Era um movimento do qual além de negros, ponderava brancos esclarecidos e cristãos a exigir do trono o ato de libertação dos negros e a igualdade entre as raças. Movimento rebelde vitoriosa que neste ano estamos a comemorar como um lembrete para que nos posicionemos com a altivez na nova luta de libertação econômica de que estamos imbuídos, para partir os grilhões que nos manietam ao Capital alienado.

A justificativa apresentada exaltava a Princesa Isabel como figura central do processo de abolição, desconsiderando os processos de luta e resistência do povo negro durante todo período escravagista, evidenciando uma tentativa de silenciamento desses movimentos e de afirmação do branco como protagonizador da história brasileira. Após essa Resolução foram aprovadas diversas leis e decretos que tiveram um caráter diferenciado, em resposta ao acompanhamento estreito dos movimentos negros nacionais e locais que possuem uma participação histórica e significativa na busca por reconhecimento e construção de políticas na cidade. Nesse sentido, foram aprovados o Dia Municipal da Beleza Negra, no dia 20 de setembro de 1997, e o Dia da Religião de Matriz Africana, no dia 18 de outubro, que por sua vez é comemorado na mesma data de nascimento de Lucas Evangelista (Lucas da Feira), conforme trecho da Lei nº 2.575 de 23 de maio de 2005:

Art. 1º- Fica criado o Dia Municipal da Religião de Matriz Africana.

Art. 2º- A data fixada é 18 (dezoito) de outubro, dia em que se comemora o nascimento de Lucas Evangelista (Lucas da Feira).

Art. 3º- Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas disposições em contrário.

Ainda podemos ressaltar a Lei nº 2.848, aprovada em 29 de novembro de 2007, que dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento das Comunidades Negras e Indígenas (COMDECNI), com a finalidade desenvolver estudos, propor medidas e políticas voltadas para a comunidade afrodescendente e indígena, sendo este vinculado à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Nesse mesmo contexto, evidenciamos datas referentes as relações étnico-raciais que se tornaram importantes no calendário da cidade como: o Dia do Sacerdote e Sacerdotisa da Religião de Matriz africana, no dia 23 de novembro, decretado pela Lei nº 3.285, de 10 de novembro de 2011; e, o Dia do Samba, no dia 03 de dezembro, decretado pela Lei nº 2.869, de 13 de março de 2008. Além dessas datas, ressaltamos a criação da Lei nº 3.286, de novembro de 2011, que dispõe sobre a reserva de vagas para afro-brasileiros e indígenas em concursos públicos para o provimento de cargos efetivos da administração direta e indireta do município de Feira de Santana.

Essas legislações aprovadas, as reivindicações dos movimentos negros nacionais, estaduais e locais, bem como das organizações não-governamentais evidenciam que Feira de Santana estava imersa em um movimento de transformação constante de reivindicações e efetivações de ações que envolvem as relações étnico-raciais em diversos setores sociais. Desse modo, citamos que o entrecruzamento de pelo menos cinco importantes contextos contribuiu para o delineamento da problemática e delimita o recorte temporal deste estudo. O

primeiro diz respeito aos marcos legais que orientam a adoção de políticas específicas para educação, pois exigem propostas e ações específicas dos governos das esferas federais, estaduais e municipais. Conforme elencados a seguir:

- a) Mais de 15 anos de sancionada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 10 anos da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que obriga e direciona o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena;
- b) A Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP nº 1, de 22 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- c) O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.330, de 15 de setembro de 2006, para vigência 2006 a 2016, no Art. 2º determina que a partir da vigência desta Lei, caberá aos Municípios, no âmbito de sua autonomia, examinar a oportunidade da elaboração de seus PME correspondentes, com base nos Planos Nacional e Estadual de Educação. Assim, “incluir, no currículo escolar, a temática da história afro-brasileira para atender, com eficiência, a demanda gerada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro 2003”, além de “incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, em conformidade com a Lei 10.639/2003”. O PNE, para vigência de 2014 a 2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, na meta 7, estratégia 7.16, prevê a garantia do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral.
- d) A Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 23, de 12 de março de 2007, prevê no Art. 1º que o Sistema Estadual de Ensino da Bahia, compreendendo a Secretaria da Educação do Estado, as Unidades Escolares de Educação Básica nas etapas Ensino Fundamental e Médio, públicas e privadas e os municípios que não detenham Sistema de Ensino próprio, deverá estar integrado e comprometido no cumprimento da Lei nº 10.639/03. Em parágrafo único prevê que os municípios que tiverem organizado seus Sistemas de Ensino deverão baixar normas suplementares a resolução.
- e) O PME de Feira de Santana, aprovado pela Lei nº 3.326, de 05 de junho de 2012, com vigência 2011 a 2021, que previa na meta e estratégia 11, bem como na meta 34, o apoio e fortalecimento de ações educativas, através da formação continuada para profissionais da

educação, visando ao reconhecimento do afrodescendente, enquanto sujeito integrante da sociedade, assegurando o cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08.

- f) O novo PME de Feira de Santana, aprovado pela Lei nº 3.651, de 16 de dezembro de 2016, para vigência 2016 a 2026, que prevê a partir da meta 21, estratégias para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

O segundo contexto preconiza sobre a demanda de analisar as políticas dos governos municipais sobre este campo, contribuindo para elaboração de novas ações para cidade de Feira de Santana, pois, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (9.394/96), compete aos municípios, de acordo com o Art.11, alínea 1: “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”, e, do mesmo modo, composto na alínea 4 “autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino”.

O terceiro contexto concentra-se na avaliação das gestões municipais de Feira de Santana (2006-2016) para possibilitar a indicação de reformulações no que se refere à efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, pois a cidade não pode estar alheia as transformações sociais dos movimentos e das modificações legais do Estado brasileiro para educação. Já o quarto contexto, sinaliza que a Bahia trata-se do estado brasileiro com o maior número de pessoas negras em sua população, com cerca de 79% e a cidade de Feira de Santana apresenta um percentual de 72% que se declara preta ou parda, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios (2011). O quinto e último contexto demonstra a escassez de pesquisas englobando as políticas públicas para as relações étnico-raciais na educação básica, uma vez que o campo das políticas públicas ainda se encontra em expansão e afirmação nos espaços acadêmicos.

Assim, a pesquisa foi fundamentada na perspectiva de transcender análises pontuais de programas para abordar uma compreensão das regularidades das políticas para educação das relações étnico-raciais desenvolvidas na cidade de Feira de Santana, na Bahia. Por isso, necessita-se não somente dizer quais foram os eventos engendrados, mas explicitar os fundamentos, as razões das escolhas operadas e em quais contextos interpretativos foram forjadas, para contribuir, de certo modo, na reivindicação do direito à aprendizagem de alunos(as) sobre a cultura e história afro-brasileira e africana na cidade.

## 1.2 INTERFACES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA NAS PESQUISAS

As últimas décadas foram o período de maior efervescência no Estado brasileiro acerca de estudos dos temas políticas públicas, educação básica e relações étnico-raciais, tendo em vista as aceleradas transformações que afetam a sociedade, a educação e a escola. Entretanto, a interface dessas pesquisas pouco aconteceu, pois são mínimas produções acadêmicas em educação que focalizam o exame da política educacional para as relações étnico-raciais como universo de investigação a partir da educação básica. Tais afirmações partem das compreensões realizadas a partir do levantamento das produções no sítio da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd), nos Grupos de Trabalho 05-Estado e Política Educacional<sup>25</sup> e Grupo de Trabalho 21-Educação e relações Étnico-raciais<sup>26</sup>, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), no período de 2006-2017.

A escolha desse espaço temporal contempla os últimos 11 anos de produção sobre os temas e abarca o recorte temporal desta pesquisa, sendo também posterior aprovação da Lei nº 10.639/03 que significa a abertura de uma área de estudos no campo das políticas educacionais devido às obrigações legislativas dos entes federados na efetivação de uma educação antirracista. Além disso, engloba a aprovação da Lei nº 11.645/08, o Plano de Implementação Nacional das referidas leis e as Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2010).

---

<sup>25</sup> Definido pela ANPEd como “um campo de confluência de estudos e pesquisas de âmbito nacional e internacional, sobre políticas públicas em educação: relações governamentais e de articulação entre atores diversos”. Discute: “processos de formulação e implementação de políticas em educação; análise das repercussões das políticas públicas na educação básica, superior e nas modalidades de ensino; gestão pública do sistema educacional brasileiro e pesquisas comparadas; relações entre mudanças institucionais e mudanças sociais no campo educacional; modelos de formulação e análise de políticas públicas em educação; e, relações de poder e governo no campo educacional”. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt05-estado-e-pol%C3%ADtica-educacional>. Acesso em: 10 de out.2017.

<sup>26</sup> “O Grupo de Trabalho (GT) 21 da ANPEd, intitulado Educação e Relações Étnico-Raciais, foi criado oficialmente na 24ª Reunião Anual da Associação, em 2001”, sendo integrado por pesquisadores e pesquisadoras negros e não-negros, cuja produção científica está localizada na área das Relações Étnico/Raciais e Educação. Nas primeiras reuniões da ANPEd o Grupo de Trabalho 21 era denominado de “Afro-brasileiros e Educação”, a partir da Reunião 32º passou a se chamar “Educação e Relações Étnico-raciais”, vale destacar que esse GT foi criado somente 26 anos depois da criação da associação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>. Acesso em: 10 de out.2017.

Nessa perspectiva, selecionamos pesquisas que contenham em seus títulos os seguintes descritores<sup>27</sup>: a) políticas educacionais e relações étnico-raciais; b) ações afirmativas para educação básica; e, c) Lei nº 10.639 e política educacional. Após identificar os trabalhos, para fins de análise dessas produções, fizemos a leitura dos resumos, no caso das teses e dissertações, e dos textos completos quando disponibilizados, no caso dos artigos. Nas buscas no sítio da Capes utilizamos alguns refinadores devido ao grande número de pesquisas encontradas, tais como: período (2006-2017), área de concentração (ciências humanas), área de conhecimento (Educação) e programa (Educação). Assim, neste tópico, descrevemos e analisamos as produções acadêmicas dos últimos 11 anos acerca das políticas públicas para relações étnico-raciais na educação básica com o objetivo de mapear as produções acadêmicas que envolveram essa especificidade no campo da política pública para que contribuísse no delineamento da pesquisa.

## **ANPEd**

As pesquisas publicadas pela ANPEd contemplam as reuniões de 33º a 38º, selecionamos os Grupos de Trabalho 05 Estado e Política Educacional e o 21 Educação e relações étnico-raciais, por serem os GTs que mais concentram pesquisas que dialogam e se assemelham com o nosso objeto. Inicialmente as buscas foram feitas a partir dos títulos dos trabalhos, e, depois de avaliar que se encaixavam nos descritores selecionados, partimos para leitura dos trabalhos completos e/ou resumos, de acordo com a disponibilidade nos sítios das reuniões, alguns somente disponibilizam os resumos e outros apenas a programação dos GTs dificultando o mapeamento. Ainda ressaltamos que devido à ausência dos descritores selecionados em conjunto, na busca desse banco de dados, também elencamos diversos trabalhos apenas considerando a “Lei 10.639” como descritor individual.

No quadro 01 apresentamos as pesquisas organizadas por reunião/ano que corresponderam aos descritores selecionados para em seguida descrevê-las, respectivamente.

---

<sup>27</sup> Apesar dos descritores parecerem repetitivos, essas mudanças de nomenclatura aumentaram as chances de encontrar trabalhos relacionados ao objeto.

**Quadro 01** - Trabalhos publicados na ANPEd 2007-2017

Reunião	GT	Trabalhos	Autores /Instituições
29º/2006	GT21	Os professores de arte e a inclusão: o caso da Lei 10.639/2003	Maria Cristina Rosa
	GT05	-	
30º/2007 <sup>28</sup>	GT21	“Quem não pode atalhar, arroteia! ”: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores agentes da Lei 10.639/03	Mauro Mendes Pereira/UCAM
	GT05	-	-
31º/2008	GT21	Micro-ações afirmativas no cotidiano de escolas públicas	Regina de Fátima de Jesus/UERJ
	GT05	-	-
32º/2009	GT21	Diálogos possíveis entre concepções de currículo e a Lei 10.639/03	Maria Elena Viana Souza/ UNIRIO
		Aprendizagens de um grupo de futuros professores de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais: em face dos caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639 de 2003	Juliano Soares Pinheiro e Rejane Maria Ghisolfi Silva /UFU
	GT05	-	-
33º/2010 <sup>29</sup>	GT21	Não foi possível contabilização.	
	GT05	Não foi possível contabilização.	
34º/2011	GT21	Considerações sobre a (não)implementação da Lei 10.639/03 em escolas públicas do município do Rio de Janeiro	Maria Elena Viana Souza/ UNIRIO
	GT05	-	-
35º/2012	GT21	A política educacional de implementação da Lei 10.639/2003 na rede pública municipal de ensino de Nova Iguaçu: prática inovadora e eficaz para a superação da desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira?	Sandra Regina de Souza Cruz e Ana Paula Cerqueira Fernandes/ UFRRJ
	GT05	-	-
36º/2013	GT21	-	-
	GT05	-	-
	GT05	-	-
37º/2015	GT21	O enraizamento institucional da Lei nº. 10.639/2003 na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica	Laura Fernanda Rodrigues da Rocha/UFOP e UFMG
		O que “dizem” as crianças no contexto das Políticas de ações afirmativas?	Simone Vanzuita/UFSC
		A Lei nº 10.639/2003 nas escolas pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação	Auxiliadora Maria Martins da Silva e Maria da Conceição dos Reis/UFPE
	GT05	-	-
38º/2017	GT21	Educação das relações étnico-raciais e políticas de formação continuada de professores/as da Educação Infantil: experiências de Florianópolis/SC	Thaís Regina de Carvalho/UFPR
		Ações Afirmativas na educação básica em uma escola de excelência	Mônica Andréa Oliveira Almeida /PUC-Rio
	GT05	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

<sup>28</sup> Nesta reunião somente foram publicados cinco trabalhos, segundo disponibilizado no sítio, ao contrário do que aconteceu no GT05-Estado e Política Educacional que continham 24 trabalhos.

<sup>29</sup> O sítio dessa reunião não estava disponível para visualização.

Conforme este quadro, na 29ª Reunião, ocorrida em 2006, apenas o trabalho de Maria Cristina Rosa, intitulado “Os professores de arte e a inclusão: o caso da Lei 10.639/2003” correspondeu aos descritores, investigando junto aos docentes a existência de práticas de ensino em consonância com os pressupostos da Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas, sendo realizada com os professores de Artes Plásticas na rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC.

Na 30ª reunião, em 2007, apenas correspondeu aos descritores a produção apresentada por Pereira (2007), intitulada “Quem não pode atalhar, arroteia!”: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores agentes da Lei 10.639/03”, que discutiu os entraves primordiais e comuns entre educadores(as) na implementação da Lei, contemplando desde a ingenuidade com que são assimiladas as temáticas, conceitos, conteúdos até às dificuldades para com algumas questões básicas, como o conceito de História e Cultura Afro-brasileira e a articulação de conteúdos capazes de dar conta da sua complexidade.

Em 2008, o texto “Micro-ações afirmativas no cotidiano de escolas públicas” produzido por Jesus, investigou as micro-ações afirmativas cotidianas que fazem parte das práticas pedagógicas de professoras da rede pública de ensino dos municípios de São Gonçalo e do Rio de Janeiro-RJ. Dessa forma, a autora revelou que as micro-ações afirmativas evidenciadas nas práticas pedagógicas de professores(as) da rede pública de São Gonçalo, muito têm a nos ensinar, pois trazem a sabedoria de uma “comunidade afrodescendente”, que ao por práticas emancipatórias vai reencontrando e se “re-encantando” com suas raízes.

Já o artigo de Souza (2009) intitulado “Diálogos possíveis entre concepções de currículo e a Lei 10.639/03” contribuiu para esse debate através de diálogos com alguns estudiosos do campo do currículo. Dessa maneira, o autor investiga como os princípios da Lei podem contemplar algumas metas do parecer e quais são as possibilidades desses princípios serem implementados nas escolas de ensino fundamental em que o silêncio sobre a problemática racial ainda faz parte da postura de alguns(mas) professores(as).

“Aprendizagens de um grupo de futuros professores de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais: em face dos caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639 de 2003”, elaborado por Pinheiro e Silva (2009), objetivou analisar e identificar quais foram as aprendizagens de um grupo estudantes de um curso de licenciatura em química de uma universidade federal, no estado de Minas Gerais, envolvidos na produção de conteúdos digitais para o ensino de química na perspectiva de implementação da Lei nº 10.639/03.

O texto “O enraizamento institucional da Lei nº 10.639/2003 na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica”, produzido por Rocha (2015), apresentou os

resultados de uma pesquisa de mestrado em educação que verificou a implementação da Lei nº 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Em seu processo investigativo o autor realizou um levantamento de documentos na Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/PR (SEPPIR), com relatórios de implementação da Lei produzidos por algumas instituições da rede, bem como análises dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) destas instituições.

O trabalho publicado “O que “dizem” as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas? ” de Vanzuita (2015) discutiu as relações e interações entre crianças em momentos de observação participativa realizados durante a pesquisa de mestrado que objetivou analisar práticas pedagógicas em uma instituição de Educação Infantil, com atendimento de 0 a 5 anos, partindo das orientações na implementação da Lei nº 10.639/03, bem como se essas ações refletem em alguma medida modificações nessas relações.

O texto “A lei nº 10.639/2003 nas escolas pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação”, de Auxiliadora Maria Martins da Silva e Maria da Conceição dos Reis (2015), buscou compreender como a Lei nº 10.639/2003, após 10 anos de sua promulgação, tem sido implementada pelos sistemas públicos e particulares de ensino de Pernambuco e possibilitado a construção de políticas e práticas curriculares de educação das relações étnico-raciais, baseadas nos princípios educativos difundidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A produção “Educação das relações étnico-raciais e políticas de formação continuada de professores/as da educação infantil: experiências de Florianópolis/SC” realizada por Carvalho (2017) abordou aspectos referentes à política de formação continuada ofertada pela rede municipal de Florianópolis/SC. A pesquisa tratou dos cursos e palestras ministrados entre os anos 2009 a 2016 que discutiram a educação das relações étnico-raciais e apresentaram como público-alvo as profissionais da Educação Infantil. Para tanto, a autora realizou a coleta de dados na Diretoria de Educação Infantil e na Gerência de Formação Permanente, ambas da Secretaria Municipal de Educação. Na constituição das análises se ancoraram nos estudos sobre Educação Infantil, relações raciais e formação de docentes.

As análises de Almeida (2017) expressadas no texto “Ações afirmativas na educação básica em uma escola de excelência” apresentou alguns dados de uma escola de educação básica considerada de excelência, pelo ensino inovador e por ser ligada a uma universidade pública estadual, que em 2014 implementou políticas de ação afirmativa em seus processos seletivos de ingresso. Nessa compreensão, o objetivo da pesquisa se concentrou em investigar como se deu o processo de implementação da Legislação Estadual nº 6.434/13 que

determinou a implantação das políticas afirmativas na modalidade de cotas raciais, sociais e para pessoas com deficiência.

O artigo “Considerações sobre a (não)implementação da lei 10.639/03 em escolas públicas do município do Rio de Janeiro”, produzido por Souza (2011), trouxe considerações sobre as dificuldades e justificativas para a não implementação da Lei nº 10.639/03 em algumas escolas públicas de Ensino Fundamental do município do Rio Janeiro. Esse artigo trata de parte dos resultados de uma pesquisa que investigou as relações raciais no cotidiano escolar e adotou como procedimento metodológico uma análise teórica que pudesse fundamentar e refletir sobre respostas obtidas dessas escolas, sobre os motivos pelos quais não estavam implementando a Lei nº 10.639/03. Nesse sentido, concluiu que essa política busca homogeneizar os estudantes da rede pública municipal, classificando-os dentro de uma proposta considerada neutra e imparcial, não considerando, entre outras coisas, o pertencimento racial, social, diferenças de gênero, orientação sexual, credo e religião.

Nas análises sobre a disposição, configuração e publicação dos trabalhos da ANPEd no GT21 de Educação e Relações Étnico-raciais verificamos que quando se trata de políticas educacionais existe um número mais significativo de pesquisas que contemplam o ensino superior quando comparadas as pesquisas para educação básica. No GT05 de Estado e Política Educacional não existem pesquisas que tratem dessas discussões em qualquer nível ou etapa/modalidade de ensino, reproduzindo a ideia de que os trabalhos sobre políticas educacionais para educação das relações étnico-raciais somente podem ser publicados no GT21, mesmo com discussões dessas políticas englobando de forma evidente o objetivo das publicações deste grupo.

Portanto, sobre essa base dados, inferimos que apesar do crescimento das publicações no GT21 desde a sua criação, o número de trabalhos que discutem as políticas educacionais para as relações étnico-raciais com foco na educação básica pouco sofreu alteração, como é possível observar no quadro 01. Isso pode significar uma grande concentração de pesquisas de todas as vertentes e linhas da educação em seus diversos temas, níveis, etapas, modalidades e modelos em único lugar devido à especificidade das relações étnico-raciais, sendo que diversos trabalhos poderiam ser alocados em outros GTs primando pela transversalidade da discussão. Em outras palavras, a existência de um GT específico para a discussão de educação e relações étnico-raciais não deveria minimizar ou mesmo invalidar a publicação de trabalhos em outros GTs desta associação.

## SciELO

Na base de dados da SciELO com o primeiro descritor “Políticas educacionais e relações étnico-raciais” não foram encontrados resultados. Já com o segundo, “Ações afirmativas para educação básica”, encontramos três trabalhos, destes apenas um se assemelhava ao nosso objeto. Com o terceiro descritor, “Lei nº 10.639 e política educacional”, encontramos 10 trabalhos, destes apenas três foram considerados nesta investigação por ter como locus de pesquisa a educação básica. As quatro pesquisas encontradas foram elencadas no quadro 02 para, em seguida, serem descritas de acordo com objeto, metodologia e resultados.

**Quadro 02-** Trabalhos publicados na base SciELO

ANO	TRABALHOS	AUTOR	INSTITUIÇÃO
2008	Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios	Sônia Querino dos Santos e Santos; Vera Lúcia de Carvalho Machado	PUC-Campinas
2013	As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa	Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus	UFMG
2013	Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços	Florentina da Silva Souza e Letícia Maria da Souza Pereira	UFBA
2013	Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003	Moisés de Melo Santana, Itacir Marques da Luz e Auxiliadora Maria Martins da Silva	UFRPE

Fonte: Dados da pesquisa

O artigo “Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei nº 10.639) e novos desafios” de Santos e Machado (2008) analisou como o processo de identificação é construído no plano simbólico, nas opções curriculares, nas metáforas interditas que permeiam as ideias pré-concebidas que carregamos. Segundo as autoras, “nem sempre o diferente que vemos nos encanta, pelo contrário, muitas vezes nos desafia e nos faz revisar nossas opções individuais e nossos valores” (p.2). 33967920190708062549

A produção “As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa” elaborada por Gomes e Jesus (2013) envolveu cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de universidades públicas federais brasileiras e apresenta os dilemas, desafios e limites do processo de implementação do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas públicas e privadas da educação básica brasileira. De acordo com as autoras, o processo de implementação dessa legislação torna-se imprescindível para

compreender os desafios da política pública em educação e a diversidade, bem como os novos elementos de análise para a pesquisa educacional.

O texto “Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços”, de Souza e Pereira (2013), analisou os embates e sucessos encontrados por estudantes e docentes de escolas públicas no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei nº 10.639/2003. Para tanto, optaram como metodologia: entrevistas, grupos de discussão e observações feitas em escolas de quatro estados da região Nordeste durante a pesquisa nacional "Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003". Assim, as autoras constataram que, não obstante algumas experiências exitosas, a maioria do corpo docente, gestores/as e funcionários/as das escolas investigadas carece ainda de melhorar as informações e conhecimentos sobre a Lei nº 10.639/03, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além de outros documentos de orientação para a Educação das Relações Étnico-Raciais, com vistas a implementar práticas pedagógicas de interculturais que contribuam para a constituição de espaços educacionais nos quais a diferença e a diversidade sejam respeitadas e valorizadas.

Por último, nesta base de dados, apresentamos o artigo “Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003” de Santana, Luz e Silva (2013), que envolveu os estados de Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Piauí e Rio Grande do Norte, realizada em 2009, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Ministério da Educação (MEC), bem como foi coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa pesquisa indicou que a Educação das Relações Étnico-Raciais somente superaria seus dilemas e aporias fundamentais quando a educação escolarizada incorporar efetivamente o princípio da diversidade cultural humana enquanto eixo orientador das práticas educativas escolarizadas. O trabalho também apontou para a necessidade do Estado desenvolver programas estruturadores que articulem os processos de formação inicial e continuada de professoras/es com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e os Grupos de Trabalho das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que tratam da educação das relações étnico-raciais.

Após a leitura e descrição das pesquisas observamos que na base de dados da SciELO existe um número mínimo de pesquisas que abordam a temática em discussão, pois apenas encontramos quatro produções a partir dos descritores selecionados. A maioria das pesquisas foi publicada em 2013, por causa um dossiê específico para educação para as relações étnico-

raciais. Na leitura dos resumos dos trabalhos, observamos que as produções focam na análise da implementação da Lei nº 10.639/03 apontando as dificuldades enfrentadas quando se trata de efetivar essa parte da política educacional.

## **Capes**

No Banco de Teses e Dissertações da Capes com o primeiro descritor “políticas educacionais e relações étnico-raciais” encontramos 48.963 pesquisas, após aplicação do refinamento da pesquisa por período, programa e área de concentração, esse número foi reduzido para 920 trabalhos acadêmicos. Dentre esses, apenas 10 possuíam a especificidade das relações étnico-raciais, mas quando observado a restrição do foco na educação básica esse número reduziu para dois trabalhos, quais sejam: “Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba - MG e suas contribuições para a formação docente” produzido por Luciane Ribeiro Dias Gonçalves (2011) e “Professora negra e prática docente com a questão étnico-racial: a "visão" de ex-alunos” de Eva Aparecida da Silva (2008). Entretanto, essas produções não dialogaram diretamente com o nosso objeto de investigação.

Com o segundo descritor, “Ações afirmativas e educação básica”, encontramos 35.138 resultados, quando aplicadas informações para o refinamento da pesquisa chegamos ao número de 1.678, ao analisar os títulos das pesquisas selecionamos aquelas que mais se aproximaram do objeto desta pesquisa. Nas leituras dos títulos para seleção dos trabalhos observamos que mesmo o descritor contendo a palavra-chave “educação básica” a maioria estava direcionada para a discussão das ações afirmativas no ensino superior, portanto, não foram consideradas. Do mesmo modo, aquelas que contemplavam a educação básica não se destinavam as discussões envolvendo as ações afirmativas tratavam de outros temas de estudo.

Com o refinamento e a leitura dos títulos apenas três trabalhos corresponderam as discussões de ação afirmativa e educação básica, conforme apresentado no quadro 03:

**Quadro 03** - Trabalhos publicados na base de teses e dissertações da Capes com o descritor “Ações Afirmativas e Educação Básica”

<b>Ano</b>	<b>Trabalhos</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo/Instituição</b>
2009	Ações afirmativas para a população negra nos centros federais de educação tecnológica	Iraneide Soares da Silva	Dissertação/UFC
2010	Do contexto da influência ao contexto da prática: caminhos percorridos para a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas municipais de Esteio-RS	Wagner dos Santos Chagas	Dissertação/UNISINOS
2010	Lei federal nº 10639/03: um desafio para a educação básica no Brasil	Leonardo de Oliveira Gonçalves	Dissertação / UNISANTOS

Fonte: Dados da pesquisa

A dissertação “Ações afirmativas para a população negra nos centros federais de educação tecnológica”, realizada em 2009 por Silva, pesquisou as políticas de ações afirmativas para a população negra na educação técnica e tecnológica. Para tanto, a autora parte de um estudo de caso no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará com o propósito de identificar a implementação da Lei nº 10.639/03 nesse centro de educação, no caso de haver políticas dessa natureza, verificar qual o impacto no referido centro. Utilizou a observação e entrevistas como metodologia e constatou que as políticas públicas de ações afirmativas almejadas pelo povo negro no Brasil ainda estavam distantes da realidade daquela escola.

A pesquisa “Do contexto da influência ao contexto da prática: caminhos percorridos para a implementação da lei nº 10.639/03 nas escolas municipais de Esteio-RS” de Chagas (2010) analisou como a Lei nº 10.639/03 foi recontextualizada no decorrer da prática do grupo de estudos formado por professores da rede municipal de ensino. Trata-se de um estudo de caso qualitativo por meio da análise de documentos, da entrevista semiestruturada e do diário de campo. Assim, concluiu que os(as) professores(as) não tomam os textos da política como meros executores, esses(as) autores(as) sociais foram capazes de interpretar, reinterpretar e recriar as políticas no contexto das práticas cotidianas das escolas.

Gonçalves (2010) em seu trabalho intitulado “Lei federal nº 10.639/03: um desafio para a educação básica no Brasil” investigou como os(as) professores(as) do ensino público estadual da cidade de Guarujá estavam praticando as determinações da Lei nº 10.639/03 e como estavam sendo preparados para essa implementação. Para a realização da pesquisa utilizou entrevistas e aplicação de questionários para professores(as) do ensino médio e fundamental. Os resultados apontaram para a ausência de discussão da temática racial considerando que a questão somente é tratada em datas comemorativas. Ainda observou que os(as) professores(as) não conheciam na íntegra o teor da legislação em questão e acreditam

não ser necessária uma legislação específica para tratar da questão étnico-racial nas instituições escolares, ratificando indiretamente o mito da democracia racial.

Com o terceiro descritor “Lei 10.639 e política educacional” encontramos inicialmente 27.685 pesquisas, com o refinamento o número foi reduzido para 520 trabalhos, dentre esses foram selecionados aqueles que mais se assemelham ao objetivo desta pesquisa, organizadas por data no quadro 04 e descritas abaixo:

**Quadro 04** - Trabalhos publicados na base de teses e dissertações da Capes com o descritor “Lei 10.639 e política educacional”

<b>Ano</b>	<b>Trabalhos</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo/Instituição</b>
2008	Políticas de educação no Brasil: desafios e possibilidades educacionais das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana	Vera Lucia Sanson Cadini	Dissertação/ UPF
2009	Políticas públicas em educação para negros: a implementação da lei 10.639/03 no estado do Paraná	Izabel da Silva	Dissertação/ UTP
2009	O movimento social negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para a aplicação da lei 10.639/03: o caso da rede municipal de ensino de Santa Maria - RS	Marta Iris Camargo Messias	Tese/UFBA
2010	A tramitação da lei n. 10.639 de 2003: a construção de uma política pública educacional no Brasil no congresso nacional e no conselho nacional de educação	Ana Paula Lacerda Dornelles	Dissertação/ PUC-Minas
2011	Educação e relações étnico-raciais: diálogos e silêncios sobre a implementação da lei nº 10.639/2003 no município de Goiânia	Cecília Maria Vieira	Dissertação/ UFGO
2012	A lei 10.639/03 e as políticas educacionais: debates e tendências	Anete Julia Kornowski Sberse	Dissertação/ UPF
2014	A lei nº 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de Campinas	Isabel Passos de Oliveira Santos	Dissertação/ UEC
2015	Nós temos uma lei e agora: A lei 10.639/03: entre práticas e políticas curriculares - Londrina (2008-2010)	Rosemeire dos Santos	Dissertação/ UEL

Fonte: Dados da pesquisa

A primeira pesquisa elencada no quadro acima, elaborada por Cadini (2008), discute os desafios e as possibilidades da educação das relações étnico-raciais e do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no contexto da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação. A pesquisa discutiu esses problemas, tendo como objetivos conhecer a Lei, a trajetória do movimento social negro e os fundamentos legais para uma educação das relações étnico-raciais e, também, discutir as possibilidades e limites da escola em efetivar a exigência legal. A autora optou por uma pesquisa bibliográfico-documental da qual fazem parte a

produção de autores clássicos sobre o tema e das contribuições do movimento negro, bem como a documentação que inclui a Constituição de 1988, a LDB de 1996, a Lei nº 10.936/2003, o Parecer nº 003/2004, entre outros.

Já Silva (2009) abordou as políticas públicas na educação para população negra no Brasil com o objetivo realizar uma análise da Lei nº 10.639/03, discutindo as dificuldades de implementação desta Lei no Brasil e, especificamente, no Estado do Paraná. A conclusão apontou para os limites das políticas públicas na implementação da referida lei, sendo um dos obstáculos a falta de formação continuada de professores para trabalhar com a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pois instrumentá-los possibilita as discussões e debates em sala de aula. Por outro lado, também observou-se que a implementação da lei não se efetivou principalmente por conta do preconceito racial impregnado nas próprias estruturas da escola.

Messias (2009) selecionou como objeto a implementação da Lei nº 10.639/03, analisando as ações da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria-RS para implementação da lei, sua relação com o universo escolar e com o movimento negro local. Para o autor, avança-se na compreensão de como a educação passa a figurar nas bandeiras de luta do movimento negro como instrumento de combate ao racismo e reconstrói-se o percurso das ações afirmativas no mundo e no Brasil, contextualizando como este debate tem impactado na sociedade brasileira e sua implicação para a educação desde o nível fundamental até o nível superior. Na análise de dados, utilizou a técnica de triangulação de dados, em que considerou-se como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, relacionando-as com as ações da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria e a percepção das lideranças do Movimento Negro em níveis nacional, estadual e local.

Dornelles (2010) investigou a tramitação da Lei nº 10.639/03, no recinto do Legislativo, através do Congresso Nacional, e no âmbito normativo pelo Conselho Nacional de Educação. De acordo com o autor, os processos que deram origem a lei foram estudados, por meio da análise documental em que se constatou fortes embates no trâmite do processo no parlamento, por isso, a investigação foi realizada por meio da análise de conteúdo dos discursos, considerando os argumentos que os parlamentares desenvolveram, no decurso do debate parlamentar, especialmente, sobre a quase inexistência de embates incisivos na tramitação. O autor também utilizou a técnica de entrevista semiestruturada, em que procurou apontar os lugares de fala dos sujeitos e contextualizar um dos processos que compõem a formulação de políticas públicas no cenário brasileiro. Dorneles, concluiu que foi possível identificar que a Lei n. 10.639/2003 insere-se no rol das políticas de reconhecimento que vêm

ganhando destaque no Brasil, desde a década de 1980. Essa Lei vinha sendo demandada desde essa época, e está inserida entre as reivindicações e propostas do movimento negro na definição de um projeto político-educacional que faça desse reconhecimento uma mediação para a desconstrução de preconceitos e discriminações e um salto para a igualdade de todos com respeito ao direito à diferença (IDEM, 2010).

Na pesquisa de Vieira (2011) objetivou identificar se o curso de formação de professores sobre a História e Cultura Africana possibilitou a produção de diálogos ou a superação dos silêncios sobre as relações étnico-raciais entre os professores na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Segundo o autor, a pesquisa teve início no estudo dos resultados do curso de formação para implementação da Lei nº 10.639/2003, na qual abordou as relações étnico-raciais na educação brasileira, através de pesquisas sobre a consciência de professores da questão racial e a produção existente de publicações sobre negro e educação. A metodologia do trabalho envolveu pesquisa bibliográfica, pesquisa documental nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação e entrevistas com os(as) sujeitos(as). Os resultados da foram analisados à luz do referencial teórico do materialismo histórico-dialético, que permitiu compreender as possibilidades e as contradições que a nova legislação impõe. Conclui-se que a formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais não tem recebido, por parte dos(as) gestores(as) (federais, estaduais e municipais), a devida importância e que há uma resistência real do professorado quanto à temática racial e grande parte do silêncio e omissão aparentemente estava ligada não apenas ao desconhecimento das contribuições históricas da população negra à sociedade brasileira ou ao mito da democracia racial, mas também a outros determinantes que necessitam ser compreendidos.

Sberse (2012) apresenta um estudo sobre o contexto em que se desenvolveram o processo de construção e a implementação da Lei nº 10.639/03, com o objetivo de analisar como a lei estava sendo efetivada nas escolas, as experiências e reflexões já realizadas, como foi entendida, vista e praticada no decorrer desse espaço de tempo em que foi promulgada e quais são os desafios e perspectivas no que tange ao seu cumprimento. Conforme o autor, foram utilizadas as questões discutidas em dissertações de mestrado e teses que enfocaram a temática das relações raciais desenvolvidas em programas de pós-graduação, tendo como base o Banco de Teses da Capes. Sberse relata que o papel e a contribuição do movimento negro na conquista da lei também foram analisados e destacados, por ser um movimento social partícipe e atuante na busca por direitos, pois cumpre um importante papel de construir uma sociedade multicultural, justa e humana, que aprende, respeita, valoriza e sabe viver com a diferença. Desse modo, a pesquisa revelou que eram muitos os entraves que contribuíram para

a não efetivação da Lei e os desafios que dependem de forças e agentes internos e externos da escola.

No trabalho de Santos (2014) foi verificado como se deu o processo de implementação da Lei nº 10.639/03, nas escolas municipais do município de Campinas, no Estado de São Paulo, considerando a existência de duas leis municipais que já previam a inclusão da temática racial no currículo das escolas municipais anteriores a lei federal. A pesquisa documental foi realizada com análises dos diários oficiais do município da cidade de Campinas-SP, no período de 1990 a 2008, revelou que embora a questão racial tenha entrado na agenda do Governo no de 1990, através da Lei Orgânica do Município e na agenda da Secretaria da Educação, através da Portaria nº 1.163/90, os atos normativos que indicavam a adequação do currículo escolar das escolas da Secretaria Municipal de Educação, no sentido ao atender ao disposto nas legislação municipal, somente foram elaborados a partir da publicação da Lei nº 10.639/03.

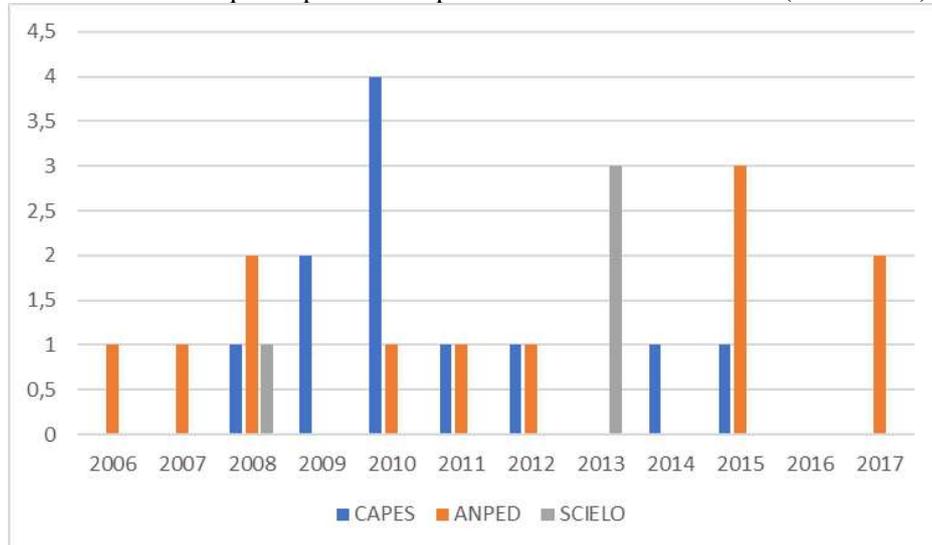
De acordo com esse autor, até aquela data raros foram os atos normativos que indicaram para uma intenção de se implementar na Rede Municipal de Educação ações que produzissem alterações no currículo escolar. Outros atos se seguiram a partir de uma política de formação através cursos de capacitação, oficinas, criação de um programa voltado especificamente para a formação dos gestores, professores e funcionários, exposições, palestras, dentre outros, que levaram a temática para dentro do espaço escolar e em consequência uma adequação do currículo que atendesse ao disposto pela legislação vigente (IDEM, 2014).

Santos (2015) apresentou uma discussão a respeito da implementação e efetivação da Lei nº 10.639/03 no município de Londrina, para isso utilizou os documentos oficiais produzidos pelos(as) professores(as): Planejamentos, Livros de Registros de Sala de Aula, Projeto Político Pedagógico, bem como a Coleção Projeto Araribá de história e questionários respondidos pelos(as) professores(as), dessa forma, realizou uma investigação de como os conteúdos sobre História e Cultura da Africana e Afro-brasileira aparecem nesse conjunto de documentos. Nesse sentido, verificou se a Lei tem sido aplicada e de que forma, para isso confrontou os diferentes documentos, analisou os planejamentos de algum trabalho com a legislação, se haviam registros do trabalho realizado e por fim, comparamos essas análises a fala dos professores sobre o trabalho desempenhados por eles com os conteúdos da Lei 10639/03. Concluiu que o trabalho encontrou grandes divergências entre os diferentes documentos, assim como não houve uma convergência desses documentos com a exposição dos(as) professores(as).

### 1.2.1 Inter-relações entre as pesquisas

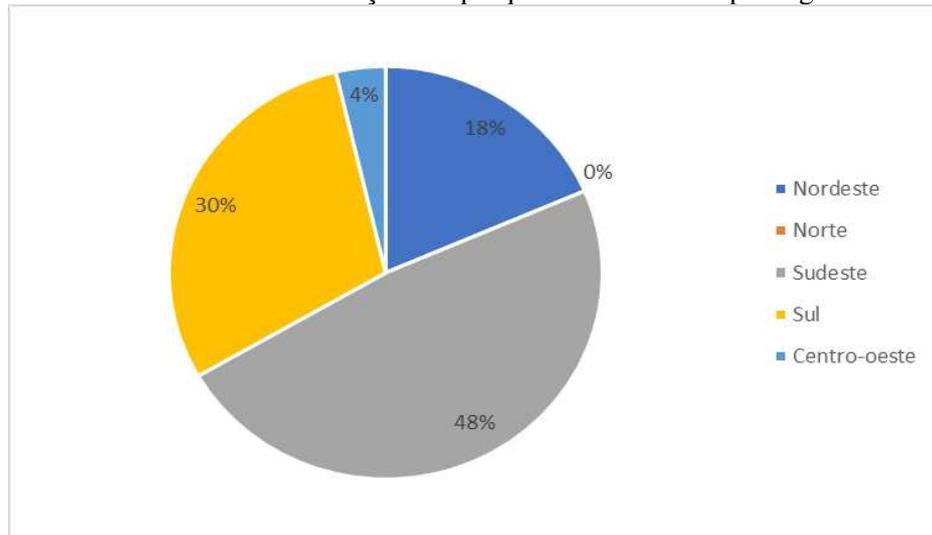
Com a análise das pesquisas observamos uma escassez quando se trata de pesquisas que envolvem o exame das políticas públicas para educação das relações étnico-raciais, evidenciando a necessidade de estudos aprofundados sobre essas políticas específicas. No gráfico 01 demonstramos essa pequena quantidade, ainda que trate de um período de muitas reivindicações dos movimentos negros e de aprovação de diversas legislações que asseguram juridicamente a educação para as relações étnico-raciais.

**Gráfico 01 - Pesquisas publicadas por ano nos bancos de dados (2006-2017)**



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 01 foi construído a partir do levantamento nos bancos de dados, dessa forma, visualizamos que em 2010 foi o período na Capes com o maior número de publicações de pesquisas em que contabilizando quatro produções, seguida pela ANPED com três publicações, em 2015. Além disso, percebemos que em nenhum ano do período investigado as pesquisas superaram quatro publicações por banco de dados. Ao contrário, em 2006, 2007, 2013, 2016 e 2017 não foram publicadas pesquisas com os descritores selecionados para esta investigação pela Capes, sendo a SciELO a plataforma de publicação que mais se ausentou na divulgação das pesquisas relacionadas a interface de políticas públicas, educação das relações étnico-raciais e a educação básica.

**Gráfico 02 - Distribuição das pesquisas encontradas por região**

Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico acima distribuimos as pesquisas encontradas por regiões em que foram produzidas, assim, percebemos uma concentração na região sudeste com 48%, seguida da região sul com 30%, enquanto apenas o percentual de 22% foi produzido nas regiões nordeste e centro-oeste, sendo que na região norte não obtivemos produção contabilizada neste estado da arte.

Ressaltamos que todas as pesquisas encontradas sobre políticas públicas para educação das relações étnico-raciais com foco na educação básica se fundamentaram na Lei nº 10.639/03, dessa forma as produções investigaram a implementação em um contexto geral, contemplando diversas temáticas na mesma pesquisa, ou decidiram por investigar detalhadamente algumas especificidades. Nesse sentido, com a leitura das 27 publicações encontradas a partir dos descritores selecionados nos três bancos de dados, foi possível classificá-las a partir de quatro eixos, a saber: implementação da Lei nº 10.639/03 (estados, municípios e redes/escolas específicas); práticas pedagógicas, currículo e formação de professores; políticas de ações afirmativas educacionais e os movimentos negros; e, formulação de políticas e estado da arte.

No eixo “implementação da Lei nº 10.639/03” destacamos inicialmente a pesquisa regional de Souza e Pereira (2013) por realizar um estudo no nordeste sobre os embates e percalços da implementação da Lei. Nessa perspectiva, as pesquisas realizadas nos estados, de Silva e Reis (2015) em Pernambuco, publicada na reunião da ANPED, e a pesquisa de Silva (2009), publicada no sítio da Capes, no Paraná, apontam as mesmas denúncias sobre os limites dessas políticas públicas no processo de implementação. No âmbito municipal e nas análises de escolas e redes específicas, as pesquisas de Viana Souza (2011), Fernandes (2012)

e Rocha (2015), na ANPEd, Chagas (2010), Gonçalves (2010), Oliveira (2010) e Vieira (2011), na Capes, que estudaram a implementação nos municípios, verificaram as mesmas conclusões das pesquisas regionais e estaduais denunciando que a implementação da Lei, em sua plenitude, ainda encontra-se distante.

As pesquisas do eixo “práticas pedagógicas, currículo e formação de professores” poderiam ser classificadas como um subeixo do primeiro, uma vez que, entraram neste estado da arte por abarcarem em seus títulos ou resumos, perspectivas que direcionam para análise de um recorte da política, ou seja, tratam de aspectos específicos relacionados à implementação da Lei nº 10.639/03. Nessa direção, salientamos as produções de Pereira (2007), Jesus (2008), Vazuita (2015) e Gomes e Jesus (2013) que trouxeram para as pesquisas práticas pedagógicas ancoradas na implementação de ações afirmativas, nessa mesma linha destacamos as discussões de currículo de Souza (2009) e Silva (2009), além da pesquisa no âmbito da formação de professores de Carvalho (2017). Já no eixo “políticas de ações afirmativas educacionais e os movimentos negros”, foi possível destacar as pesquisas de Cadini (2008) e Messias (2009), que apontam para as discussões relacionadas os movimentos negros como os principais agentes de pressão para a efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais, seja no contexto da macropolítica com atuações no âmbito legislativo nacional ou no contexto local.

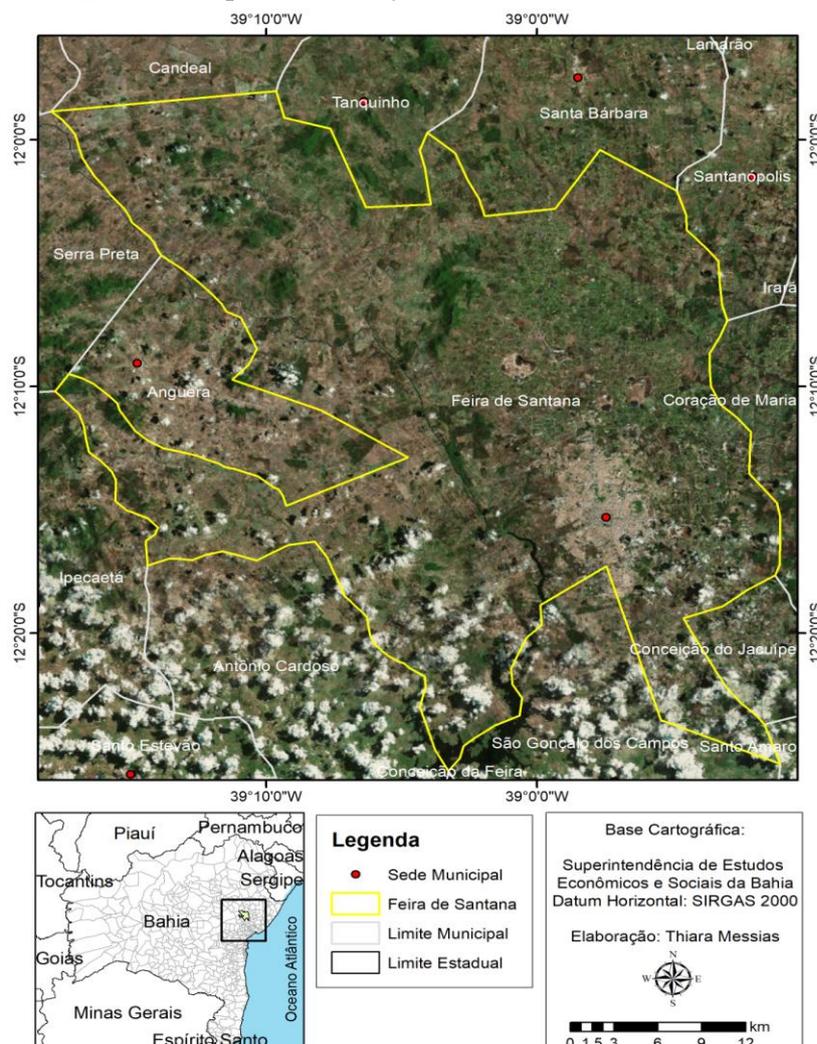
Assim, no último eixo, “formulação de políticas e estado da arte”, evidenciamos as produções de Santos e Machado (2008), Dorneles (2010) que investigaram as disputas no processo de tramitação, as opções curriculares, bem como os agentes que fazem parte dessa luta. Sberse (2012) realizou uma análise das questões discutidas em dissertações de mestrado e teses que enfocaram a temática das relações raciais desenvolvidas em programas de pós-graduação, tendo como base o Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Diante das pesquisas encontradas nos registros das reuniões da ANPEd, no Banco de Teses e Dissertações da Capes e no sítio da SciELO, observamos a necessidade de ampliar o número de pesquisas que investiguem as políticas públicas para educação das relações étnico-raciais na educação básica como objeto de investigação, trazendo para o debate as participações de integrantes dos movimentos negros para mobilizar, de algum modo, novas abordagens e discussões em torno das questões étnico-raciais.

### 1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: APROXIMAÇÕES COM O LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO, INSTRUMENTOS E TRATAMENTO DE DADOS

Nas discussões apresentadas anteriormente situamos brevemente os contextos históricos e as aprovações legislativas municipais que envolvem a cidade de Feira de Santana, por isso, neste tópico adentraremos nas especificidades do quadro educacional da localidade. Assim, cabe retomar que a pesquisa foi realizada neste município que contabiliza, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), 617.528 habitantes. No mapa a seguir (Imagem 01) visualizamos a posição geográfica e os limites do município.

**Imagem 01-** Mapa de localização da cidade de Feira de Santana-BA

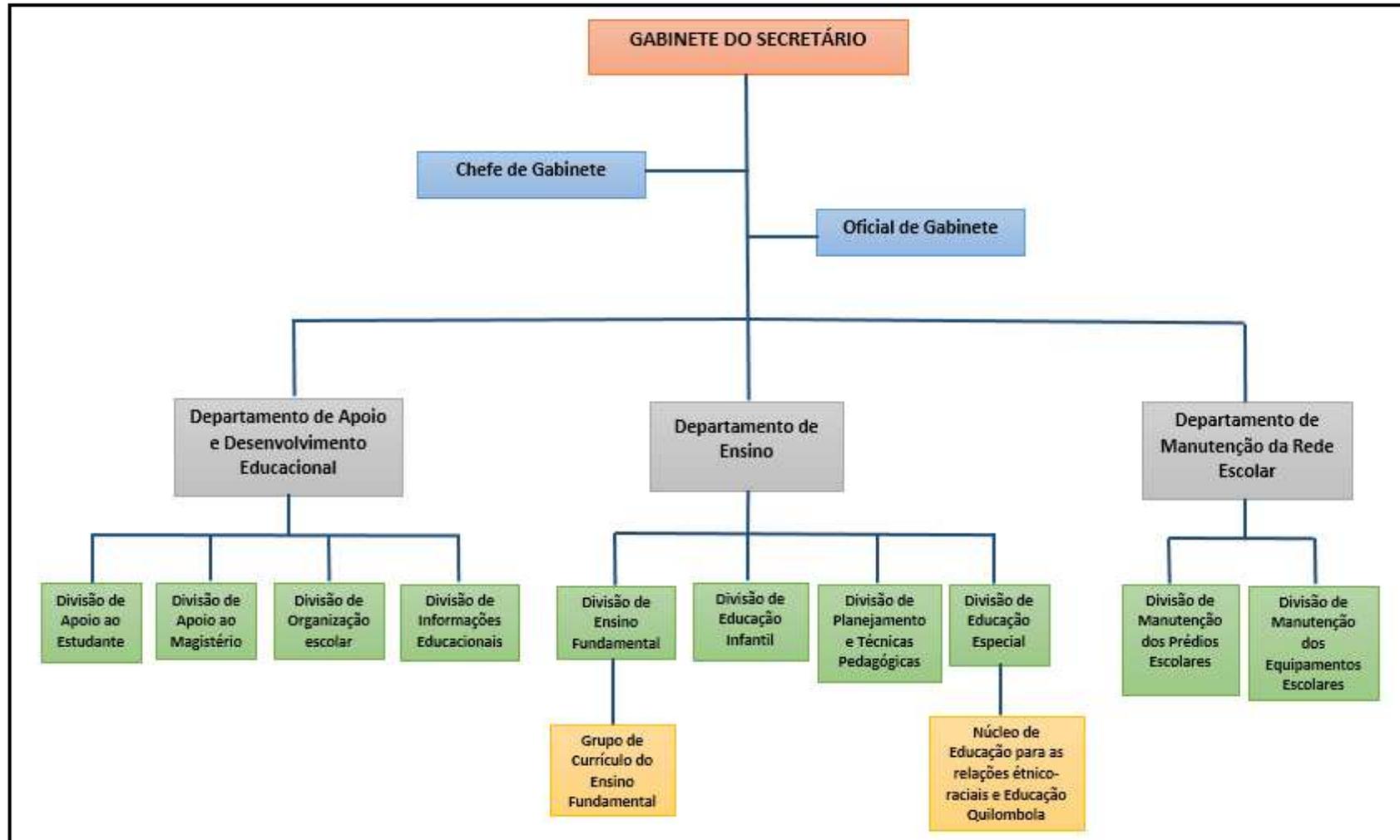


Fonte: Mapa elaborado através do Sistema de Informação Geográfica (SIG) por Thiara Messias

A pesquisa foi centralizada nas propostas e ações desenvolvidas a partir da Secretaria Municipal de Educação organizada em três departamentos: Departamento de Apoio ao

Desenvolvimento Educacional, Departamento de Ensino e Departamento de Manutenção da Rede escolar. O primeiro departamento compreende as seguintes divisões: Divisão de Apoio ao Estudante, Divisão de Apoio ao Magistério, Divisão de Organização Escolar e a Divisão de Informações Educacionais. O segundo aloca quatro divisões: Divisão de Ensino Fundamental, Divisão de Educação Infantil, Divisão de Educação Especial e a Divisão de Planejamento e Técnicas Pedagógicas - atualmente, as propostas e ações para educação das relações étnico-raciais foram desenvolvidas nas divisões de Ensino Fundamental e Educação Especial através do Grupo de Currículo do Ensino Fundamental (Gcef) e do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais (Nereeq). O terceiro concentra duas divisões: Divisão de Manutenção dos Equipamentos Escolares e a Divisão de Manutenção dos Prédios Escolares. Demonstramos a constituição dessa estrutura de forma esquematizada no organograma da figura 02.

**Figura 01** - Estrutura Administrativa da Semed de Feira de Santana e localização do Gcef e do Nereeq <sup>30</sup>



<sup>30</sup> O organograma foi adaptado por causa das nomenclaturas estarem defasadas e não localizarem o Gcef e o Nereeq. Vale ressaltar, que se trata de uma organização disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação em seu site descrevendo sua estrutura, bem como pela Lei Municipal 1.082, de 8 de maio de 1995. Fonte: Adaptado pela pesquisadora -Secretaria de Educação/ Disponível em: [14ing://www.feiradesantana.ba.gov.br/secretarias.asp?id=7/2017](http://14ing://www.feiradesantana.ba.gov.br/secretarias.asp?id=7/2017)

Segundo informações do PME (2016-2026), do Censo do Escolar do Ministério da Educação (2016) e do Sistema de Educação Digital, a Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana possui em torno de 46.969 alunos(as), matriculados(as) nas zonas urbanas e rurais do município, distribuídos(as) nas seguintes divisões: Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (Eja). Conforme podemos observar nas tabelas 01 e 02:

**Tabela 01** – Distribuição das matrículas dos(as) alunos(as) por etapa/modalidade de ensino

<b>Etapa/Modalidade de Ensino</b>	<b>Alunos(as) Matriculados(as)</b>
Educação Infantil (Creches)	2.873
Educação Infantil (Pré-escolar)	6.858
Ensino Fundamental Anos Iniciais	25.284
Ensino Fundamental Anos Finais	6.695
Educação de Jovens e Adultos	5.259
<b>Total</b>	<b>46.969</b>

Fonte: Censo Escolar/INEP 2016

**Tabela 02** - Distribuição dos(as) alunos(as) por etapa/modalidade da Rede Municipal de Educação de Feira de Santana-BA por zona

<b>Etapa/Modalidade/Programa</b>	<b>Zona Urbana</b>	<b>Zona Rural</b>
Educação Infantil (Creche)	2.123	750
Educação Infantil (Pré-escolar)	4.694	2164
Ensino Fundamental Anos Iniciais	17.800	7484
Ensino Fundamental Anos Finais	4.059	2636
Educação de Jovens e Adultos	3.733	1526

Fonte: Censo Escolar/INEP 2016

Numa amostragem de 35,51% sobre o total de alunos(as) a Semed traçou a estatística em relação ao critério raça/cor dos(as) alunos(as) da Rede Municipal de Feira de Santana-BA, conforme tabela 03:

**Tabela 03** - Percentual de alunos(as) da Rede Municipal de Feira de Santana-BA em relação ao critério raça/cor

<b>Etnia</b>	<b>Indígena</b>	<b>Amarelos</b>	<b>Branços</b>	<b>Pretos</b>	<b>Pardos</b>
Quantidade	37	84	1075	3468	11761
Per capita declarada de 35,51% (46.246)	0,23%	0,51%	6,54%	21,11%	71,60%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana/Plano Municipal de Educação, 2015

Esses(as) alunos(as) estavam distribuídos(as) num total de 209<sup>31</sup> escolas municipais divididas em 120 urbanas e 89 rurais, concentradas em 11 polos urbanos e oito distritos rurais (possuindo escolas em comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares) em diversas etapas e modalidades de ensino, conforme descritas na tabela 04.

**Tabela 04** - Distribuição das escolas da rede municipal de Feira de Santana por etapa/modalidade de ensino<sup>32</sup>

<b>Etapa/Modalidade de Ensino</b>	<b>Número de escolas</b>
Regular- Educação Infantil (Creche)	25
Regular- Educação Infantil (Pré-escola)	151
Regular- Ensino Fundamental Anos Iniciais	167
Regular- Ensino Fundamental Anos Finais	22
Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental Anos Iniciais /Presencial	67
Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental Anos Finais / Presencial	26

Fonte: Plano Municipal de Educação de Feira de Santana, 2016

Assim, a pesquisa foi desenvolvida considerando as diversas etapas e modalidades de ensino da educação básica abarcadas pela Semed, com pequenas amostras do universo de 1.220 professores(as) do Ensino Fundamental, 375 professores(as) de Educação Infantil e 209 na Educação de Jovens e Adultos, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (2015).

### 1.3.1 Análise de documentos, questionários e entrevistas

Ao compreendermos o lócus de pesquisa demonstramos neste tópico as diversas técnicas de produção e coleta de dados utilizadas para investigação do objeto de estudo, a saber: análise de documentos, realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários.

Nesse sentido, começamos pela análise documental, em que consideramos documentos como: “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano [...]. A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipótese de interesse” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). Nesse sentido, cientes de que as políticas educacionais dos governos

<sup>31</sup> Esse número pode ser alterado na medida em que as escolas são reagrupadas, fechadas ou abertas de acordo com a necessidade da Secretaria de Educação do município. Fonte: Censo Escolar/INEP 2016.

<sup>32</sup> Algumas escolas atendem diversas etapas/modalidades de ensino, como por exemplo: escolas de Ensino Fundamental que possuem algumas classes de Educação Infantil.

municipais se encontram pautadas em documentos escritos, como leis, planos, programas e regulamentos, foram selecionados como *corpus*, para este estudo, documentos oficiais impressos e digitais, que indicavam as propostas e ações dessas políticas (listados no Quadro 05). Também foram utilizados como referências textos provenientes de outros órgãos não-governamentais produzidos no período recortado que evidenciam a atuação de diversos agentes na proposição e ação dessas políticas.

Na análise de política educacional, conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005), deve-se lembrar de alguns apontamentos: 1) os documentos de políticas contêm ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para debates no processo de implementação; 2) os textos precisam ser lidos com e contra todos, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos; 3) o uso constante da retórica e a atribuição de diferentes significados e sentidos aos termos-chave; 4) a intertextualidade é uma dimensão constituinte dos textos da reforma educativa, uma vez que os discursos sobre educação vêm sendo colonizados por significados e sentidos originários de outras áreas.

Os documentos oficiais listados no quadro 05 constituíram o *corpus* de análise, pois se mostraram importantes para a caracterização das políticas municipais para educação das relações étnico-raciais:

**Quadro 05** – Documentos oficiais utilizados na pesquisa

<b>Documentos</b>	<b>Ano</b>
Resolução CEE nº 23, de 12 de março de 2007	2007
Lei nº 2.848, de 29 de novembro de 2007/ (Criação da COMDECNI)	2007
Relatório do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais	2007-2009
Plano Municipal de Educação de Feira de Santana / Lei 3.326/2012	2011-2021
Decreto nº 8475, de outubro de 2012 (Aprova o Regimento Interno do Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento das Comunidades Negras e Indígenas – COMDECNI)	2012
Termo de Adesão ao Fórum Intergovernamental de promoção da Igualdade Racial entre a SEPIIR e o município de Feira de Santana/Termo de Adesão ao Fórum Estadual de Gestores Municipais de Promoção da Igualdade Racial que entre si celebram o Estado, por Intermédio da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (Sepromi)	2012/2013
Sistematização de Propostas da III COMPIR “Democracia e desenvolvimento sem racismo: por uma Feira de Santana Afirmativa” Portaria nº 005/2013	2013
Matriz Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos/ Resolução nº 02 de 2014	2014
Dossiê de apresentação ao Ministério Público da Bahia sobre as ações educacionais para as relações étnico-raciais em Feira de Santana-BA	2014
Portfólio do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Quilombola NEREEQ/SEMED	2014-2015
Estratégias do Plano Municipal de Educação de Feira de Santana para a Meta 21	2015-2021
Proposta curricular de educação para as relações étnico-raciais: diálogos em construção	2015

Intimações do Ministério Público à Secretaria de Educação sobre a Implementação das políticas para as relações étnico-raciais	2007, 2014 e 2016
Decreto nº 9.925 de 05 de maio de 2016 (Institui a Década Municipal Afrodescendente e Institui o Grupo de trabalho e dá outras providências)	2016
Decreto nº de 13 de dezembro de 2016 (Nomeia Membros do Grupo de Trabalho de Elaboração do Plano Decenal de Promoção da Igualdade Racial)	2016
Relatório da Secretaria de Educação para o Ministério Público do Estado da Bahia sobre as ações educacionais para as relações étnico-raciais em Feira de Santana-BA	2016

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse sentido de explicitar os instrumentos e técnicas de coleta de dados, também optamos pela entrevista semiestruturada, que, segundo Triviños (2013), parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessem à pesquisa e, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, a entrevista se constituiu como a primeira fase da coleta de dados, em que entrevistamos nove sujeitos(as)<sup>33</sup>, sendo seis selecionados(as) por compor a equipe responsável pelas políticas do município e três por serem militantes relacionados com os movimentos negros<sup>34</sup> que participaram da construção (agenda/formulação/adaptação ao contexto local) e/ou efetivação (implementação) das políticas públicas educacionais para as relações étnico-raciais na esfera municipal nas gestões do período recortado.

Por perceber essas possibilidades nessa técnica e que as concepções dos(as) sujeitos(as) influenciam nos processos de formulação e implementação das políticas, enfatizamos que as entrevistas se configuraram como um instrumento que possibilitou o aprofundamento dos processos da política, demonstrando os avanços e as dificuldades dos(as) sujeitos(as) que pertencem aos núcleos, bem como a visão institucional (princípios, metas, marcos operacionais, as dinâmicas e as contradições).

A segunda fase da pesquisa empírica, realizada a partir da técnica de aplicação de questionário -selecionada devido ao número de escolas e possibilidade de diversos sujeitos(as) corresponderem aos critérios-foi composta por professores(as)/gestores(as)/coordenadores(as) que se constituíram como um dos públicos-alvo das ações na maioria das estratégias definidas pelas gestões municipais e, do mesmo modo, avaliar sobre as situações vivenciadas em suas escolas. Em outras palavras, buscamos investigar se as ações promovidas pelas gestões

<sup>33</sup> Descrições mais aprofundadas destes(as) sujeitos(as) poderiam identificá-los(as) e colocar em risco a garantia de anonimato e preservação de suas identidades prevista no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido desta pesquisa.

<sup>34</sup> Adotamos essa descrição, pois os(as) sujeitos(as) declararam que não estavam filiados(as) a nenhum movimento negro organizado no momento da pesquisa.

municipais têm chegado até as escolas, para tanto, foi utilizado como instrumento de coleta e produção de dados o questionário caracterizado por possuir grande abrangência e a possibilidade de alcançar grandes públicos-alvo de maneira rápida e eficiente.

Assim, na realização desta parte da coleta e produção de dados, selecionamos, através de uma amostra não-probabilística e intencional, 18 escolas da zona urbana e 18 escolas da zona rural, pois consideramos que existem diferenças no desenvolvimento das políticas municipais quando se trata das escolas localizadas em zonas diferentes. No total a amostra contemplou 36 escolas do município de Feira de Santana em suas mais variadas etapas e modalidades de ensino, sendo distribuídos 179 questionários aos(as) professores(as), com retorno de 91 questionários respondidos. Por escolher trabalhar com diferentes escolas, evidenciamos que a quantidade de questionários distribuídos foi diferenciada, já que correspondeu ao número de professores(as) efetivos(as) de cada instituição.

Este questionário aplicado aos(as) professores(as) foi composto de três partes: a primeira, correspondeu a informações pessoais e caracterização profissional; a segunda, composta de duas questões de múltipla escolha e de seis elaboradas a partir de proposições conforme Escala Likert<sup>35</sup> de cinco pontos, por serem mais confiáveis do que escalas menores de dois ou três pontos; a terceira, composta por duas questões abertas/subjetivas para que pudessem se expressar livremente sobre as políticas desenvolvidas no município para as relações étnico-raciais. Vale lembrar, que no início de cada questão obtinha informações sobre a forma como o(a) professor(a) deveria responder as questões. Esse formato de questionário foi adotado por priorizar informações mais precisas sobre a avaliação do(a) professor(a) em relação ao objeto de estudo e, principalmente, possíveis de serem tabuladas no espaço e tempo destinados a pesquisa.

Nesse sentido, as questões de múltipla escolha e as proposições da Escala Likert foram elaboradas e organizadas basicamente através de um número de enunciados, relacionado às competências e atribuições dos municípios na estruturação das políticas. Para tanto, nas questões 1, 2, 3 (a, b, c, d, e, f, g), 4 (a, b, c, d, e, f, g, h), 5 (a, b, c, d, e) e 6 (a, b, c, d, e, f, g) tomamos como direcionamento as estratégias para o cumprimento da Meta 21 e suas estratégias anunciadas no PME de Feira de Santana-BA e o Plano de Nacional de Implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, constituindo os seguintes eixos: formação de professores; acompanhamento didático-pedagógico e materiais específicos;

---

<sup>35</sup> Escala de respostas colocadas em um nível hierárquico conhecida como “Escala de Likert”, numa homenagem a Rensis Likert, idealizador deste tipo de medida para pesquisas em que há a emissão de opiniões (GIL, 2008).

adequação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e proposta curricular municipal para educação das relações étnico-raciais; e, atuações gerais (fiscalização, promoção e divulgação de ações, incentivo a pesquisa entre outros)

Os(as) participantes da pesquisa nas questões de 3 a 6 selecionaram suas opções numa escala com numeração de 1 a 5 (a numeração foi necessária porque possibilitou a comparação dos valores individuais e gerais), a fim de demonstrar a sua concordância ou discordância aos enunciados propostos da seguinte forma:

<b>Discordo totalmente</b> (1)	<b>Discordo</b> (2)	<b>Indeciso</b> (3)	<b>Concordo</b> (4)	<b>Concordo totalmente</b> (5)
-----------------------------------	------------------------	------------------------	------------------------	-----------------------------------

Consideramos as seguintes descrições nas respostas para efeitos de análises dos dados, a partir de cinco pontos da Escala Likert: (1) Discordo totalmente: significa que não percebe a aplicação da ação; (2) Discordo: significa que não percebe a aplicação da ação em sua maioria; (3) Indeciso: significa que possui dúvidas se a ação é aplicada; (4) Concordo: significa que a ação é aplicada; (5) Concordo totalmente: significa que a ação é totalmente aplicada. A escolha desses variados pontos torna-se necessária para evitar as chamadas “não respostas”<sup>36</sup> mais encontradas em escalas de dois ou três pontos, mas lembramos que a variação entre concordância e discordância foi o que mereceu mais atenção em nossas análises.

Nas pesquisas para construção do instrumento, decidimos pela inserção do ponto central, como resposta neutra na escala, por oferecer mais segurança aos sujeitos da pesquisa e não os induzir a respostas negativas,<sup>37</sup> alterando os dados, principalmente, por se tratar de uma pesquisa em pequenas proporções. Dessa forma, as respostas que optaram pelo ponto neutro (indecisos) foram consideradas não discriminatórias de posicionamento e não foram pontuadas nas análises. Entretanto, ressaltamos que não existe uma forma certa e definitiva sobre o número correto de categorias escala Likert, ficando a critério do(a) pesquisador(a) a forma como construí-la que melhor se adequaria a sua pesquisa.

<sup>36</sup> Quando o sujeito não responde à questão proposta porque as opções não condizem com sua opinião.

<sup>37</sup> Cf. Garland (1998) afirma que a retirada da categoria de ponto neutro pode levar os entrevistados a tendência de marcar a categoria inferior (negativa) da escala, causando distorções nos dados, pois verificou que há uma redução de 10% para a categoria 'importante' no questionário com quatro categorias, e um acréscimo de 7% e 1% para, respectivamente, as categorias 'sem importância' e 'nada importante'.

Ver [http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2003\\_tr0201\\_0741.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2003_tr0201_0741.pdf). Acesso em: 16 de jul.de 2016

As visitas às escolas aconteceram com autorização da Semed. Neste momento, apresentamos a pesquisa ao responsável pela instituição para que autorizasse a participação dos(as) professores(as) e assinasse o termo de anuência, em seguida entregamos os questionários e também aos termos de garantia de anonimato dos(as) professores(as). Os professores(as)/gestores(as)/coordenadores(as) corresponderam a dois critérios para responder o questionário e participar da pesquisa: a) concordar e ter disponibilidade para participar da pesquisa; e, b) ser professor(a) efetivo(a) da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana-BA. Vale lembrar que os(a) professores(a) responderam aos questionários sem a presença da pesquisadora para que não influenciasse em suas respostas.

Após a coleta dos questionários nas escolas, partimos para tabulação das questões, nas informações de caracterização pessoal e profissional realizamos a soma e a divisão simples com demonstrativos em percentuais a partir de gráficos e tabelas. Já nas questões de múltipla escolha realizadas a partir da Escala Likert, calculamos médias<sup>38</sup>, medianas<sup>39</sup>, modas<sup>40</sup> e desvios-padrões<sup>41</sup> de cada proposição dos diferentes eixos do instrumento, considerando inicialmente dados gerais, em seguida estratificações por zona e etapa. Na tabulação e construção dos gráficos e tabelas para exposição dados sobre os posicionamentos dos sujeitos utilizamos o auxílio, nesta fase da pesquisa, do *software Microsoft Excel*, conforme demonstrado na imagem 02:

---

<sup>38</sup> A média é calculada somando-se todos os valores de um conjunto de dados e dividindo-se pelo número de elementos deste conjunto.

<sup>39</sup> Mediana representa o valor central de um conjunto de dados, ou seja, divide a amostra ao meio, esta medida não mascara valores altos ou baixos demais.

<sup>40</sup> Moda representa o valor mais frequente de um conjunto de dados, sendo assim, para defini-la basta observar a frequência com que os valores aparecem.

<sup>41</sup> Desvio-padrão é uma medida que expressa o grau de dispersão de um conjunto de dados. Ou seja, o desvio padrão indica o quanto um conjunto de dados é uniforme. Quanto mais próximo de 0 for o desvio padrão, mais homogêneo são os dados.

Cf..BALIEIRO, Júlio. Introdução a estatística básica. Disponível em:

<[http://www.usp.br/gmab/discip/zab5711/aula1\\_impresao.pdf](http://www.usp.br/gmab/discip/zab5711/aula1_impresao.pdf) > Acesso em: 18 de ago. 2018.

## Imagem 02- Tabulação das questões no *software Microsoft Excel*

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T		
1	QUESTIONARI	etnia	idade	sexo	escolaridade	formações	esperança de vida	3a	3b	3c	3d	3e	3f	3g	4a	4b						
2	1	pã	30	f	r	f1	10	40	es	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	
3	2	br	40	f	r	f1/f2/eja	25	40	es	n	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	
4	3	pr	30	m	r	f2	15	60	me	1	fi	4	5	3	1	2	2	5	1	1	1	
5	4	pã	40	f	r	f2/eja	15	40	me	n	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4	
6	5	pã	40	f	r	outros	20	40	es	n	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	4	
7	6	pã	40	m	r	f2	15	60	es	1	fc	4	4	2	4	2	2	4	2	2	2	
8	7	pr	30	f	r	ei	15	40	es	1	fi	4	4	3	5	2	2	3	1	2	2	
9	8	pã	40	f	r	ei	25	40	me	1	fc	4	4	1	2	1	4	4	1	1	1	
10	9	pã	40	f	r	ei	15	40	es	1	fc	5	4	2	4	1	5	4	2	4	4	
11	10	pr	40	f	r	f2	10	40	es	1	fc	4	4	2	2	2	4	4	1	4	4	
12	11	-	50	f	r	f1	25	40	es	1	fc	2	4	2	2	2	2	2	2	2	4	4
13	12	pr	25	f	r	f1	5	40	es	n	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
14	13	pr	30	f	r	eja	1	20	es	n	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	
15	14	pã	18	m	r	eja	1	20	gi	n	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4	
16	15	pã	18	m	r	eja	1	20	gi	n	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	
17	16	pr	50	m	r	eja	25	20	es	1	fi	4	3	3	4	3	4	4	2	4	4	
18	17	pã	40	f	r	outros	25	60	me	1	fc	4	4	2	1	3	3	3	4	4	4	
19	18	-	50	f	r	f1/f2/eja	30	40	es	1	fc	2	4	2	2	2	2	2	2	2	4	
20	19	pr	50	f	r	f1	20	40	gc	n	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	
21	20	pr	30	f	r	f1	1	40	gc	n	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2	
22	21	am	60	f	r	f1	25	40	-	1	fc	4	5	4	5	4	4	4	4	2	4	
23	22	pr	50	f	r	f1	25	40	gc	5	fc	4	5	4	1	4	4	4	2	2	2	
24	23	pã	50	f	u	f1	25	40	gi	n	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	3	
25	24	pã	30	f	u	f1	1	20	es	n	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	
26	25	pã	30	f	u	f1	1	20	es	n	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	
27	26	pr	30	-	u	f1	5	-	-	5	fc	3	4	4	4	2	4	4	4	4	3	
28	27	pr	25	f	u	f1	1	20	gc	1	fc	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	
29	28	pã	25	f	r	ei/f1	1	40	gc	n	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	
30	29	pã	30	m	r	f1/f2	10	40	es	n	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	
31	30	pr	40	f	r	-	25	60	es	10	fc	5	5	2	2	2	4	4	4	4	5	

Fonte: Dados da pesquisa

O *software* permitiu os cruzamentos dos dados coletados de acordo com as necessidades da pesquisa, pois partir dos cálculos das médias, medianas, modas e desvios-padrões, foi possível investigar se as políticas têm chegado ou não as escolas pesquisadas e dessa forma, oferecer indicativos do que acontece com as outras escolas da rede, evidenciando quais os eixos necessitam de atenção maior do município na estruturação e efetivação de suas políticas.

### 1.3.2 Tratamento dos dados: Análise do Conteúdo

Para o processamento da análise de todos os dados coletados através dos instrumentos de pesquisa, selecionamos a análise do conteúdo, desenvolvida por Laurence Bardin (2011, p.42), conceituada como:

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

Essa técnica se constitui basicamente em três fases, respectivamente: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Seguindo

essa lógica, na construção das análises realizamos: a) seleção dos materiais e leitura flutuante do *corpus* de análise, discursos e indicadores que foram analisados, bem como exploramos o material para estabelecer indicadores de interpretação; b) Separação do *corpus* por categorias iniciais e finais, através de análises temáticas de acordo com as citações e aparições nos documentos.

Nas leituras exaustivas dos dados coletados e produzidos nas entrevistas, nos documentos e nos questionários, visualizamos três grandes dimensões centrais, a saber:

1) *Hegemonia em disputa*: ao tratarmos essa ideia como uma das dimensões desta pesquisa, inicialmente, pode parecer redundante, uma vez que a hegemonia já pressupõe a presença de movimentos contraditórios e, por isso mesmo, uma disputa. Entretanto, a ênfase em pensar a “disputa” se constitui pela presença marcante de concepções diferenciadas de educação das gestões em comparação com as concepções dos integrantes dos núcleos e dos movimentos negros, evidenciando os conflitos e as tensões que envolveram os processos de implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, devido à educação se tratar de um dos principais campos de atuação para a construção e manutenção de consenso. O que justificaria as ações das gestões na (re)produção do racismo institucional e na desconsideração da educação antirracista e emancipatória.

2) *Racismo institucional*: esse conceito adquiriu uma centralidade nas discussões do contexto brasileiro após as constantes ocupações de integrantes dos movimentos negros nos espaços institucionais, evidenciado pelos disputados processos de adoção das políticas públicas de ações afirmativas pelo Estado. Para Almeida (2018), a noção de racismo institucional se caracteriza pela compreensão de que os conflitos raciais fazem parte das instituições. Essa ideia possui uma ligação direta com uma compreensão estrutural, posto que anunciamos nas discussões até aqui que o racismo se trata de um dos elementos-base de estruturação da sociedade, dessa forma, concordamos que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (p. 36). Em suma, esse conceito tem fundamentado as práticas de atuação das gestões, na disputa pela hegemonia na educação de Feira de Santana, tanto pela ausência de vontade política quanto pela limitação nos planejamentos e nas execuções das ações pelas gestões municipais.

3) *Educação antirracista e emancipatória*: essa dimensão emergiu como a principal justificativa dos(as) sujeitos(as) na luta pela implementação de políticas na cidade, desse modo, compreendemos que uma educação que se prevê antirracista é eminentemente emancipatória. Para Cavalleiro (2001) uma educação antirracista parte do pressuposto de

mostrar para crianças e adolescentes referenciais positivos de identidade negra e da cultura africana e apresenta algumas características para esta educação:

Reconhece a existência do problema racial da sociedade brasileira.  
 Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.  
 Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.  
 Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.  
 Ensina as crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira;  
 Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.  
 Pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.  
 Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (IBIDEM, p.158).

Dessa maneira, a educação antirracista constrói bases para emancipação dos(as) sujeitos(as) que são elementos fundantes para uma efetiva educação das relações étnico-raciais. Concordamos com Silva (2007) quando afirma que essa concepção de educação desencadeia aprendizagens e ensinamentos em que se efetiva participação no espaço público, formando homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Essas dimensões estavam presentes em todas as categorias temáticas iniciais e, conseqüentemente, na condensação em categorias temáticas finais. O quadro 06 demonstra as categorias temáticas iniciais, ou seja, aqueles temas que mais apareceram e ações que mais se repetiram:

**Quadro 06 - Categorias Temáticas Iniciais**

<b>CATEGORIAS TEMÁTICAS INICIAIS</b>
Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais
Núcleo de Educação das Relações Étnico raciais e Educação Escolar Quilombola
Proposta Curricular Municipal para Educação das Relações Étnico-raciais
Proposta Curricular Municipal para Educação Escolar Quilombola
PPP das escolas
Formação de professores

Formação dos integrantes do núcleo e formas de seleção
Plano Municipal de Educação (2011-2021)
Plano Municipal de Educação (2016-2026)
Material didático-pedagógico
Visitação as escolas e atividades para as relações étnico-raciais
Participação dos movimentos sociais
Invisibilidade das discussões para as relações étnico-raciais
Desconsideração no tratamento a questão racial
Intervenções legais e fiscalizações do Ministério Público
Instabilidades políticas com a gestão
Rodízio de membros
Ideologia de branqueamento

Fonte: Dados da pesquisa

Desse modo, após a separação dessas categorias iniciais, conseguimos condensá-las em categorias temáticas finais, conforme apresentada no quadro 07:

**Quadro 07 - Categorias Temáticas Finais**

<b>CATEGORIAS TEMÁTICAS FINAIS</b>
Núcleos de Educação das Relações Étnico-raciais (formação de integrantes, formas de seleção e rodízio de membros)
Propostas Pedagógicas para Educação das Relações Étnico-raciais e para Educação Escolar Quilombola do município
Formação de professores
Planos Municipais de Educação de Feira de Santana
Material didático-pedagógico, acompanhamento didático-pedagógico
Outras atividades: visitação e participação em outras ações
Participação dos(as) integrantes nos movimentos sociais
Intervenções legais, fiscalizações e Instabilidades políticas com a gestão

Fonte: Dados da pesquisa

As categorias temáticas finais foram concentradas, principalmente, nas ações realizadas pela secretaria de educação, pois as falas dos(as) sujeitos(as) entrevistados(as) e os documentos possuíam uma regularidade sobre delimitação das ações e em sua temporalidade. Por isso, a definição e a separação dos capítulos foram orientadas a partir dessas ações, sendo nas descrições das ações e dos contextos que percebemos as dimensões centrais definidas para essa pesquisa.

Assim, em razão do grande número de dados coletados nas entrevistas (337 minutos), nas questões abertas dos questionários e nos documentos oficiais digitais foi necessário a utilização do auxílio do *software Nvivo Pro* como ferramenta para codificação e separação dos recortes a partir das categorias temáticas finais já definidas anteriormente. Esse programa permitiu sistematizar o volume de dados coletados através de uma rápida organização por frequência de palavras ou expressões de palavras utilizadas, contribuindo no cruzamento das

falas e facilitando o processo de agrupamento por categorias temáticas, conforme o exemplo demonstrado na imagem 03:

**Imagem 03** - Consulta por frequência de palavras e separação por codificação “nós” dos dados coletados

The screenshot shows the NVivo 12 Pro interface. On the left, there is a navigation pane with categories like 'Acesso rápido', 'Arquivos', 'Memos', 'Nós', 'Códigos', 'Relacionamentos', 'Casos', 'Notas', 'Pesquisar', and 'Mapas'. The main area displays a table of nodes with columns for 'Nome', 'Arquivo', and 'Referências'. Below the table, there is a text view of a transcript titled 'TRANSCRIÇÃO DE ENTREVIS' with several segments highlighted in blue, each labeled as a 'Referência' with a percentage of coverage (e.g., 'Referência 1 - 0.01% Cobertura'). The bottom status bar shows 'Em Nós' and 'Codificar em Núcleo ERER (Nós)'.

Nome	Arquivo	Referências
Formação de professores		1 2
Ideologia de branqueamento		0 0
Instabilidades políticas com a gestão		0 0
Intervenções legais e fiscalizações		0 0
Material didático-Pedagógico		0 0
Núcleo ERER		1 9
Núcleo NEREEQ		0 0
Participação dos movimentos sociais		1 3
Plano Municipal de Educação		1 2
Povos indígenas		0 0
Proposta pedagógica e PPP das escola		0 0
Propostas Pedagógicas		0 0
Racismo Institucional		0 0

Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, após a separação dos recortes das falas por “nós”, que estavam alinhados com as categorias temáticas finais já definidas, distribuimos essas seleções considerando as grandes dimensões e a cronologia em que se sucederam os eventos. Ressaltamos que o programa não realizou a análise substituindo o pesquisador nem substituiu as leituras exaustivas dos dados, o programa contribuiu na sistematização dos dados, nas separações das informações que seriam citadas, além de uma observação mais ampla possibilitada pela sua forma de estruturação.

## **CAPÍTULO II - O CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA ORDEM DO DIA: INTERLOCUÇÕES ENTRE CONCEITOS E ABORDAGENS**

Este capítulo constitui-se como um esforço de discutir teoricamente sobre o campo das políticas públicas com foco na educação e nos contextos das políticas de ações afirmativas para as relações étnico-raciais no Brasil, dessa maneira não pretendemos exaurir o tema, mas apresentar brevemente os principais conceitos que foram utilizados ao longo da pesquisa. Essas discussões se fazem necessárias devido à pesquisa envolver a complexidade do debate sobre as demandas do recente campo das políticas públicas a partir de uma análise concreta e relacional com o contexto brasileiro, articulando os referenciais do dinâmico campo contemporâneo das relações étnico-raciais e a atuação do Estado na promoção de políticas públicas de ações afirmativas. Nessa perspectiva, o capítulo também contemplou as atribuições e responsabilidades dos municípios para educação de acordo com o pacto federativo brasileiro, com o intuito de ampliar o entendimento sobre sua atuação na formulação e implementação de políticas educacionais de ações afirmativas.

Nas construções dos diálogos teóricos empreendidos ao longo do capítulo, consideramos que as políticas públicas são estabelecidas a partir de conflitantes interesses de diferentes grupos que disputam, numa trama de relações poder, concepções de mundo e paradigmas de educação. Nesse sentido, as políticas públicas de ações afirmativas constituíram-se como uma perspectiva contra-hegemônica ao defenderem um ideal de sociedade com bases na igualdade e na justiça numa tentativa de realizar ações efetivas de transformação social, ainda que em escalas específicas. Em síntese, essas mediações conceituais e históricas propiciaram uma linha teórica mais abrangente por possibilitar discussões de concepções e abordagens sobre conceitos já concretizados dentro do campo das relações étnico-raciais e das políticas públicas. Além de trazer para o debate a necessidade de ampliação das pesquisas com as políticas públicas para investigação da realidade educacional.

### **2.1 O CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Discutir políticas públicas no Estado brasileiro acarreta um alto grau de complexidade, pois requer uma compreensão da localidade e das relações que as constituem. Iniciamos esta discussão na introdução afirmando sobre a formação recente deste campo de estudos que está

em permanente construção e expansão, principalmente, nas áreas da Ciência Política, Sociologia e Educação que tem contribuído para novos desenhos de análises. Nas últimas décadas observamos um aumento significativo de pesquisas que abordam as políticas públicas como objeto de investigação, discutindo as reproduções das desigualdades, as relações entre políticas públicas e justiça social, bem como as relações estabelecidas entre os contextos micro e macro.

Nesse sentido, pairam diversas críticas sobre as pesquisas realizadas na área que giram em torno, principalmente, das seguintes indicações: a) negligência da relação macro e micro, ignorando o macrocontexto no direcionamento das políticas; b) a falta de explicação dos pressupostos teóricos que fundamentam as análises; e, c) falta de relação com contextos sócio-históricos para demonstrar as raízes e natureza das políticas. Sobre essas críticas, Melo (1999) constatou que essa disciplina no Brasil se caracteriza por uma baixa capacidade de acumulação de conhecimento, derivada da proliferação horizontal de estudos de caso e da ausência de uma agenda de pesquisa, sendo o caráter recente e interdisciplinar desse campo causador em parte desses problemas.

Numa análise desse campo em expansão, Celina Souza (2006), numa revisão de literatura acerca das políticas públicas, aponta três fatores fundamentais para a maior visibilidade desse campo: o primeiro, a adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial os que estão em desenvolvimento; o segundo fator trata-se das novas visões sobre o papel dos governos que substituíram as políticas keynesianas do pós-guerra por políticas restritivas de gasto; e, por último, o terceiro fator que está mais diretamente relacionado aos países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém-democrático, pois não se conseguiu formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas adequados para impulsionar o desenvolvimento econômico e promover a inclusão social de grande parte de sua população.

Além desses fatores, Souza aponta diversas definições e modelos sobre políticas públicas que podem ser extraídos e sintetizados nos seguintes elementos principais:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.

A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.

A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.

A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.

A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.

A política pública envolve processos subseqüentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (IBIDEM, p.36)

Nessas compreensões, entendemos que as políticas são intencionais e estão dentro de um fluxo contínuo, dessa maneira não são fixas mesmo plasmadas em leis e regras, uma vez que existe uma mobilidade nas próprias estruturas de poder que as forjam. Não obstante, compreendemos que não se limitam somente a sua esfera de atuação local, mas possui uma relação direta com a estrutura que as constituiu, trazendo para o centro a relação de cada elemento com o todo.

A partir desses pressupostos e da diversidade de características das políticas públicas emergem variadas conceituações, na qual a primeira surge na década de 30 com Laswell (1936/1958), afirmando que decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Na década de 80, Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Mead, na década de 90, a conceitua como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas (SOUZA, 2003).

Palumbo (1989) traz uma explicação exemplificada, para ele, a política é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações ou comportamentos de muitos participantes. Uma lei aprovada no Congresso pode ser observada; uma decisão tomada em tribunal pode ser lida, assim como também podem ser lidos regulamentos promulgados por departamentos governamentais e memorandos escritos por administradores de agências; a plataforma de um partido político pode ser lida e as declarações de um político podem ser ouvidas. Mas, esses elementos sozinhos não constituem uma política, uma política pública, assim como a política partidária, é complexa, invisível e elusiva (IBIDEM, p. 35).

Assim, compreendemos que a criação de políticas públicas tem relação direta com o Estado, pois regula diversos campos do espaço social, inclusive o campo cultural ao qual o campo da educação está subordinado, apoiando ou rechaçando as diversas formas de ensino de acordo com sua conveniência, com intervenções financeiras ou jurídicas. Conforme aponta Bourdieu (2005, p. 99), [...] “o Estado contribui de uma forma determinante para a produção e a reprodução dos instrumentos de construção da realidade social enquanto estrutura organizacional e instância reguladora de práticas”. Ao perceber a educação como campo, se

faz necessário a explicitação do conceito de Bourdieu (2005; p. 97) que foi diversas vezes retomado ao longo da pesquisa.

[...] [os campos são concebidos] enquanto espaços estruturados e hierarquizados, arenas onde são travadas lutas pela conquista de posições e de capital. Sua estrutura envolve lutas e tensões. O capital específico ao campo é desigualmente distribuído e acumulado, o que motiva os agentes que buscam a sua posse na elaboração de estratégias de luta. Os agentes que monopolizam a autoridade específica ao campo tendem a organizar estratégias de conservação, em oposição aos novatos, que detentores de menos capital procuram subverter a dominação, articulando estratégias de subversão.

Assim, inferimos que as políticas se constituem como um campo de disputas protagonizadas pelo Estado, dessa forma, as políticas públicas de ações afirmativas não fogem a essa definição, pois são resultados de fluxos contraditórios em que determinados agentes buscam afirmar seus princípios e paradigmas educacionais para organização da cultura na sociedade. Em outras palavras, podem ser concebidas a partir de um processo contínuo de negociação e conflito que ao aderirem às políticas de Estado, os valores e as dimensões dos objetivos dos movimentos sociais são reconfiguradas e redimensionadas para se adequarem as prerrogativas do campo. Por isso, para análise de políticas públicas de ações afirmativas se faz necessária a percepção dos diferentes agentes, evidenciando a pluralidade de fluxos que as compõem, tanto corporativos quanto dos movimentos sociais organizados. Observamos que essas políticas estão no centro das promoções do Estado por causa das pressões sociais dos movimentos negros que ganharam espaço, a partir da metade do século XX, em suas reivindicações a favor dos direitos às diferenças e contra a desigualdade racial em diversos campos.

### 2.1.1 Fases das políticas públicas

As políticas públicas analisadas nesta pesquisa tratam-se de políticas de ações afirmativas que poderiam ser discutidas a partir de diversas abordagens, dentre as quais se destacam, principalmente: a marxista, neoinstitucionalista, redes ou ciclo de políticas públicas, análise corporativista e o pluralismo; essa diversidade revela a multiplicidade de dimensões e inter-relações abarcadas pelas análises políticas. Nesse sentido, Tello e Almeida (2013) defendem que na pesquisa científica não cabe o posicionamento neutro, devendo o pesquisador(a) observar como seu trabalho está sendo conduzido, considerando desde a coleta

dos dados até a forma de divulgação dos resultados, pois sempre há identificação com alguma perspectiva epistemológica, ainda que involuntariamente.

Na revisão de literatura observamos que não existe uma teoria geral ou um tratado de análises de políticas públicas, entretanto há certo consenso entre os pesquisadores da área sobre as fases, etapas ou divisões das políticas que podem variar em nomenclaturas e características, mas com conceitos bastante semelhantes. Existe uma tendência maior de aceitação das seguintes divisões constituintes das políticas públicas: agenda, formulação, implementação e avaliação. Essas fases visam facilitar o estudo das políticas públicas tornando-o mais didático, o que não indica rechaçar ou diminuir a complexidade de seus processos, nem necessariamente pressupor uma linearidade e uma definição rígida de como e quando começa e termina cada fase.

Diversos(as) autores(as) consideram a fase de agenda e formulação como os processos mais decisórios e definidores de princípios e pressupostos das políticas. Sendo que a agenda se trata daquela em que as demandas do próprio Estado ou das populações são colocadas em pauta para análise sobre as possibilidades efetivas de se tornarem políticas e avançarem para o processo de formulação. A principal questão dessa fase se traduz na ideia da explicação do por que umas demandas entram na agenda e outras não, ou seja, como um problema social se transforma em problema político passível de desenvolvimento de uma política pública. Segundo Martins (2011), para os problemas se transformarem em agenda governamental é preciso, contudo, que ganhem uma expressiva dimensão social e política necessária à institucionalização. Segundo essa autora, de qualquer forma nem sempre os problemas sociais emergentes transformam-se em objeto de interesse da ação pública, tendo em vista as decisões políticas que envolvem as opções do governo: níveis de graus da pressão social; possibilidades e limites de soluções para aqueles problemas; operacionalização; mobilização de recursos e investimentos; valores sociais e morais; níveis de institucionalidade de questões sociais permanentes.

Em consonância com essa premissa, Viana (1996), no artigo “Abordagens Metodológicas de políticas públicas”, defende que a sobrevivência de uma ideia ou um assunto dependeria, então, de sua factibilidade técnica, de sua aceitação pelos grupos de especialistas e pelo público, e da força de consenso que mobilizam. Trazendo a discussão de forma sintética, Frey (2000, p. 227) destaca as seguintes alegações para o problema que torna-se prioritário se: a) constituir numa situação de crise – nesse caso, o custo de não resolver o problema é maior do que o de resolvê-lo; b) mobilizar a ação política – ou seja, é capaz de expressar os interesses de grupos em posições estratégicas ou com grandes recursos de poder;

c) abrir uma janela de oportunidade –significa permitir que algum ator importante obtenha vantagens com a solução do problema.

No processo de formulação, visto como um processo de estruturação e planejamento tanto técnico e administrativo quanto no âmbito de impacto em determinadas populações, opera-se no sentido de traçar estratégias e objetivos de como as demandas previstas na agenda podem ser efetivadas na prática. Nesse processo, Teixeira (2002, p.02) argumenta que se trata de perceber “[...] quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente”. Esse processo ocorre com um debate político entre diversos interesses, por isso na definição dos objetivos da política adotada serão rejeitadas várias propostas de ação. Nesse caso, reside a importância da participação ativa de um corpo técnico da administração pública que deverá fundamentar com clareza a proposta escolhida no que se refere à utilização de diversos recursos necessários – materiais, econômicos, técnicos, pessoais, dentre outros - e disponíveis (DIAS, MATOS, 2012).

Considera-se a implementação como processo mais prático, técnico e administrativo da política, pois o que foi esquematizado, pensado e discutido na formulação se realiza em ações ou programas. Entretanto, alguns(mas) autores(as) desconsideram essa ideia porque nessa fase de execução também existe a possibilidade de observar modificações devido aos entraves e dificuldades não previstas na formulação, o que pode indicar uma reformulação nos objetivos e estratégias traçadas. Pressman e Wildavsky (1984) delimitam o início do processo de implementação no momento da transformação da política em programa, já Lester et al (1987) afirma que para alguns autores a implementação refere-se a todo processo iniciado com o estabelecimento da política até seu impacto.

O último processo, a avaliação, configura-se como uma fase em que a política é avaliada como um todo, sobre sua efetividade, seu impacto sobre as populações-alvo e gestão do dinheiro público. Na análise de Arretche (2009), qualquer forma de avaliação envolve necessariamente um julgamento, vale dizer, trata-se precipuamente de atribuir um valor, uma medida de aprovação ou desaprovação a uma política ou programa público particular, de analisá-la a partir de certa concepção de justiça, seja explícita ou implícita.

As políticas públicas traduzem, em seus processos e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais (TEIXEIRA, 2002, p. 02). As políticas públicas possuem processos dinâmicos e essas fases

representam uma iluminação dos fenômenos e das situações, na qual podemos tornar mais objetivos as perguntas e objetivos de análise superando a imediatividade.

### 2.1.2 O Estado como agente de políticas públicas

Na literatura sobre políticas públicas existe um certo consenso na afirmação de que o Estado é o principal protagonista das políticas públicas. Essa afirmação indica a importância desse conceito para compreensão dos processos que compõem políticas de ações afirmativas. Dada a complexidade das teorias sobre o Estado moderno e que não se trata do escopo desta pesquisa realizar uma vasta discussão sobre o tema, nos ateremos à discussão da concepção de Estado, no sentido ampliado, de Antônio Gramsci (1980) que orientou o desenvolvimento de nossas análises.

Inicialmente, consideramos as políticas públicas de ações afirmativas como as primeiras possibilidades institucionais de transformação da organização da cultura dentro do próprio Estado que propõem uma concepção de mundo alternativa à visão dominante, colocando em xeque os discursos de verdade reproduzidos por séculos nos espaços sociais. Em outras palavras, se constituem enquanto movimentos de resistência na busca por novos modelos de organização social que provocam mudanças nas estruturas de opressão racial e social da população negra na sociedade. Percebemos tais movimentos devido à atuação de partidos políticos, movimentos negros, sindicatos e organizações não-governamentais na constituição dos discursos dos quais emanam a desconstrução dos mecanismos de dominação.

Segundo Ianni (1982), o Estado também revela em suas políticas sociais interesses de classes e grupos sociais diferentes dos interesses dominantes, isto é, o Estado pode representar, simultânea e contraditoriamente, não só os interesses da burguesia, mas também interesses de outras classes sociais ou de outros grupos minoritários. Para esse autor, “o que se verifica, em situações concretas, é que as classes e os grupos sociais são representados diferencialmente no Estado burguês” 18 (p.36). Por isso, compreendemos que embora revelem objetivos contra-hegemônicos – movimentos sociais, partidos políticos, etc. – essas políticas se constituem como uma promoção estatal e, por sua vez, revelarão, sobretudo, objetivos dos outros agentes que visam conservar suas estruturas de dominação.

Com base nessas compreensões, dialogamos com a concepção ampliada de Estado desenvolvida por Gramsci ao perceber que os grupos subalternos assumiram posicionamentos de poder reservados anteriormente a uma sociedade política restrita, e, dessa forma, constituindo-se como um lugar de relações de conflito. Conforme Gramsci (1980, p.149),

“[...] deve-se notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção) ”.

Para abordar as novas dinâmicas do Estado moderno, Gramsci trouxe para dentro do Estado a sociedade civil, ocasionando uma evolução por trazer para centro do debate a relação estreita com a hegemonia. Ao analisar o conceito gramsciano, Coutinho (2008) afirma que essas duas esferas se distinguem pela função que exercem na organização da vida social e, mais especificamente, na articulação e reprodução das relações de poder, em conjunto, as duas esferas formam o Estado em sentido amplo, para conservar ou transformar uma determinada formação econômico-social. Resguardadas as devidas proporções, Bourdieu (2005) se aproxima de Gramsci na medida em que compreende o Estado como monopólio da violência física (coerção) e da violência simbólica (consenso), estabelecendo dessa forma sua hegemonia.

Vale ressaltar, que essa divisão do Estado se trata de uma distinção didática, pois na vida histórica concreta, a sociedade política e sociedade civil compõem o mesmo bloco histórico no campo de atuação. Para Gramsci (1980), o Estado “é todo o conjunto de atividades práticas e teóricas com quem os dirigentes não somente justificam e mantêm seu domínio, mas consegue o consenso ativo dos governados”, mas esses processos não são unívocos, o Estado constitui também o terreno do conflito, é, ao mesmo tempo, instrumento de um grupo dominante, mas também lugar da luta contra-hegemônica. Para essa discussão, trazemos Hall (2011), abordando o conceito de Estado gramsciano:

O Estado moderno exercita a liderança moral e educativa – ele “planeja, estimula incita, solicita e pune”. É o local onde os blocos de forças sociais que o dominam não apenas justificam e mantêm seu domínio, mas conquistam pela liderança e autoridade o consentimento ativo daqueles sobre quais ele governa. Assim, o Estado exerce uma função central na construção da hegemonia. Nessa leitura, ele não se torna uma coisa a ser apoderada, derrubada ou “esmagada” de um único golpe, mas uma formação complexa das sociedades modernas, que deve se tornar o foco de uma variedade de estratégias e lutas, pois é uma arena de distintas contestações sociais (p.300).

Dito de outro modo, a perspectiva gramsciana avança quando concebe o Estado a partir da dualidade coerção-consenso, sustentando que o poder somente se sustenta num exercício de comunhão entre força e ideologia. Nessa ideia, as políticas públicas não são produtos apenas da vontade política de grupos dominantes, como muitos autores pautam, mas de um processo dinâmico de negociação e de criação de consensos. Dessa forma, essas

políticas podem resguardar indícios de uma nova estrutura cultural da sociedade em busca dos pressupostos de igualdade e justiça para as minorias.

Nesta pesquisa, à semelhança de Muniz Sodré (2016), compreendemos minoria como uma tomada de posição contra-hegemônica, pois se entendermos hegemonia como dominação por consenso, a minoria seria o lugar onde se produz um fluxo de discursos e ações com o objetivo de transformar um determinado ordenamento fixado no nível de instituições e organizações. O autor ao recorrer a Hobbes, alega que nenhuma dominação é possível sem o consentimento do dominado, e, é precisamente isso que Lênin e Gramsci chamam de “hegemonia”, a minoria seria uma recusa de consentimento, uma voz de dissenso em busca de uma abertura contra-hegemônica no círculo fechado das determinações societárias.

Assim sendo, as políticas públicas de ações afirmativas aprovadas e implementadas expressam a resistência dos movimentos negros no tensionamento da hegemonia dos grupos dominantes, a partir da ocupação de espaços de articulação e decisão que provocam necessariamente modificações nos direcionamentos no Estado brasileiro, com o objetivo de desconstruir a reprodução da hegemonia cultural e simbólica branca – concebida como o predomínio ideológico da supremacia da raça branca sobre as outras raças e étnicas minoritárias – e a desigualdade racial na hegemonia econômica.

## 2.2 AÇÃO AFIRMATIVAS: O QUE SÃO, PARA QUÊ E PARA QUEM

Até então concebemos as políticas públicas de ações afirmativas numa perspectiva contra-hegemônica composta de tensionamentos e conflitos, mas não tratamos de forma específica sobre o conceito de “ação afirmativa”, seus objetivos e mecanismos de atuação, principalmente, no campo educacional. Para tratar especificamente sobre esse conceito, nos remetemos a polissemia de sentidos que permeia essa discussão, uma vez que protagonizaram debates em diferentes países desde a década de 1960. Neste contexto, Neves (2005, p. 04) afirma que na sociedade norte-americana essas ações surgiram como resposta do governo às mobilizações pelos direitos cívicos da população negra, entre as medidas postas em prática, cumpre ressaltar a obrigatoriedade de cotas raciais e, posteriormente, outras minorias, no mercado de trabalho e nas universidades, ponto que vai gerar uma série de polêmicas judiciais, sobretudo, a partir dos anos 1970.

A incorporação em outros países e, posteriormente, na década de 1990, na realidade brasileira, fizeram as discussões sobre as ações afirmativas ganharem uma extensão ainda mais ampliada. Desse modo, o seu caráter polissêmico - ações compensatórias, medidas de

reparação e discriminações positivas - bem como a variedade de seu público-alvo – minorias étnicas, raciais, gênero, deficientes físicos entre outras - e instituições e organizações responsáveis – público, privado ou misto - foram resultados desses debates e implementações em diferentes localidades, variando de acordo com a realidade e os problemas encontrados. Ao longo do tempo as ações afirmativas se configuram como instrumentos de enfrentamento das desigualdades questionando os lugares sociais ocupados pelas populações marginalizadas em variados campos da vida social, pois a ocupação diferenciada nos espaços de poder não gerou somente desigualdades econômicas, mas também engendrou uma ausência de representatividade e de reconhecimento de suas culturas repercutindo diretamente na educação.

Nesse sentido, inserimos as ações afirmativas para população negra que nascem do movimento da crescente convicção de que para a construção de uma efetiva democracia racial, é necessária uma intervenção pública que atue no combate à discriminação e ao racismo (JACCOUB, 2008). Partindo dessa ideia, Santos e Silveira (2010) postulam que as ações afirmativas se apresentam no contexto de políticas de promoção da igualdade racial e têm como objetivo promover a igualdade de oportunidades, de tratamento, assim como promover a inclusão (por meio de acesso e permanência diferenciados) dos grupos discriminados racialmente em áreas onde são sub-representados em função da discriminação que sofreram e sofrem em face da sua cor, raça e etnia.

Hasenbalg (2005, p. 90) afirma que essas diferenças atuam “como atributo social e historicamente elaborados, que continuam a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição da hierarquia social”. Em vista dessas compreensões, as ações afirmativas buscam mecanismos de enfrentamento das desigualdades raciais a partir da igualdade de oportunidades, portanto, falar de ações afirmativas no contexto brasileiro para população negra significa necessariamente centralizar as lutas históricas dos movimentos negros, pois se constituíram como os principais agentes de cobrança do Estado, por uma intervenção pública diante das exclusões de diversas ordens.

Nessa perspectiva, inserimos o conceito de Movimento Negro de acordo com Gomes (2017) entendido como as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionadas na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de

rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (IDEM, 2017).

Para enfatizar a dimensão histórica dos movimentos negros no enfrentamento do racismo e, posteriormente, na articulação das ações afirmativas, como forma de pressão do Estado para atender um quadro de reivindicações dessa demanda reprimida, (re)visitamos brevemente as formações de alguns dos principais movimentos negros e marcos políticos no século XX. Cabe ressaltar que esses movimentos e/ou marcos políticos foram realizados por intelectuais negros(as) que tiveram um papel preponderante nas guerras de posição e na liderança do combate ao racismo na sociedade brasileira. Isso acontece porque cada grupo social cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1978).

Nesse sentido, a partir da denúncia dos intelectuais negros nos primeiros jornais<sup>42</sup> da década de 1930 situamos a Frente Negra Brasileira, como um movimento que denunciava as situações de opressão racial e de classe sofrida pela população negra no período do pós-abolição, principalmente, no estado de São Paulo e depois em outras localidades, a agremiação das diversas publicações foi denominada de Imprensa Negra Paulista. Sobre esse movimento, Munanga e Gomes (2006), afirmam que era formado por homens de baixas posses como José Corrêa Leite, auxiliar de farmácia, Jayme Aguiar, pequeno funcionário e outros homens negros de baixo nível social. Para um dos principais dirigentes negros da época, José Correia Leite, “a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa”, que transmitisse “informações que não se obtinha em outra parte” (DOMINGUES, 2007, p. 05).

Esse movimento surgiu no seio da sociedade paulista em 16 de setembro de 1931, a partir de inspirações do Centro Cívico Palmares<sup>43</sup>. Clóvis Moura (1999) a descreve como um movimento de caráter nacional, mas com repercussão internacional, que surge da obstinação de negros abnegados, fundada por Francisco Lucrécio e outros companheiros embaixo de um poste de iluminação. O movimento organizava-se a partir uma complexa formação, conforme aponta:

---

<sup>42</sup> Podemos citar os jornais Menelink (1915), criado por Deocleciano Nascimento A rua (1916), O Alfinete (1918), A liberdade (1919), A Sentinela (1920), O Getúlio e O Clarin (1924), fundado por Jayme Aguiar e Corrêa Leite.

<sup>43</sup> Segundo Pereira (2011) o Centro Cívico Palmares, criado em 1926, merece destaque, pois, essa organização teria sido um marco importante para a mobilização política dos negros em São Paulo. Para o autor, o Centro Cívico Palmares viria a contribuir significativamente para a criação, mais tarde, da FNB, havia muitos participantes em comum nas duas organizações, inclusive em sua liderança, já que Arlindo Veiga dos Santos.

Sua estrutura organizacional era bastante complexa, muito mais do que a quase inexistente dos jornais. Era dirigida por um Grande Conselho, constituído de 20 membros, selecionando dentre eles, o Chefe e o Secretário. Havia ainda um conselho auxiliar, formado pelos cabos distritais da Capital[...] seus membros possuíam uma carteira de identidade expedida pela entidade, com fotos de frente e de perfil. [...] A *Frente Negra* inscreveu mais de 400 negros. (MOURA, 1999 p.72-73)

O crescente número de associados que se identificam e simpatizam com seus ideais, oportuniza a criação de diversos núcleos com expansão para outros estados, por isso, o movimento começa a se articular como partido político já que estava de acordo com as prerrogativas da justiça eleitoral da época. Entretanto, com o golpe de Getúlio Vargas ao poder, acabam-se os partidos políticos e com eles a Frente Negra Brasileira, bem como há uma censura de diversas publicações que relatavam as opressões raciais e de classe.

A Frente Negra Brasileira obtinha escolas para alunos(as) negros(as) que ofereciam a oportunidade de acesso à educação assumindo uma responsabilidade não era cumprida pelo Estado, pois sua proposta estava fundamentada numa “filosofia educacional”, desse modo, promoveu grandes turmas de alfabetização. Segundo Munanga e Gomes (2006), esse movimento acreditava que o negro(a) venceria à medida em que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura. No depoimento de Márcio Barbosa, publicado no “Quilombohoje”, em 1998, defende que “a Frente Negra ofereceu, a essa população marginalizada, possibilidades de organização, educação e ajuda no combate à discriminação racial[...]”, assim, configura-se como uma das grandes mobilizações negras no contexto urbano e sua trajetória é um capítulo importante da história do povo brasileiro<sup>44</sup>.

Na década de 1940 situamos o Teatro Experimental do Negro (TEN) que surge, no campo das ideias em 1941, quando Abdias Nascimento vive uma inquietude ao assistir o espetáculo “Imperador Jones”, no Peru, em que o herói era interpretado por um ator branco tingido de preto. Causava-lhe espanto perceber que não se tinha atores negros em papéis principais, até quando a trama exigia um personagem negro optava-se por um *blackface*<sup>45</sup>. Nascimento argumentava que nas poucas vezes que se tinha negros em cena os papéis eram

<sup>44</sup> Existem diversas repercussões acerca do conservadorismo da Frente Negra devido ao seu líder Arlindo Veiga Santos ter comungado de ideias monarquistas e não pautar transformações aprofundadas de ordem social. Porém, as críticas não invalidam a importância que esse movimento assumiu durante a década de 30 e seu êxito na organização política da população negra.

<sup>45</sup> Charô Nunes (2013) explica que a *blackface* não é uma piada inocente, “é um instrumento racista clássico que se iniciou no teatro estadunidense quando atores brancos pintavam seus rostos de preto para criar retrato, estereotipados de pessoas negras, contribuindo para a disseminação e decantação do racismo”. Ver: NUNES, Charô (2013). “Blackface? Yes we can! ”. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2013/04/18/blackface-yes-we-can/>. Acesso em: 27 out. 2018.

secundários ou de cunho pejorativo-vergonhosos, sendo que essa realidade não destoava da brasileira, pois afirmava que não conseguia se lembrar de quando tinha assistido uma peça com personagens negros no papel principal ou que não realizasse atividades secundárias em cena com papéis ridículos e/ou brejeiros.

Nessa perspectiva, Nascimento faz diversas constatações sobre o teatro brasileiro, dentre elas a principal: o teatro brasileiro era uma cópia do que se fazia em Portugal “nossa cena vivia da reprodução de um teatro de marca portuguesa que em nada refletia uma estética emergente de nosso povo e de nossos valores de representação” (2004, p. 210). As reflexões de Abdias do Nascimento não estavam restritas as artes cênicas, mas associadas as estruturas raciais da sociedade brasileira, em que dentre as suas primeiras análises há o questionamento sobre a veracidade da democracia racial.

Minhas indagações avançaram mais longe: na minha pátria, tão orgulhosa de haver resolvido exemplarmente a convivência entre pretos e brancos, deveria ser normal a presença do negro em cena, não só em papéis secundários e grotescos, conforme acontecia, mas encarnando qualquer personagem – Hamlet ou Antígona – desde que possuísse o talento requerido (IDEM, 2004, p. 209)

A partir dessas reflexões e do desejo de modificar a cena do teatro brasileiro, se concretiza a fundação em 1944 do TEN<sup>46</sup> com o objetivo de trabalhar a valorização social do negro, a partir e da arte negra e africana, nos campos da educação e da cultura. A criação do TEN causou um grande incômodo social, uma vez que Nascimento fundou um teatro que tinha em sua nomenclatura a palavra negro, que somente a sua existência afrontava a ideia de democracia racial reinante e bem aceita pela sociedade branca brasileira.

Em suas atuações o TEN criou um movimento de alfabetização para seus primeiros participantes, ministrado por Ironides Rodrigues: operários, empregados domésticos, desempregados, funcionários públicos com baixos salários, toda e qualquer pessoa negra que tivesse interesse pelo teatro, segundo dados do próprio fundador, que ministrava aulas sobre as primeiras noções de teatro, cerca de seiscentas pessoas se inscreveram nesse curso. Seria esse processo educacional que “oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto

---

<sup>46</sup>Teatro Experimental do Negro recebeu diversas adesões: “o advogado Aguinaldo de Oliveira Camargo, companheiro e amigo de Abdias Nascimento, desde o Congresso Afro-Campineiro em 1938; o pintor Wilson Tibério; Teodorico dos Santos e José Herbel. Em seguida se juntaram Sebastião Rodrigues Alves, militante negro; Arinda Serafim, Ruth de Souza, Marina Gonçalves, empregadas domésticas; o jovem e valoroso Claudiano Filho; Oscar Araújo, José da Silva, Antonieta, Antonio Barbosa, Natalino Dionísio, e tantos outros” (NASCIMENTO, 2004, p. 09).

nacional” (IBIDEM, p. 211). Diante de tantas contribuições desse movimento no combate ao racismo, a educação era vista como um dos lugares de maior discriminação racial, acompanhada do teatro e da televisão, para Abdias Nascimento estes eram os bastiões da reprodução do racismo. Pois, a produção e a contribuição intelectual e cultural da população negra eram marginalizadas em detrimento das produções europeias, uma vez que queriam “vender” ao exterior a imagem de um país com valores e culturas brancas.

Ainda nessa década, foi fundada a União dos Homens de Cor<sup>47</sup> (UHC), especificamente em 1943 revelando as preocupações da época, principalmente na economia e na educação, pois objetivavam “elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (DOMINGUES, 2007, s/p). Esse movimento se ramificou em vários estados com um discurso de unidade e solidariedade cristã social – esse discurso apaziguador era defendido devido à ideia amplamente aceita de harmonia das raças que vigorava, entretanto só a existência de um movimento como esse já questionava a democracia racial, mas não adotavam um discurso tão direto para que não sofressem represálias.

A UHC possuía uma organização bem articulada, inclusive com a participação de mulheres em cargos das diretorias estaduais e municipais, sua estrutura contava com departamentos de saúde e educação. Silva (2003) destaca que dentre as atividades desenvolvidas estavam as campanhas educacionais, cuja meta principal era a integração do negro na sociedade através da ascensão social e intelectual, com o objetivo de permitir sua inclusão. Ressalta em seus escritos sobre a UHC, a luta por permanência dos negros nos cursos superiores e um esforço para erradicar o analfabetismo, conforme aponta Silva: “a UHC tem por finalidades manter moços e moças em cursos superiores, concedendo-lhes roupa, alimentação, etc. para que possam concluir os estudos [...]. E ampla campanha de alfabetização, de forma que, dentro de 10 anos não exista um único homem de cor que não saiba ler” (2003, p. 227).

Nas décadas de 1970 e 1980, no período da ditadura militar, diante de diversas manifestações de jovens negros(as) – em forma de protesto e atos públicos de denúncia e da falta de oportunidades geradas pelo racismo – para que o governo adote providências diante desse problema estrutural, se forma um dos mais famosos e atuantes movimentos negros da

---

<sup>47</sup> Termo para pessoas negras usado na época pelo movimento.

história brasileira, o Movimento Negro Unificado<sup>48</sup>. Esse movimento, denunciou o racismo em diversos espaços sociais, principalmente na educação, nos meios de comunicação, bem como exigia a anistia de presos políticos da ditadura. Na “Carta de Princípios” do movimento, escrita e publicada em 1978, reivindicava, entre outras coisas, a inserção do papel do negro na construção da história do Brasil e na valorização da cultura negra, principalmente, nos espaços escolares.

Três anos mais tarde, em 1981, Abdias Nascimento funda o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiro, o Ipeafro, com a missão de “valorizar e divulgar a história africana e dos negros nas escolas brasileiras produzindo material e suportes para professores e alunos”. As demandas para educação do instituto se equiparavam com as do MNU: a necessidade de oportunizar o acesso para o conhecimento da própria história e a produção e o estudo de materiais didáticos que trouxessem em seus conteúdos a contribuição do negro na formação do povo negros e a valorização de sua cultura se fortaleceram e se tornaram mais constantes nas reivindicações seguintes. Essa movimentação veio no sentido, segundo Gomes (2017), de que a comunidade negra organizada começa a perceber, cada vez mais, que para ser considerado um cidadão de direitos o negro deveria reivindicar o reconhecimento da sua história e da sua cultura.

Pouco tempo depois, na década de 90, destacamos a Marcha Zumbi como marco mais importante desse período, realizada em 20 de novembro de 1995 em comemoração aos “300 anos da imortalidade de Zumbi dos Palmares”<sup>49</sup>. Essa Marcha abarcava reivindicações de diversas áreas (economia, saúde, educação, cultura etc.) dos movimentos negros organizados e contava com o apoio de outras entidades da sociedade civil contra a discriminação racial e a luta por reconhecimento identitário. Nesse sentido, objetivava

denunciar o preconceito, o racismo e a ausência de políticas públicas para a população negra. [...]No mesmo dia, o presidente Fernando Henrique Cardoso recebeu a marcha e assinou o decreto que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. O reconhecimento das injustiças históricas sofridas por esses brasileiros, enfim, foi inscrito na agenda política de um governo. O movimento havia conseguido influenciar os rumos da luta contra o racismo no país. A data abriu caminho para que, em julho do ano seguinte, fosse realizado o seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação

---

48 O MNU indica uma fase diferenciada nas formas de atuação dos movimentos negros, criado em 7 de julho de 1978, no Teatro Municipal da Cidade de São Paulo, com o objetivo de enfrentar o racismo, a discriminação racial, “mudou a forma da população negra lutar, saindo das salas de debates e conferência, atividades lúdicas e esportivas, para ações de confronto aos atos de racismo e discriminação racial, elaborando panfletos e jornais, realizando atos públicos e criando núcleos organizados em associações recreativas, de moradores, categorias de trabalhadores, nas universidades públicas e privadas” (2018) Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/movimento-negro-unificado-miltao>>. Acesso em: 15 set.2018.

<sup>49</sup>Cf. Jornal da Marcha pelos 300 anos de imortalidade de Zumbi dos Palmares (1995)

afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”. Esse debate foi fundamental para a formulação posterior das políticas de ação afirmativa no Brasil. (Marcha Zumbi reúne 30 mil em Brasília, 1995)

Em outras palavras, a marcha (re)afirmava as reivindicações e denúncias históricas de combate ao racismo, para negar o padrão branco privilegiado nos espaços sociais, principalmente na educação, que se materializava como uma ferramenta de regulação de direitos da população negra e de outros grupos marginalizados. De acordo com Gomes (2017), nessa década é possível visualizar uma luta mais específica dos movimentos pela demanda de ações afirmativas no Brasil, essa nova fase recoloca a raça em outro patamar, ou seja, o movimento negro não nega a articulação estratégica com outros setores sociais, mas enfatiza quais são as demandas específicas do povo negro e chama os outros movimentos de matriz progressista para somarem a essa luta.

Em consonância com as reivindicações dos movimentos ao longo da história, a Marcha Zumbi buscou por transformações na educação como primordial para o combate ao racismo, pois pautavam que a educação reproduz esses valores/formas e se cristaliza na escola, sendo este um espaço de constante ensino do racismo, conforme o documento divulgado com os objetivos e reflexões da marcha, sobre o racismo e a escola:

[A escola] se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. [...] Num país cujos donos do poder descendem de ex-escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometido a ideia de universalidade da cidadania. (Marcha Zumbi reúne 30 mil em Brasília, 1995)

Por causa da sua grande organização e a impossibilidade de negação da existência do racismo diante das pressões dos movimentos, o Estado inclui em sua agenda de políticas públicas as ações afirmativas. Para Gohn (2012), com a criação do MNU e o exemplo da Marcha Zumbi, o movimento negro deixou de ser quase que predominantemente um

movimento de manifestações culturais para ser também movimento de construção de identidade e de luta contra a discriminação racial.

Nesse contexto de lutas dos movimentos negros, Jaccoub (2008) retoma as décadas de 1980 e 1990 para falar de ações afirmativas afirmando que não se tratam de um movimento recente, pois a organização do Movimento Negro, no contexto da democratização, passou a incluir a temática do racismo e da discriminação como uma pauta do debate sobre democracia e igualdade. Pois, as condições da população negra eram alarmantes, segundo Paixão (2005), o Censo Demográfico de 1980 afirmava que após cinco décadas de crescimento acelerado e praticamente contínuo, um em cada quatro pretos e pardos residentes no país era simplesmente analfabeto.

Nesse sentido, a partir dos movimentos negros a autora distingue três gerações considerando os movimentos destacados nessa (re)visitação, sendo a primeira geração de iniciativas de enfrentamento da questão racial desenhada no período em que o país vivenciava o processo de redemocratização. Num contexto de crescente mobilização social, voltada à retomada dos direitos civis e políticos e à demanda por maior justiça social, a temática das desigualdades sociais se afirmava como ideia-força, dessa maneira, reorganização do Movimento Negro trouxe para o debate político o tema da discriminação racial, dando origem às primeiras respostas do poder público (JACCOUB, 2008).

No final da década de 1980, classifica uma segunda geração de iniciativas que tiveram por objetivo intensificar o combate à discriminação e ao racismo por meio da criminalização. Nesse ínterim, que a Constituição Brasileira de 1988, acolhendo as demandas do Movimento Negro, classificou o racismo, até então enquadrado como contravenção pelo ordenamento jurídico brasileiro, como crime inafiançável e imprescritível. Por sua vez, em 1989, foi promulgada a Lei Caó, que definia como crimes de preconceito as ações que impedissem ou dificultassem o acesso ou atendimento em espaços públicos, comerciais e a empregos, em função da cor ou da raça (JACCOUB, 2008).

Por último, a autora destaca, em meados da década de 1990, uma terceira geração de políticas, combatendo à discriminação racial por meio de políticas públicas, pressionada pelos crescentes movimentos e, principalmente, pelas manifestações da Marcha Zumbi em 1995. Pois, a nova reconfiguração estatal, *welfare states*, reduziu a participação do Estado na melhoria das condições de vida da população pobre vulnerável, as organizações negras brasileiras já existentes se refazem, surgem novas organizações e a elas se impõem novos desafios resultantes da conjuntura internacional (GONÇALVES, 2011). Essa terceira geração de políticas possuía fundamentos em diversas manifestações e documentos mundiais de

combate ao racismo e a discriminação racial, como a “Conferência Mundial sobre Direitos Humanos” que previa a todos os países a eliminação rápida e abrangente de todas as formas de racismo e discriminação racial, de xenofobia e de intolerância associadas a esses comportamentos deve ser uma tarefa prioritária para a comunidade internacional. Declarando que todos os governos devem tomar medidas eficazes para preveni-las e combatê-las (Declaração e Programa de Ação de Viena, 1993).

Nesse sentido, por causa de toda construção histórica de resistência dos movimentos negros, em 1996, as ações afirmativas vieram a ser alvo de debates e possibilidades de entrada na agenda de políticas públicas no Estado brasileiro, enquanto reparação dos efeitos cumulativos do passado e prevenção de processos discriminatórios e racistas quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso foi obrigado a ratificar a existência da discriminação racial contra o povo negro. Segundo Guimarães (2003), esse fato aconteceu durante o seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, organizado pelo Ministério da Justiça.

Na década de 2000, sucederam diversos outros documentos e realização de conferências para defender medidas que concretizassem os ideais de igualdade, na qual destacamos: “Declaração para o milênio” da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2000, na parte V, sobre Direitos Humanos, Democracia e Boa Governança, que orientou sobre a adoção de medidas para garantir o respeito e a proteção dos direitos humanos dos migrantes, dos trabalhadores migrantes e das suas famílias, para acabar com os atos de racismo e xenofobia, cada vez mais frequentes em muitas sociedades, e para promover uma maior harmonia e tolerância em todas as sociedades; e, III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, que estabeleceu, principalmente, os seguintes direcionamentos:

Desenvolver programas destinados aos afrodescendentes alocando recursos adicionais aos serviços de saúde, educação, moradia, energia elétrica, saneamento, medidas de controle ambiental e promover a igualdade de oportunidades no emprego, bem como em outras iniciativas de ações afirmativas ou positivas (p.26)

[...]Insta as Nações Unidas, outras organizações internacionais e regionais e os Estados a compensarem a minimização da contribuição da África para a história do mundo e da civilização através do desenvolvimento e implementação de programas de pesquisa, educação e comunicação de massa abrangentes e específicos para disseminarem de forma ampla uma visão equilibrada e objetiva da importante e valiosa contribuição da África para a humanidade (p.49)

Essa conferência estruturou a elaboração de propostas formuladas por diversos segmentos que sofrem com o racismo, a discriminação, a xenofobia e intolerância correlata, denunciando as relações de opressão mundiais e a negação de oportunidades no Brasil da população negra, inclusive na educação. Oliveira (2016) aponta que se organizou uma série de reuniões, pré-conferências temáticas e seminários, e o resultado foi um documento que afirmava a posição do Brasil na conferência de Durban de comprometer-se com a implementação de políticas de ações afirmativas, afim de combater o racismo. Cabe ressaltar, que a educação se constitui, segundo a declaração da conferência, como determinante “na promoção, disseminação e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade, os quais são essenciais para prevenir e combater a difusão do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata”. Desse modo, compete aos Estados:

Adotarem e implementarem leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal; (b) Tomarem todas as medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação; (c) Assegurarem que todas as crianças tenham acesso, sem discriminação, à educação de boa qualidade; (d) Estabelecerem e implementarem métodos padronizados para medir e acompanhar o desempenho educacional de crianças e jovens em desvantagem; (e) Comprometerem recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças; (f) Apoiarem os esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; e a (g) Considerarem o estabelecimento de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de ensino superior. (2001, p. 78)

No campo da educação essa conferência internacional, as conferências nacionais de promoção da igualdade racial e as pressões dos movimentos negros brasileiros, abriram margens para a incorporação das propostas nas agendas das políticas públicas e posteriormente formuladas e aprovadas resultando na aprovação da Lei nº 10.639/03 e das cotas para o acesso à universidade em 2012. Essas aprovações aconteceram diante de diversos conflitos e ações contrárias, prova disso seriam os artigos suprimidos da lei e as ações no Supremo Tribunal Federal contra a política de cotas, em setembro de 2009.

Com as orientações desses documentos e de outros compromissos assumidos pelo Brasil como signatário associada às pressões dos movimentos sociais negros, o tema racismo e discriminação ingressam nas discussões das mídias, nas instituições e na academia

provocando entrada do tema na agenda brasileira de políticas públicas. Em vista disso, o Estado não poderia se negar a desenvolver essas políticas que se concretizam como conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2004).

Em 2003 foi proposto o Projeto de Lei nº 3.198, de autoria do deputado Paulo Paim, o Estatuto da Igualdade Racial, aprovado na forma da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, 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. O Estatuto, na Seção II, prevê para educação:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1o Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2o O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo.

§ 3o Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

Ainda nessa sessão do Estatuto, destacamos que também se configura como atribuições dos sistemas de ensino a incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira, ratificando diversas outras legislações já aprovadas neste sentido.

Assim, aos órgãos normativos cabem a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores – administrações de cada sistema de ensino, das escolas – definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da LDB que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do Art.10), garantindo-se a

promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art.30), a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 40) e repúdio ao racismo (inciso VIII do Art. 4º) (BRASIL, 2004).

Na Era Lula, em que Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, era presidente da república, iniciada em 2003, aconteceu modificações na luta contra o racismo, pois criou-se uma forma institucional de se estabelecer o diálogo com os movimentos que resultou em alguns ganhos no jogo de correlação de forças, como podemos citar a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008; Cotas raciais e sociais nas universidades federais (2012), entre outras.

Neves e Lima (2010) apontam as inovadoras abordagens das políticas públicas brasileiras na adoção das ações afirmativas:

Um dos eixos mais inovadores das políticas públicas brasileiras dos últimos anos tem sido a adoção de políticas afirmativas para a diminuição de diferenças socioeconômicas entre algumas categorias sociais. Essas políticas estão pautadas na ideia de que, para garantir a igualdade de direitos, é necessária a ação do Estado no sentido de oferecer condições especiais àqueles que, por razões de ordem social, econômica, cultural ou política, estão originalmente em situação desfavorável de competição com outros membros da sociedade. (NEVES; LIMA, 2010, p. 57)

A diminuição das diferenças socioeconômicas como os primeiros objetivos das ações afirmativas para as populações discriminadas, como afirmam Neves e Lima, não invalidam as dimensões de transformação historicamente construídas a partir da resistência dos movimentos negros, pois foram essas resistências que obrigaram o Estado a adotar essas políticas específicas. Dessa maneira, ao tempo em que essas políticas se adéquam aos objetivos do Estado para existirem, também concentram, ainda que em proporções menores, movimentos de resistência próprios de suas formulações nos movimentos negros.

Guimarães (1996) alerta que existem duas perspectivas quando se trabalha com ações afirmativas nos Estados Unidos e que começa a se implantar no Brasil, neste período. Para o autor, a primeira perspectiva seria axiológica e normativa; ou seja, uma discussão em torno da correção ou incorreção de tratar-se qualquer indivíduo a partir de características adscritas e grupais. O valor que enfoca tal discussão é aquele segundo o qual todo e qualquer indivíduo deve ser tratado a partir de suas características individuais de desempenho e de mérito, independentemente da situação do grupo social a que pertence (IBIDEM). Para o autor a segunda perspectiva, que ganha cada vez mais espaço na literatura é de natureza histórica e

sociológica, enfatiza o modo como as políticas de ações afirmativas vieram ou podem vir a se constituir e os impactos que tiveram ou podem vir a ter sobre a estrutura social. Isto é, procura-se compreender os antecedentes sociais e históricos (sistema de valores, conjunturas políticas, movimentos sociais e ações coletivas) que tornaram ou podem vir a tornar possível a construção de políticas públicas de cunho e de intenção anti-discriminatórias em países plurirraciais ou étnicos de credo democrático. Tais discussões giram ainda em torno dos obstáculos e dos incentivos sociais (o sentido do jogo político e social) para a adoção dessas políticas em situações nacionais concretas (IBIDEM).

Atualmente, o conceito Gomes e Silva (2016, p. 96) sobre ações afirmativas é o mais utilizado nas pesquisas acadêmicas em educação por tentar englobar as diversas abordagens. Assim, podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar 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 (IDEM, 2016).

Nesse mesmo viés de entendimento e com um conceito parecido, o Ministério da Justiça com o Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2010) na busca de estabelecer metas e diretrizes como universalizar direitos em contextos de desigualdades, conceituam as ações afirmativas como políticas compensatórias que aceleram a construção da igualdade, como forma capaz de estimular a inclusão de grupos socialmente vulneráveis. Além disso, constituem-se como medidas especiais e temporárias que buscam remediar um passado discriminatório, no rol de movimentos e grupos sociais que demandam políticas de inclusão social encontram-se crianças, adolescentes, mulheres, pessoas idosas, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas com deficiência, povos indígenas, populações negras e quilombolas, ciganos, ribeirinhos, varzanteiros, pescadores, entre outros (BRASIL, 2010).

Segundo Guimarães (1993), as estatísticas demonstram que não apenas o ponto de partida dos negros é desvantajoso (a herança do passado), mas que, em cada estágio da competição social, na educação e no mercado de trabalho, somam-se novas discriminações que aumentam tal desvantagem, sendo que essa desvantagem não é apenas decorrente do passado, mas é ampliada no tempo presente, através de discriminações. As ações afirmativas são reflexos das próprias contradições sociais e demonstram a incapacidade das políticas públicas universalistas na correção das desigualdades. Jaccoud (2008, p. 65) afirma que

o objetivo de redução da desigualdade social tem se mostrado insuficiente face à meta de redução das desigualdades raciais. A experiência de universalização das políticas sociais nos últimos 20 anos tem mostrado os limites desse processo, face aos mecanismos recorrentes de reprodução do preconceito e da discriminação racial que operam no interior das instituições sociais (...). Nesse contexto, o reconhecimento da questão racial no Brasil como uma temática estratégica tem dupla relevância. De um lado, ele responde a demanda de tratamento igualitário entre brancos e negros. Esse é um processo que demanda o enfrentamento de mecanismos tradicionais de reprodução de hierarquias sociais e privilégios com destaque para o racismo, o preconceito e a discriminação.

As ações afirmativas no contexto brasileiro podem ser teorizadas a partir de um movimento de dupla ordem: o primeiro, numa perspectiva política e econômica, na medida em que essas minorias são formadas por sujeitos(as) que integram de forma desigual a sociedade – por isso questionam a meritocracia e a ideia de igualdade entre todos e, no segundo movimento, de representação e de reconhecimento de suas culturas, valorizando suas formas próprias de viver e pensar; e o segundo, num movimento de identidade e reconhecimento, ao passo em que objetivam afirmar identidades, abolir com o modo reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira, bem como combater à privação e violação de direitos das minorias construindo um conceito de sociedade que valorize as diferenças.

Portanto, ao teorizar sobre a reparação, igualdade material e prevenção de injustiças sociais, as ações afirmativas questionam a ordem econômica e política que lucra continua e progressivamente com a discriminação e marginalização das minorias. Por isso, ao tempo em que buscam afirmar identidades e reconhecer as diferenças, também constroem passos de outro modelo de sociedade mais justo.

### 2.2.1 Os princípios da meritocracia e da igualdade

Pensar os princípios da meritocracia e da igualdade se faz necessário por tratar de conceitos basilares para compreensão das ações afirmativas. Discutir a meritocracia trata-se de algo complexo e polêmico na sociedade brasileira, pois se trata de um critério de hierarquização e ordenamento social que mantém os grupos sociais dominantes em seus lugares de privilégios no espaço social reproduzindo a desigualdade. Desse modo, a meritocracia é comumente conceituada como uma forma de seleção social e ordenamento baseada numa concepção de esforço, do talento e das habilidades individuais. Sendo uma

abordagem basilar que reforça/reproduz os pressupostos do modo de produção capitalista, além de ser amplamente aceita na sociedade por utilizar como principal fundamento o princípio da igualdade.

Nessa lógica, Barbosa (2008) afirma a meritocracia como um conjunto de valores em que as posições dos indivíduos nas organizações devem ser consequência do mérito de cada um, ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais. Assim, para a autora, o critério básico da organização meritocrática é o desempenho das pessoas, sendo a partir dele que se permite diferenciar, avaliar, premiar, punir e legitimar a ordenação dos indivíduos; pois, cada um deve receber na devida proporção de seu próprio esforço e capacidade (IDEM, 2008).

A ideia do estabelecimento de lugares por mérito recebe diversas críticas de pesquisadores e dos movimentos sociais, com base na argumentação de que não estabelecem a igualdade, pois sistema trata todos os indivíduos da mesma maneira – desiguais como iguais – sem considerar as suas condições sociais, políticas, étnico-raciais e econômicas, e, dessa forma, cumpre seus principais objetivos: perpetuar o sistema, aprofundar desigualdades e restringir o acesso das minorias a espaços decisórios e de poder na sociedade. Para Barbosa (2008), a meritocracia engloba a autonomia, a competitividade, o empreendedorismo, o esforço e o trabalho como valores centrais da existência, tais valores passam para o indivíduo a mensagem de que estes têm a responsabilidade exclusiva pelos resultados de suas vidas, pois quaisquer outras variáveis serão ignoradas. Por essa linha de compreensão, entendemos que “o fracasso ou sucesso são vistos como diretamente proporcionais aos talentos, às habilidades e ao esforço de cada um, independentemente do contexto” (IDEM, p. 45).

A meritocracia se consolida por carregar em si o discurso sobre a igualdade, uma igualdade formal que não abarca as singularidades da vida social de cada indivíduo. Quando se fala em igualdade a primeira noção que nos acomete trata-se da igualdade perante lei, prevista no Art. 5<sup>a</sup> da Constituição Brasileira de 1988 que assegura: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Essa ideia trata-se uma noção de igualdade formal ou procedimental que não considera as condições dos indivíduos na disputa dentro do sistema meritocrático. De acordo com Gomes (2005), as nações que historicamente se apegaram ao conceito de igualdade formal são aquelas onde se verificam os mais gritantes índices de injustiça social, eis que, em última análise, fundamenta toda e qualquer política governamental de combate à desigualdade social na garantia de que todos terão acesso aos mesmos “instrumentos” de combate corresponde, na prática, a assegurar a perpetuação da desigualdade.

Contrariamente à ideia de igualdade formal, Gomes (2005) insere a noção de igualdade de resultados, material ou substancial que tem como nota característica exatamente a preocupação com os fatores “externos” à luta competitiva – tais como: classe ou origem social, natureza da educação recebida –, que têm inegável impacto sobre o seu resultado. Para ele, trata-se desse tipo de igualdade objetivada pelas políticas de ações afirmativas em que todos aqueles(as) marginalizados(as) por uma estrutura excludente tenham acesso aos direitos garantidos na Constituição e aos bens materiais, sendo esse o mote principal das lutas sociais travadas neste século pelos movimentos sociais. A igualdade substancial perpassa pela discussão político-econômica e pela garantia da afirmação da identidade e do reconhecimento no mundo contemporâneo, nos conduzindo a percepção do racismo<sup>50</sup> de forma estrutural e sistêmica (IDEM, 2005).

Dentro da noção de igualdade, apresentamos o conceito de equidade que se encontra no centro das discussões contemporâneas sobre justiça social, desse modo, caracteriza-se como um princípio diferenciado em que somente há justiça a partir da compreensão e da medição das desigualdades existentes entre os(as) sujeitos(as) e seus grupos sociais. Por isso, não separamos a igualdade da ideia de equidade, pois consideramos que se trata do estabelecimento das mesmas oportunidades na garantia de acesso aos bens próprios da cidadania a populações discriminadas seja por raça, gênero, classe etc.

Nessa ideia, Sposati (2002, p. 5) defende que a equidade como o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, a autora entende que a equidade se trata da possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc.

Portanto, ressaltamos que a igualdade jurídica, fundamento das políticas universalistas realizadas pelo Estado, não foi suficiente ao longo do tempo para resguardar as minorias os bens da cidadania, especialmente, da população negra, por não oferecer as mesmas oportunidades a diferentes grupos sociais dentro do sistema meritocrático, sobretudo, na educação. Desse modo, as ações afirmativas foram para estabelecer modos de igualdade

---

<sup>50</sup> Para Cashmore (2000), racismo é doutrina, dogma, ideologia ou conjunto de crenças, cujo elemento essencial é que a raça determina a cultura, e dela derivam as alegações de superioridade racial. Num sentido ampliado, a palavra é usada para incorporar práticas, atitudes e crenças. Afirma ainda que um dos derivados do racismo é o preconceito, definido como conjunto de crenças e valores aprendidos, que leva um indivíduo ou grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com estes.

substancial para população negra e outras minorias, isso não significa afirmar que os movimentos sociais da atualidade perderam a dimensão da transformação por pautarem mecanismos de mobilidade social. Ao contrário, suas propostas se efetivam/efetivaram nas contradições do sistema questionando o princípio meritocrático e a hierarquização racial, política e econômica da sociedade.

### 2.2.2 Ações afirmativas na educação

Pensar sobre as ações afirmativas na educação básica remete a atuação dos movimentos negros por uma educação antirracista, devido ao seu poder de resistência e de atuação determinante na construção de bases e ressignificação de conceitos para uma nova concepção de sociedade e de educação emancipatória. As reivindicações dos movimentos negros para educação são formadas por um conjunto de direitos que incidem desde as ausências históricas de acesso ao direito básico da educação até as produções de saberes que reconheçam e valorizem a história e a cultura da população negra e revertam o quadro de manutenção/reprodução de privilégios, verdades estereotipadas (prontas e acabadas) e de oportunidades culturais, sociais e econômicas restritas a determinados grupos.

Nesse sentido, os movimentos negros direcionam para um redimensionamento do pensamento educacional brasileiro, na medida em que propõem *formas outras* de produzir saberes (identitários, políticos, éticos e estético-corpóreos<sup>51</sup>) que destoam da construção histórica de negação da identidade negra e de outros povos marginalizados na construção do conhecimento. Assim, os movimentos são basilares para transformação da estrutura da escola e da educação – tratada aqui como um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida – propondo uma reeducação racial, política, cultural e social.

Gomes (2017), ao discutir a contribuição dos(as) negros(as) para o pensamento educacional brasileiro, concluiu que o olhar do movimento negro para a educação trouxe, para além das reivindicações, problematizações teóricas e ênfases específicas que dão materialidade a um pensar sobre a educação, construído a partir do ponto de vista do povo negro. Nesse sentido, a autora sistematiza essa contribuição do movimento negro por meio de cinco aspectos: a) a denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade; b) a ênfase na história de luta e resistência do povo negro; c) a afirmação da existência de uma produção cultural realizada pelos negros, com uma história ancestral que

---

<sup>51</sup> Sobre saberes produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro Brasileiro ver Gomes (2017) em “O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação”.

nos remete à nossa origem africana; d) a consideração de que existem diferentes identidades no espaço escolar; e e) a denúncia de que a estrutura excludente da escola precisa ser reconstruída para garantir o acesso à educação, a permanência e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnico-raciais e níveis socioeconômicos.

Assim, quando nos referimos as atuações dos movimentos negros na educação, sabemos que suas propostas e ações estão desde a educação formal e a preparação profissional até a produção *de um saber outro* para além daqueles já postos nos espaços sociais e reproduzidos cotidianamente, pois os movimentos negros tensionaram/tensionam constantemente a ordem social, já que suas demandas incidem necessariamente sobre o lugar de exploração vivenciada pela população negra na contemporaneidade.

A demanda a favor de uma educação antirracista chegou minimamente as primeiras legislações nacionais e as legislações específicas para educação, mesmo diante de diversas reivindicações nacionais e locais. Dessa forma, em nossas pesquisas, observamos que na década de 1951, a partir das demandas geradas contra o racismo no contexto do TEN e da UHC, há a aprovação da Lei Afonso Arinos<sup>52</sup>, nº 1.390/1951, que inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. No Art. 5º, específico para educação, assegura que “Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de cor”. Essa Lei previa que a recusa equivaleria a uma pena de “prisão simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros)”. No caso de se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena seria a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular. Ainda que pesem as discussões sobre a efetivação da lei, sua aprovação já anunciava legalmente, no mínimo, a inconsistência da ideia de democracia racial. Dez anos depois da Lei Arinos, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 4.024, de 20 dezembro de 1961, descrevia no Título I, Dos Fins da Educação, estabelece como uma das finalidades na Alínea g, “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”.

As reivindicações dos movimentos negros em suas denúncias transcendiam o acesso à educação como estava prevista em legislações anteriores, pois racismo possui estratégias sofisticadas de dominação requerendo novas estratégias de concepção de educação e do tratamento sobre a trajetória e a história do negro. Diante da necessidade de

---

<sup>52</sup> A Lei Afonso Arinos, nº 1.390/51, foi proposta por Afonso Arinos de Melo Franco, da União Democrática Nacional (UDN).

redimensionamento do pensamento educacional brasileiro, o VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste do Brasil, que ocorreu no Recife no ano de 1988, a educação se torna o tema principal de discussões “questionar a negação da importância do negro na formação social brasileira, através dos meios oficiais de educação do país”. As ideias trazidas pelos debates proporcionados pelo encontro, reafirmavam as necessidades já trazidas pelos movimentos anteriores, principalmente pelo MNU e o Ipeafro, da introdução nos currículos escolares da história e cultura da africana e da contribuição do povo negro.

Diante de tantas reivindicações, o processo de construção da Constituição de 1988, denominada como símbolo da democracia e da participação de todos no Estado após um regime de ditadura, não poderia desconsiderar a presença marcante do lugar social e político ocupado pelos movimentos negros e da força de sua atuação. Desse modo, traz em seu texto o atendimento de algumas demandas: No Título I, Dos Princípios Fundamentais, no Art. 3º que trata dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, na alínea IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No campo educacional, no Título IX, das Disposições Constitucionais Gerais, o Art. 242, no parágrafo 1º, “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988, p. 131).

Já na década de 1990 que foi um período de reestruturação com a crise do *welfare state* regida por transformações políticas e econômicas neoliberais na sociedade brasileira que culminou numa mudança na forma como os serviços sociais e, principalmente, a educação são concebidos e gestados. Na esteira de adoção de pressupostos neoliberais, a LDB é aprovada, prevendo em seus princípios e fins da educação nacional, principalmente, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Ao seguir essa lógica, a educação se fundamenta em ideais universalistas, da igualdade formal e do esforço recompensado, além de não contemplar as demandas educacionais dos movimentos negros que fervilhavam nessa época em reorganizações de suas demandas por igualdade.

Essas determinações legais universalistas não foram suficientes para resguardar o direito da população negra a uma educação que contemple as contribuições, as memórias, os valores, as formas de ser e pensar de seu povo e seus ancestrais. Nessa década, houve o surgimento de diversas organizações negras com caráter eminentemente educacional antes da aprovação da LDB, como a Associação Afro-brasileira de Educação Cultural e Preservação à Vida (1990), em São Paulo; a Cooperativa Steve Biko (1992), em Salvador; e a Educafro (1993), no Rio de Janeiro. Além disso, nessa fase o conjunto dos movimentos negros assumiu

de modo crescente a política de priorização do acesso da população negra às universidades (COSTA, 2013). Conforme observado, mesmo a década de 1990 sendo um período de atuação incisiva dos movimentos negros, bem como de participação do Brasil em conferências internacionais em que medidas de ações afirmativas para as populações discriminadas compunham o contexto, não foram suficientes para aprovar na LDB medidas de inclusão a favor do ensino dos saberes africanos e afro-brasileiros, como já pautado pelos movimentos.

Anos após a aprovação da LDB, já em 2003, podemos citar diversos marcos no âmbito educacional, tais como:

a) Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI): trata-se de órgão institucional transversal do Ministério da Educação que buscava assegurar o direito de todos à educação com qualidade e equidade considerando as diversidades e pluralidades de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências, condição geracional e outras que possam ser identificadas como sendo condições existenciais favorecedoras da exclusão social. Bem como, jovens que se encontram fora da escola, adultos não alfabetizados, comunidades indígenas, comunidades quilombolas, pessoas com deficiência, estudantes em situação de vulnerabilidade social, são apenas alguns exemplos de grupos historicamente excluídos da escolarização<sup>53</sup>.

b) Lei nº 10.639/03: obriga o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas, aprovada por causa das denúncias dos movimentos negros sobre as condições desiguais de tratamento nos currículos escolares da população negra em detrimento da população branca no campo educacional. A lei aprovada em 9 de janeiro de 2003, altera a LDB para inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Com as seguintes determinações:

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.

<sup>53</sup> Cf. BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>> Acesso em: 28 de Set. 2018.

§ 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'.

Essa Lei possuiu em seus processos de tramitação dois vetos, como podem ser observados em sua citação, sendo o primeiro no parágrafo 3º do Art. 78, de acordo com seu Projeto de Lei nº 259/99<sup>54</sup> correspondente a obrigatoriedade de que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística para o Ensino Médio deveriam dedicar pelo menos dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática africana e afro-brasileira. Já segundo veto referente ao Art. 79-A relacionava-se aos cursos de capacitação para professores com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e outras instituições de pesquisa que fossem vinculadas ao tema.

c) Lei nº 11.645/08: altera a LDB já modificada pela Lei nº 10.639/03, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Conforme sua descrição:

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

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

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

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

As leis destacadas se constituem como ações afirmativas dentro de um contexto maior de desenvolvimento de políticas de promoção para igualdade racial. Essas políticas visam combater o racismo, o preconceito, a discriminação e as desigualdades raciais em todas as esferas da vida social, quer por meio de políticas universais, direcionadas a todos os cidadãos

<sup>54</sup>Ver CONCEIÇÃO, Manuel Vitorino da. **Das reivindicações a Lei nº 10.639/03**. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/12690/1/Manoel%20Vitorino%20da%20Conceicao.pdf>> Acesso em: 20 de nov. 2018.

sem qualquer distinção, quer por meio de políticas específicas, direcionadas aos grupos que são discriminados racialmente em nossa sociedade (SANTOS e SILVEIRA, 2010). Nesse sentido, as leis citadas e criação da SECADI se configuram como uma das maiores conquistas dos movimentos por uma educação inclusiva e antirracista. Considerando que a educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo, isto é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias (BRASIL, 2004).

Para Gomes (2013), a Lei nº 10.639/03 se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista, revela também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra neste país. Uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação é saber mais sobre a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana. Para a autora, esses conhecimentos poderão ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial.

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA,2005, p.89).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira foram elaboradas como orientações que visam à construção de uma prática pautada no reconhecimento e na valorização do povo negro no espaço escolar. Essas orientações surgem quando reeducar para as relações étnico-raciais impõe “aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiança e um projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime” (BRASIL, 2004, p.14).

### 2.2.3 As atribuições do município com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08

Com as aprovações da Lei nº 10.639/03, das DCNERER e da Lei nº 11.645/08, diversas ações estaduais e municipais foram impulsionadas para concretização dessas determinações. Em um contexto baiano, aprova-se a resolução do Conselho Estadual de Educação nº 23, de 12 de março de 2007, afirmando o comprometimento do estado com as determinações previstas na lei nacional. Sete anos após essa resolução, a Bahia sanciona o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia, Lei nº 13.182 de junho de 2014, assegurando a adoção de ações para qualidade do ensino da História e da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena nas unidades do Ensino Fundamental e Médio, em conformidade com o estabelecido pela LDB, assegurando a estrutura e os meios necessários à sua efetivação, inclusive no que se refere à formação permanente de educadores, realização de campanhas e disponibilização de material didático específico, no contexto de um conjunto de ações integradas de combate ao racismo e à discriminação racial nas escolas. Por fim, ainda em referência a esse Estatuto, também foi criado o Sistema Estadual de Promoção da Igualdade Racial (SISEPIR), no qual a cidade de Feira de Santana é signatária e que objetiva efetivar o conjunto de ações, políticas e serviços de enfrentamento ao racismo, promoção da igualdade racial e combate a intolerância religiosa. Dessa forma, para efetivação dessas proposições o Estado poderá oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios.

Para situarmos o lugar do município nesses processos de implementação das leis, ressaltamos que a Constituição Brasileira de 1988 apresenta uma nova ordem de organização para educação prevendo no Art. 211, parágrafo 2º, que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, além de organizar seu sistema de ensino em colaboração com a União, os Estados e o Distrito Federal, uma proposta de descentralização das responsabilidades denominada de pacto federativo como modelo institucional e organizacional do Estado brasileiro. Em consonância com a Constituição, a LDB (9.394/1996) estabelece no Art. 11 que os municípios incumbir-se-ão, principalmente de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; implementar normas complementares para o seu sistema de ensino; e, autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Nesse sentido, a organização de colaboração entre os entes federados e as incumbências previstas na LDB atribui aos municípios a coordenação e execução de políticas públicas em consonância com os planos federal e estadual para educação. Os municípios são responsáveis por reestruturar a política para execução em seu contexto, cabendo aos governos federal e estadual os processos de formulação e coordenação mais generalizada. Isso não significa, em tese, necessariamente uma falta de autonomia e sim integralização entre os sistemas de ensino, conforme Art. 8 da LDB: “a educação formal brasileira é integrada por sistemas de ensino de responsabilidade da União, Estados, Distrito Federal e municípios e dotados de autonomia”. No caso específico das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, as determinações legais para o município devem tornar obrigatórias o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, pois estas etapas de ensino se tratam de suas responsabilidades, segundo pacto federativo, e a inserção desses conteúdos no currículo previsto no Art. 26 e 79B das referidas leis que alteram a LDB.

Nessa linha, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana preveem a participação dos municípios ressaltando que devem aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos dias atuais, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário (BRASIL, 2004).

Na elaboração 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 e publicado em 2012, foram listadas as principais ações que devem ser realizadas pelo Sistema de Ensino Municipal para cumprir as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08;
- c) Promover formação dos 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, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;

d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais;

e) Articular com a UNDIME e a UNCME apoio para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Lei nº 11.645/08;

f) Realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais;

g) Desenvolver cultura de autoavaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP;

h) 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;

i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial.

Portanto, conforme as ações elencadas para os municípios na Constituição, LDB, Diretrizes e Plano de Implementação observamos a existência de diversas atribuições na garantia de direitos educacionais no que se refere às políticas específicas para as relações étnico-raciais, no sentido de construir condições objetivas de adequação a sua localidade de planos e normas nacionais e estaduais, formulação de bases, estratégias e objetivos e implementação das determinações legais. As discussões e as proposições de ações no campo educacional contra o racismo sempre estiveram presentes nas pautas dos movimentos negros, muitas vezes figurados como protagonistas do conjunto de reivindicações por causa da sua inegável função na manutenção da estrutura racial.

Desse modo, ainda que pese as diversas políticas propostas e ainda não efetivadas e o papel de denúncia constante dos movimentos negros, afirmamos que os movimentos saem do campo da denúncia para ocupar um lugar de influência na constituição da agenda, formulação e implementação de políticas públicas no Estado brasileiro. A Era Lula correspondeu, de algum modo, a uma demanda social de ampliação e heterogeneidade dos espaços públicos em

virtude da impossibilidade de negação das pressões dos movimentos trazendo novas demandas e questionando o predomínio de valores, normas, modos de vida e pensamento brancos e burgueses sobre os grupos marginalizados, demarcando o Estado enquanto campo de disputa das camadas subalternas.

### **CAPÍTULO III - AS PRIMEIRAS PROPOSTAS E AÇÕES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DA INTIMAÇÃO DO MP A EXTINÇÃO DO ERER (2006-2012)**

*[...]nós éramos como um gato dentro de casa, a esposa quer o gato, mas o marido não suporta o gato, aí o que acontece? A esposa sai para trabalhar e o marido fica em casa, mas ele não dá água ao gato, ele não dá comida ao gato, ele não maltrata o gato, mas deixa ele lá, ele não liga...aí deixa o gato até ele sucumbir, o gato ou morre ou vai embora, vai procurar outro lugar e foi o que aconteceu.*  
(Entrevista do Professor 2)

Poderíamos escolher uma epígrafe notória de algum(a) pesquisador(a) ou mesmo um filósofo(a) para iniciar este capítulo, entretanto optamos por um excerto que sintetiza em poucas palavras as experiências de pessoas negras que ocuparam/ocupam os grupos ou núcleos de educação para as relações étnico-raciais em órgãos institucionais em Feira de Santana. Esse fragmento prepara nosso olhar para as análises dos Capítulos III e IV que apontaram as contradições nas políticas públicas, as disputas pela hegemonia e o racismo institucional, evidenciando formas de “autonomia” limitada e de ocupação desigual dos espaços sociais, mas também revelou a crença na educação como mediação necessária na luta contra o racismo e para transformação social.

Nesse sentido, este capítulo analisou as propostas e ações para educação das relações étnico-raciais realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, no período de 2006 a 2012, a partir dos dados das entrevistas e da análise documental. Dessa maneira, por compreendemos que diversos agentes compuseram os processos políticos, partimos do perfil dos(as) entrevistados(as) para apresentar a participação desses(as) sujeitos(as) na construção das políticas municipais – considerando seus pertencimentos étnico-raciais e suas formações políticas nos movimentos negros – e realizamos uma breve discussão sobre os gestores municipais para situar suas filiações político-partidárias no contexto das políticas de ações afirmativas. No processo de construção, nos remetemos à intimação na medida em que as primeiras propostas e ações municipais iniciaram a partir da intimação do Ministério Público, em 2006, ao solicitar esclarecimentos sobre a

implementação da Lei nº 10.639/03<sup>55</sup> nas escolas municipais e finalizamos com a extinção do EREER em 2012.

### 3.1 DE INTEGRANTES DOS MOVIMENTOS NEGROS A NEGROS(AS) EM MOVIMENTO: OS *LUGARES DE FALA*<sup>56</sup> DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)

Nas reflexões gramscianas observamos que os(as) intelectuais exercem uma função estratégica na construção da hegemonia, por isso, nas dinâmicas do jogo social é possível distinguir dois tipos de intelectuais: o tradicional e o orgânico. O primeiro(a), seria aquele(a) que se diz independente quando colocado(a) diante dos interesses dos grupos oprimidos na luta contra-hegemônica; o segundo, é caracterizado(a) como organizador de uma nova cultura, está comprometido(a) com a luta contra opressão, com a solidariedade entre as categorias e tem consciência da função que exerce no quadro social, político e econômico.

Nessa compreensão, utilizamos o conceito intelectual orgânico para caracterizar os(as) sujeitos(as) das entrevistas que ao longo de sua atuação constituíram formas de enfrentamento não somente dentro do espaço institucional, mas em toda uma realidade marcada por opressões e injustiças. Conseguimos caracterizá-los(as) tendo em vista que escutamos suas trajetórias<sup>57</sup> de luta com participações efetivas nos movimentos negros e por conceberem a educação como elemento ativo de transformação social que proporciona as mediações necessárias para outra cosmovisão de sociedade e de mundo.

Ao traçar o perfil dos(as) nove sujeitos(as) entrevistados(as) desta pesquisa, a partir de seus discursos sobre si, afirmamos que todos(as) se identificaram como educadores(as), sendo oito professores(as) da Rede Municipal de Feira de Santana e uma estudante universitária de Ciências Sociais de uma universidade pública da região, com idades que variam de 35 a 55 anos. Todos(as) os(as) sujeitos(as) autodeclararam sua identidade racial negra e o seu comprometimento na luta por uma educação antirracista. Desse número, contabilizamos sete mulheres e dois homens, que compuseram desde a equipe responsável pelas políticas na secretaria, pensando institucionalmente o planejamento e a efetivação das ações, até

<sup>55</sup> De acordo com a pesquisa documental, nesse período recortado o Ministério Público em suas intimações apenas solicitou o cumprimento da Lei nº 10.639/03.

<sup>56</sup> São os lugares sociais de localização dos(as) sujeitos(as) que determinam/influenciam seus posicionamentos e atuações no espaço social. Ribeiro (2017) “não estamos falando de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania” (p. 61). Para aprofundamentos, ver: RIBEIRO, Djamilá. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017. p. 112 (Feminismos Plurais).

<sup>57</sup> Compreendemos trajetórias como descreve Zittoun (2004) sendo não previsíveis e influenciadas por escolhas, por pessoas, por circunstâncias sociais, econômicas, políticas e culturais que podem culminar em adiamento de projetos de vida dos(as) indivíduos(as).

sujeitos(as) que participaram com ações e cobranças pela implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas escolas do município.

Nesse sentido, situamos que no momento da pesquisa os(as) sujeitos(as) não estavam filiados(as), no sentido literal do termo, a movimentos organizados, mas possuíam a dimensão do lugar que ocupavam e das causas que defendiam. Ao analisarmos seus discursos sobre si, trabalhamos a partir de duas abordagens interligadas para entender o direcionamento de suas atuações na secretaria de educação e de seus movimentos de cobrança pela efetivação das leis: das suas trajetórias de pertença aos movimentos negros e da ideia de negros(as) em movimento. Consideramos essas abordagens porque apesar de não estarem filiados(as) a nenhum movimento, neste momento, as suas atuações estavam ancoradas numa compreensão social e de formação proporcionada durante as suas trajetórias de vida pelos movimentos negros em seus espaços formativos.

Ao discutirmos sobre suas trajetórias de pertença reconhecemos o poder educativo desses movimentos e suas marcas na formação dos atores e atrizes sociais. Em outras palavras, se constituem como um lugar de produção de saberes construindo mediações para que os(as) sujeitos(as) pudessem ter consciência<sup>58</sup> de si, do lugar que ocupam e da opressão do sistema, alcançando um nível catártico de suas compreensões ético-políticas<sup>59</sup>. Sobre esses saberes produzidos, Gomes (2017), afirma que são formas de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça, numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social, significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história.

Ao situarmos esses(as) sujeitos(as) no quadro social racializado, inferimos que historicamente foram negadas, principalmente pela educação formal, as condições objetivas necessárias para formação de grupos de intelectuais negros(as). Assim, os movimentos negros atuam nessa ausência intencional sistêmica – que trabalha para impedir a formação da intelectualidade negra – figurando como principal lugar de formação de intelectuais negros(as) orgânicos(as), tomando para si uma dimensão formativa e educativa que oportuniza o exercício da função intelectual – já que na perspectiva gramsciana “todos são intelectuais, mas nem todos exercem essa função socialmente” (GRAMSCI, 1982).

---

<sup>58</sup> Ter consciência que se faz parte de um grupo posicionado de forma desigual, devido às restrições sociais baseadas em diferenças fenotípicas, equivale, de acordo com Freire (1987), a tomar posse do real e compreendê-lo de outro modo. Ou seja, saber-se pertencente a um grupo que, historicamente, esteve e ainda está submetido às discriminações diárias perpetradas contra aqueles que, pelo seu aspecto físico — principalmente a cor —, não parecem, para os poderes públicos, portadores de direitos subjetivos, tornando legítimo o reconhecimento da falta de oportunidades dos pobres, o preconceito e a discriminação de que são vítimas. (SANTOS, 2014).

<sup>59</sup> Ver conceito de *catarse* em “GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3.”

Portanto, os lugares de formação propiciados pelos movimentos negros aos(as) sujeitos(as) possibilitaram encontrar espaço de pertença e, ao mesmo tempo, de luta contra-hegemônica. Por isso, compreendemos que suas atuações políticas, inclusive das ações práticas cotidianas no espaço da Semed, estavam relacionadas as suas trajetórias de vida e pertencimento, conforme os relatos a seguir:

*[Eu era da] Frente Negra Feirense. Eu ia para as reuniões assim, como qualquer pessoa ia e aí era um lugar de identidade, era um lugar onde você se sentia à vontade, era um lugar de discursos eloquentes, sabe? De desejo de mudança, de vontade de conquistar outros lugares, outros espaços, de abrir portas, era o lugar, era uma espécie de catarse, sabe? A gente se sentia num Nirvana, aqui eu estou realizada, aqui eu estou bem, aqui eu tenho esperança. Porque quando a gente saía de lá era o que hoje eu chamo de não lugar, quando a gente saía de lá, o que existia era o não lugar, nós não estávamos em lugar nenhum, então as reuniões, as manifestações, as lutas desses movimentos mudaram a nossa história, mudou a nossa história!*

*(Entrevista da Professora 5) (grifo nosso)*

*[...]eu vi um dos movimentos sociais, movimentos negros serem criados dentro da minha casa, enquanto criança eu tinha meu irmão sempre envolvido nos movimentos, várias reuniões eram feitas em casa quando criança, quando adolescente. Quando entro na universidade, de cara, eu não entro nessas questões de relações étnico-raciais, eu começo a buscar no final da graduação, quando um curso de especialização nessa área, mas participação efetiva dentro dos movimentos sociais, não!*

*(Entrevista da Professora 3) (grifo nosso)*

*Eu fazia parte da Frenefe, que era Frente Negra Feirense, era um dos movimentos negros que no momento que eu estava atuando na Secretaria, [...] por isso, fazíamos essa ponte, trazíamos esse pessoal para cá para dizer assim “olha nós pensamos isso da educação, pra educação...”*

*(Entrevista do Professor 2) (grifo nosso)*

A Professora 5 relata a sua participação na Frente Negra Feirense (Frenefe<sup>60</sup>) sendo esta uma entidade que diversos(as) entrevistados(as) fizeram parte em seus processos formativos de atuação nos movimentos negros. Esse movimento negro da cidade de Feira de Santana trata-se de uma seção do Movimento Negro Unificado que surgiu na década de 1990 e continua atuante na localidade. Mesmo sendo uma seção do MNU, afirmamos que existiu/existe a frequência de integrantes de outros movimentos e coletivos negros que vigoram no cenário nacional e estadual, e, também, de integrantes sem vinculação. A Frenefe possui uma significativa trajetória de lutas com suas atuações documentadas há mais de 20

<sup>60</sup> Existem duas grafias que são divulgadas para a sigla do movimento: Frenefe e Frenef. Nesta pesquisa, utilizamos aquela indicada pelos(as) integrantes do movimento em suas publicações: Frenefe.

anos nos jornais da região devido às suas ações de cobrança pela efetivação de políticas de igualdade racial com pautas específicas da localidade, mas em consonância e participação nas lutas estaduais e nacionais.

O Professor 2, no momento em que atuava no núcleo ERER, era membro da Frenefe e trazia para os planejamentos e ações no espaço institucional as discussões que realizava nesse movimento: *“fazíamos essa ponte, trazíamos esse pessoal para cá para dizer assim “olha nós pensamos isso da educação”*. Sendo um indicativo de que as concepções dos movimentos negros ocupavam, de certo modo, um lugar nas discussões e ações que foram realizadas por esses(as) integrantes. Ainda cabe destacar, que a Professora 3 menciona a distância das “questões de relações étnico-raciais” na universidade, na década de 2000, ressaltamos que nesse período os movimentos negros no Brasil também lutavam por implementação de políticas públicas no ensino superior, pois o acesso e o debate no meio acadêmico ainda eram incipientes. Portanto, não nos causa estranheza a professora ter os contatos iniciais com os movimentos fora do ambiente universitário, afinal ainda que não participasse efetivamente como membro, de certo modo, o seu processo formativo teve início desde a infância ao observar a criação dos movimentos em sua casa.

Nesse sentido, os trechos selecionados demonstram a importância dos movimentos na formação ético-política desses(as) sujeitos(as), por isso, concordamos com Gomes (2017) quando afirma que o movimento negro é um ator político que produz, constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras ao longo da sua trajetória na sociedade brasileira. Para autora, tais ações têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela, visam a construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos.

Ao pensarmos esses(as) sujeitos(as) como negros(as) em movimento, nos remetemos a ideia que não estavam filiados(as) a um movimento negro específico, por diversos motivos, mas essa ausência de vinculação, neste momento, não significou um esvaziamento ou abandono da luta, ao contrário, todos(as) se movimentaram/movimentam socialmente a partir das dimensões de superação do racismo, de valorização e afirmação da história e da cultura negra, e de uma educação como forma de emancipação:

*Olha, na verdade é...eu não considero como esteja atuando no movimento social, apesar de sempre estar em alguns movimentos, agora me encontro fora do movimento social né, apesar assim... de atuar ainda na comunidade quilombola, eu vou muito lá em Lagoa Grande que é a comunidade que considero que já faço parte, mas assim eu estava atuando no momento no*

*Coletivo de Mulheres de Feira de Santana, mas ultimamente me encontro afastada até por conta da demanda que estou tendo da Universidade [...]portanto, prefiro ser mais justa e dizer que não estou atuando.*  
(Entrevista da Professora 8)

*[...]a minha identidade, mulher negra, soteropolitana, pedagoga, ex-integrante, mas ativista do movimento hip hop, mãe e uma pessoa que acredita na educação, eu vejo a educação como a possibilidade de ascensão, transformação social e de emancipação do sujeito.*  
(Entrevista da Professora 7) (grifo nosso)

*Porque na verdade, eu entendo assim, eu sou do movimento social enquanto sujeito, enquanto pessoa, porque eu sou educadora. Então, eu trabalho com formação de professor, eu trabalho com estudantes, com professores. Então, entendo que tenho uma responsabilidade de pensar essas coisas, porque acredito, eu sou freireana. Então, enquanto freireana que defende a educação popular, a educação libertadora, emancipatória, não posso deixar de me envolver e de perceber a necessidade e importância.*  
(Entrevista da Professora 1) (grifo nosso)

Os trechos mencionados são reveladores dos lugares ocupados pelos(as) sujeitos(as), sobre suas identidades, seus aprendizados, saberes e as formas de ver o mundo aprendidos nos movimentos negros. Pensamos esse pressuposto na medida em que esses(as) sujeitos(as) deixaram marcas de suas experiências, visões de mundo e ideias de uma educação emancipadora adquiridas em suas trajetórias em todas as ações que realizam, numa compreensão de que a ideia de movimento negro transcende o instituído e regulamentado em frequências de reuniões ou participações, pois entendemos que não existe o abandono da luta contra o racismo já que a luta é intrínseca as vidas desses(as) sujeitos(as).

A Professora 1 afirma ser do movimento social e fala do lugar de educadora que defende a educação popular e emancipatória, isto é, “uma presença em si política” (FREIRE, 1987, p.36). Se posicionar politicamente supõe a negação do estabelecido contra a lógica de opressão a partir da práxis transformadora, “é preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele” (IDEM, 2011, p.16). Conforme o trecho abaixo:

*[...]Porque enquanto mulher negra, formadora de professores, eu não me vejo distante disso, não consigo admitir uma pessoa que trabalha com formação de professores e não ter clareza de que ele tem que militar nessas áreas.*  
(Entrevista da Professora 1)

As perspectivas apresentadas pelos(as) sujeitos(as) sobre o campo educacional numa abordagem emancipadora e libertária os colocam numa trama complexa que envolvem

diversas mediações, trazendo para o centro do debate as relações de dominação racial e suas apropriações pelo sistema na formação de um consenso racial e social. Realizar movimentos no espaço institucional a partir dessa crença faz com que esses(as) sujeitos(as) sejam mal vistos(as) e/ou indesejados(as) pelas instituições em que atuam, por representarem a resistência que vem das bases, por isso, os espaços de poder estrategicamente tentam retirá-los(as) ou deslegitimá-los(as) nos seus campos de luta:

*[...]ser mulher preta, aluna de escola pública, professora de escola pública, produto da escola pública e ter o cotidiano com pessoas brancas numa instituição municipal, significa que sou mal atendida e mal informada...isso é o que acontece comigo todos os dias. Primeira coisa que a pessoa vê é uma mulher negra, e entende que ela vai responder mal, vai informar mal, ela só pensa duas vezes depois que me escuta falar, é que eu digo todos os dias “[...] **quando eu entro, eu entro com minha cabeça erguida**”, aí eles **tentam me derrubar, todos os dias**. [...]aqui temos o racismo contra todo aquele que não se enquadra no perfil de cidadão brasileiro branco, olhando para a Europa, na hora de pensar o dia a dia da nação aqui no Sertão. (Entrevista da Professora 4) (grifo nosso)*

Essas breves discussões sobre os lugares de fala dos(a) sujeitos(as) envolvidos(as) nas propostas e ações municipais, possibilitou pensar que os(as) integrantes que ocuparam o lugar institucional na secretaria de educação foram formados politicamente pelos movimentos negros e estiveram em um lugar histórico proveniente das conquistas desses movimentos nacionais e locais. Compreendemos que o fato de atuarem no enfrentamento do racismo geraram tensões na estrutura da instituição, gerando uma espécie de hostilidade institucionalizada intrínseca que recai sobre esses(as) sujeitos(as) historicamente excluídos(as) dos espaços decisórios. Nesses casos, parafraseando Bourdieu (2005) a exclusão acontece no interior das instituições responsáveis pela implementação das políticas e o mais grave na presença dos representantes dos movimentos, que se sentem impossibilitados de agir e muitas vezes sucumbem. Nas palavras do Professor 2 *procuram outro lugar* para continuarem resistindo, afinal a resistência é um dos principais elementos de luta.

Nesse sentido, os(as) intelectuais negros(as) orgânicos(as) atuaram a partir da consciência racial (de si) e da realidade construída com base em suas vivências negras (da cor) que construíram suas trajetórias nos movimentos negros. Essas experiências (re)significaram suas formas de pensar politicamente a educação como um processo emancipatório:

*Quais são as ferramentas que constroem essa relação [de opressão racial]? Então eu vou me empoderar delas e vou destruí-las, vou configurar uma nova realidade onde as pessoas sejam tratadas com dignidade com direitos*

*e deveres independentemente da cor da pele isso, nos reporta ao que disse Nelson Mandela, né, ao que disse Luther King, ao que disse uma série de outros líderes negros, que esse desejo de mudança depende de adquirir um conhecimento sobre si, sobre as condições históricas em que nós estamos inseridos.*

*(Entrevista da Professora 5)*

Essas práticas emancipadoras e antirracistas enfatizadas pelos(as) sujeitos(as) entrevistados(as) divergiram em todas as gestões dos desenhos de administração pública dos gestores municipais de Feira de Santana, operando a partir de concepções distintas dos projetos de sociedade defendidas pelos movimentos negros. De acordo com Sílvio de Almeida (2018), as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos “[...]assim, detém o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política da sociedade” (IDEM, p. 37). Nesse sentido, como resultado dos conflitos tendem a prevalecer os posicionamentos hegemônicos nos planejamentos e nas execuções de ações, entretanto ao conceber que as políticas são constituídas a partir dos comportamentos de muitos agentes, não podemos invisibilizar a presença desses(as) intelectuais negros(as) no espaço institucional da Semed que disputou diariamente os processos de implementação nas ações municipais. Por isso, indicamos que essa presença influenciou diretamente nos objetivos e princípios adotados nas propostas e ações elaborados pelo município.

### 3.2 FILIAÇÕES POLÍTICO-PARTIDÁRIAS E PERFIL DOS GESTORES MUNICIPAIS

Neste tópico localizamos os gestores municipais nos seus lugares de fala e de atuação para estabelecermos o movimento de entender: quem são esses agentes e a partir de quais bases políticas atuam. O recorte desta pesquisa inicia em 2006 quando começaram as ações na Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, desse modo, fizemos as primeiras abordagens a partir de José Ronaldo de Carvalho, por ter atuado como gestor nos quadriênios 2005-2008 e 2013-2016. Este gestor se graduou em administração de empresas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), foi vereador da cidade (1983-1987), depois foi eleito e reeleito para deputado estadual da Bahia, respectivamente, em 1987-1999 e 1999-2001.

Sua filiação político-partidária estava associada as concepções de direita, inicialmente ao Partido Democrático Social (PDS), em sua candidatura para deputado “partido este que, apesar do nome, era uma partido conservador e sustentador do regime militar”

(MAINWARING et al. 2000, p.83) e, depois em 1986, no surgimento das primeiras fundações do Partido da Frente Liberal (PFL), dissidente do PDS. Foi eleito em 2000 para prefeito de Feira de Santana, como candidato do PFL e reeleito em 2004, após quatro anos, candidata-se novamente e vence as eleições para o quadriênio 2013-2016. Em 2007, devido a diversos desgastes políticos, o partido ao qual José Ronaldo é filiado adota a estratégica mudança de nomenclatura para Partido Democratas (DEM) em que pertence até o presente momento e figura como uma das principais representações políticas da região, inclusive sendo candidato a governador do estado nas eleições de 2018.

Este político opera a partir de uma hegemonia política em Feira de Santana resultando na aprovação de seus governos por grande parte da população e suas eleições sucessivas, contabilizando ampla margem de diferença de votos para os outros candidatos. Ainda cabe ressaltar, que conseguiu eleger por indicação e apoio outros candidatos políticos, principalmente, para os cargos de vereadores. Sua aprovação pode ser vista nas diversas pesquisas publicadas nos jornais da região, conforme Rehen (2013) relatou em sua tese ao traçar o seu perfil:

“José Ronaldo tem aprovação superior a 93%” (FOLHA DO ESTADO DA<sup>61</sup> BAHIA, 19/04 2006).

“A pesquisa também perguntou se o eleitor aprova ou desaprova como o prefeito José Ronaldo (DEM) vem administrando a cidade de Feira de Santana. Aprovam – 70% Desaprovam – 25%” (G1, 23/08/2016)<sup>62</sup>.

Ao pensar esses altos índices recorremos a Gramsci (2000, p. 11), quando teoriza sobre o consenso espontâneo ao tratar de hegemonia, seria o consenso dado pelas grandes massas da população, sendo a orientação expressa do grupo fundamental dominante da vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio e, portanto, da confiança que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição, de sua função no mundo da produção. José Ronaldo, em seus discursos de convencimento<sup>63</sup>, atua numa prática política do tipo clientelista<sup>64</sup> adotando a estratégia que parte da exploração das situações de desigualdades

<sup>61</sup> Cf. REHEM, Fani Quitéria Nascimento. “Coisa de pobre”: a política de educação infantil em Feira de Santana – Bahia (2001-2008). 2013. 241 f., il. Tese (Doutorado em Política Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

<sup>62</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/eleicoes/2016/noticia/2016/08/saude-e-principal-problema-apontado-em-feira-de-santana-diz-ibope.html> Acesso em: 15 de abr.2018

<sup>63</sup> A ideia de convencimento, nesse caso, está diretamente relacionada a noção de manipulação das massas.

<sup>64</sup> “baseiam sua carreira e máquina eleitorais na capacidade de atender demandas de benefícios visíveis e imediatos em troca da garantia de votos”. In: Dicionário de Ciências sociais, Rio de Janeiro, FGV/MEC, 1987,p.277.

sociais vivenciadas pela população para afirmar uma representação própria de benevolência com o uso da máquina pública. Observemos os trechos dos seus discursos nos jornais da região:

“A missão do governo é atender as demandas das classes que mais necessitam”<sup>65</sup> (FOLHA DO ESTADO DA BAHIA, 11/03/2014).

“Trabalhamos de mãos dadas com o povo, com diálogo franco e sincero, com linguagem clara, sem subterfúgios, sem rodeios, honrando a palavra dada, como é típico dos sertanejos, porque povo não combina com desfaçatez nem dissimulação. Combina com verdade, com dignidade, com respeito e dedicação” (IDEM, 02/01/2013)<sup>66</sup>

“Essa economia de aproximadamente R\$ 300 mil será para a construção de uma creche em um bairro carente da cidade. Me sinto na obrigação de destinar esse dinheiro a quem precisa”. (IDEM, 02/01/2013)<sup>67</sup>

“A partir de primeiro de janeiro, com fé em Deus, a máquina da prefeitura voltará a servir ao povo de Feira de Santana” (Correio da Bahia, 18/02/2012)<sup>68</sup>

Mainwaring et al. (2000), em suas teorizações sobre a formação dos partidos de direita no Brasil, afirma que esses partidos são marcados pela utilização regular de práticas clientelistas e possuem aceitação eleitoral entre as camadas mais pobres, mais idosas e com menor nível de escolaridade. Destacamos também, que diversas vezes José Ronaldo utilizava o discurso das obras físicas, principalmente, daquelas chamadas de “obras que as pessoas podem ver de concreto e asfalto”, buscando convencer sobre a eficiência das suas gestões, conforme acervo pesquisado por Rehen (2013) “José Ronaldo inaugura 13 obras e garante mais obras para o Tomba” (FOLHA DO ESTADO DA BAHIA, 13 nov.2007, p. 3); “Pacote da prefeitura tem pavimentação, reforma e construção” (IDEM, 06 dez. 2007, p. 4); “Prefeitura anuncia pacote de obras do Centro de Abastecimento” (IDEM, 24 ago. 2007, p. 2).<sup>69</sup>

---

<sup>65</sup>Disponível em: <https://www.jornalfolhadoestado.com/noticias/23741/-creche-escola-para-130-criancas-e-inaugurada-em-feira> Acesso em: 05 de dez.2017.

<sup>66</sup>Disponível em: <https://www.jornalfolhadoestado.com/noticias/8926/jose-ronaldo-toma-posse-na-casa-da-cidadania-> Acesso em: 05 de dez.2017.

<sup>67</sup>Disponível em: <https://www.jornalfolhadoestado.com/noticias/8926/jose-ronaldo-toma-posse-na-casa-da-cidadania-> Acesso em: 05 de dez.2017.

<sup>68</sup>Disponível em: [http://www.geraldojose.com.br/index.php?sessao=noticia&cod\\_noticia=27616](http://www.geraldojose.com.br/index.php?sessao=noticia&cod_noticia=27616). Acesso em: 05 de dez.2017.

<sup>69</sup> Cf. REHEM, Faní Quitéria Nascimento. “Coisa de pobre”: a política de educação infantil em Feira de Santana – Bahia (2001-2008). 2013. 241 f., il. Tese (Doutorado em Política Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

A partir de observações sobre a política local, o tripé exploração da pobreza-troca de favores-obras físicas despontou como principal motivo para a grande aprovação e (re)eleições de José Ronaldo. Nesse sentido, Gramsci (1979, p.123) condena a variante em que o povo é simplesmente uma massa de manobra, ocupada com prédicas morais, com tiradas sentimentais, com mitos messiânicos de espera de idades fabulosas, em que todas as presentes contradições e misérias serão automaticamente resolvidas e sanadas.

Feira de Santana estava envolta de diversos movimentos que ocorreram com a primeira eleição para presidente de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), filiado ao Partido dos Trabalhadores, pois várias ações aconteceram devido ao acirramento das cobranças dos movimentos sociais ao presidente que foi eleito com apoio de diversos movimentos negros. Por isso, houve a aprovação da Lei nº 10.639/03, a criação da SEPPPIR, a aprovação das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (Parecer 03/2004), a aprovação do Plano de Implementação da Lei nº 10.639/03 entre outras ações. Entretanto, na Bahia, o governo estadual pefelista<sup>70</sup> e carlista<sup>71</sup> de Paulo Souto (2003-2006), eleito pelo DEM, ainda não tinha aprovado as resoluções estaduais e afirmado o posicionamento do estado no combate ao racismo.

Não obstante, José Ronaldo, até 2006, estava alinhado com o governador Paulo Souto seu companheiro de partido, destoando das transformações que aconteciam nacionalmente no Brasil, no que diz respeito a aprovação de políticas afirmativas que afetavam diretamente os municípios, uma vez que a Lei nº 10.639/03 já tinha sido aprovada, atribuindo diversas funções para implementação dessas políticas na educação na esfera municipal. Antes da aprovação da lei, a necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais apenas tinha entrado na agenda de discussões das políticas públicas nacionais, mesmo que os movimentos negros feirenses já pautassem para educação no município, inclusive com aprovação de leis municipais específicas.

Esse quadro começa se alterar com as eleições para governador em 2006 que culminou com a vitória de Jacques Wagner do Partido dos Trabalhadores, fundamentado numa proposta de participação dos movimentos sociais e populares, por isso foi eleito com o apoio da base

---

<sup>70</sup> Aquele que é filiado ao PFL e/ou se identifica com suas ideologias.

<sup>71</sup> Carlista se refere aos políticos que são organizados a partir da Força Política de Antônio Carlos Magalhães (ACM), político baiano filiado ao PFL, atual DEM, que representava a supremacia das forças de direita do estado da Bahia desde a década de 1970. Desde 1990 esse grupo alia um discurso liberal-democrático, condizentes com a reforma estatal brasileira, às práticas coronelistas. Após a morte de ACM, em 2007, a grande aprovação pública de Lula como presidente da República e diante de diversos desgastes políticos acontece o declínio político desse grupo abrindo espaço para a eleição de Jacques Wagner (2007 a 2015) do Partido dos Trabalhadores apoiado pelo presidente também do mesmo partido.

dos movimentos negros da Bahia. Dessa forma, houve um alinhamento dos governos federal e estadual que construiu um cenário para a exigência de implementação de políticas, aprovando a Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 23, que estabelece normas complementares de inclusão das disposições da Lei nº 10.639/03, no Sistema Estadual de Ensino e, conseqüentemente, aos municípios em 12 de março de 2007.

Vale ressaltar que a perspectiva binária de direita e esquerda no regime democrático representativo se torna relevante diante da definição evidente de distintos projetos de sociedade interpostos no cenário político, isso não significa esgotar esse complexo debate, mas situar que o lugar ocupado pelos representantes nessas categorizações diz muito sobre o tratamento destinado as questões étnico-raciais na concretização de suas gestões. Nesse sentido, trazemos a consideração da Professora 4:

*Feira de Santana é um município coronelista, entendeu? O município que funciona com base na ideologia do racismo e da branquitude e que tem um objetivo, o branqueamento. Então um partido de direita seja ele a nomenclatura que for, vai cumprir esses objetivos. Ele vai tentar invisibilizar o sujeito diferente que não se enquadra naquele perfil de profissional, de professor, de estudante e até de pai.  
(Entrevista da Professora 4)*

A Professora 4 destaca, a partir de suas experiências docentes e de atuações nas gestões municipais, que os governos de direita operam baseados na ideologia do racismo e na tese do branqueamento para formatar um ideal de indivíduo, com vistas a tornar invisível o diferente. Para Skidmore (2012) a tese brasileira do branqueamento, aceita pela maior parte da elite nacional entre 1889 e 1914, se baseava no pressuposto da superioridade branca, as vezes “minimizada por ficar em aberto a questão do quão inata seria essa inferioridade e pelo emprego de eufemismos com raças mais adiantadas e menos adiantadas” (IDEM, p.111). Não obstante a distância temporal que nos separa do final do século XIX, ainda se reproduz e se mantém esse ideal de branqueamento como sinalizou a Professora.

Por esta razão, a conscientização é um projeto irrealizável pela direita, que, por sua natureza, não pode ser utópica. Não há conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses dos grupos sociais hoje dominadas. (FREIRE, 1987, p. 81).

Nessas discussões, inferimos que nas gestões de direita tendemos a encontrar maiores dificuldades de participação efetiva, de atendimento das demandas dos movimentos sociais, e,

principalmente, na forma de conceituação e prática da justiça e da igualdade, já que majoritariamente são interpretadas na lógica formal baseados na premissa “todos são iguais perante a lei”. Desse modo, a gravidade dessa interpretação amplamente aceita no social, pode remeter a ideia de “cegueira racial”, ou seja, ignorar por completo a ideia de raça e a cor de alguém, já que a raça não diz nada moralmente, intelectualmente ou socialmente sobre uma pessoa, tratar alguém como igual e com respeito, portanto e para esse discurso, implica em ignorar totalmente a raça (SCHUCMAN, 2018).

Nesse sentido, fizemos uma breve discussão para demonstrar o posicionamento do DEM, antigo PFL, diante das ações afirmativas, pois se constitui como um dos partidos que mais tem interposto ações no Supremo Tribunal Federal (STF) contra esse tipo de política, principalmente contra aquelas que visam alterações no sistema de educação do país. Podemos afirmar que as ações afirmativas tem sido alvo de contestações desse partido sob o argumento de descumprimento de preceito fundamental da igualdade de todos, como afirmado anteriormente, previsto na Constituição Federal de 1988, sendo o sistema de cotas nas universidades públicas, nesse caso, da Universidade de Brasília (UNB), o principal alvo das ações. Para Neves (2011)<sup>72</sup> as cotas mexem com o ideal igualitarista da modernidade, por colocar na ordem do dia que o mérito não depende apenas do mérito individual, mas também de condições sociais específicas, trazendo para discussão todas contradições que apontadas pelos socialistas de todos os matizes e anarquistas das situações de igualdade nas sociedades capitalistas, na qual o discurso da igualdade camufla as desigualdades sociais.

O objetivo não se trata de destrinchar a especificidade da discussão sobre o sistema de cotas raciais, mas evidenciar as bases de argumentação utilizadas pelo partido reveladoras de suas compreensões sobre as relações étnico-raciais no Brasil e que fundamentam suas formas de operação quando se trata de políticas públicas tanto nacionais quanto municipais. Observemos as argumentações da petição ajuizada pelo DEM, evidenciadas no texto-síntese publicado no dia 4 de novembro de 2009, pelo STF:

[...] na presente hipótese, sucessivos atos estatais oriundos da Universidade de Brasília atingiram preceitos fundamentais diversos, na medida em que estipularam a criação da reserva de vagas de 20% para negros no acesso às vagas universais e **instituíram verdadeiro ‘Tribunal Racial’**, composto por pessoas não-identificadas e por meio do qual os direitos dos indivíduos ficariam, sorrateiramente, à mercê da discricionariedade dos componentes, [...] (fl. 9).

<sup>72</sup> Ver NEVES, Paulo S.C. Cotas universitárias e critérios de justiça: a percepção de estudantes universitários. Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/35-encontro-anual-da-anpocs/gt-29/gt30-12/1182-cotas-universitarias-e-criterios-de-justica-a-percepcao-de-estudantes-universitarios/file> Acesso em: 18 de dez. 2018.

[...]o acesso aos direitos fundamentais no Brasil **não é negado aos negros, mas aos pobres** e que o problema econômico está atrelado à questão racial. a existência de valores nacionais, **comuns a todas as raças, parece quebrar o estigma da classificação racial maniqueísta** (fl. 67). (Despacho de 27/10/2009) (grifo nosso)

Este trecho mostra que o partido denomina as ações afirmativas como instituintes de uma tribuna racial, bem como acredita e reproduz que o problema maior se trata de uma questão de classe e não racial. Em diversos discursos dos seus principais representantes também foi disseminada a falsa ideia da corresponsabilização dos negros pela escravidão<sup>73</sup>. Nesse sentido, Hasenbalg desconstrói que o problema se trata apenas uma questão de classe, na medida em que analisa

[...] a “raça” como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e espaço), o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas. Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do que um reflexo epifenomênico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente superordenado no presente. (HASENBALG, 2005, p. 118).

Podemos ainda destacar a Ação Direta de Inconstitucionalidade (3.239), ajuizada em 2003, questionando o direito de titulação de terras quilombolas no território nacional. Nessa ação, estava como ponto de pauta a tentativa de impedir o direito de autodeclaração das comunidades quilombolas, uma vez que se o processo de identificação fosse dificultado, conseqüentemente haveria o impedimento da titulação de terra, operando em favor do agronegócio e dos latifundiários que são os principais interessados em destituir esse direito adquirido.

<sup>73</sup> O senador Demóstenes Torres (DEM-GO) em audiência pública dia 03/04/2010, se esforçou para demonstrar a corresponsabilidade de negros no sistema escravista vigente no Brasil durante quatro séculos, disse sobre o tráfico negreiro: "Todos nós sabemos que a África subsaariana forneceu escravos para o mundo antigo, para o mundo islâmico, para a Europa e para a América. Lamentavelmente. Não deveriam ter chegado aqui na condição de escravos. Mas chegaram. (...) Até o princípio do século 20, o escravo era o principal item de exportação da pauta econômica africana". No que se refere a miscigenação declarou: "Nós temos uma história tão bonita de miscigenação... [Fala-se que] as negras foram estupradas no Brasil. [Fala-se que] a miscigenação deu-se no Brasil pelo estupro. [Fala-se que] foi algo forçado. Gilberto Freyre, que é hoje renegado, mostra que isso se deu de forma muito mais consensual." CAPRIGLIONE, Laura. **DEM corresponsabiliza negros pela escravidão**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fohla/educacao/ult305u702198.shtml>. Acesso em: 04 de ago. 2017.

Cabe enfatizar as concepções defendidas pelo DEM na medida em que os prefeitos das gestões analisadas eram filiados a esse partido, pois existe na cidade uma concentração do poder público municipal na “mão” da direita e de seu principal representante José Ronaldo e seus(uas) apoiadores(as). Dentre os quais inserimos Tarcízio Pimenta, um médico graduado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), seguidor do carlismo e ex-PFL, em seu histórico político, foi vereador (1993-1994) e deputado estadual da Bahia entre 1995 a 2007 exercendo quatro mandatos consecutivos para esse cargo. Em seguida, foi eleito prefeito do quadriênio 2009-2012 e se apresenta nesse contexto filiado ao mesmo partido e apoiado por José Ronaldo, sendo com esse arranjo político que ganhou a eleição para prefeito do quadriênio 2009-2012, com cerca de 54% dos votos válidos. Entretanto, Tarcízio Pimenta, após mais de dois anos de mandato, em momento de desavença com José Ronaldo, declara a jornais da região: “estão querendo antecipar uma eleição para me desgastar, comparar o que ele fez ou deixou de fazer com a minha gestão”<sup>74</sup>, referindo-se à ambição de José Ronaldo em voltar ao poder. Tal afirmação pode ser considerada na medida em que José Ronaldo pretendia ser candidato nas próximas eleições para o quadriênio 2013-2016, sendo eleito posteriormente, com 66,04% dos votos válidos.

Dentro desse contexto, argumentamos que o levantamento sobre a atuação do DEM diante das questões que envolvem a garantia de direitos e implementação de ações afirmativas para os(as) negros(as) no Brasil evidenciam as concepções de sociedade operadas desde no nível municipal até o nacional se desdobrando uma relação contínua de manutenção do *status quo* racial. Dessa forma, compreendemos o município como o lugar de ação política efetiva em que operam modelos de gestão e administração pública articulados com projetos políticos, uma vez que a disputa pelo Estado acontece mesmo nas menores dimensões de poder.

Essa compreensão coloca em pauta a importância do município na esfera política, podemos dizer que os(as) filiados(as) do DEM, principalmente os gestores municipais, compartilham das mesmas concepções e projetos de sociedade de seu partido sobre igualdade, raça, miscigenação e ações afirmativas. Portanto, a não prioridade do tratamento da questão racial nas gestões também possui raízes na vinculação partidária dos gestores que influenciou diretamente no desenho da gestão municipal. Isso nos conduz a pensar que a não prioridade do tratamento da questão racial também foi resultado de uma disputa de projeto de administração pública, já que as concepções dos movimentos negros expressados a partir das ações afirmativas divergem da concepção de sociedade e de gestão do Partido Democratas.

---

<sup>74</sup>Jornal do Povo Online 25/03/2011. Disponível em: <http://www.cljornal.com.br/antigo-site/noticia.php?id=9756>. Acesso em: 06 de jul. 2017.

Ao retomarmos a ideia de que as políticas se desenvolvem em diferentes formatos a depender da natureza política de quem as implementa, afirmamos diante das diversas manifestações discursivas em espaços jurídicos e não-jurídicos apresentadas, que não existe uma consideração nacional do partido sobre a importância das ações afirmativas, principalmente na educação. Tal direcionamento político pode ocasionar a não priorização de uma efetiva implementação dessas políticas quando se trata de governos em esferas municipais, pois as dimensões teóricas e práticas das ações afirmativas não dialogam com bases de fundamentação de seus partidos, posto que possuem importância no acúmulo de forças da transformação social.

### 3.3 PRIMEIRAS COMPREENSÕES DAS AÇÕES ESTRUTURADAS NAS GESTÕES MUNICIPAIS DE 2006 A 2016

A cidade de Feira de Santana já possuía uma demanda por uma educação antirracista devido ao seu lugar de formação histórica negra que pode ser demonstrada a partir das lutas dos movimentos negros da localidade como Movimento Negro Unificado e Frente Negra Feirense (Frenefe); Núcleo Cultural, Educacional e Social Quilombola Odungê; União dos Negros pela Igualdade (Unegro) e Núcleo Cultural Niger Okan. Como resultado dessas lutas, na década de 1990, a cidade aprova leis municipais específicas para educação das relações étnico-raciais. Sampaio (2013) destaca que estas leis foram promovidas por membros representantes do legislativo atendendo a reivindicações de grupos da sociedade civil e dos movimentos negros locais.

O direcionamento para o enfrentamento a partir do campo jurídico é resultante das modificações que ocorrem nos processos de atuação dos movimentos negros que também se reverberam em Feira de Santana, pois os movimentos começaram a utilizar os instrumentos jurídicos-políticos como forma de denúncia do racismo e de cobrança para formulação e implementação de políticas públicas específicas, principalmente na educação, sendo esta uma realidade que estava acontecendo em outros países. Gomes (2017) destaca que na segunda metade da década 1990, a raça ganhou outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado, dessa forma, a sua releitura e ressignificação emancipatória construída pelo Movimento Negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores(as) interessados(as) no tema.

Podemos afirmar que as reivindicações locais que resultaram na aprovação das leis estavam fundamentadas na pressão nacional causada pela grande movimentação da Marcha

Zumbi dos Palmares, em 1995, que ocasionou o reconhecimento por parte do Estado da existência do racismo brasileiro e pela necessidade de políticas públicas de ações afirmativas pelo “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”. Nesse sentido, retornamos a Frente Negra Feirense, criada na década de 1990, que estava em consonância com as movimentações nacionais:

*Na década de 90 tinha muita reunião da FRENFE, final da década de 90, porque assim o movimento cresce muito na década de 80 [...] aí na década de 90 ganha um corpo fantástico, tinham passeatas na rua, manifestações do povo negro falando das suas demandas e aqui...meu Deus, é aqui que eu vou ficar, então assim... entendeu? Marcha de Zumbi e essa coisa toda...  
(Entrevista da Professora 5)*

As reivindicações locais foram fortalecidas e direcionadas por uma luta nacional a partir da (re)afirmação da importância da educação como um meio primordial de combate ao racismo e da centralidade em mecanismos legais como frente de luta. Enquanto isso, uma forte militância negra evidenciava casos de racismo em todas as instâncias possíveis, criticava a democracia racial com constante foco em educação (GUIMARÃES, 2005). Nesse sentido, inserimos Leis Municipais nº 68/1996 e nº 69/1996 aprovadas em Feira de Santana, a primeira, traz as seguintes atribuições ao município em seus artigos:

Art.1º - As escolas da rede municipal de ensino incluirão no programa das disciplinas Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo História Afro-brasileira.

Art.2º A inclusão deste conteúdo será destinada às crianças da pré-escola e todas as séries do 1º grau.

A segunda, em diálogo com primeira, determina as seguintes regulamentações no que se refere a formação de professores, a modificação curricular e as responsabilidades da Secretaria de Educação.

Art.1º Fica instituído o curso preparatório para o corpo docente e demais especialistas da Rede Municipal de Ensino, visando prepará-los para a aplicação de disciplinas e conteúdos programáticos que valorizem a história do negro e do índio no Brasil.

Art.2º A Rede Municipal de Ensino deverá adotar no seu currículo disciplinas ou conteúdos programáticos fundamentados na cultura e na história do negro e índio no Brasil.

Art 3º Cabe à Secretaria de Educação do Município, através de seus órgãos competentes, colocar em vigor as determinações dos artigos anteriores.

A partir de pesquisas documentais no Arquivo Público Municipal, encontramos a também a Lei nº 2.356, de 11 de outubro de 2002, que institui a “Semana de Estudos da

Consciência Negra” nas escolas da Rede Pública Municipal, para os alunos de 5º a 8º série. Essa lei estabelece, principalmente, que

Art. 1º Fica instituída a “Semana de Estudos da Consciência Negra”, com início na segunda-feira anterior ao dia 20 de novembro de cada ano.

Art. 2º Durante a comemoração da semana de estudos, as escolas municipais realizarão atividades específicas de discussão e conscientização dos alunos, pais e professores quanto aos problemas enfrentados pela população negra, quilombolas e afro-descendentes, com ênfase nas consequências da escravidão na formação da cidadania brasileira, na afirmação e valorização do negro.

Art 3º Fica a data incluída na Calendário Oficial de Datas e Eventos do Município.

A aprovação dessas leis municipais não operou na educação feirense mudanças significativas de transformações curriculares com bases antirracistas. Somente depois de alguns anos, já após a aprovação da Lei nº 10.639/03, em 2006, a Secretaria de Educação realiza as primeiras movimentações para pensar o processo de implementação da lei no município, a partir da cobrança de um evento pensado pelos movimentos negros e professores(as) da cidade e de Salvador.

*Não se falava ainda de Quilombola e não se falava da 10.639, quando perguntava professor não conhecia a lei, professor da rede não conhecia a Diretriz e pronto, né?! Então como eu coloquei, membros da sociedade civil e movimento negro local de Feira de Santana organizado com outros movimentos sociais da capital do Estado, ou seja, de Salvador, reuniram-se no Colégio Assis Chateaubriand, em 2006, em um Seminário sobre Educação e a questão étnico racial no âmbito do nosso município com ênfase em caminhos para a materialização da lei 10.639. **Então é a partir daí que a Semed ela começa a ser digamos apertada a apresentar no seu organograma um espaço onde se discutisse educação para as relações étnico-raciais.***

*(Entrevista da Professora 4) (grifo nosso)*

A gestão municipal não poderia permanecer alheia ao acirramento constante dos movimentos aliado às cobranças institucionais ocasionadas por aparatos legais hierárquicos que não poderiam ser negligenciados, como o Plano Estadual de Educação, Lei nº 10.330, de 15 de setembro de 2006, que previa a inclusão, no currículo escolar, da temática da história afro-brasileira para atender, com eficiência, a demanda gerada pela lei. Vale ressaltar que antes disso, a 1ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial importante para a cobrança e o estabelecimento de compromissos entre todas as partes envolvidas com o tema. O evento foi realizado de 11 a 13 de maio de 2005, em Brasília, e constitui-se num momento para o debate da relação do Estado com as populações racial e

eticamente discriminadas, em que o Estado e a sociedade assumiram o compromisso de superação das desigualdades raciais.

Em atendimento as demandas dos movimentos negros da Bahia, o Ministério Público Estadual expediu a Recomendação nº 002/2006 para todos os promotores de justiça do interior do estado, com atribuições na área da cidadania, instruindo-lhes "Recomendar ao Chefe do Executivo Municipal e ao Governo do Estado quanto à obrigatoriedade de inclusão da temática sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares"<sup>75</sup>. Esses contextos de cobrança associados a uma ação legal dos movimentos negros locais resultaram na intimação do Ministério Público à Secretaria de Educação que designou um quadro de três professores(as) para pensar como se daria o processo de implementação, porém, até o momento, não se constituía como um grupo ou núcleo específico. Conforme podemos observar no excerto os passos iniciais de construção:

*[...]Nós estávamos reunidos na secretaria, quando a secretária de educação na época, recebeu uma intimação do Ministério Público querendo saber o que o município de Feira de Santana tinha feito enquanto política pública em relação à lei 10.639/2003, aí na época ainda não tinha a 11.645. Aí ela disse que a gente precisava fazer alguma coisa, quem gostaria do grupo [de participar].*

*(Entrevista da Professora 1).*

*[...]Nós recebemos o convite em 2006 para ingressarmos, para compormos o quadro da Secretaria de Educação, aí a professora que era secretária e havia nos feito um convite para que nós no final de 2006, para que fizéssemos a composição do quadro da secretaria com um objetivo de implementar a Lei 10.639 nos currículos das escolas, e fomos convidados eu e [outra professora] que já fazia parte do quadro da secretaria, já era alguém que desempenhava algumas outras funções lá, e nós dois fomos designados para pensar a implementação da Lei, como é que essa implementação da lei se daria.*

*(Entrevista do Professor 2)*

Essa articulação de um quadro pela secretaria estava respondendo a primeira intimação do Ministério Público e as movimentações que aconteciam em diversos municípios brasileiros e, principalmente, na cidade de Salvador. Nesse mesmo ano, ocorreram diversas atividades dos movimentos negros nacionais e baianos, dentro e fora de órgãos institucionais, em que podemos citar o XV Congresso Nacional Ordinário do Movimento Negro Unificado com a presença de representantes de Feira de Santana e a formação o Núcleo de Políticas

---

<sup>75</sup> Notícia “Seminário destaca ensino da história africana e indígena”. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/130160-1>> Acesso em: 29 de Dez. 2018.

Educacionais das Relações Étnico-Raciais (Nuper), na Secretaria Municipal de Educação de Salvador, que objetiva realizar um trabalho educacional nas escolas municipais buscando propor, implementar e acompanhar as políticas educacionais relativas às questões raciais e de gênero.

No final de 2006, a secretaria promove a primeira ação documentada, uma formação de professores que foi publicada no informativo semanal da Secretaria de Comunicação (SECOM), de 01 de dezembro de 2006, com o título “*Políticas Educacionais devem respeitar a diversidade, afirma especialista*”, essa atividade foi o “I Encontro a respeito da Lei 10.639/03: rompendo com o silêncio da história sobre o negro na escola”. Esse encontro contou com cerca de 70 professores(as), diretores(as) de escolas e técnicos(as) da Rede Municipal, bem como com a presença dos representantes dos movimentos Odungê e Frente Negra Feirense. Nessa reportagem foi demonstrado que a formação possui o seguinte objetivo: “[...]contribuir para a formação dos professores que devem estar aptos para lidar com este novo conteúdo no currículo, através da educação podemos construir uma sociedade mais justa e igualitária, o que é um desejo de todos nós” (2006, p.01).

Como afirmado anteriormente, essas movimentações da secretaria em Feira de Santana, respondiam as pressões diretas dos movimentos negros e a intimação do Ministério Público pela implementação da lei:

*Entrevistada: [...]as ações no município só começam a partir mesmo de 2006, quando grupos da sociedade civil, aí foram vários grupos de movimento negro aqui em Feira de Santana começaram a pressionar para implementação da lei...*

*Pesquisadora: Quais movimentos negros?*

*Entrevistada: Por exemplo, aqui em feira tinha a FRENEFE antes, Frente Negra Feirense que era como se fosse um movimento negro diretamente vinculado ao MNU, depois tinham alguns grupos que estavam vinculados ao Niger Okan, ao Odungê.*

*(Entrevista da Professora 4)*

A partir dessas colocações afirmamos que no cenário feirense os movimentos negros têm se constituído como um importante agente de resistência nas disputas dentro e fora da instituição, principalmente na Secretaria de Educação, questionando o *atual estado de coisas* que hierarquiza raças no currículo e a marginaliza os saberes africanos e afro-brasileiros na localidade. Por isso, a pressão por parte dos movimentos locais no campo educacional incide no sentido de executar um projeto educativo antirracista, pois compreende a relação existente entre projeto político e projeto pedagógico no processo de tomada de posição na constituição da dinâmica social. Dito de outro modo, os movimentos negros pensam a educação como

umas das suas principais frentes, posto que se existe uma vinculação estreita da educação com a reprodução e manutenção do racismo, então, a dimensão racial, abordada numa perspectiva antirracista, não pode estar separada do processo educacional.

Cabe discutir a morosidade no tratamento das questões étnico-raciais apontando suas raízes no desenho de administração da gestão, mas também podemos levantar outro indicador: o pertencimento racial das pessoas que ocupam esses espaços de poder. Nesse momento, não possuímos dados específicos de cor/raça do quadro de pessoal que trabalhavam na gestão, entretanto é sabido que a maioria dos espaços de decisão institucionais é ocupado por pessoas majoritariamente brancas. Oliveira (2016) coloca essa falta de representatividade nas instituições como um dos problemas a serem enfrentados, para ele, esse tipo de situação leva a parcela dos movimentos negros a traçar como estratégia a presença maior de negros e negras na máquina institucional, avaliando que a pequena participação de afrodescendentes é um dos elementos que explicam o racismo institucional. Essa supremacia branca no controle institucional também é uma discussão realizada por Almeida (2018) afirmando “a ausência de pessoas negras em espaços de poder e de prestígio é um sintoma da sociedade desigual e, particularmente, racista” (p.38).

A partir dos entendimentos tecidos até aqui, desde a aprovação da Lei nº 10.639/03, somente citamos, em 2006, um encontro e uma tentativa de articulação de pessoal para pensar a implementação, dessa forma, não se observava na cidade uma expressiva movimentação para a construção de uma educação antirracista. Conforme destacados nos trechos:

*[Os movimentos negros da cidade] Começaram a ver que em Feira de Santana não se tocava no assunto, havia uma efervescência a lei 10.639, começava a se organizar a Sepromi, que é a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, em Salvador, começava a se organizar a SECADI<sup>76</sup>, a nível de MEC e aqui em Feira de Santana, disso não se fala. (Entrevista da Professora 4).*

*Já tinha passado mais de 4 anos, basicamente três anos que a lei havia sido promulgada, a lei havia sido assinada e até então município de Feira não haviam sido feito nada, como os outros municípios haviam saído na frente e Feira estava atrasada nesse sentido [...]*  
(Entrevista do Professor 1) (grifo nosso)

<sup>76</sup> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) trata-se de um órgão institucional que promovia “a articulação e convergência das agendas para garantir o direito de todos à educação, com qualidade e equidade”, com vistas a orientar políticas públicas educacionais que articulem a diversidade humana e social aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino, devem ser consideradas as questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências, condição geracional e outras que possam ser identificadas como sendo condições existenciais favorecedoras da exclusão social. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>

Os recortes sinalizam para negligência no tratamento das questões étnico-raciais, o que reforça a compreensão da regulação das relações sociais em função da permanência de uma hegemonia racial e, conseqüentemente, de todas as suas formas de manutenção de privilégios e domínio. Esta reflexão se desdobra na ideia da contradição da política pública de ação afirmativa já que está intimamente ligada a natureza do Estado, pois, ao mesmo tempo, em que os movimentos asseguram legalmente o direito a uma educação antirracista, temos outras instituições limitando essa garantia, isto é, ao mesmo tempo em que avança em determinadas questões retrocede em outras.

Esse desinteresse da gestão no processo de implementação induz aos movimentos negros da cidade a entrar com uma ação no Ministério Público (MP), já que observavam essa prática em outras cidades e estados, para que a prefeitura apresente ações desenvolvidas para a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas do município.

*Então alguém, algum grupo dos movimentos sociais, acionou o Ministério Público, [...] Nesse momento, o Ministério Público aciona a Secretaria Municipal para apresentar ações concernentes à educação para as relações étnico raciais.*

*(Entrevista da Professora 4) (grifo nosso)*

*[...] quando a secretária de educação na época, ela recebeu uma intimação do Ministério Público querendo saber o que o município de Feira de Santana tinha feito enquanto política pública em relação à lei 10.639/2003, aí na época ainda não tinha a 11.645/08.*

*(Entrevista da Professora 1) (grifo nosso)*

Nesse sentido de atuação do MP podemos refletir sobre a atuação do direito na garantia da efetividade das ações afirmativas, assim, antes de tudo, devemos compreender o direito como produto das relações sociais e, por isso, legitimador histórico das relações de opressões sociais e raciais, abarcando as contradições próprias da sociedade capitalista e racista brasileira, por isso na mesma dimensão em que as conserva essas relações também, em menor grau, as rechaça. É nessa contradição que os movimentos negros agem acionando o Ministério Público utilizando estrategicamente da própria formalidade jurídica como instrumento de luta dentro do sistema<sup>77</sup>.

Silvio Almeida (2018) demonstra que há vários exemplos de como as contradições do sistema jurídico foram utilizadas de forma estratégica, não apenas pelos juristas, mas também

<sup>77</sup> Existem discussões sobre a intervenção do Ministério Público na fiscalização para garantia de direito coletivos principalmente quando se trata de populações discriminadas, essa ideia tem sido tratada de vários modos, uma delas é a judicialização de conflitos políticos. Cf. WATANABE, Kazuo. **Política pública do Poder Judiciário nacional para tratamento adequado dos conflitos de interesse**. In: Revista de Processo. São Paulo: Revista dos Tribunais, v. 195, 2011, p. 381-390.

pelas pessoas que foram e ainda são prejudicadas pelo sistema, dessa forma, para ele a história nos mostra como explorados e oprimidos estabeleceram modos de vida, estratégias de sobrevivência e de resistência utilizando-se da ferramenta do direito. Almeida ainda cita o exemplo de Luiz Gama:

No Brasil, Luiz Gama foi o grande exemplo da luta antissistêmica, pois sabia que o direito, mesmo sendo uma ferramenta dos senhores, era preciso saber manejá-la para quando, no momento oportuno, volta-las contra o próprio senhor. Mas para Luiz Gama, é bom que se repita, as ilusões do direito como reino de salvação não tinham vez, e o direito era apenas uma das armas que, na luta pela liberdade, poderiam e deveriam ser utilizadas na luta contra os senhores (2018, p.114)

Em síntese, em suas considerações estruturais sobre as relações do direito com racismo, argumenta que o direito é a forma mais eficiente de combatê-lo, seja punindo criminal e civilmente os racistas, seja estruturando políticas públicas de promoção da igualdade; entretanto, o autor apresenta o lado reverso, o direito ainda que possa introduzir mudanças superficiais na condição de grupos minoritários faz parte da mesma estrutura social que reproduz o racismo enquanto prática política e ideologia.

A partir dessa utilização estratégica do Ministério Público pelos movimentos negros de Feira de Santana, esse organismo tem se configurado como uma agente judicial importante nas diversas ações de fiscalização sobre a implementação da lei em vários municípios e estados brasileiros, para atender ao cumprimento da LDB em seus artigos 26 A e 79B. Nessa perspectiva, trazemos duas ações do Ministério Público como exemplos para demonstrar que trata de uma estratégia adotada nacionalmente pelos movimentos: a primeira, ocorrida em 30 de julho de 2007, a 9ª Promotoria de Justiça da cidadania de Defesa da Educação em atuação conjunta com a 2ª Promotoria de Justiça da Cidadania de Combate ao Racismo instaurou o Inquérito Civil nº 01/2007 com vistas a apurar a implementação da Lei nº 10.639/03 em escolas públicas e privadas do município de Salvador; e, a segunda, ocorreu no Rio Grande Sul, em que elaborou, em 2010, a campanha denominada “Projeto de Implementação do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira no Ensino Básico”<sup>78</sup>, oportunizando em anos posteriores diversas ações de fiscalização nos municípios gaúchos no cumprimento da lei.

A movimentação do Ministério Público em Feira de Santana aconteceu por uma recomendação do Ministério Público Estadual e devido às denúncias dos movimentos negros locais de violação de direitos coletivos através do descumprimento da Lei nº 10.639/03 pela

---

<sup>78</sup> Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/noticias/20693/> Acesso em: 15 de dez. 2018.

prefeitura. Essa fiscalização, em 2006, até aonde constam nossas pesquisas, resultou numa intimação que ocasionou a realização de propostas e ações posteriores para serem apresentadas como resposta a essa representação pública e, desse modo, o município não seria autuado por descumprimento de uma lei federal, por isso a entrevistada se refere a expressão “apagar incêndio”:

*[...]porque a gente aqui tem muita coisa, vive muito como se fosse de apagar incêndio. Isso, pronto! A gente apagou esse incêndio, deu resposta ao Ministério Público agora tem outro incêndio para a gente apagar. (Entrevista da Professora 1) (grifo nosso)*

As lutas dos movimentos negros diante de diversas frentes, principalmente jurídicas, nos remete a Gramsci (1978a) quando esclarece que a militância política precisa se organizar para o mínimo, que consiste em lutar por direitos sociais no contexto desta sociedade, mas também para o máximo, que se traduz na luta revolucionária. Assim, observamos que os enfrentamentos assumidos pelos movimentos diante da gestão municipal revelam a importância da escola na construção de *ethos* transformador:

*[...]Mandela diz que a educação é a melhor arma para mudar o mundo. Então enquanto educadora, professora, enquanto mulher negra, enquanto militante eu penso que o conhecimento ele é quem liberta, ele que transforma, ele que modifica, entendeu? E tem que ser algo que realmente liberte mais que reconhecidamente vai causar uma série de dores, porque mesmo as pessoas que adquirem esse conhecimento o sistema é tão malvado, é tão perverso que escamoteiam a caminhada dessas pessoas. (Entrevista da Professora 5)*

Pois, é sabido, conforme aponta Gramsci (1978a), que a escola é o instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis, pois ao mesmo tempo que assume uma postura reprodutora e de adesão ao estabelecido, ela também pode se configurar em lugar de transformação.

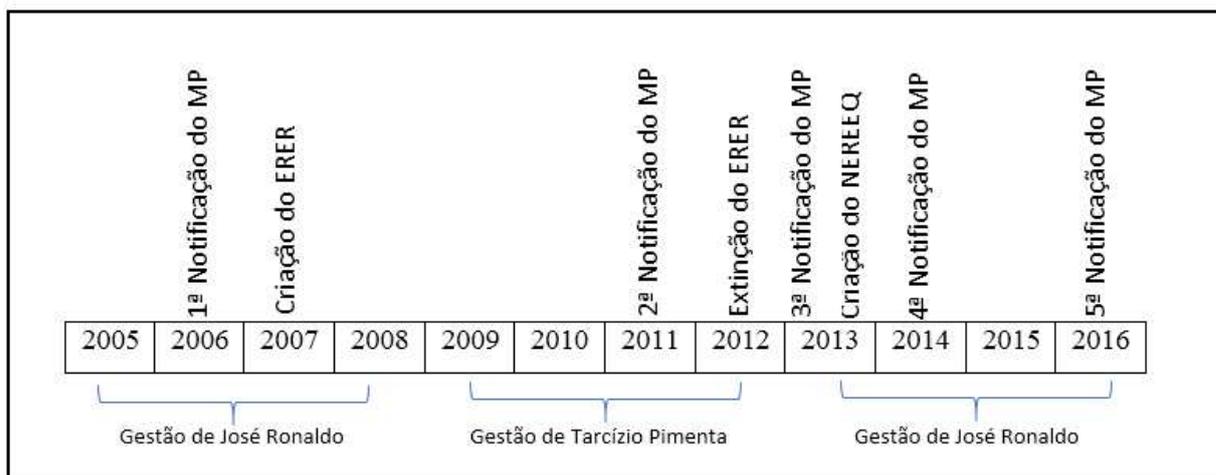
### 3.3.1 A formação dos núcleos na Secretaria Municipal de Educação

As ações estruturadas pelas gestões municipais após 2007 estiveram ancoradas em núcleos, primeiro com a constituição do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) em 2007 formado por três professores(as) da rede municipal, conforme os relatórios coletados (2009, 2014). Em seguida, com a extinção em 2012 do ERER, cria-se em 2013, o

Núcleo de Educação para Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola, composto, inicialmente, por dois(uas) professores(as) também da rede municipal. Esse número de componentes se trata das composições iniciais de cada núcleo, pois observamos a existência de mais educadores(as) que integraram os núcleos, evidenciando uma rotatividade no quadro de pessoal. Além disso, ressaltamos que algumas ações divergem sobre sua localização nos documentos e nas entrevistas, pois ora foram afirmadas como pertencentes aos núcleos, ora fizeram parte de ações do Grupo de Currículo do Ensino Fundamental.

A figura 02 demonstra o período de criação dos núcleos e das intimações do Ministério Público, separadas por gestão municipal.

**Figura 02** - Período de criação dos núcleos e das intimações do Ministério Público separadas por gestão



Fonte: Dados da pesquisa

A partir desse esquema compreendemos em quais gestões os núcleos foram criados, o período entre a extinção de um núcleo e a formação de outro, bem como a importância assumida pelo Ministério Público como instrumento dos movimentos negros no processo de fiscalização. Nesse período de recorte da pesquisa, foram elaborados quatro dossiês pelos núcleos em resposta as intimações que relatavam as ações desenvolvidas, entretanto, para esta pesquisa, tivemos acesso aos dois últimos, correspondentes aos anos de 2014 e 2016.

Nesta pesquisa, consideramos os núcleos como lugares de luta no espaço institucional na medida em que ocupam, mesmo diante de limitações, espaços de poder e de decisão na Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana. Essa compreensão está ancorada na ideia de que seus(uas) integrantes atuam sob as bases formativas dos movimentos negros e se consideram “negros(as) em movimento”, integrando uma luta constante em defesa de uma

educação antirracista a partir de uma formação política e ideológica que considere o pertencimento étnico-racial, o reconhecimento e a valorização do povo negro na formação do país.

A formação desses espaços no contexto das disputas políticas públicas se caracteriza como uma conquista dos movimentos contra-hegemônicos, pois tem profundas raízes na proposição de políticas dos movimentos no desenvolvimento de resistências, que até as décadas passadas não tinham qualquer institucionalidade na constituição ou na formação de políticas no âmbito da secretaria. Desse modo, compreendemos que duas ideias emergiram das grandes dimensões analíticas desta pesquisa, posto que se constituíram como posicionamentos presentes nas três gestões municipais do período recortado:

- a) *a materialidade do não lugar institucional*: como uma ação pensada para propiciar uma invisibilidade dos núcleos para educação das relações étnico-raciais na secretaria de educação, uma vez que, ocupar oficialmente a secretaria significava se constituir dentro de um espaço de maior prestígio, visibilidade e poder decisório. Isto é, ocupar o não lugar significa a materialidade de uma presença com poucas influências nas relações de poder nos espaços institucionais.
- b) *a ausência de vontade política*: como uma ação intencional das gestões que produzia impedimentos/limitações cotidianas que resultavam na marginalização da educação das relações étnico-raciais, revelando mediações específicas da disputa política por projetos de sociedade e de educação. Desse modo, compreendemos que a ausência de vontade política das gestões municipais para o cumprimento das leis significava, logicamente, a presença da vontade política para reprodução do estabelecido hegemonicamente. Ou seja, a ausência ou a omissão em análises de políticas, quando se trata de populações oprimidas e marginalizadas, traz um posicionamento político que expressa uma constituição a favor de uma política educacional eurocêntrica e neoliberal que atualmente conduz moral e intelectualmente os grupos sociais.

Nesse caso, afirmamos que a vontade política dos integrantes do núcleo para a implementação das leis esbarrava na ausência da vontade política dos gestores. Por isso, cabe compreender que os(as) educadores(as) atuantes nesses núcleos se moveram num terreno de contradições que impuseram diversas limitações as suas tentativas de construção de uma educação antirracista no município.

### 3.4 A CONSTITUIÇÃO E AS AÇÕES REALIZADAS PELO ERER: 2007 A 2012

O núcleo ERER foi constituído em 2007 para estruturar políticas municipais ocasionadas pelas constantes cobranças dos movimentos negros locais, pelas determinações nacionais, estaduais e judiciais do Ministério Público para o cumprimento da Lei nº 10.639/03. Nas primeiras movimentações de sua formação, os(as) professores(as) foram convidados(as) para compor um quadro de profissionais da rede que pudessem pensar ações de implementação no âmbito da secretaria de educação. Inicialmente três professoras aceitaram formar o grupo, porém no processo de estruturação houve a desistência de duas:

*[...]Nós éramos um grupo numeroso da secretaria de educação e foi questionado quem gostaria desse grupo de pensar em alguma coisa para implementação da lei, como eu gosto de desafio eu me interessei, eu e mais duas amigas, duas colegas que acabaram não ficando.  
(Entrevista da Professora 1).*

Com a desistência de duas professoras o grupo ficou esvaziado e para realizar a função que foi delegada era preciso convidar outros(as) professores(as) que estivessem coerentes com os direcionamentos da educação das relações étnico-raciais para construção das propostas e ações. Por isso, após a saída das duas professoras, priorizou-se na segunda formação agregar os conhecimentos do campo de pedagogia com os conhecimentos do campo de história para dialogar com a perspectiva dos movimentos negros e com a produção acadêmica:

*E aí percebi que sozinha não daria conta porque sou pedagoga, e percebi a necessidade de uma pessoa, de ter pelo menos uma pessoa de História, porque lida com muito conhecimento de história e por mais que conhecesse, não sou da área e gosto de respeitar muito isso. E aí me falaram de [Professor 2], que [Professor 2] tinha algum conhecimento, tinha feito história da África, porque a história da África na UEFS era optativa. E aí indiquei o nome do [Professor 2] e fiquei solicitando que pudesse trabalhar.  
(Entrevista da Professora 1)*

Nesse momento de formação do quadro de pessoal se tinha uma professora pedagoga e um professor de história compondo o grupo, mas, logo em seguida ingressa mais uma professora de história. No caso dessa última professora específica, quando soube da formação do grupo na rede municipal, se ofereceu para participar dessas atividades já que dialogava com suas discussões a partir de sua atuação como mulher negra, professora e acadêmica.

*[...] eu queria fazer uma consideração que, diferente de [Professor 2] e da [Professora 1] não fui convidada a estar no EREER, me convidei, (risos) tinha feito... tinha acabado de fazer especialização em relações étnico-raciais e a história da África, e soube, foi informado na escola que tinha um grupo se organizando na Secretaria e tive interesse de fazer parte desse grupo e fui lá conversei com a secretária [...] na época, acho que tinha um mês, dois meses que eles estavam começando e foi quando eu entrei no grupo (Entrevista da Professora 3).*

A Professora 1 também relatou em seu discurso sobre o ingresso da terceira professora que iria compor o grupo naquele momento:

*Aí nós, a diretora do departamento na época, também tinha uma professora, acho que era professora da escola dela, não me lembro bem, que estava fazendo não sei se era mestrado, acho que era mestrado se não me engano, que estava justamente discutindo essas questões e aí foi [Professora 3]. ela veio agregar formou esse trio eu, [Professor 2] e [Professora 3]. (Entrevista da Professora 1)*

Essa formação com os(as) três professores(as) pertencentes a diferentes campos aconteceu em 2007, mas cabe ressaltar que ao longo da trajetória do grupo/núcleo as suas atividades e atuações também contaram com a participação de outros(as) educadores(as) interessados(as) na discussão da temática. O pertencimento a diferentes campos do conhecimento se tornou um desafio na execução do trabalho do grupo, mas somou diferentes perspectivas aos seus planejamentos:

Sendo composto por dois profissionais da área de História e uma da área de Pedagogia, o grupo possui a característica de ser formado por pessoas que estão envolvidas nas discussões sobre as questões étnico-raciais e ou se interessam pela temática. [...] Era um desafio unir experiências pedagógicas com o conhecimento histórico (RELATÓRIO DO EREER, 2009).

*[...] já em 2007, então éramos nós três, passamos a ser os três, nessa época brincávamos que nós éramos o grupo que ninguém tinha chefe e por isso todo mundo era... (Entrevista do Professor 2)*

A ideia de que não se tinha um chefe específico não diz sobre a necessidade da existência de um, mas aponta uma noção reveladora sobre o sentimento de não pertencimento ao espaço onde estava alocado, uma vez que todos os grupos/núcleos tinham as suas vinculações específicas, oferecendo indícios sobre a materialidade do não lugar institucional.

*Nós estávamos vinculados a Divisão de Ensino, do Fundamental, mas isso não significava dizer que oficialmente nós estávamos existindo dentro do organograma da Secretaria, porque a Secretaria lá já tinha aí eu não posso*

*lhe dizer, mas parece que já tinha oficialmente o Infantil né, a Educação Especial, Educação do Campo, é basicamente e esses, me parece que oficialmente já existiam dentro da estruturação da secretaria, nós não, nós fomos convidados, **nós não tínhamos nem sala, nós ficávamos lá junto com o da Educação Fundamental**, mas oficialmente a gente não tinha assim, esse grupo existe. (Entrevista do Professor 2) (grifo nosso)*

Nesse sentido, ainda que o grupo estivesse ocupando a secretaria, a sua existência oficial era negada, na medida em que não pertencia a nenhum departamento e não havia um reconhecimento oficial sobre o seu vínculo com a Divisão de Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que esse não lugar institucional se desdobrava, nesse momento, também em aspectos físicos básicos como a falta de uma sala de trabalho e nos recursos mínimos para articulação de ações.

A partir dessas ideias, articulamos o conceito de não lugar institucional que se caracteriza como a destinação de diferentes lugares institucionais para diferentes sujeitos ou grupos, tomando como base as desigualdades geradas nas dinâmicas do tecido social. Esse não lugar gerava desigualdades que influenciaram diretamente nas formas de atuação por políticas decisórias, como aconteceu na secretaria de educação:

*Professora 1: Quando eu acho que na verdade deveria ter criado um núcleo étnico-racial mesmo dentro da Secretaria, a gente lutou na época por isso, eu não sei se [Professor 1] falou sobre isso, nem [Professora 3], mas era um desejo nosso, é isso que a gente queria que acontecesse, criasse um núcleo mesmo, o EREER, tivesse esse núcleo mesmo para que existisse uma política como existe...não existe a Secadi? Não existe no Governo Federal, no Governo Estadual uma área específica que trabalha essas questões étnico raciais? Acho que aqui deveria ter também, e isso enfraqueceu*

*Pesquisadora: A que você acha que se deve essa não instituição do EREER? Enquanto núcleo próprio da Secretaria?*

*Professora 1: **É como eu falei, é uma questão de vontade política.***

*(Entrevista da Professora 1). (grifo nosso)*

Ao analisar o recorte da professora, observamos que a ideia do não lugar institucional estava intimamente relacionada ao racismo institucional, pois, consideramos em consonância com Silvio Almeida (2018, p. 30), no livro “O que é racismo estrutural”, que “os conflitos raciais também são parte das instituições”, a diferença do racismo institucional para os outros tipos de racismo “é menos evidente, muito mais sutil, menos identificável [...], porém não é menos destrutível da vida humana” (p.33), ainda afirma que “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (p.36). Gomes (2000), na mesma linha, destaca que a discriminação também opera de maneira difusa, sendo assim chamada de discriminação indireta ou racismo institucional. À diferença dos atos de racismo ou de discriminação

realizados por indivíduos e orientados de forma pessoal, o racismo institucional atua no nível das instituições sociais, dissimulado por meio de procedimentos corriqueiros, e “aparentemente protegidos pelo Direito”.

A ideia de que até o momento o grupo não existia oficialmente, ainda que estivessem ocupando um espaço na Semed demanda a articulação de estratégias de seus(uas) integrantes. Dessa forma, para dar visibilidade ao grupo os membros pensaram na formação de um núcleo seguindo um movimento paralelo com outras secretarias de educação do estado, pois mesmo que a secretaria não reconhecesse oficialmente a essa existência, os(as) profissionais e educadores(a) da rede os legitimariam enquanto espaço de formação e de luta.

*E aí a partir daí a gente pensou o primeiro na criação desse núcleo né, dar uma formatação a esse núcleo, porque não existia do ponto de vista do organograma da secretaria, nós não tínhamos uma oficialidade, a gente existia para nós mesmos enquanto o grupo, as pessoas dentro da secretaria nos reconheciam enquanto núcleo, mas dentro do organograma, na estruturação administrativa da Secretaria de Educação não existia essa formalização. [...]E aí nós começamos, passando logo o início do primeiro semestre começamos a pensar essa formatação de Formação foi quando resolvemos que precisávamos elencar na rede a partir da disponibilidade dos professores, primeiro dar visibilidade ao grupo, dizer que existia um núcleo, enfim a Secretaria sempre foi muito frequentada por professores e também a gente aproveitava para fazer em alguns momentos, inclusive em outras formações a gente divulgava que o grupo já existia.  
(Entrevista do Professor 2) (grifo nosso)*

Destacamos que no primeiro semestre de 2007, o grupo já existia enquanto ERER e, por sua vez, traçou diversas estratégias para efetivar a existência do núcleo como: informar aos(as) professores(as) que chegavam até a secretaria e pedir para repassar a informação e solicitar um espaço nas formações continuadas de outros núcleos e grupos para divulgação. Ressaltamos também que no processo de constituição do ERER, o nome escolhido adquiriu conotação que considera desde as discussões curriculares até a intrínseca relação com religiosidade.

*E aí a gente formou o ERER, que é brincando um pouco com as questões dos orixás, porque o Erê é um orixá criança, orixá menino, então por ser um núcleo que estava iniciando, por ser um núcleo que discute as questões do negro, porque na época a gente não estava ainda discutindo as questões indígenas, era só questão do negro mesmo, então por todo...então casou a própria sigla do núcleo casou e a gente colocou o número do grupo ERER.  
(Entrevista da Professora 1)*

Dessa maneira, o núcleo já tinha definido sua missão e seus objetivos conforme recortes retirados do Relatório de Atividades do EREER, disponibilizado em 2009, e do Dossiê apresentado ao Ministério Público, em 2014, em que aparecem de maneira mais sistematizada:

Missão: Implementar ações que possibilitem a reparação, o reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história dos(as) negros(as) brasileiros(as) (Relatório de Atividades do EREER, 2009, s/p)

A Secretaria Municipal da Educação montou o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais -ERER -, cuja a atribuição é promover espaços de estudos, debates e reflexões sobre a história da África e dos afrodescendentes do Brasil, viabilizando aos profissionais da Rede Municipal de Educação o acesso aos instrumentos necessários que darão suporte a uma educação inclusiva e anti-racista. Em conformidade com os propósitos da Lei 10.639/03, o EREER tem sido constituído na perspectiva de atingir a sensibilização necessária, entre os profissionais que compõem a Rede Municipal de Educação, para que as práticas cotidianas do fazer educação sejam fundamentadas no respeito a diversidade. [...] Visando a promoção da equidade etnicorracial nas escolas municipais em 2007 a Secretaria Municipal de Educação instituiu uma equipe de professores para trabalharem no sentido de materialização das supracitadas leis no âmbito da educação municipal. Assim, formou-se o Núcleo de Educação para as Relações Etnicorraciais-ERER, tendo como objetivo estabelecer laços sólidos, firmes e solidários com aqueles(as) que estão envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem. Com a atribuição de trazer conhecimentos sobre a África, afrodescendentes e indígenas para o currículo e dia a dia das escolas e para além dessas (Dossiê para o Ministério Público, 2014, p.3).

Ao estabelecer a sua missão e seus objetivos o núcleo também definiu quais seriam suas atribuições na secretaria de educação, de acordo com plano de metas para os anos de 2007 e 2008, a saber: promover cursos de formação continuada, encontros debates, seminários, palestras, mesas redondas, grupos de estudos com os professores, funcionários e estudantes da rede bem como, acompanhamento de projetos desenvolvidos nas escolas e, por fim, promover simpósios para divulgação das ações junto à comunidade.

A partir da constituição do núcleo nos processos de nomeação, divulgação (em escolas, formações e eventos), definição da missão, dos objetivos e das atribuições esses(as) professores(as) traçaram os planos de ação e suas formas de atuação para vigência em 2007 e 2008, dentre as propostas estavam as formações continuadas, palestras, visitação as escolas e participação nos eventos. De acordo com as entrevistas, as ações planejadas pelo núcleo foram efetivadas com o apoio da secretaria e serviram como referências para o planejamento do ano de 2009, possibilitando a elaboração de um relatório com ações que foi entregue ao Ministério Público.

**Quadro 08** - Ações realizadas pelo Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais, em 2007-2008

Ano	Ação	Tipo
2007	Implantação do EREER	-
2007	Parecer de livros relacionados a temática	-
2007	Coordenação do GT na Jornada Pedagógica: Cuidando de uma dívida histórica: Relações Étnico-raciais	Formação de Professores
2007	Elaboração da proposta de trabalho	Planejamento
2007	Formação do grupo de estudos do EREER	Formação de Professores
2007	Encontro com professores do campo	Formação de Professores
2007	Encontro com professores e coordenadores dos Núcleos da Secretaria	Formação de Professores
2007	Formação de ampla carga horária do grupo de estudo com diretores, professores e coordenadores	Formação de Professores
2008	Visitas as escolas para acompanhamento das ações dos professores	Acompanhamento didático-pedagógico
2008	Encontro de formação de coordenador pedagógico	Formação de Professores
2008	Participação na formação continuada dos grupos de ensino fundamental: palestras e oficinas	Formação de Professores
2008	Palestras nas escolas das redes públicas estadual e municipal	Participação em Eventos
2008	Formação do grupo de estudos	Formação de Professores
2008	Preparação para o I Simpósio de Educação das Relações Étnico-raciais	Planejamento
2008	Realização do I Simpósio de Educação das Relações Étnico-raciais	Formação de Professores

Fonte: Dados da pesquisa

As ações elencadas no quadro 08 foram transformadas em dados quantitativos no Relatório do EREER, conforme demonstrado no quadro 09 (abaixo). Em nossos cálculos, quando observamos os dados disponibilizados no relatório e nos dossiês para o Ministério Público, as formações continuadas com ampla carga horária, aquelas que produzem um resultado mais significativo na prática pedagógica do(as) professores(as), apenas abarcou cerca de 10% das escolas públicas da rede municipal. Vale ressaltar que as atividades realizadas não conseguiram abranger um percentual maior do que 40% dos(as) professores(as) e de escolas do município, mesmo com a realização do simpósio que foi uma atividade de curta duração e com o maior número de professores(as) presentes.

*Nós fizemos muita coisa, conseguimos produzir muita coisa, pena que se perdeu, a gente tinha tudo registrado, mas também se perdeu, mas conseguimos produzir muita coisa. Foi nesse período que estava eu, Professor 2 e Professora 3, a gente conseguiu produzir muita coisa, a gente tinha autonomia que foi uma coisa muito boa, **a secretária deu autonomia para a gente quando ela disse “oh, tá aqui na responsabilidade de vocês, o que vocês precisarem vocês façam”**, a gente teve essa autonomia dada pela própria secretária [...] então foi uma época muito produtiva (Entrevista da Professora 1). (grifo nosso)*

Ainda que as atividades tenham sido efetivadas de acordo com planejado nos anos de 2007 e 2008, não foram suficientes para abarcar a totalidade de escolas e professores(as) que atuavam na rede pública do município, conforme números do quadro 09. Desse modo, alguns motivos podem ser apontados para que essa proporção fosse pequena, principalmente, no que se refere às formações continuadas com ampla extensão de carga horária: a) o quadro de pessoal do EREER, composto de três professores(as), não era suficiente para dar conta de demanda histórica de formação de uma rede pública de ensino como da cidade de Feira de Santana; b) ainda que a Semed disponibilizasse uma logística, esse recurso era limitado, argumentando que tinha que prover outros departamentos, núcleos e grupos da própria secretaria de educação; c) não se tinha um apoio contínuo de outras instituições públicas com o compromisso de formar conjuntamente esses(as) professores(as), pois as universidades locais apenas faziam participações em eventos e não priorizavam a realização de um projeto de extensão para demarcar uma efetiva contribuição no que diz respeito a educação das relações étnico-raciais.

**Quadro 09** - Ações realizadas em 2007-2008 em dados quantitativos

Ano	Ação	Nº de escolas	Professores(as)	Alunos(as)	Funcionários(as)
2007/ 2008	Formação Continuada	19	23	-	-
2008	Simpósio	152 (municipais, estaduais, particulares) e 20 outras unidades	236	-	-
2007/ 2008	Palestras, simpósios e Oficinas	10	158	705	04
2007	Encontro de formação com os professores do campo	35	50	-	-

Fonte: Relatório do EREER, 2009 (pesquisa documental) /Adaptado pela pesquisadora

Em 2009, o núcleo planejou diversas ações de acordo com as atividades realizadas nos anos posteriores, considerando as avaliações positivas dos(as) professores(as) que conseguiram abranger. Vale considerar que o grupo já tinha elaborado o relatório em resposta ao Ministério Público e acontece a mudança de gestão do governo José Ronaldo, para o governo de Tarcízio Pimenta seu aliado político. No quadro 10 sintetizamos as ações que foram planejadas pelo núcleo.

**Quadro 10** - Ações planejadas para o ano de 2009 pelo EREER

Ações	Período
Seleção de escolas participantes da formação	Janeiro
Encontro com diretores	Fevereiro
1º Encontro: A escola e as relações étnicas	Março
2º Encontro: O ensino da África nas escolas	Abril
3º Encontro: A Trajetória do negro e do indígena no Brasil	Abril
4º Encontro: As marcas africanas e indígenas na Cultura brasileira	Maiο
5º Encontro: Combate ao racismo	Maiο
Viagem pedagógica à cidade de Cachoeira	Junho
II Simpósio das Relações Étnico-raciais de Feira de Santana (Culminância e avaliação da formação)	Junho

Fonte: Relatório do EREER, 2009 (pesquisa documental) /Adaptado pela pesquisadora

A mudança de gestão municipal e, conseqüentemente, da secretaria de educação afeta diretamente o núcleo, pois já não se tinha os instrumentos necessários para o cumprimento do limitado plano de ação e nem para o desenvolvimento de outras atividades.

*[...] a partir de 2009 o que é que acontece, para retomar, acontece mudança de governo. 2009 aí já era o professor José Raimundo, ele também continuou dando, nos dando apoio, **ele nos deixa à vontade para trabalharmos, mas aí no que diz respeito à questão dos recursos a coisa já não era...** [...] A partir de 2009 a coisa já começou a complicar a gente já não tinha isso que a gente chamou, [Professora 3] chamou de logística, essa logística já não estava acontecendo em 2009.  
(Entrevista do Professor 2) (grifo nosso)*

Em seu discurso, Professor 2 relata que a secretaria de educação os deixava livre, com autonomia para trabalhar já que não interferia no planejamento. Entretanto, essa autonomia esbarrava em diversas limitações, pois ainda que planejassem não obtinham as condições objetivas ou “condições de possibilidade” básicas para a execução, caracterizando uma autonomia limitada ou uma pseudo-autonomia. Os(as) professores(as) em seus discursos apontaram que a gestão municipal estava passando por diversos problemas relacionados as verbas e que a secretaria de educação nesse período também sofreu com essas dificuldades justificando a restrição na distribuição de recursos para o núcleo.

Ao realizar as análises apontamos que quando aconteceram as restrições ou cortes de verbas na secretaria, o núcleo foi um dos primeiros a ter o seu planejamento praticamente suspenso. Isso revela a não priorização da implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 por parte da gestão, facilitada pelo lugar não institucional ocupado do núcleo, não somente na composição oficial do organograma da secretaria, mas em toda a construção estrutural do espaço que operava desde a aprovação de projetos até a posse de espaço físico. Nessa perspectiva, ao analisarmos a “autonomia” designada a determinados grupos contra-

hegemônicos, principalmente daqueles que representam as populações negras e indígenas, no âmbito das políticas públicas, tanto na esfera nacional quanto municipal, consideramos que a ideia de “autonomia” transcende a noção básica do poder de decisão sem interferências autoritárias. Dessa forma, deve estar, fundamentalmente, alicerçada na liberdade de ação e na possibilidade de realizar atividades de acordo com a prática política<sup>79</sup> dos agentes envolvidos.

Diante dessa “autonomia” com condições limitadas, o planejamento do núcleo em 2009 não foi cumprido, apenas realizaram uma formação e suas atividades foram restritas ao atendimento nas próprias dependências da secretaria. Conforme observamos no recorte:

*Então a gente ficava muito na sala, a última formação que nós fizemos, salvo engano, e aí seria bom até que [Professora 3] dissesse isso, eu não sei se foi no primeiro ou segundo semestre, porque a gente já estava naquilo que a gente chama de pindaíba, a gente ia para Secretaria todas as manhãs e tardes a gente estava na secretaria, mas efetivamente fazendo o que? **A gente não tinha do ponto de vista da logística, não tinha nada, então a gente ficava lá.** Atendia um, atendia a outro, dava suporte, participava de uma ou outra reunião, trazia uma ou outra discussão, entendeu? A gente precisa implementar isso ou aquilo.  
(Entrevista do Professor 2) (grifo nosso)*

Nesse contexto, a “autonomia” da ação prática-política dos agentes que atuaram no núcleo de educação para as relações étnico-raciais no município era cerceada por diversos mecanismos/instâncias de limitação, em nossas análises, elencamos da seguinte maneira:

- a) possuíam *limitação sistêmica*: que era matriz de todas as outras, uma vez que antes mesmo de pensar a constituição do núcleo já existia/existe uma estrutura racial que condicionava/condiciona as relações institucionais do município, o racismo institucional, grosso modo, já era uma limitação pré-existente que o grupo encontrava. Nesse sentido, o núcleo foi formado dentro de limitações (im)postas pelo próprio sistema, principalmente, por essa concepção de educação atuar em suas contradições.
- b) possuíam *limitações hierárquicas*: em que os superiores hierárquicos marginalizavam o tratamento das discussões raciais e étnicas perante as outras postas na secretaria, manifestadas principalmente na ausência de vontade política para realizar e adotar projetos específicos.
- c) possuíam *limitações de recursos (humanos e materiais)*: esse tipo de limitação se fundamentava na definição das temáticas prioritárias nos desenhos das gestões. A partir do momento em que a secretaria de educação determinou quais grupos/núcleos e

<sup>79</sup> Para Gramsci “em toda atividade de mediação profissional existe uma ação prática-política” (1978a, p. 125).

projetos receberiam recursos, essas opções demonstravam sobre suas prioridades e as linhas políticas da gestão. Nessa perspectiva, para o Professor 2

*[...]ponto de vista administrativo as coisas ficaram um tanto quanto complicadas né, não tem como dizer que não, essa questão do priorizar. O que efetivamente vocês querem? **O que é efetivamente essa gestão quer? O que é prioridade para ela?** (Entrevista do Professor 2) (grifo nosso)*

Em face das questões apontadas e dos discursos analisados, as limitações impostas pela secretaria de educação ao núcleo revelavam a não priorização da questão étnico-racial pelo município gerando uma discrepância entre o que núcleo idealizava e o que executava. Essas abordagens e a desconsideração da educação das relações étnico-raciais indicaram que existia uma hierarquização de saberes e de definição de concepção educação, professor(a) e aluno(a) que se quer formar que não dialogava com aquelas apresentadas pelos(as) integrantes do núcleo.

Ao analisar os discursos e os documentos, consideramos a ideia de que as responsabilidades sobre implementação das leis estavam restritas ao núcleo, pois a partir do momento em que não pode realizar ações em virtude das limitações impostas pela gestão, não encontramos qualquer menção de ações sobre a temática nos documentos coletados, o que pode indicar uma “guetificação” sobre as políticas para educação das relações étnico-raciais na secretaria. Sobre essa ocupação nos espaços institucionais de promoção da igualdade racial por pessoas ligadas aos movimentos negros, Oliveira (2016) aponta que ao tempo em que se deu visibilidade a temática do racismo, criou uma armadilha: guetificar as políticas específicas e deixar sob a responsabilidade dos próprios atingidos pela violência racial estruturante o gerenciamento de mecanismos de uma eventual superação.

#### 3.4.1 As formações de professores, acompanhamento didático-pedagógico e visitas às escolas

A formação de professores<sup>80</sup> foi a principal via de atuação do EREER desde a sua criação, pois se constitui como um dos principais caminhos para materialização de uma educação antirracista, incorporando nas dimensões escolares um currículo que reconheça e

---

<sup>80</sup> Para Arce (2001) [...] a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado ( p.267).

valorize a história, os saberes, a identidade e o pertencimento das populações marginalizadas. Essa importância está ancorada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para as Relações Étnico-raciais assegurando na introdução nos cursos de formação de professores: análises das relações sociais e raciais no Brasil; conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Em outras palavras, afirmamos que para implementação da Lei nº 10.639/03 a formação de professores se trata de uma condição necessária, uma vez que se fundamenta em novas concepções pedagógicas consubstanciadas em diferentes concepções de sociedade e de sujeitos. É previsto nas diretrizes a instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto quanto à educação das relações étnico-raciais com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC (2004, p. 23).

Nessa perspectiva, o núcleo considera que “o investimento na formação de professores e a divulgação de uma política educacional voltada para as relações étnico-raciais são ferramentas imprescindíveis para implementação da lei” (Relatório do ERER, 2009). Assim, inserimos as formações planejadas e executadas pelo núcleo, nos discursos dos(as) sujeitos(as) e nos documentos coletados fica evidente que o núcleo conseguiu planejar e realizar as formações nas seguintes linhas:

a) contínuas com ampla carga horária - possuíam reuniões quinzenais ou mensais, na sua primeira edição no segundo semestre de 2007 abrangendo o número de 13 professores(as), sendo realizadas mais duas formações em 2008. Essa formação se caracterizava pelo acompanhamento contínuo desses(as) docentes tanto no processo de discussão teórica, nos espaços da secretaria, quanto nos acompanhamentos didático-pedagógicos em suas escolas. Conforme destacamos no relato:

*Já no segundo semestre de 2007 nós fizemos a primeira formação com 20 pessoas, 13 pessoas, 13 pessoas que haviam se inscrito, na verdade assim, salvo engano meu, 21 pessoas se inscreveram das 21, 13 efetivamente participaram, levaram à formação do início ao fim*

*Pesquisadora: A primeira formação de vocês abarcou 13 professores?*

*Professor 2: 13 professores. Para nós já era...uma vitória, uma vez que...claro a gente criou expectativa de que seriam 21, mas dos 21 apenas 13 ficaram, de qualquer maneira tipo para quem não tinha nada, estava de bom tamanho. E foi uma formação legal, ela até repercutiu, mas essa formação não era só assim os professores passavam o dia ali fazendo*

*formação, nós sentávamos lá com os professores era a cada 15 dias para fazer a formação, mas a gente também acompanhava retorno de atividades que os professores implementaram nas salas de aula e visitas que a gente fazia em algumas[...]*  
(Entrevista do Professor 2)

Essas atividades tinham o objetivo de formar os(as) professores(as) das escolas selecionadas previamente e que atuassem como multiplicadores em suas instituições. Os(as) sujeitos(as) articuladores(as) da formação percebiam a necessidade de acompanhar o processo de cada escola selecionada e as possíveis transformações curriculares que ocorreriam, por isso as formações se desdobravam em atividades que envolviam visitas as escolas e o acompanhamento didático-pedagógico das práticas desenvolvidas pelos(as) professores(as) que faziam parte da formação.

Em consequência das repercussões positivas dessas formações, por abordar diversas perspectivas de atuação, o núcleo ganhou respaldo na rede municipal ocasionando o apoio da secretaria para o desenvolvimento das formações do ano seguinte de 2008, em que mais 20 escolas seriam selecionadas para participar dessa formação com ampla carga horária.

*[...] a partir daí já partir de 2008 as formações que se seguiram elas levaram...elas foram bastante influenciadas por aquilo que aconteceu lá repercutiu tanto que a gente em 2008, a gente conseguiu fazer duas formações uma no primeiro semestre e uma no segundo semestre.*  
(Entrevista da Professora 3)

No relatório do EREER (2009), a formação foi construída com base em estudos teóricos em grupo, reflexão da prática, escuta sensível e reuniões periódicas para tomada de decisões compartilhadas, buscando o respeito a diversidade e pluralidade de ideias administrando os conflitos que porventura surgissem. Os objetivos previstos para a primeira formação foram alcançados por causa das perspectivas críticas e dos lugares de fala dos(as) sujeitos(as) articulares(as) que operaram em seus planejamentos e em suas bases teóricas discussões e abordagens a partir dos movimentos negros e de publicações do campo para o trabalho com as relações étnico-raciais.

A seleção dos temas, demonstradas no quadro 11 oferecem pistas sobre os direcionamentos seguidos ao longo das atividades.

**Quadro 11** - Temas das formações realizadas pelo ERER

<b>01- ESCOLA, CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b>	<b>02- O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA EM DEBATE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Escola, sua função social e a sua história</li> <li>b) A escola e a reprodução das desigualdades</li> <li>c) Escola e Currículo</li> <li>d) O preconceito racial no caso brasileiro</li> <li>e) O currículo cotidiano</li> <li>f) A lei e o currículo</li> <li>g) História, leituras e literatura</li> <li>h) Temas, atividades e projetos</li> <li>i) Tempos e espaços</li> <li>j) Identidade e diversidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Reflexões iniciais</li> <li>b) A África ensinada no Brasil</li> <li>c) A África só dos grandes reinos e impérios</li> <li>d) África dividida entre tribos e nações</li> <li>e) Os africanos islamizados e o Islã africanizado</li> <li>f) A África e as escravidões</li> <li>g) Diversidades e simplificações</li> <li>Reflexões finais</li> </ul>
<b>03- O NEGRO NO BRASIL</b>	<b>04- A INCISIVA MARCA AFRICANA NA CULTURA BRASILEIRA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Introdução</li> <li>b) Colonização do Brasil</li> <li>c) As manifestações literárias e a construção do imaginário brasileiro sobre o negro</li> <li>d) O trabalho negro fazendo arte e construindo o Brasil</li> <li>e) Brasil independente e escravocrata</li> <li>f) Os negros que escrevem, no período da escravidão, do amor à liberdade, construindo identidade</li> <li>g) O negro no Brasil, da abolição aos nossos dias: liberdade que exclui – política de embranquecimento</li> <li>h) Movimento negro após a abolição</li> <li>i) O Brasil e o negro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Áfricas e Brasil: culturas plurais</li> <li>b) A participação africana na formação cultural brasileira</li> <li>c) Cultura e trabalho</li> <li>d) Cultura afro-brasileira e espaço: congada, capoeira, samba</li> <li>e) Estética e corporeidade africanas e afro-brasileiras</li> <li>f) Referências africanas: influências e tradições que se recriam</li> <li>g) Cultura negra e pensamento</li> <li>h) África recriada em terras brasileiras</li> <li>i) Negritudes plurais e culturas negras dinâmicas</li> </ul>
<b>05- O DIREITO NO COMBATE AO RACISMO</b>	<b>06- AÇÕES AFIRMATIVAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Histórico jurídico da discriminação racial no Brasil</li> <li>b) Evolução das leis contra a discriminação</li> <li>c) A legislação brasileira e a comunidade negra</li> <li>d) Estruturas institucionais de combate ao racismo e inclusão social</li> <li>e) A lei 10.639</li> <li>f) Instituições nacionais competentes para a defesa da promoção da igualdade racial</li> <li>g) O Brasil no contexto dos sistemas internacionais de proteção aos direitos humanos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Raça e educação: os limites das políticas universalistas</li> <li>b) Ações afirmativas no Brasil: um debate em curso</li> <li>c) Ações afirmativas e a diversidade étnica e racial</li> <li>d) Branquitude e poder: a questão das cotas para os negros</li> </ul>
<b>07-OUTROS TEMAS</b>	<b>08-OUTROS TEMAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados</li> <li>b) Racismo, preconceito e discriminação</li> <li>c) O direito à diferença</li> <li>d) A desconstrução da discriminação no livro didático</li> <li>e) Personagens negros: um breve perfil da literatura infanto-juvenil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Construindo a autoestima da criança negra</li> <li>b) As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica</li> <li>c) Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação</li> <li>d) Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras</li> <li>e) A geografia, a África e os negros brasileiros</li> <li>Buscando caminhos nas tradições</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa construídos a partir do Relatório do ERER (2009)

O quadro 11 com os temas aponta as abordagens teóricas direcionadoras das formações, inclusive, salientamos que o documento informa sobre a definição desses temas a partir das produções de Kabengele Munanga (2005), principalmente, da obra “Superando o racismo na escola” dos quais foram retirados os últimos temas descritos. Dessa forma, as bases ideológicas dos movimentos negros podem ser percebidas ao analisar os discursos dos(as) sujeitos(as) e as linhas de atuação definidas em suas propostas. Nesse sentido, pontuamos que diversas dimensões abordadas nas diretrizes foram contempladas nas seleções dos temas, trabalhando a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, consciência histórica e política da diversidade, identidades e direitos, combate ao racismo e as discriminações contemplando as ações afirmativas como um dos mecanismos de luta do povo negro.

As formações aconteceram a partir dos temas propostos, inicialmente tiveram o apoio da secretaria em suas condições mínimas para execução, conforme os trechos recortados:

*Primeiro não vamos dizer que era o mais importante, mas assim era também é muito importante, era o apoio como é que eu posso dizer, moral, psicológico, estavam do lado da gente, não se recusavam a nos apoiar. **O apoio Logístico também, que era pouca coisa, mas ainda assim sabe, a gente precisa de um espaço para fazer formação, isso eles viabilizaram, a gente precisa de algumas folhas de papel ofício.** (Entrevista do Professor 2) (grifo nosso)*

***Quando ele fala assim apoio logístico é o básico, xerox de texto, é um lanche, é o certificado, entendeu? Então assim, é a caneta e o papel, sabe aquele bloquinho? Água que era um problema, e o problema maior que era o local de fazer e a gente tinha né, até esse momento isso aí a gente tinha esse apoio, além de muito importante o apoio moral, então assim eram pessoas que acreditavam naquele trabalho.** (Entrevista do Professora 3) (grifo nosso)*

Nesse sentido, notamos que a secretaria ofereceu o apoio básico para a realização das formações, mas, ressaltamos que, no ano seguinte, esse aporte foi reduzindo. De acordo com o relatório do ERER (2009) e com as análises das entrevistas, voltamos a ideia de *autonomia limitada*, com ênfase na *limitação na distribuição de recursos*, pois outros setores eram priorizados na distribuição dos recursos, ocasionando problemas de execução nas ações do núcleo, como descrito no Relatório do ERER (2009) sobre as inadequadas instalações em que as formações estavam acontecendo. Romano (2009) afirma que toda política de alguma forma entranha um processo conflituoso de alocação pública de recursos e oportunidades entre os diferentes grupos sociais com interesses e preferências, por sua vez, em disputa.

*A gente tinha um certo apoio, até aí a gente tinha um certo apoio com limitações, porque assim os recursos eram mais destinados para determinados outros setores (Entrevista da Professora 3) (grifo nosso)*

Podemos inferir também que **a maioria dos professores cursistas acharam a estrutura física onde ocorreu a formação não atendia plenamente as necessidades da mesma**, também no tocante a organização do curso foi um aspecto que mereceu destaque, pois a falta de estrutura comprometeu a organização dos espaços, com a falta de água, papel higiênico, não ter um espaço fixo, entre outros aspectos (Relatório do EREER, 2009, s/p). (grifo nosso)

Ainda com diversas dificuldades de execução da formação de professores com ampla carga horária, as atividades aconteceram até o último semestre de 2008.

b) curta duração (palestras, simpósios, encontros, eventos etc.): essas formações aconteciam em maior frequência dentro das atividades já previstas pela secretaria de educação para formação de professores, com exceção do “I Encontro sobre a Obrigatoriedade do Ensino da História da África e dos Afrodescendentes no currículo das escolas municipais”, em 29 de novembro de 2007, e o “I Simpósio de Relações Étnico-raciais”, ocorrido no dia 20 de maio de 2008. O simpósio foi inserido na categoria de curta duração por abranger não somente os(as) professores(as) que participaram da formação de ampla carga horária, mas também cerca de 236 professores(as).

*[...]a gente fez um simpósio no Colégio Luís Eduardo Magalhães lotadíssimo que tinham representantes dos mais variados movimentos sociais, de outros municípios, até porque dessa turma tinha três alunos de outros municípios que pediram para participar aqui da nossa formação, então assim foram os cursistas eles apresentaram seus trabalhos ao longo do curso, os trabalhos que eles faziam nas escolas, geralmente projetos e tal. E foi, eu acho, que foi um grande momento do EREER, foi aquele simpósio, acabou funcionando como um grande encontro mesmo que nunca tinha tido em Feira, né? Dos movimentos sociais com o pessoal da Universidade, com o pessoal que estava estudando aquela temática. Foram grandes momentos!*  
(Entrevista da Professora 3)

Esse evento descrito pela Professora 3 foi narrado como o momento mais significativo de atuação do grupo:

*Houve uma expressiva participação de professores coordenadores pedagógicos e gestores das escolas públicas municipais e também da rede estadual. Os educadores fizeram apresentações exitosas realizadas nas escolas municipais inserindo o estudo do continente africano e do negro.*  
(Entrevista da Professora 3)

Esse foi evento específico que agregou o maior número de professores(as) do quadro, possibilitando a apresentação das atividades realizadas pelos(as) cursistas da formação de ampla carga horária, contando com a presença de professores(as) universitários(as) membros do Centro de Estudos Afro-brasileiros (CEAO), da Universidade do Estado da Bahia (UFBA), e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Em síntese, durante o período de existência do núcleo foram realizadas diversas participações nas jornadas pedagógicas, nos eventos de formação de outros grupos e núcleos, entretanto, após 2008 não aconteceram formações em eventos específicos do núcleo.

#### 3.4.1.1 Principais demandas e dificuldades encontradas nas formações de professores

Os processos de planejamento e as formações realizadas pelo EREER evidenciaram e emergiram diversas dificuldades que podem ser percebidas de três formas diferenciadas em nossas análises, mas que dialogam entre si: na primeira, numa perspectiva estrutural, os problemas estavam direcionados para as mínimas produções acadêmicas, literárias e cinematográficas sobre a questão étnico-racial; e, na ausência da formação oferecida pela universidade aos(as) professores(as) e quando foi ofertada não foi suficiente para configurar mudanças significativas no currículo escolar.

A falta de material didático para os estudos étnico-raciais foi, sem dúvida, um dos maiores problemas a ser superado. As produções sobre a temática, quando comparadas com as outras, de visão eurocêntrica, são mínimas. A formação profissional nas Universidades, nos cursos de História, a disciplina História da África, até pouco tempo atrás era disciplina optativa e nos cursos de pedagogia a disciplina Cultura Afro-brasileira só passou a fazer parte do currículo nos últimos três anos em algumas Universidades. (RELATÓRIO DO EREER, 2009)

Na segunda, foram abordados os problemas da localidade, que se concentraram nas seguintes dimensões:

a) falta de material didático específico para o trabalho com as relações étnico-raciais no âmbito municipal – como resultado das poucas publicações sobre o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos e saberes produzidos pela população negra, mas, principalmente, desinteresse da gestão na aquisição de materiais bibliográficos já publicados que trabalham com a temática. A necessidade sobre o acesso às referências para realizar a formação levou o núcleo cobrar da gestão, pois precisariam das mínimas produções para realizarem o processo de formação. Entretanto, as obras solicitadas e atendidas somente eram

para formação no núcleo, não chegavam para a escola como um instrumento de formação individual e de consulta:

*Professor 2: A Secretaria adquiriu livros, nós dissemos à Secretaria “Olha nós precisamos de tais e tais livros para fazermos a formação e parece que nós pegamos 60 ou 80 livros, 40 de um e 40 do outro, ou 30 de um e 30 de outro, tinha de Fundamental I e Fundamental II.*

*Pesquisadora: Esse material chegou às escolas ou era para formação específica?*

*Professor 2: Não, era para formação específica. Os professores que iam tinham acesso a esse material de início, era essa ideia, porque a gente precisava de material para formar os professores e tá lidando ali, e eles se apropriarem daquilo e depois evidentemente a coisa vai ganhando do corpo, a secretaria poderia até quem sabe adquirir, mas aí já era aquele processo...*

*(Entrevista do Professor 2)*

b) incompatibilização dos horários de formação de professores com a carga horária da escola e a formação do professor – não era vista como prioridade em algumas unidades escolares, conforme observamos nos trechos selecionados:

A formação profissional do professor em algumas unidades escolares não é vista como prioridade. Jornadas diárias exaustivas de planejamento e correção de atividades dificultam a presença de professores em atividades de formação. Encontrar horários compatíveis com essa jornada dos professores foi um grande desafio que procuramos superar (Relatório do ERER, 2009).

*Isso chegou a ser dito a gente não era possível a professora Lívia, por exemplo, pegar parte da sua carga horária para destinar para essa formação, ela tinha que fazer fora da carga horária dela e aí o professor para e pensa, poxa não vale a pena, eu quero me qualificar para trazer retorno para própria Unidade Escolar e a secretaria está me fornecendo isso, me oferecendo isso e de repente eu não posso. Como é que fica isso?*

*(Entrevista do Professor 2)*

*Não eram liberados de sala de aula para poder participar das formações.*

*(Entrevista da Professora 3)*

Os discursos e os recortes dos documentos indicaram que existia uma dificuldade de liberação do professor para frequentar a formação, pois a secretaria na época não previa um tempo específico para essa atividade. Os professores tinham que muitas vezes realizar a formação fora de sua carga horária de trabalho repercutindo em diversas desistências. Nos relatos recortados do Professor 2, os professores enfatizavam essa dificuldade e ainda acrescentavam que alguns gestores das unidades também não compreenderam a importância dessa formação para trabalhar com a implementação da lei na própria escola, assim,

percebemos que existia uma resistência dos próprios pares que influenciavam na frequência desses docentes.

c) trabalhar a Lei nº 10.639/03 de forma pontual no dia da consciência negra nas escolas – se trata de uma questão recorrente, bastante denunciada em pesquisas acadêmicas com o intuito de aprofundar as discussões e contribuir com as mudanças necessárias para implementação da lei. Essa ideia se torna um ponto a ser discutido porque foi umas das principais formas em que as discussões estavam acontecendo no ambiente escolar:

*Então a gente queria fazer esse tipo de coisa e era um tanto quanto complicado e também tinha assim como [Professora 3] estava dizendo, os depoimentos dos professores das dificuldades, as resistências também na escola, os professores diziam isso, a resistência dos colegas, resistências dos diretores que resistem a fazer alguma coisa diferente. Aí queria montar um projeto mesmo pro 20 de novembro, que era uma zona mais conforto e também porque a gente tem os limites que em trazer uma coisa nova quando todo mundo está contra né?*  
(Entrevista do Professor 2)

d) criação de uma disciplina de Cultura Afro-brasileira – foi uma das alternativas de algumas escolas para inserir a lei no currículo escolar, o recorte abaixo demonstra que algumas escolas buscaram contemplar a lei de forma rápida e associada a tentativa de alocar professores(as) excedentes em sua instituição:

Algumas unidades escolares logo após a publicação da lei, no anseio de cumpri-la, ou no desejo de resolver problemas internos de excedentes de professores, criaram a disciplina Cultura Afro-brasileira. A atitude não corresponde ao cumprimento da lei. A discussão da temática passa a existir dentro das unidades, mas totalmente dissociada do contexto das outras disciplinas. Renega a história dos afro-brasileiros a um gueto, em meio a uma história extremamente eurocêntrica. É uma solução talvez mais fácil, mas com certeza não é das mais acertadas (RELATÓRIO DO ERER, 2009).

e) entendimento da lei como tema transversal de Pluralidade Cultural – essa compreensão condicionou o trabalho com a lei a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou até mesmo a ideia de que ficaria a critério do professor se trabalha ou não, e que poderiam ser escolhidos quais povos seriam estudados.

Muitas escolas entenderam a lei como tema transversal, o que também não tem procedência, pois o tema transversal – Pluralidade Cultural – é abrangente. Pode-se escolher em que série ou séries ela será trabalhada; pode falar tanto do povo negro, como de imigrantes italianos, japoneses, etc. (RELATÓRIO DO ERER, 2009).

f) o aproveitamento do espaço das formações dentro da secretaria para outras funções – isso se configurava como algo recorrente, como evidenciamos no recorte:

Por ser uma nova formação dentro da secretaria, nosso espaço de encontro foi constantemente aproveitado para outras funções o que nos fez mudar constantemente de lugar, causando alguns transtornos aos cursistas, mas não chegando a prejudicar a qualidade do curso. (RELATÓRIO DO ERER, 2009).

Dentre os diversos entraves já enfrentados para a efetivação das ações de formação de professores, o desrespeito as reservas de espaço eram resultantes de um processo de negação nas definições de prioridade, uma vez que estava intimamente ligada a importância destinada ao tratamento da temática.

Na terceira dificuldade pensamos sobre os problemas psicológicos causados pelo racismo aos(as) professores(as):

*Nós chegamos algumas vezes no meio da formação ter professores que se sentiram tão mexidos **com aquela temática que desabavam em choro diante da gente**. Porque lembrava de tudo o que ele sofreu na pele e literalmente, né? E a gente não tinha muitas respostas, até porque muitas vezes as dores que aquele professor tinha passado ao longo da sua existência nós passávamos também, nós também temos passado e ele passava enquanto criança, enquanto aluno e ele via essa dor sendo reproduzida nos alunos dele né. **Eles não sabiam como lidar com aquilo, então chegou algumas vezes a gente dizer assim “a gente precisa de um acompanhamento até psicológico para a gente e para a esses professores né, que tem questões que a gente não consegue avançar, que a gente não consegue lidar. Então assim, isso tudo foram, foram dores né? Foram feridas que nós fomos deixando no caminho, as vezes eram feridas que a gente mexia, mas não tínhamos mecanismos de curar, as vezes a gente achava que a gente tinha aprofundado determinadas feridas em pessoas, sabe?! (Entrevista da Professora 3) (grifo nosso)***

A entrevistada relata sobre as marcas de sofrimento que o racismo deixou na sua própria vida e na vida dos docentes que participaram das formações, esses efeitos psicológicos possui fundamento numa estrutura construída a partir da negação perversa da identidade negra em todas as suas formas de representatividade no campo social. Para Santos (2017) o estilo perverso do racismo brasileiro está em sua invisibilidade, pois é algo que socialmente não é falado nem ecoado, no entanto, é sentido e percebido cotidianamente pela maioria da população negra que vivencia, sente e sofre consequências psicológicas decorrentes do racismo.

Após essas dificuldades encontradas pelo núcleo, inserimos as diversas demandas dos(as) professores(as) quando realizaram a avaliação das formações, trouxeram essas sugestões a partir das suas experiências demarcando as dificuldades de modificação curricular nas escolas e em suas salas de aulas, mas também reivindicando ações da secretaria municipal de educação:

A partir dos dados coletados na avaliação podemos observar as sugestões dos mesmos, a saber:

- Continuação da formação, segundo módulo do ERER;
- Participação dos diretores e coordenadores pedagógicos na formação;
- Ampliação da temática;
- Criação de uma proposta curricular que contemple a lei;
- Suporte nas unidades escolares para implementações das ações;
- Acompanhamento das ações nas unidades escolares, para dar suporte nas ações desenvolvidas a partir dos trabalhos desenvolvidos na formação;
- Ampliação do número de vagas da rede para professores da rede;
- O empreendimento final da formação (simpósio) ser uma prática regular na rede. (RELATÓRIO DO ERER, 2009, s/p)

Essas demandas repercutiram e impulsionaram a ampliação das formações em 2008, reforçou na rede a necessidade de uma proposta curricular específica para educação das relações étnico-raciais e cobrou ações específicas de acompanhamento didático-pedagógico nas escolas. As formações proporcionaram avanços nas discussões e geraram diversas atividades nas escolas que participaram, como evidenciamos nos trechos das reportagens anunciadas pelos jornais:

A Escola Municipal Antônio Alves Lopes homenageou a África e traçou um paralelo entre a relação do continente com o Brasil. As crianças vestiram em trajes típicos e fizeram referência à obrigatoriedade sobre afro-descendência nas escolas.

(Jornal Tribuna Feirense. **Destaque para relações África e Brasil.** 19/09/2007)

As atividades realizadas nas escolas municipais têm a coordenação do ERER-Núcleo de Educação das relações étnico-raciais, da secretaria municipal de Educação. De acordo com a professora Hely Pedreira, diretora da Escola Municipal Chico Mendes, a II mostra de Saberes Faces da África/Brasil é uma oportunidade para promover estudos e atividades sobre os diversos aspectos relacionados a Afro-descendência.

(Jornal Tribuna Feirense. **Escola Municipal promove Mostra de Saberes Faces da África/Brasil.** 20/11/2007)

Em síntese, em que pesem os diversos avanços promovidos pelo núcleo, o número de professores(as) abarcados pela formação de ampla carga horária era mínimo em comparação com o percentual de professores(as) que integram a rede municipal. O maior percentual de abrangência se deu em formações de curta duração que não propiciaram um acompanhamento nem ofereciam o tempo necessário para reflexões sobre sua prática e, dessa forma, realizar uma transformação curricular em sala de aula.

### 3.4.2 Participação no Plano Municipal de Educação (2011-2021)

O primeiro PME de Feira de Santana foi elaborado devido uma exigência legal prevista nas determinações do PNE e pela necessidade de uma política municipal que abrangesse as especificidades feirenses para educação, assim, competia a secretaria articular as temáticas e as discussões que seriam consideradas no processo de construção do documento. De acordo com o plano, houve uma comissão técnica para realização do plano municipal composta por representantes da Secretaria de Educação, do Sindicato dos Professores APLB e do Conselho Municipal de Educação.

Nesse processo, as orientações e determinações dos marcos legais, a presença e a pressão do núcleo ERER no espaço institucional da secretaria associado as demandas dos movimentos negros locais resultaram na formação de uma sala temática para discutir especificamente as relações étnico-raciais:

*[...]em 2007 ainda, já estávamos envolvidos na discussão do Plano Municipal de Educação e a gente já havia inclusive conseguido levar essa discussão étnico-racial para dentro do Plano Municipal que aqui dá origem lá... quando começaram a pensar o plano...o plano não foi uma coisa que aconteceu em 2006/2007 não, foi uma coisa que foi pensada ao longo do tempo e, então, de início essa discussão não havia sido colocada, mas nós já havíamos conseguido que para nós foi um grande sucesso.  
(Entrevista do Professor 2) (grifo nosso)*

A partir desse trecho enfatizamos que no espaço institucional já havia uma movimentação interna que articulava o plano municipal antes da formação da comissão técnica e das discussões relativas à educação das relações étnico-raciais não estavam sendo consideradas, mesmo diante das diversas determinações legais. A inserção da sala temática de relações étnico-raciais se configurou naquele momento de tensões e conflitos como uma conquista histórica da reivindicação do núcleo como um espaço de luta institucional.

Nesse sentido, a elaboração foi realizada a partir de miniconferências em salas temáticas na I Etapa da Conferência Municipal de Educação, nos dias 21 e 22 de setembro de 2007, dentre essas salas temáticas, constava a sala de educação das relações étnico-raciais. A pressão do núcleo dialogava com os documentos do Ministério da Educação, a partir do Documento Norteador para Elaboração de PME, que orientava as secretarias municipais em seus Planos a inclusão na elaboração, reelaboração ou reorganização do currículo das escolas do sistema municipal de ensino a considerar 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 políticas pertinentes à história do Brasil (2005, p.66).

Na sala temática de Educação das relações étnico-raciais:

*[...]conseguimos colocar algumas salas temáticas dentro do Plano Municipal, conseguimos trazer a época o pró-reitor da UNEB ou vice-reitor Silvio, esqueci o nome dele, mas conseguimos trazer, inclusive foi uma sala ali na escola Castro Alves, uma sala muito solicitada, muito cheia de gente, muito procurada. O que foi um desafio para a gente poder trazer alguém sem recursos, recursos muito escassos e a gente foi muito por conta do conhecimento, alguém que conhece alguém que conhece e trouxe e foi uma coisa muito muito interessante.*

*(Entrevista do Professor 2) (grifo nosso)*

Ressaltamos que tinha algumas salas temáticas de educação das relações étnico-raciais na conferência, por causa da quantidade de pessoas que se interessavam em participar da construção das propostas, por isso formaram outras salas em escolas municipais diferentes. Como as discussões eram públicas, o núcleo também trouxe professores universitários que já trabalhavam com as discussões para contribuir no processo de construção, essa ação não contou com recursos da secretaria, mas com as redes que se estabelecem entre os pares articulando forças políticas e culturais na influência destes processos decisórios.

O núcleo avaliava de forma positiva a sua participação na sala temática na medida em que as principais reivindicações pontuadas pelo núcleo, pelos movimentos e por outras pessoas presentes haviam sido inclusas no processo de construção e no documento final da sala temática que seria discutido na plenária.

*Plano Municipal para nós acabou sendo do ponto de vista da construção, da confecção, acabou sendo uma coisa muito vitoriosa, porque a gente conseguiu implementar, colocar a discussão ali dentro, a coisa foi muito bem participada e depois ganhou até repercussão, tanto que as formações posteriores elas aconteceram muito por conta também da discussão que*

*havia sido feita no Plano Municipal em 2007, para mim foi o maior momento da Educação de Feira de Santana. Porque a participação foi assim maciça nós lotamos os auditórios do anfiteatro da UEFS, na época não tinha esse auditório grande, mas o anfiteatro da UEFS, o auditório do Luiz Eduardo Magalhães, as salas e auditório, as salas, auditório não, as salas da Escola Castro Alves e assim muito cheias, não só com a nossa discussão, como todas as outras discussões, todas as outras salas temáticas, mas a nossa sobretudo.*

*(Entrevista do Professor 2) (grifo nosso)*

Sobre a presença dos movimentos negros, o entrevistado relata que as metas previstas no plano municipal, não foram pensadas somente pelo núcleo ou por professores convidados, mas por movimentos negros que também afirmaram sua concepção de educação para o município, como o Núcleo Odungê, a Frenefe e o NENNUEFS.

*Professor 2: Não fomos só nós que pensamos, professores, comunidades foram ouvidas, principalmente os quilombolas, pessoas do movimento negro também.*

*Pesquisadora: Você lembra quais foram os movimentos negros que fizeram parte junto com você?*

*Professor 2: tem aquele lá de Lourdes Santana, que eu não me lembro nome... Odongê, mas teve também Frenefe.*

*Professor 2: acho que somente os dois, os outros dois foram só visitas, o NENNUEFS que foi uma coisa mais, mais efetiva.*

*(Entrevista do Professor 2)*

A educação das relações étnico-raciais aparecem no corpo do documento em um tópico específico com diretrizes que não estavam escritas de maneira objetiva, mas é possível identificar 23 metas e objetivos para o decênio, com vistas a contemplar o PNE que prevê na meta 7, na estratégia 7.16, a garantia do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, nos termos da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral. Essas diretrizes foram resultado de uma correlação de forças dos agentes que faziam parte daquele processo, a maioria das propostas da sala temática foi aprovada na plenária final, mas com discussões e reformulações, conforme aponta o entrevistado:

*Pesquisadora: O que vocês pautaram nos GT como estratégias, na discussão chegou a ser aprovada a maioria das questões? Todas foram aprovadas?*

*Professor 2: Sim, sim todas foram aprovadas agora se você perguntar se todas foram implementadas é outra coisa todas foram aprovadas e foram aprovadas exatamente aquelas coisas que haviam sido discutidas no GT, tudo que a gente conseguiu levar para plenária, para a plenária final, eu*

*não me lembro, só se a memória estiver falhando, me traindo agora, mas eu não me lembro de nada que tenhamos levado e não tenha sido aprovado, não me lembro de nada, eu acho que tudo que nós pautamos, tudo que nós aprovamos nos GT's na plenária final acabou sendo aprovado, inclusive com muita discussão também na plenária. **Porque não foi assim, a gente levou e foi aprovado não, os debates aconteceram, as discordâncias, mas a gente conseguiu fazer uma ou outra coisa que foram reformuladas não passa exatamente do jeito que a gente pensa, mas para nós foi muito significativo.***

*(Entrevista do Professor 2) (grifo nosso)*

O professor entrevistado argumenta sobre a conquista dos movimentos negros e da educação do município ao ser aprovado no plano municipal a urgência de implementação da lei, mas destacava as reformulações realizadas a partir dos debates na plenária final em que as propostas não foram aprovadas da maneira como foram pensadas nas salas temáticas. Mesmo diante das reformulações, consideramos que as aprovações realizadas do plano municipal naquele contexto, se configuraram como um aparato legal que assegurava formalmente instrumentos de viabilização do direito a uma educação antirracista e democrática no município, demarcando o poder da organização coletiva dos movimentos e suas dimensões de produção contra-hegemônica.

Nesse sentido, destacamos as seguintes metas e objetivos do município previstas no PME (2011-2021):

Implementação, em caráter de urgência, da Lei 10.639/03, a partir da aprovação do Plano Municipal de Educação;  
 Criação de um Núcleo deliberativo, destinado ao acompanhamento da implementação, aplicabilidade da Lei 10.639/03 e avaliação das ações desenvolvidas no sistema de ensino, nos vários níveis, nas instituições públicas e privadas, a partir da aprovação deste Plano;  
 Promover cursos permanentes de capacitação e aperfeiçoamento para docentes, coordenadores, diretores e funcionários, com frequência anual, tendo como eixo temático a Educação das relações étnico-raciais, visando atingir no mínimo 50% dos servidores nos primeiros 05 (cinco) anos da aprovação do Plano e 100% destes até o último ano do decênio;  
 Garantir a seleção/produção e distribuição de livros e materiais didáticos voltados para o reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, num prazo de 01 (um) ano, a partir da aprovação do Plano;  
 Garantir a exequibilidade de Políticas Públicas para a promoção da igualdade étnico-racial;  
 Garantir os princípios da Lei 10.639/03, na elaboração dos currículos escolares no sistema de ensino, a partir da aprovação deste Plano (PME DE FEIRA DE SANTANA, 2012, p.168).

O trecho acima destaca parte das metas e objetivos do PME, sancionado e publicado em 2012 cerca de cinco anos após a conferência municipal, para vigência no decênio de 2011-

2021 através da Lei nº 3.326, de 05 de junho de 2012, sancionada pelo prefeito Tarcízio Suzart Pimenta, com José Raimundo Pereira de Azevedo como secretário municipal de educação. Esse plano foi organizado de maneira diferente dos planos nacional e estadual que, normalmente, se estruturam em torno de metas subdivididas em diversas estratégias. Entretanto, no que se trata dos direcionamentos, houve a adoção das mesmas diretrizes gerais do PNE (2011-2021) sem acrescentar nenhuma referência local ou reivindicações dos movimentos sociais, e, do mesmo modo que no PNE, as relações étnico-raciais não se constituíram como uma diretriz orientadora da educação no município.

O PME desde o seu processo de elaboração já contava com aprovações e publicações de diversos marcos regulatórios que determinavam a educação para as relações étnico-raciais nos currículos escolares, tais como: 1) Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 que obrigam Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e indígena nas escolas brasileiras; 2) Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de 2004; 3) Resolução CEE nº 23, de 12 março de 2007, que estabelece normas complementares para a inclusão no Sistema Estadual de Ensino e nos municípios que tiverem organizado seus Sistemas de Ensino as disposições da Lei nº 10.639/03; e, 4) Plano de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que atribui diversas competências aos municípios, em 2009.

Em síntese, o plano traçou diretrizes e metas que se configuraram como resultado da pressão do núcleo ERER, dos movimentos negros e outras organizações da sociedade civil que lutam por uma educação antirracista na localidade. Nessa perspectiva, foi evidente a existência de diferentes projetos de sociedade e de educação na elaboração e na aprovação do PME para vigência de 2011-2021, podendo ser inicialmente observado na tentativa desconsiderar a formação da sala temática de relações étnico-raciais no processo de organização das discussões, na ausência de recursos para participação de representantes da universidade que eram estudiosos da temática e auxiliaram na construção das propostas, e nas reformulações das propostas da sala temática na plenária final.

### 3.4.3 Outras atividades: visitação as escolas, pareceres de livros e o GEERER

O ERER realizou outras atividades para além da formação de professores e participação na elaboração do plano municipal, algumas aconteceram alinhadas com as formações que estavam sendo oferecidas, pois também funcionavam como instrumentos

formativos. Dessa forma, durante seu período de funcionamento, diversas atividades foram realizadas para implementação, que podem ser assim sistematizadas:

a) *Visitação as escolas*: a maioria das visitas realizadas nas escolas públicas da rede estava relacionada ao acompanhamento das atividades proporcionadas pela formação de professores de ampla carga horária, no período de 2007 e 2008:

*[...]a gente também acompanhava retorno de atividades que os professores implementaram nas salas de aula e visitas que a gente fazia em algumas escolas né, que teve uma escola lá no Tomba que eu não sei o nome, nós fomos fazer uma visita lá porque tinha uma professora, que eu também não vou lembrar o nome dela agora, ela estava no curso, então foi responsável por replicar aquilo que ela via, lá na escola, porque a ideia era essa que os professores iam multiplicar dentro das suas possibilidades nas escolas onde estivessem atuando.*

*[...]Nós já não tínhamos aquilo que a gente encontrava antes [logística], a gente precisava de um carro para nos levar na Lagoa Grande, o carro era disponibilizado, claro a Secretaria tinha poucos carros até 2008, tinha poucos carros, mas a gente fazia o agendamento “olha o tal dia, uma quinta-feira [Professor 2] a [Professora 3] vão visitar uma comunidade quilombola” e isso acontecia.*

*(Entrevista do Professor 2)*

Até 2008, os recursos eram limitados, mas o núcleo ainda podia contar com algum apoio logístico, mas após esse período, em 2009, conforme destacamos no tópico anterior, o núcleo já não tinha possibilidade de realizar a formação de professores e as visitas agendadas para acompanhamento didático-pedagógico por falta de transporte, principalmente, nas escolas quilombolas localizadas na zona rural. Nos primeiros anos de funcionamento, o núcleo conseguiu visitar diversas escolas que compuseram a formação, no entanto, a quantidade de escolas que tiveram a acesso formação de ampla carga horária já era pequeno, e quando pensamos que os acompanhamentos *in loco* somente foram realizados numa parcela dessas escolas, esse número reduz de maneira significativa.

Nesse sentido, as Diretrizes para Educação das Relações Étnico-raciais (2004) afirmam que caberá aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta ou com erros. Entretanto, na gestão municipal, nos anos de 2007 e 2008, houve um acompanhamento mínimo das escolas e na gestão seguinte, em 2009, esse acompanhamento foi praticamente inexistente, gerando consequências negativas na implementação da lei, uma vez que o acompanhamento a partir das visitas possibilitariam a orientação e a avaliação das práticas, dos projetos realizados, das alterações de PPP para

contemplar a diversidade de saberes, as experiências, as histórias, as identidades e os pertencimentos.

b) *Grupo de Estudos de Educação das Relações Étnico-raciais (GEERER)*: foi uma atividade iniciada em 2012 com o objetivo de orientar teoricamente as próprias ações e contemplar as primeiras discussões para construção da Proposta de Educação das Relações Étnico-raciais de Feira de Santana, uma demanda histórica e presente nos discursos dos(as) professores(as) nas formações realizadas em anos anteriores.

*Professora 3: Eu queria destacar também a participação do GEERER que era um grupo de estudo. [...] Eu acho que foram momentos muito bons, muito produtivos, éramos nós dois, [outra professora da rede], [Professor 6], [Professora 4], basicamente.*

*Pesquisadora: para formação, pra própria...?*

*Professora 3: pra gente mesmo, isso e foram momentos muito bons [...] A ideia é que nós criássemos as condições para darmos a nossa contribuição na construção do currículo, porque está nascendo já a alteração, a proposta curricular.*

*Professora 3: a gente separava alguns temas e cada semana, era semanal, e cada semana a gente discutia um tema[...]*

*(Entrevista Professora 3)*

Como visualizamos nos recortes, o grupo de estudos abarcou outros(as) educadores(as) que ocupariam em momentos distintos a coordenação do núcleo. As reuniões aconteciam semanalmente com definições prévias de temas e conceitos que seriam discutidos. O GEERER também contava com participações pontuais de convidados(as):

*a gente já tinha feito contato com o pessoal da UEFS que discutia a questão indígena, já tinha convidado, eles já tinham ido no GEERER né, que era o grupo de estudo que eles fizeram participação com a gente[...]*

*(Entrevista da Professora 3)*

As participações de convidados aconteciam na medida em que as especificidades da educação das relações étnico-raciais (quilombolas, indígenas e ciganos) emergiam, e, desse modo, precisava-se de especialistas para que as discussões ocorressem de maneira efetiva e pudessem orientar o planejamento das propostas que aconteceriam posteriormente.

c) *pareceres de livros*: essa atividade assumida pelo núcleo acontecia quando o município precisava selecionar livros didáticos, devido aos problemas que impediam o processo de escolha da forma convencional, ou precisava realizar a compra de paradidáticos conforme a necessidade da secretaria. O núcleo também recebia doações a partir da visita das editoras.

*A secretaria nos chamava para dar parecer de livros didáticos, então eles não queriam mais correr o risco de adotar livros didáticos ou paradidáticos que tivesse alguma coisa que interferisse nas relações étnico-raciais. E isso nós chegamos a fazer por várias vezes pareceres de livros.*  
(Entrevista da Professora 3)

*Nós fizemos, agora assim nós fizemos, mas fizemos me parece que, salvo engano, 2008, mas com certeza em 2009, entre 2009 e 2010 nós fizemos, pois já era professor José Raimundo e nós fizemos com sem dúvida aí, ele sempre foi muito zeloso nesse sentido e é uma pessoa que sempre qualquer coisinha ele “passa lá para [Professor 2] e [Professora 3]”, e a gente sempre que solicitado fazia.*  
(Entrevista do Professor 2)

Em síntese, as atividades de visitação para acompanhamento, o grupo de estudos e a elabora o de pareceres dos livros evidenciaram a necessidade do trabalho do núcleo na secretaria, com atua o em diversos âmbitos da educa o, mas também demonstram a sobrecarga de tarefas para seus participantes.

#### 3.4.4 Extin o e a saída dos membros

Desde a sua cria o do núcleo em 2007, impulsionada pelas cobranças dos movimentos negros e pela intima o do Ministério Público, possuía sua atua o limitada por diversos fatores anteriormente discutidos, mas com as mudanças ocasionadas pelo início da gestão do prefeito Tarcízio Pimenta, em 2009, o núcleo não conseguia se efetivar nem manter o seu já limitado plano de a o:

*Eu vou dizer da boa vontade, apesar do secretário nos deixar, eu t  falando professor José Raimundo porque ele   o secretário, exatamente ele que   o responsável, por isso talvez até seja, apesar de nos deixar   vontade para a gente trabalhar, mas a gente não tinha condi oes tanto que criamos uma metáfora, éramos como um gato dentro de casa que a esposa quer o gato[...]*  
(Entrevista do Professor 2)

Essas limita oes de atua o concentradas em diversos níveis ocasionaram um descontentamento e até mesmo um incômodo das pessoas que participavam do núcleo, pois elaboraram vários planejamentos que não foram realizados, porque não havia pela gestão uma prioridade das discussões das rela oes étnico-raciais na educa o. Por isso, criaram a “metáfora do gato”, referida no início desse capítulo, para resumir a situa o que estavam vivenciando diante da permanência do núcleo, mas com limita oes (im)postas para realiza o do trabalho.

Nesse sentido, o Professor 2, na sua fala abaixo, também considera o cansaço diante de seis anos argumentando na Semed sobre a importância de considerar as relações étnico-raciais na educação e de se estabelecer uma disputa a cada projeto para que os recursos pudessem ser disponibilizados para realização das ações. Observamos que não havia acontecido uma mudança de postura ao longo da gestão sobre a prioridade do tratamento da questão racial, incomodando os membros do grupo, pois o que faziam naquele momento destoava da proposta de transformação e construção de uma educação antirracista que tinham quando ingressaram na secretaria de educação:

*[...]então algumas dificuldades, algumas amarras foram colocadas e juntando isso tudo com a falta de recursos... Mas essas dificuldades do ponto de vista operacional e mais o nosso cansaço mesmo, nós já estávamos ali há 6 anos, 7 anos. 6 anos a gente já estava ali e as coisas não estão fluindo e ficava até parecendo... porque isso que incomodava, parecia que a gente estava indo lá para a Secretaria e passar o turno todo lá fazendo quase nada... era bom?! As pessoas que estão de fora... ficam pensando que a gente... eu me lembro, que essa era uma das coisas que a gente falava, fica todo mundo pensando que a gente tá com essa ideia, tá aqui no bem-bom recebendo sem nada a fazer. Não era isso, não era a proposta, e aí assim a proposta inicial, e não era nossa proposta, mas não tinha condição de fazer [...] Então assim, a gente ficava lá muitas vezes, a gente ia para Secretaria para fazer outras coisas que nada tinha a ver com a nossa proposta inicial.*

*(Entrevista do Professor 2) (grifo nosso)*

No discurso do Professor 2 observamos as limitações nas execuções dos trabalhos como situações recorrentes, pois não havia a disponibilização de recursos por um impedimento intencional da realização de ações – retomando a ideia de ausência de vontade política–, posto que um núcleo que não era atuante não justificaria a sua existência. Trata-se de uma estratégia a longo prazo que ocasionaria a saída dos próprios membros do núcleo (esvaziamento) devido ao incômodo/constrangimento/tristeza de não realizarem as ações planejadas de acordo com suas concepções de educação e, ainda, conseguir o consenso dos professores da rede sobre a sua extinção já que não participariam de nenhuma ação.

Além disso, aliada a essa ideia, compreendemos a existência de um fator novo: a descaracterização das atividades do núcleo. Isso aconteceu quando foram destinadas aos(as) integrantes a realização de outras atividades que não eram relativas as discussões das relações étnico-raciais, afirmando uma deslegitimação de função, uma marginalização da discussão em detrimento de outras e a desconsideração de sua importância naquele espaço. Dessa forma, afirmamos que não existe um tratamento igual do núcleo de relações étnico-raciais diante dos

outros núcleos e grupos que compõem a secretaria de educação, isto é, não existe uma participação institucional equitativa.

Na realização da última formação o Professor 2 e a Professora 3 evidenciaram que todos os materiais necessários foram custeados por eles(as), como percebemos nas falas recortadas:

*[...] a última formação mesmo ela aconteceu com tudo, absolutamente tudo, saído dos nossos bolsos desde o certificado, a confecção do certificado, que a gente sempre terminava os cursos dos professores recebiam certificado.*  
(Entrevista do Professor 2)

*Justamente por isso o ano que a gente demorou muito de dar o certificado, a gente requeria o certificado não conseguia, não conseguia. Até que a gente tomou a decisão que o nome da gente que está em jogo. Então vamos para gráfica e vamos confeccionar e pedir só assinatura e foi tudo, do lanche, a caneta, a todas as xerox, água, todo material de limpeza, o local a gente teve que correr atrás pedir à diretora de escola, se tinha alguma sala que a gente pudesse ministrar essas aulas desse curso, entendeu? Então a Secretaria não entrou com nada, a Secretaria não entrou com nada na verdade.*  
(Entrevista da Professora 3)

A inércia da secretaria diante do compromisso com o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, já percebidas e denunciadas pelos(as) professores(as) conduz novamente os movimentos negros a entrar com a segunda ação pública contra a secretaria de educação para o cumprimento da lei, o resultado dessa ação foi uma intimação do Ministério Público, no final do ano de 2011:

*Lá em 2012 o Ministério Público já estava sendo acionado e cobrando ações foi nos passado uma notificação “respondam aí o que é que nós estamos fazendo”.[...]é tem que ver, porque a gente recebeu um da secretária, é um bem grosso e o que recebemos um da secretária anterior, elenca tudo que a gente fez. [...]E aí o segundo a gente não tinha muita coisa para colocar no parecer...[...]Porque, o segundo se a gente fosse responder era colocar as coisas do primeiro mas que ficaram lá, entendeu? Quando o secretário recebe, salvo engano, foi 2011 por aí, mas a gente não estava fazendo mais nada, não tinha mais o que apresentar, vai justificar o que? Que você não estava fazendo nada, entendeu? Me parece que é assim, mas é bom olhar as datas pra gente não [errar].*  
(Entrevista do Professor 2)

Observamos nos recortes sobre a construção do parecer, que não se tinha ações para relatar, pois as atividades mais significativas tinham ocorrido em 2007 e 2008 e já tinham sido descritas no relatório anterior ao Ministério Público, como resposta a primeira intimação. Mas, ainda assim, foi construído um dossiê relatando as poucas atividades internas realizadas

pelo núcleo, contando sobre as reuniões que discutiam os primeiros esboços para a construção de uma proposta curricular para as relações étnico-raciais<sup>81</sup>, bem como sobre a última formação sem apoio da própria gestão:

*E então isso foi já quando começou, [Professora 4] foi para ter acesso aos documentos essa coisa toda foi entre 2009/2010, 2012 até esse período, aí foi procurar esses documentos para ver efetivamente o que a gente estava fazendo, o que havia sido feito, **nós víamos um ou outro professor que sempre nos procurava principalmente aqueles professores haviam passado pela formação, mas efetivamente nada mais a gente fazia.** Basicamente foi isso nesses últimos três anos que vão até 2012, foi basicamente.  
(Entrevista do Professor 2) (grifo nosso)*

Diante das dificuldades e limitações impostas institucionalmente para realização das atividades, o Professor 2 decidiu sair do núcleo, pois, segundo ele, nada se fazia de concreto, mesmo perante as diversas determinações legais que atribuíam obrigações aos municípios e as secretarias de educação. Esse professor saiu no final de 2012, para atuar na gestão de em outro espaço, em seguida saiu a Professora 3. Com esse esvaziamento no final de 2012 e com as novas modificações estruturais da secretaria de educação ocasionada pela formação de uma outra gestão de José Ronaldo, já no início de 2013, o núcleo ERER deixa de existir:

*Quando muda novamente o governo, que muda novamente a secretária e nós já não estávamos lá nem eu, nem [Professora 3] o grupo já havia sido batido o martelo que o grupo não mais existiria. O ERER, já em 2013 era o retorno de José Ronaldo e o grupo não mais existiria, porque ela estava com uma formatação de organização das coisas na Secretaria.  
(Entrevista do Professor 2)*

*As coisas que a gente pediu e ouvia muito mais não do que sim, então assim, essas autocríticas a gente fez várias vezes, **essas avaliações a gente sempre se pergunta onde foi que errou, onde foi que nós nos perdemos? Até que ponto foi culpa nossa mesmo, até que pontos paramos de lutar, até que ponto nós desistimos né?! [Professor 2] saiu antes de mim, mas eu acho que eu tinha desistido muito antes dele, ele ainda participou como ele disse, dessas formações, eu não cheguei a participar porque era relembrar o que a gente muitas vezes, na nossa cabeça, foi um fracasso.**  
(Entrevista da Professora 3) (grifo nosso)*

No recorte acima da Professora 3 foi sinalizado diversas reflexões sobre os seis anos em que fez parte do núcleo, trazendo à cena as consequências do racismo institucional quando afirmou que “ouvira muito mais não do que sim”. Ainda que tivesse a consciência sobre as

---

<sup>81</sup> Essas reuniões foram descritas no capítulo IV quando relatarmos sobre a criação da proposta curricular municipal para as relações étnico-raciais.

consequências desse tipo de racismo, a Professora não deixou de mencionar a frustração ocasionada pelos impedimentos da realização de ações, como observamos, principalmente, nas expressões: “até que ponto nós paramos de lutar” e “eu tinha desistido muito antes dele”. De certo modo, notamos dessa professora, uma sensação de culpa pela política não ter sido efetivada no município e, pelo seu relato, este sentimento também inquietou outros integrantes. Evidenciamos que os processos de culpabilização possuem o objetivo de desresponsabilizar a instituição/Estado colocando nas vítimas as construções excludentes do contexto social e político. Por isso, ressaltamos que esses sujeitos, ao longo de suas caminhadas, desafiaram as relações de forças estabelecidas por uma reestruturação dos contextos da educação.

Essa extinção gerou diversos debates na cidade e, por isso, sua reativação se configurou como a principal proposta de estratégia para o desenvolvimento e o enfrentamento ao racismo para educação na III Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Feira de Santana com o tema “Democracia e desenvolvimento sem racismo: por uma Feira de Santana afirmativa”, ocorrida em 18 e 19 de julho de 2013, dessa forma, a Secretaria de Educação tinha o prazo de execução até 2014.

## CAPÍTULO IV - PROPOSTAS E AÇÕES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE 2013 A 2016: “AUSÊNCIAS QUE PERMANECEM NA HISTÓRIA”

*Escolas públicas periféricas de Feira de Santana tem como público, inclusive estão nos projetos pedagógicos, alunos em sua maioria negra. Então, explica como é que você reconhece essa maioria negra, mas você não tem um quadro, uma imagem, absolutamente nada que lhe reporte a pensar na história do negro. Você tem vários quadros, fotos, pôsteres, sei lá o que de brancos, mas não tem o negro, isso é racismo institucional, isso é pensar com a cabeça do branco **porque se estou ausente na parede é porque eu não sou intelectual**, entendeu? Mas eu estou ali, são essas ausências que permanecem na história. (Entrevista Professora 5).*

Este trecho da entrevista de uma professora da escola pública de Feira de Santana demonstra a indignação diante da materialização do racismo institucional nas escolas do município. Esse recorte nos ajuda a lembrar as análises do capítulo anterior e oferece pistas sobre as possibilidades interpretativas deste capítulo, evidenciando que as ausências históricas intencionalmente produzidas pelo grupo racial dominante ainda permanecem e encontram suas bases de apoio e (re)produção nas instituições públicas de ensino.

Assim, este capítulo se trata de uma continuidade das análises das propostas e ações para a educação das relações étnico-raciais estruturadas em Feira de Santana-Bahia, no período de 2013 a 2016, a partir das entrevistas e da análise documental. Para a análise dessas novas propostas e ações, partimos da apresentação dos principais objetivos da gestão educacional deste período, trazendo para o debate suas organizações que, por sua vez, influenciaram nos processos de efetivação e distribuição das propostas e ações engendradas para educação das relações étnico-raciais. Em seguida, analisamos a estruturação das propostas e ações desta gestão municipal a partir das grandes dimensões organizadas com base categorias temáticas principais desta pesquisa, bem como apontamos algumas conclusões que indicam a existência de paradigmas de educação em disputa com linhas ideológicas<sup>82</sup> diferenciadas que impedem o pleno desenvolvimento de uma educação antirracista e de transformação social.

---

<sup>82</sup> Compreendendo ideologia na perspectiva gramsciana de “visão de mundo” e não como uma falsa consciência, para Japiassu e Marcondes (2008) “[...] um conjunto de ideias, princípios e valores que refletem uma determinada visão de mundo, orientando uma forma de ação, sobretudo, uma prática política. [...]”(p. 141)

#### 4.1 AÇÕES ESTRUTURADAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PERÍODO DE 2013 A 2016

Neste período inicia outra gestão do prefeito José Ronaldo para o quadriênio 2013-2016, gerando novas configurações na estrutura organizacional da Secretaria de Educação que declarou como principal objetivo: “melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), estruturar melhor as escolas para proporcionar mais qualidade ao processo ensino aprendizagem e fortalecer a gestão escolar”<sup>83</sup>. Esse objetivo disponível no sítio da Semed, confirma o alinhamento com as perspectivas neoliberais de educação, já presentes nas gestões anteriores, mas somente neste governo se configurou como a meta principal provocando consequências na estrutura organizacional a secretaria:

*O ERER, já em 2013 era o retorno de José Ronaldo e o grupo não mais existiria, porque ela estava com uma nova formatação de organização das coisas na Secretaria. [...] E aí eu sei que foi isso, as pessoas nos chamavam de técnicos, nós éramos vistos por técnicos lá, que quando ia chamar, chamavam os técnicos. O técnico vai discutir relação étnico-racial, o técnico que vai discutir educação infantil, técnico, entendeu? Então assim, com essa nova secretaria não existia mais isso vocês vão ter que procurar... Vocês vão ter que fazer! (Entrevista do Professor 2)*

A partir do objetivo traçado para educação e desse recorte da entrevista que demonstra a transformação do professor em técnico, sustentamos que nesta gestão a qualidade (eficácia) da educação estava diretamente ligada ao aumento da nota do Ideb, ratificando uma visão técnica fundamentada na construção de políticas de avaliação baseadas em testes padronizados, iniciadas após reestruturação estatal da década de 1990. Essa definição adotada estava de acordo com as perspectivas neoliberais para educação e com o direcionamento político-partidário do prefeito, já anunciado nas suas práticas políticas de gestões anteriores.

Dito de outro modo, consideramos que as constantes reorganizações do desenho das políticas educacionais no município visam as orientações curriculares nacionais determinadas pelos redimensionamentos do capital, com vistas a priorizar uma formação de acordo com as suas demandas de mercado, e, desse modo, (re)produzir os lugares raciais e sociais definidos para brancos e negros na divisão social do trabalho e na organização da cultura. O município adquire importância para efetivação dessa perspectiva na medida em que é responsável direto,

---

<sup>83</sup> Disponível em: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/secretarias.asp?id=7#prettyPhoto>. Acesso em: 10 de jul. 2018

de acordo com o pacto federativo brasileiro, pela oferta das primeiras etapas da educação básica, e, por isso, pela adequação e efetivação do currículo, estabelecendo uma relação de (re)produção das políticas do Estado para educação.

Ao estabelecer um alinhamento do município na produção desse sujeito de mercado, as propostas para educação das relações étnico-raciais que valorizam e reconhecem os sujeitos em suas diversidades, em suas pertencas e identidades, a partir de uma educação libertadora, entra em conflito, em diversos graus e níveis, com a ideia da racionalidade técnica e a formação desse sujeito para o mercado do capitalismo. Diante das incompatibilidades de concepções, a proposição de políticas que pensaram e construíram uma concepção diferenciada dessa eficácia de mercado, contra a produção de um modelo de cidadão padronizado e globalizado, ocupou lugares, ainda mais, marginalizados no desenho desta nova gestão na esfera municipal feirense. Desse modo, as dimensões de hegemonia em disputa e racismo institucional continuaram as dimensões principais que revelaram marginalização das propostas e ações para as relações étnico-raciais.

Com o advento da nova gestão, o núcleo ERER foi institucionalmente extinto sem possibilidade de reativação, com a justificativa de adequar de forma efetiva, as linhas de atuação e as novas estruturas organizacionais da secretaria de educação. Assim, decidiu-se que os(as) “professores(as) técnicos(as)” com todas suas discussões deveriam acontecer dentro do grupo de currículo, segundo afirma o entrevistado:

*Na verdade a Secretaria começou a trabalhar só em função do currículo, do grupo de currículo, **todo mundo tinha que se integrar ao grupo de currículo. Precisava de alguém discutindo étnico-racial para o grupo de currículo e não mais para o seu núcleo específico**, entendeu?! Foi quando convidaram a [Professora 4] e a [outra professora] [...] [também] para Educação quilombola, mas tudo ligado ao currículo, só que não era mais, a ideia não era mais fazer um núcleo como nós tínhamos, um núcleo  
(Entrevista do Professor 2) (grifo nosso)*

Cabe salientar que a existência do núcleo de relações étnico-raciais representava uma ocupação histórica e de enfrentamento, mesmo operando de maneira precária e com poucas ações efetivas, devido às limitações impostas pela secretaria nas gestões até 2012. Quando analisamos as ações realizadas em 2013 para educação das relações étnico-raciais, observamos que com o processo de incorporação dessas discussões na pasta do grupo de currículo a zona de atuação e o *status* de cobrança pela efetivação de ações específicas foram reduzidas, repercutindo na pulverização dessas discussões numa hierarquização desigual das temáticas.

Em outras palavras, entendemos que nas gestões analisadas no capítulo anterior, já existia uma desconsideração sobre a importância dessas discussões mesmo com as cobranças e a ocupação do espaço pelo núcleo, dessa forma, com a extinção do núcleo essas discussões foram relegadas a lugares ainda mais marginalizados, sendo este um agravamento das contradições das políticas delineadas no plano municipal, configurando-se como um contrassenso político diante das demandas crescentes por uma educação antirracista, não somente dos movimentos negros, mas também dos(as) professores da rede. Por isso, compreendemos que a extinção do núcleo se tratava de uma estratégia para minimizar e, a longo prazo, extinguir as discussões de relações étnico-raciais por destoar da concepção de educação que direcionava a política feirense naquele momento.

Vale ressaltar que a lógica de extinção de todos os grupos e núcleos não deveria abranger o ERER, pois as discussões não ocupavam o mesmo lugar institucionalmente na Semed e nas escolas municipais. O núcleo foi criado justamente por não existir condições de igualdade quando se trata da abrangência dessas discussões nos currículos, portanto, compreendemos que o núcleo não ocupava um lugar comum porque representava institucionalmente a resistência pelo direito a uma educação antirracista.

Dessa maneira, chegamos ao cerne da questão, em que ação de extinção do núcleo, para se adequar a um modelo de racionalidade técnica da educação, tratava-se de mais uma tentativa de construção de consenso em torno do atual modelo de sociedade que buscava retirar qualquer componente que destoe minimamente dessa lógica num redirecionamento curricular. Com o desmanche do núcleo, até meados de 2013, as ações que envolviam a educação das relações étnico-raciais aconteceram ancoradas no Grupo de Currículo do Ensino Fundamental<sup>84</sup>, devido às pressões do movimento quilombola das comunidades de Lagoa Grande e Matinha dos Pretos, sobre a necessidade de continuação da construção das propostas pedagógicas de educação das relações étnico-raciais e de educação escolar quilombola.

Na esteira dessas compreensões, contextualizamos, em 18 e 19 julho de 2013, a III Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR) com tema “Democracia e desenvolvimento sem racismo: por uma Feira de Santana Afirmativa”, ocorrida no Centro Comunitário Ederval Fernandes Galvão, e presidida pelo COMDECNI em parceria com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SEDESO), contando maior público desde a sua primeira realização em 2005 e com a presença marcante de diversos movimentos negros

---

<sup>84</sup> Grupo de Currículo do Ensino Fundamental de Feira de Santana (GCEF) foi criado em 2010 na Rede Pública Municipal de Ensino de Feira de Santana com o objetivo de coordenar e elaborar a proposta curricular das escolas públicas municipais de Ensino Fundamental.

da localidade e de representantes do governo municipal, sendo esta conferência fundamental para compreendermos a criação de um novo núcleo.

De acordo com a Portaria nº 005/2013 que aprovou o regimento da conferência, o evento objetivou: reafirmar e ampliar o compromisso do governo municipal e da sociedade brasileira com políticas de enfrentamento ao racismo e de promoção da igualdade como fatores essenciais à democracia plena e ao desenvolvimento com justiça social; avaliar os avanços obtidos e os desafios a serem enfrentados após 15 anos de implementação da política municipal; propor recomendações para o enfrentamento ao racismo e o fortalecimento da promoção da igualdade racial no âmbito do poder executivo e outros poderes da República; e, discutir mecanismos de institucionalização da igualdade racial, tendo em vista a implantação do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR).

Nesse evento, os representantes do governo municipal assinaram o Termo de Adesão ao Fórum Estadual de Gestores Municipais da Promoção da Igualdade Racial, que antes disso também foi assinado por Tarcízio Pimenta, no dia 13 de julho de 2012, em sua gestão anterior. Esses termos previam entre as competências e responsabilidades dos municípios a criação de estruturas institucionais voltadas para a promoção da igualdade racial, em todas as áreas.

Foram assinados dois importantes documentos: “Termo de Adesão ao Fórum Estadual de Gestores Municipais da Promoção da Igualdade Racial” e o “Termo de Cooperação Técnica para criação do Pólo Regional de Promoção da Igualdade Racial”. O secretário de Promoção da Igualdade Racial, Elias Oliveira, comentou que o número de participantes – apresentou a evolução entre as conferências já realizadas – 2005, 39 e 70 pessoas em 2009, mais de **350, mostra a força da população no debate da questão da igualdade racial**. A presidente do Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento de Comunidades Negras e Indígenas de Feira de Santana, Lourdes Santana, disse que os participantes da conferência **devem apresentar ideias que contribuam para reverter a situação atual**. “Estamos aqui com os mesmos propósitos e esperamos, depois de muitas discussões, tirar o que há de melhor para que sejam apresentadas nas conferências estadual e nacional”. O secretário de Cultura, Esporte e Lazer, Jailton Batista, esteve presente.<sup>85</sup> (FEIRA DE SANTANA, 2013)

A conferência proporcionou uma ampla discussão em que foram propostas diversas ações para o cumprimento da esfera municipal, estadual e nacional, em variadas áreas desde a saúde até a educação. Em vista disso, no que se refere a esfera municipal para a área da educação, a reativação do núcleo ERER, responsável pela implementação da Lei nº 10.639/03

---

<sup>85</sup> Disponível em: < <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/secom/noticias.asp?idn=6081#noticias>>. Acesso em: 15 de ago.2018.

na rede de ensino municipal, se tornou a principal proposta no subtema “Estratégias para o desenvolvimento e o enfrentamento ao racismo”, traçado como meta até o final 2014.

Essa proposta da conferência repercutiu na secretaria de educação, principalmente, pela importância do evento diante da sociedade e dos movimentos negros, associada, nesse mesmo período, a terceira intimação do Ministério Público.

*Em 2013 o Ministério Público, de novo atua e intima a Semed [...] que apresentasse as ações do núcleo. Cadê as ações do núcleo da Semed? A Semed não tinha núcleo nenhum...  
(Entrevista da Professora 4)*

Nesse sentido, a Semed foi obrigada a ceder espaço para criação do novo núcleo chamado EREER e Educação Escolar Quilombola. Então, a secretaria enquanto órgão institucional teve que romper com sua nova estruturação para criar o núcleo, utilizando as palavras de Almeida (2018), a instituição teve que se reformar para se adaptar à dinâmica dos conflitos sociais, o que implica em alterar suas próprias regras, padrões e mecanismos de intervenção. Isso demonstra que a instituição não se trata de um bloco único, mas de um espaço com as mesmas contradições do Estado que a forjou, sendo possível a intervenção de grupos subalternizados em suas estruturas.

Diante da criação do novo núcleo, realizada para absorver o conflito que tinha se instalado pela extinção EREER, afirmamos que as ações realizadas pela secretaria de educação no quadriênio de 2013-2016 foram estruturadas por dois segmentos diferenciados, pelo Gcef que pertence a Divisão do Ensino Fundamental e pelo Neree, que por insistência e demarcação de espaço se dizia pertencente, a Divisão de Educação Especial. Entretanto, essa diferenciação era puramente formal, pois somente fazia sentido na prática antes da criação do núcleo, posto que os(as) integrantes que estavam realizando ações no Gcef compuseram a nova formação do núcleo após sua criação e realizavam as ações nos dois espaços.

Com a nova formação do núcleo e partindo da ideia de que todos(as) deveriam compor o grupo de currículo, a composição inicialmente realizada pelo Gcef continuava existindo para a continuidade da escrita da proposta curricular de educação das relações étnico-raciais e para integração das formações sobre as propostas desse grupo, isso significava que os(as) integrantes do núcleo possuíam tanto atividades específicas do próprio núcleo e como as que adivinham do Gcef. Assim, as seguintes ações que foram realizadas a partir do Gcef: a) Proposta Curricular para Educação das Relações Étnico-raciais; b) Proposta Curricular para Educação Quilombola; e, c) Formação de professores em eixos específicos para a proposta.

Nas ações realizadas pelo Nereeq elencamos: a) Participação na construção do PME vigência de 2016-2026; b) Formação de professores de ampla carga horária; b) Participações em alguns projetos municipais.

Após explicitação das informações básicas para compreender a localização das ações, evidenciamos que nossas análises das propostas e ações da secretaria de educação, partiram das bases já mencionadas em capítulo anteriores, visto que os problemas centrais foram recorrentes nas ações apresentadas no Capítulo III também foram reproduzidos nas ações deste período.

#### 4.1.1 Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola (Nereeq)

Conforme explicado no tópico anterior, diante das manifestações da conferência municipal e da cobrança por ações pelo Ministério Público através da intimação, em 2013, foi fundado o Nereeq baseando-se nos mesmos moldes do ERER, contudo agregava novas demandas da educação das relações étnico-raciais no município incluindo a materialização da Lei nº 11.645/08 que não constava nos documentos analisados do núcleo anterior. Nessa direção, o seguinte objetivo foi traçado para definir as zonas de atuação do núcleo:

[...]trabalhar no sentido de promover no âmbito da educação municipal a promoção da equidade etnicorracial, o respeito à diversidade humana e ações no sentido de materializações das leis federais 10.639/03, 11.645/08 e suas diretrizes, bem como o cumprimento do proposto no plano municipal de educação, no capítulo sobre Educação para as Relações Etnicorraciais, lei municipal 3326/2012. (DOSSIÊ PARA O MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016)

Além da demanda da Lei nº 11.645/08, ao iniciar os processos de criação do núcleo já existia também uma demanda da localidade sobre a inserção da educação escolar quilombola como uma modalidade a ser discutida e alvo de propostas e ações dentro da secretaria. Pois, as comunidades quilombolas, principalmente, Lagoa Grande e Matinha dos Pretos, já certificadas pela Fundação Palmares, exigiam da secretaria um posicionamento diante dessa educação específica para contemplar essa modalidade em todas suas dimensões, conforme previsto nas regulamentações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola (DCNEQ), bem como a elaboração de uma proposta curricular municipal de educação escolar quilombola.

Essas demandas já tinham sido anunciadas em diversos momentos nas reuniões com as comunidades, já que mesmo com a existência do núcleo ERER, essa modalidade tinha sido pormenorizada diante do amplo debate que envolve a educação das relações étnico-raciais. Isso acontecia mesmo a cidade se configurando como um lugar histórico de formação de quilombos e com duas comunidades certificadas pela Fundação Palmares e diversas outras em processo de reconhecimento, além disso, contabilizamos 10 escolas quilombolas ou escolas que atendem, em sua maioria, os alunos quilombolas.

Diante das reivindicações o núcleo se constitui a partir de uma nova proposta que amplia as margens de atuação da perspectiva de relações étnico-raciais para também contemplar nos currículos as diretrizes e regulamentações para educação escolar quilombola:

*[...]esse núcleo e volta agora com uma nova proposta, para além da proposta étnico-racial, a discussão étnico-racial, ele vem também com olhar voltado para as questões quilombolas, haja visto que Feira de Santana tem muitos quilombos.  
(Entrevista da Professor 6) (grifo nosso)*

A defesa pela educação escolar quilombola no município conduziu o núcleo a inserir em sua sigla as letras “EQ” para referenciar a educação escolar quilombola. Em nossas análises apontamos que essa estratégia funcionou como um mecanismo de reconhecimento, visibilização, representação e afirmação dessa modalidade de educação, indicando em órgãos institucionais a necessidade de ações específicas em suas políticas educacionais. Essa ideia apresenta a percepção de que existem especificidades no trabalho com a educação das relações étnico-raciais que não se trata de uma discussão com sujeitos(as) homogêneos(as), mas que diferentes pluralidades em seus pertencimentos e identidades a serem consideradas.

Nesse sentido, trazemos para o debate a ideia do reconhecimento como um dos principais objetivos das ações afirmativas, especialmente, quando se refere a educação básica, questionando a hegemonia cultural e simbólica dos grupos dominantes. Neves (2017) destaca que o reconhecimento se tornou uma dimensão importante da vida social no mundo moderno, então uma questão que se coloca nas práticas avaliativas é justamente sobre como levar essa dimensão. Dito de outro modo, para mantermos uma coerência com as transformações políticas, culturais e sociais que ocorreram nas últimas décadas em uma escala mundial, precisamos admitir que uma das questões que devem nortear as avaliações é o quanto as políticas públicas implantadas contribuem ou não para a autoestima do público alvo, para a estima social que esse grupo goza no seio da sociedade ou para o nível de igualdade que essa política traduz.

Dessa maneira, evidenciamos que o Nereeq amplia o debate das relações étnico-raciais pela necessidade de reconhecimento das diversidades que compõem essas discussões para que os indivíduos e coletivos sentissem que suas subjetividades foram consideradas nas políticas municipais diante de um contexto cultural padronizador de referencial de uma elite branca. Por isso, o núcleo acarretou em seu objetivo e na definição de sua nomenclatura abordagens que abarcassem diversas linhas de atuação ao integrarem a Lei nº 11.645/08 e a educação escolar quilombola.

A formação de um novo núcleo e suas divulgações na rede de ensino mobilizou o convite de outro integrante, pois o núcleo antes era composto por duas professoras pedagogas que faziam parte do Gcef e do núcleo ao mesmo tempo. Para situarmos essa trajetória, ressaltamos que essas professoras foram integrantes das formações realizadas pelo grupo de estudos do ERER que funcionou até 2012, nessa linha do tempo, situamos que após a extinção do núcleo essas duas professoras foram convidadas para compor o grupo de currículo e, em seguida, o quadro do Nereeq, em 2013.

O convite do professor historiador acontece devido à saída de uma das professoras, pela participação no grupo de estudos do ERER e pelo seu comprometimento por uma educação antirracista, assim, da mesma forma que o núcleo anterior, o Nereeq abrangeu duas áreas diferentes para pensar suas propostas e as ações:

*A minha chegada no núcleo, foi uma chegada com certa ansiedade né, natural. A gente cria muitas expectativas com relação a poder fazer realmente grandes feitos, grandes ações nesse núcleo e toda questão mesmo da identidade, do se perceber negro, do sentir o que é ser negro na sociedade como a nossa, a ansiedade, o desejo...a gente considera realmente uma oportunidade extremamente significativa. E... após a minha chegada e essa ansiedade... Mas eu vou fazer o que mesmo? E as pessoas vinham, “calma, paciência, não seja tão ansioso, as coisas vão acontecer”.*  
(Entrevista do Professor 6) (grifo nosso)

Conforme revela o Professor 6, a sua chegada ao núcleo se manifestou como um momento de ansiedade, do mesmo modo que aconteceu com os(as) antigos(as) integrantes do ERER como relatado no capítulo anterior, justamente pelo lugar simbólico que o núcleo ocupava para os movimentos negros da localidade, e, principalmente, por a educação se tratar de um dos principais objetivos da luta antirracista. Nessa perspectiva, aquele espaço significava um lugar institucional não somente de implementação das leis e reconhecimento das diferenças existentes na rede, mas também de afirmação da sua própria diferença e valorização das lutas travadas até aquele momento.

Entretanto, esse lugar institucional que significava a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho maior se revelou como um lugar de tensões, após três anos de integração ao núcleo, o Professor 6 relata:

*É...eu acho que vale a pena falar, há um pouco da minha parte de frustração, me sinto frustrado justamente porque a gente espera fazer muito mais, deseja fazer muito mais e...no entanto quando a gente vem para o núcleo, compor o núcleo, a gente percebe que a nossa vontade, o nosso desejo, ele é barrado, muitas vezes até contestado, desvalorizado e isso cria na gente assim essa indignação até, de perceber que o quanto é complicado. E acho que hoje, no dia que eu sair do núcleo, porque vou sair do núcleo, vai chegar o momento de sair e vou voltar pra sala de aula que é o meu lugar, e vou ter essa dimensão de como é, como existem forças que são contrárias às vezes. Forças que às vezes a gente não imagina existem, mas elas atuam às vezes em momentos inesperados, elas atuam e...eu saio. (Entrevista do Professor 6) (grifo nosso)*

Na entrevista o Professor 6 relata as frustrações diante da impossibilidade de realização de ações efetivas e continuadas, inclusive relembramos que narrativas semelhantes também foram observadas nos relatos dos(as) professores(as) que deixaram o núcleo na gestão anterior. Isso demonstra o não cumprimento do plano de implementação em que o município tem a atribuição de orientar as equipes gestoras e técnicas da secretaria de educação para a implementação das leis. Todos(as) afirmaram que o desejo de realizar ações para esta finalidade esbarrava em diversos conflitos e contestações no espaço da secretaria, isto é, na existência de *forças contrárias*.

É possível observar nos relatos que tentavam restringir as ações de cunho coletivo e de atribuição da gestão à pequena atuação dos(as) professores(as) comprometidos(as) com a causa, configurando um processo de culpabilização daqueles(as) sujeitos(as) que ocupavam o núcleo naquele momento, notemos o relato da Professora 4 sobre um momento de contestação:

*Não é atribuição de um professor promover educação antirracista para o município inteiro. A obrigação é do gestor municipal de formar, da gestão de secretaria, das gestoras das divisões, de gestores de escola. Como é que uma pessoa só pode dar conta de resolver o que é uma mazela secular? É porque não se leva a sério o que tá escrito lá no PME, não é professor do núcleo sozinho que tem que efetivar. Quantas vezes esse professor botou gasolina no carro dele, com o dinheiro dele e foi [fazer a formação], porque não tem carro pra a gente.*

*Não é possível que duas ou três pessoas, dentro novamente da cidade de Feira de Santana dar conta de uma demanda tão grande da cidade, de tantas escolas. Então, falta efetivamente essa fiscalização por falta mesmo de suporte. [...]As escolas que estão lá no quilombo, no Alto das Pombas<sup>86</sup>,*

<sup>86</sup> Considerado como um sub-bairro pertencente ao bairro Aviário.

*que não é quilombola, mas tá dentro da comunidade do Aviário<sup>87</sup>, que é tudo preto, você não tem carro para sair de lá do centro da Semed passar o Aviário e chegar no Alto das Pombas, uma escola que ninguém nem lembra que existe[...]*

*(Entrevista da Professora 4) (grifo nosso)*

*[...]vamos chamar alguém que discute pra poder responder, como se a responsabilidade de responder por isso fosse apenas de quem é responsável por um núcleo, ou de uma organização, então assim, uma coisa que me marcou muito, porque a discussão, **ela não ocorre como um todo, não é da Secretaria de Educação, a discussão acaba sendo das pessoas que tem compromisso, que lutam, e que enfrentam o racismo cotidianamente.***

*(Entrevista da Professora 7) (grifo nosso)*

A culpabilização dos(as) integrantes do núcleo pelo não cumprimento das leis foram questões recorrentes nas entrevistas dos(as) professores(as), seja como uma acusação da secretaria ou pela atribuição da culpa por ele(a) mesmo(a) ao ser atingido(a) por esse discurso (como ocorreu com a Professora 3, no capítulo anterior). Desse modo, pelas diversas menções, destacamos que a culpabilização dos(as) sujeitos(as) se trata de um falseamento da realidade, ancorada em uma descontextualização política e social, para desresponsabilizar o município a partir da individualização estratégica de uma questão de cunho estrutural e institucional, na tentativa de estabelecer uma prática de “guetificação” das responsabilidades.

Essas ideias de culpabilização e as dificuldades impostas aos integrantes do núcleo se fundamentam nas bases do racismo institucional que coloca limitações de atuação ao núcleo e afirma concepções conservadoras de educação. Argumentamos a ideia desse racismo específico, porque a gestão municipal sabia da existência de populações negras historicamente discriminadas e de suas demandas para educação no município, mas não previa em seus Planos Municipais de Desenvolvimento políticas eficazes de atendimento a essas reivindicações, que já se constituíam como direitos adquiridos. Ou seja, quando as professoras 4 e 6 relatam a falta de suporte e de outros recursos necessários para a realização de ações, significava que não se planejava uma política do município para reparar as consequências do racismo na educação. Desse modo, existe uma negligência da gestão no atendimento as populações discriminadas na educação, e, conseqüentemente, a afirmação de política educacional (re)produtora do racismo.

Tal ideia também se apresenta quando o Professor 6 relata sobre os *desejos barrados, contestados e desvalorizados* se referindo também aos processos de avaliação dos projetos e das ações planejadas, pois não existia uma destinação de verba específica municipal para

---

<sup>87</sup> Bairro populoso e periférico de Feira de Santana-BA.

garantir a educação das relações étnico-raciais, demonstrando uma fragilidade na “autonomia” na realização das ações. A Professora 4 revela que não existe uma verba específica:

*A gente não tem dinheiro, tudo que a gente pede, a gente apresenta um projeto à secretária, ela [secretária de educação] vai dizer se tem dinheiro ou não... (Entrevista da Professora 4)*

Diante da falta de uma verba específica os projetos estavam sujeitos ao julgamento de acordo com sua importância na concepção dos(as) gestores(as), estabelecendo disputas hierárquicas sobre o que deve ser abordado ou não, dessa forma, como educação das relações étnico-raciais não se tratava de uma prioridade da gestão, os projetos não recebiam recursos impedindo/limitando a realização de ações. Isso acontecia mesmo a Resolução nº 01/2004 prevendo que os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras devem incentivar e criar condições materiais e financeiras necessárias para a educação das relações étnico-raciais. Em consonância com a resolução, também citamos o Plano de Implementação (2010) atribuindo que o município deveria 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.

Nesse sentido, a disputa dos(as) integrantes do núcleo era por projetos e também por espaço político, pautando uma divisão no Departamento de Ensino chamada de “Divisão de Educação Especial e Diversidades”, para que qualquer projeto apresentado pudesse partir de concepções conceituais e epistemológicas que estabelecessem críticas aos modelos lineares e dominantes de pensar a educação e o currículo. Ao trazer essas ideias, as tensões não se esgotavam, ao contrário, se acentuavam, pois colocavam em xeque as concepções de currículo orientadoras da educação feirense em seus espaços institucionais. Se tivesse ocorrido a adoção dessa demanda, o núcleo amparado por uma divisão de diversidades influenciaria com maior peso político os eixos “duros” das formatações curriculares, o que não acontecia enquanto núcleo, porque ocupava um pequeno lugar político com mínima influência nas relações de poder e nos processos decisórios.

Essa necessidade que também repercutiu nas discussões do PME (2016-2023) foi excluída como estratégia, conforme o recorte abaixo:

*Pesquisadora: No Plano Municipal que foi aprovado, não tinha como estratégia a necessidade de acrescentar uma divisão.*

*Professora 4: eles cortaram...no anterior tinha uma, mas eles pegaram e minimizaram bem, o Nereeq é só um núcleo, as pessoas que estavam lá*

*sentiram a necessidade de aumentar, de ter uma Divisão de Educação Especial e Diversidades[...] (Entrevista da Professora 4)*

Essa pauta, colocada como uma estratégia inicial, foi excluída nas reuniões de 2015 para o PME, sendo que essas discussões não chegaram até as salas temáticas, e, por isso, não foram para apreciação e votação na plenária final, devido à fundamentação numa reorientação curricular fundamentada na educação das relações étnico-raciais e nas diversidades. Desse modo, ofereceria maiores possibilidades no poder de decisão a favor da diversidade e da inclusão nos currículos agregando mais recursos para uma educação emancipadora, ou seja, se tratava de uma dimensão a ser defendida que associava a apresentação de projetos específicos e a defesa de um ponto de partida diferenciado para orientar todos os projetos que seriam desenvolvidos:

*Aí o que acontece essa divisão de Educação Especial deveria atender a mesma estrutura do SECADI, seria a divisão de educação inclusiva e diversidades. Porque tudo que concerne às relações étnico-raciais cai aí [na Divisão de Educação Especial], educação ambiental cai aí, Educação Especial cai aí, EJA cai aí...deveria ser educação inclusiva e diversidades, só que quando ela se organiza primeiro, ela se organiza como Educação Especial para atender os meninos com todas as questões da Educação Especial. Nunca se preocuparam nem em acomodar isso aqui, porque para isso precisa sair uma portaria, precisa que o prefeito assine, mas quando assinar vai dar vez a diversidade do negro, do preto, da religião que precisa ser discutida. [...]A estrutura é isso, gabinete, chefia, departamento só tem 3, deveria criar uma divisão eu estou tentando explicar isso às pessoas, e as pessoas não entendem. Entendeu? Era uma divisão aqui dentro [do Departamento de Ensino].  
(Entrevista da Professora 4) (grifo nosso)*

A necessidade de mudanças na estrutura da secretaria para considerar as diversidades, neste caso, a educação para as relações étnico-raciais, ofereceria uma centralidade às discussões que foram marginalizadas durante todas as gestões analisadas. Dessa forma, esses(as) sujeitos(as) estavam num contexto de disputas por espaços políticos devido ao lugar que o núcleo ocupava dentro de uma estrutura racista, esse fator condicionante induziu a necessidade de cobrar a adequação da estrutura para contemplar as diversidades. Nessa perspectiva, Guimarães (2005) pontua sobre às formas como as instituições funcionam, seguindo os procedimentos burocráticos e apoiados em valores sociais legitimados pela sociedade, o racismo institucional contribui para a naturalização e reprodução da hierarquia racial influenciando o cotidiano das instituições e organizações e promovendo a operação diferenciada de serviços, benefícios e oportunidades aos distintos grupos raciais.

A cobrança de uma estrutura maior e de outras demandas da educação das relações étnico-raciais se dava pelas dificuldades encontradas para implementação das leis no espaço institucional pelos(as) integrantes do núcleo:

*[...]quando eu estiver saindo daqui, sei que uma coisa vou ter certeza, ter bem guardado comigo, essa... como é difícil, mesmo dentro de **uma proposta de se trabalhar com relações étnico raciais no nosso país, no nosso município, como é difícil a gente pôr em prática aquilo que é lei, aquilo que é um direito porque existem forças que são contrárias a esse movimento.***

*(Entrevista do Professor 6) (grifo nosso)*

Neste trecho destacamos a dificuldade de colocar as leis em prática, mesmo sendo um direito garantido legalmente, desse modo, retomamos a discussão de que o Estado representados por suas instituições, quando pressionado pelos movimentos negros, garante a legalidade do direito adquirido, contudo isso não significa operar em favor para que esse direito seja efetivado na prática. Prova disso, seria a ausência de fiscalização efetiva dos municípios sobre o cumprimento das leis e a marginalização das relações étnico-raciais nas aprovações das bases dos currículos nacionais.

Portanto, lembramos que esses(as) integrantes institucionalizados operam na contradição do sistema, e, desse modo, as “forças contrárias” atuam cotidianamente para deslegitimar suas formas de conceber a educação, por isso, ressaltamos que as lutas dos movimentos negros não se encerram no limite da garantia legal desse direito, mas na efetivação de uma ação transformadora. Por pautar essa ação transformadora, existem os processos de negação e minimização dessas discussões que buscam restringir e ressignificar as lutas para que percam seu legado de transformação social.

O racismo institucional na secretaria de educação acarretava uma série de limitações operacionais e formativas para educação, se respaldando, por regras, regulamentos e contextos burocráticos que impediam o avanço e, inclusive, tornava difícil a presença dos professores no núcleo. Existia uma negligência intencional sobre a discussão das relações étnico-raciais, desqualificando a sua importância, colocando-as em um patamar de inferioridade, com tratamentos marcadamente desiguais por representarem grupos raciais “subalternizados” socialmente com um projeto diferenciado de educação:

*Em alguns momentos tínhamos muita dificuldade nesses diálogos, por falta de tempo, ou então a pessoa estava...as pessoas estavam ocupadas com outras diversas coisas e naquele momento ao mesmo tempo que parava para ouvir a gente estava resolvendo outras coisas, estavam falando outras*

*coisas, então na realidade era algo pensado por quem estava a frente.  
(Entrevista da Professora 7)*

Quando questionada diretamente sobre o racismo institucional a Professora 7 afirmou com intensidade a sua existência:

*Acontece, acontece! E tem situações de, por exemplo, a gente conversar sobre as questões institucionais e uma pessoa perguntar assim “**mas existe racismo institucional aqui na Secretaria**”? Lógico que existe! Lógico que existe no trato de como é dada, no trato de nós que vamos enfrentar levar isso para as chefias, na questão do trato, até mesmo da gente dialogar, ou falar “oh tem uma determinada ação” e isso ser visto, a pessoa nem parar para ouvir, sabe?! Fazer “oh eu tô ouvindo”, mas tipo, entra por um ouvido e sai pelo outro e as práticas continuam as mesmas e as reproduções também.*

*(Entrevista da Professora 7)*

O “Guia de enfrentamento ao racismo institucional”, publicado pelo Geledés (2013), afirma que racismo institucional no se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. Por isso, para Almeida (2018) “o racismo institucional é menos evidente, muito mais sutil, menos identificável em termos de indivíduos específicos que cometem atos” (p.33). Pois, atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que atuam de forma diferenciada, do ponto de vista racial, na distribuição de serviços, bens e oportunidades diferentes a segmentos da população (SILVA, 2003, p.6).

Nesse sentido, a sutileza cotidiana do racismo institucional condicionava o núcleo as ações descontínuas de apoio por parte da secretaria, pois somente apoiava quando se tem uma pressão externa como dos movimentos negros e quilombolas, do Ministério Público ou de manifestações diretas e de voluntarismo de outros(as) professores(as) que atuam nessas ações cedendo carro, gasolina e pequenos materiais, essa situação revela que não possuíam a garantia de uma institucionalidade com meios mínimos necessários para atuação:

*O município né, os gestores sabem da necessidade de trabalhar com essas questões, de combater o racismo, só que eu não vejo isso como uma causa desses gestores, eu vejo isso como uma causa de quem está à frente, então assim, quem é que está responsável pela discussão no município das*

*relações étnicas raciais, quem é responsável pelo núcleo, então a gente chama essas pessoas, essas pessoas fazem, mas e as outras pessoas que estão na Secretaria?*

*(Entrevista da Professora 7)*

Essas limitações institucionais geraram consequências, pois o núcleo não realizou todas as ações que planejou ou levou mais tempo do que o necessário para efetivá-las. Como exemplo observamos o quadro 12 com o planejamento do Nereeq, realizado em 2014 para o ano de 2015.

**Quadro 12** - Propostas do Nereeq para o ano de 2014/2015

<b>Ação</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tempo</b>	<b>Execução</b>
Composição (com novos membros do Nereeq)	Completar a composição do Nereeq com vistas a atender a demanda de ações/solicitações desde diferentes espaços sociais e institucionais	Imediata	
Formação e materialização de grupos de estudos com professores da rede pública municipal e representantes da sociedade civil – comunidade	Aprofundamento de alguns conceitos básicos e discussões sobre ERER e Educação Quilombola	Fevereiro a dezembro de 2015	Reuniões quinzenais de acordo com a disposição dos participantes
Seminário: Reflexão/Ação no combate ao racismo institucional	Pensar e elaborar conjuntamente com a Semed e Nereeq um plano de ação para o combate ao racismo institucional conforme determinação MEC/SECADI/SEPPIR-SEPROMI	Julho de 2015	Palestras Mesa redonda GTs - Sobre o tema Elaboração conjunta de documento escrito
Leitura, análise e revisão do caderno da Proposta Curricular de Educação das Relações Étnico-raciais	Conhecer, avaliar e revisar o documento para identificar e realizar ajustes necessários para escrita.	Primeiro semestre 2015	
Atendimento pedagógico às Escolas da Rede Pública Municipal sobre a temática de ERER	Pensar, planejar e materializar junto com os professores da rede municipal ações no sentido de materializar um programa de ERER mais positivas na escola e sociedade	Fev a Dez de 2015	
Continuação da formação presencial em EEQ	Promover formação continuada de professores e lideranças quilombolas sobre essa modalidade.	Set de 2014 a set. de 2015	Seminário temáticos a cada quinze dias desenvolvidos em encontros de 15 h

Elaboração da Proposta Curricular de Educação Escolar Quilombola	Elaborar a proposta curricular da modalidade educação quilombola	Imediata	Escutas formativas com as comunidades Escutas formativas com as escolas Análise de dados procedimento de escrita.
--	--	----------	--

Fonte: Dados da pesquisa Documental – Quadro adaptado pela pesquisadora a partir do Plano de Ação do Nereeq

Ao realizar um estudo comparativo do que foi realizado em 2015, a partir do quadro 12, afirmamos que na composição do núcleo foi cedido apenas um professor, o grupo de estudos que deveria acontecer quinzenalmente somente realizou cinco encontros, o atendimento pedagógico às escolas foi realizado em menos de 5% das escolas públicas do município, a formação presencial de educação escolar quilombola apresentou diversos problemas de execução e a elaboração da proposta curricular para educação quilombola ainda não tinha sido concluída. Esses exemplos corroboram com os relatos dos(as) entrevistados(as) desta pesquisa nas afirmações sobre a descontinuidades e a superficialidade das ações:

*[...]nós precisaríamos ou **precisamos de ações continuadas**, porque assim, educação é processo, enquanto a gente perceber a educação como eventos pontuais nada vai mudar e vai se ficar fazendo de conta, então tem que ser um processo permanente. [...]Assim, em alguns lugares você tem até algum acompanhamento da secretaria de educação em relação às atividades que vão sendo desenvolvidas, **mas é uma coisa ainda muito superficial, é uma coisa muito sutil**, sabe? Não tem uma coisa forte. Lúvia se a tua escola, se a minha escola, se a nossa escola tivesse fazendo uma ação conjunta em relação à efetivação das políticas que estão na lei 10.639 ninguém iria ficar impressionado e assim tipo, “ah que legal, aconteceu isso na escola de A, de B ou de C”, deveria estar todo mundo familiarizado, “ah foi bom, ótimo, foi como a gente fez”. [...]Então quando te salta os olhos a realização de uma escola A ou uma escola B é porque na prática isso é ausente nos outros cantos, você entendeu?*

*(Entrevista da Professora 5) (grifo nosso)*

*Pesquisadora: Você acredita que as ações são suficientes para implementar as Leis nº 10.639 e 11.645?*

*Professor 6: **Considero que são poucas...***

*Pesquisadora: São pontuais ou são continuadas?*

*Professor 6: **elas precisam ser mais continuadas, elas são muito pontuais, então isso não dá a continuidade que a gente espera.***

*(Entrevista do Professor 6) (grifo nosso)*

As ações descontinuadas, pontuais, atividades superficiais e com pouco acompanhamento foram as avaliações realizadas pelos(as) integrantes que fizeram parte do

núcleo na secretaria de educação e pelos(as) professores(as) dos movimentos negros que atuaram diretamente nessas ações neste período. Desse modo, para que aconteça uma atuação de forma diferenciada na efetivação das ações devem ser pautadas em mudanças estruturais na forma de planejar e agir na administração pública da esfera municipal em colaboração as esferas estaduais e nacionais. Pois, ainda que se tenham garantias legais, como acontece no município com as estratégias do plano municipal, essas garantias se perdem diante da inércia das gestões:

*Durante a gestão de Ronaldo ficou pensado vários fóruns municipais de educação inclusive o fórum no campo das relações étnico-raciais, na verdade pra dizer melhor, nas estratégias[...]. Dentro da meta 21, que é a meta no plano Municipal que versa especificamente sobre educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola há várias estratégias e praticamente nenhuma até agora foi cumprida.*  
(Entrevista da Professora 4)

Diante das análises realizadas e destes recortes acima, notamos que a gestão foi obrigada a incorporar interesses contraditórios em suas políticas educacionais municipais, mesmo essa incorporação acontecendo de maneira difusa e limitada, em foi garantido o amparo legal, mas pouco se efetivou na prática. Por isso, a relevância da ocupação desses espaços institucionalizados, pois tem se configurado como uma estratégia significativa para efetivar na prática adequações dos currículos da educação formal. Em síntese, afirmamos que os enfrentamentos diários dos(as) professores(as) do núcleo foram mediatizados pelas lutas, pressões dos movimentos negros locais pela implementação das Lei nº 10.639/03, Lei nº 11.645/03 e das DCNEQ. Essas ações, ainda que em escala pequena, revelam o comprometimento com a causa e o apoio dos movimentos negros nas resistências cotidianas nos processos que envolvem as políticas no município.

#### 4.1.1.1 Proposta curricular municipal para Educação das Relações Étnico-raciais

As políticas educacionais aprovadas pelos governos municipais de Feira de Santana seguem uma tendência nacional de afirmação da *pedagogia da hegemonia*, numa reprodução/produção de concepções de uma educação homogeneizadora em que as diferentes pertencas, identidades e cosmovisões são excluídas ou pormenorizadas. Entretanto, atuando na contradição desse sistema, a demanda por uma educação das relações étnico-raciais vem se afirmando e ocupando espaços devido à presença forte e atuante dos movimentos negros,

principalmente, em lugares institucionais. Concordamos com Gomes (2013) quando afirma que a escola é uma instituição formadora de saberes sociais, escolares e culturais, e, por isso, o processo de construção de identidade social é profundamente marcado pela cultura escolar.

Nessa compreensão, inserimos as discussões sobre proposta curricular municipal para educação das relações étnico-raciais que surge de uma demanda já prevista pelas DCNERER, (re)afirmada pelos movimentos negros e reforçada pelos professores da cidade. Dessa forma, destacamos que esses professores já demandavam esse documento orientador na primeira atividade de formação de professores de ampla carga horária do município em 2007<sup>88</sup> com o objetivo de orientar o desenvolvimento dos seus trabalhos nas escolas, de acordo com as novas modificações ocasionadas pela Lei nº 10.639/03.

Os primeiros movimentos de estruturação da proposta foram iniciados em 2010 com o Gcef, fundado com o objetivo de elaborar as propostas curriculares do Ensino Fundamental para o município, a partir de então, as atividades relacionadas a proposta pedagógica de educação das relações étnico-raciais foram organizadas pelo ERER em parceria com o Gcef, conforme expresso no documento:

A partir de sua criação em 2010, professores e professoras do GCEF/SEMED organizados em diversas coordenações assumiram o compromisso de elaborar a proposta curricular do ensino fundamental para cada componente curricular, modalidades e temáticas da Educação. Sendo que para elaboração da proposta curricular de Relações Etnicorraciais um dos representantes do ERER assumiu junto ao GCEF a coordenação dos trabalhos. (Proposta curricular para educação das relações étnico-raciais de Feira de Santana, 2014).

Ainda que a demanda tenha sido apresentada em 2007 e os primeiros processos de organização ocorridos em 2010, somente em 2012 a proposta foi alvo de movimentações mais efetivas por parte da secretaria, resultando em estudos pelo GEERER e em escutas da comunidade (movimentos negros) e dos(as) professores(as) da rede pública municipal de ensino. Em nossas análises documentais, constatamos que nos dias 3 e 17 de abril de 2012 o GEERER se reuniu para iniciar os estudos para elaboração da proposta curricular e começaram com o estudo da Proposta Curricular de São Paulo com discussões sobre a esquematização da proposta do município.

*Depois a gente continuou o processo de estudo de diretrizes de lei, proposta curricular do sul do país e proposta curricular do sudeste, no caso a proposta curricular de São Paulo, de como era a estrutura de uma proposta*

---

<sup>88</sup> Essa demanda foi expressa no Relatório do Erer, em 2009, quando foram descritas as atividades realizadas nos anos de 2007 e 2008, conforme apresentamos no capítulo anterior nos tópicos de formação de professores.

*curricular, aí pensando nisso a gente precisava estudar os movimentos sociais.*  
(Entrevista da Professora 4)

Assim, como estratégia de otimização dos trabalhos, distribuiu os estudos dos seguintes eixos dessa proposta-modelo para que os professores presentes analisassem: “Introdução- A lei 10.639/03 e a educação”; “História da África e Afro-brasileira na sala de aula; desmistificando olhares, (pré)conceitos e compreensões”; “Identidade étnico-racial no Brasil Afro; África e suas diásporas”: “O afro-humano ou *humanoafro* no mundo?”; “África-lugar das primeiras descobertas, invenções e instituições humanas”; “Os africanos escravizados pelo mundo: formação da modernidade no Brasil; Os africanos no Brasil: Quem eram?”.

Essa estratégia se configurava como a principal forma de discussão do grupo que não era somente formado pelos(as) integrantes do EREER, mas também abarcava mais três professores(as), que posteriormente se ocuparam dessa atividade e da coordenação do núcleo a partir de 2013. O recorte abaixo demonstra essa estratégia utilizada e a integração de outros(as) professores(as):

*Professor 2: A ideia é que nós criássemos as condições para darmos a nossa contribuição na construção do currículo, porque está nascendo já a alteração, a proposta curricular. [...]A gente separava alguns temas e cada semana, era semanal, e cada semana a gente discutia um tema.*

*Pesquisadora: A proposta já estava sendo pensada desde o EREER?*

*Professor 2: Isso mesmo a partir do EREER, nós agregamos mais pessoas que é efetivamente não faziam parte do EREER, mas que passaram a partir daí né...*

(Entrevista do Professor 2)

Nas reuniões do GEERER além de estudos relativos a temática, foram planejadas escutas para a construção da proposta, realizadas inicialmente com a comunidade de professores da rede pública e, em seguida, com os movimentos sociais. No processo de escuta dos professores, para elaboração da proposta, foi necessário saber o que pensavam sobre o tema e como poderiam contribuir para o desenvolvimento do trabalho suas escolas, já que o documento seria referência para elaboração das propostas curriculares de cada instituição.

*E aí a gente começa a pensar essa proposta, a gente fez escuta com professores pensando o que não pode faltar em uma proposta de educação para relações étnico-raciais. Então escutamos várias, assim, dezenas de professores da rede, porque estava aberto para todos, mas não vieram*

*todos, a gente escutou quase 100 professores da rede. Pedindo informações de como deveria ser essa proposta, objetivos e encaminhamentos, certo?! (Entrevista da Professora 4)*

De acordo com a versão preliminar da proposta, essa escuta aconteceu no dia 16 de abril de 2012, com o objetivo de construir dados para a elaboração da proposta curricular para as escolas públicas municipais. Na coleta de dados, o documento destaca que foram realizados os seguintes questionamentos:

- a) Quais são os maiores desafios para a elaboração de uma proposta curricular para as relações etnicorraciais no ensino fundamental, em Feira de Santana?
- b) O que não poderá faltar na proposta curricular de educação para as relações etnicorraciais da rede pública municipal de Feira de Santana?
- c) No papel de discente ou docente que experiências você já vivenciou e gostaria que constasse no texto da proposta curricular para relações etnicorraciais de Feira de Santana? Quais os encaminhamentos que foram ou que deveriam ter sido tomados diante da experiência exposta?
- d) Na sua avaliação, que possibilidades de melhorias para a educação básica do nosso município teremos ao final dessa proposta curricular para o ensino fundamental? (2014, p.22).

Na análise desses dados o documento relatou que um número significativo de professores(as) escutados(as) declararam perceber a existência de situações de racismo e discriminação no seu ambiente escolar, mas que, ainda assim, a temática da educação para as relações étnico-raciais não se tratava de uma discussão presente em suas pautas de planejamento individual e/ou coletivo (Proposta Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais de Feira de Santana, 2014).

*A proposta, ela é feita, pensada a partir muito da fala dos professores, ouvindo muito os professores, ouvindo alguns funcionários também, alguns alunos, dentro do que se propõem os movimentos sociais, é..., várias coisas foram contempladas. (Entrevista da Professora 7)*

Além da aplicação dos questionários destacada pelo documento, a Professora 7 afirma que no processo de escuta aos(as) professores(as) aconteceram visitas as escolas, realização de entrevistas não somente com professores(as), mas com alunos(as) e funcionários(as), culminando numa escrita preliminar da proposta:

*[...]A proposta foi escrita a partir do contato dos professores com a escola, primeiro foi-se à escola, dialogado, foram feitas entrevistas com professores, alguns alunos, funcionários, é...aí as pessoas retomaram, foram escrever e aí a partir de um tempo quando a escrita já estava pronta, quase*

*pronta, foi levado para apresentar aos professores justamente a escuta dessas narrativas.*  
(Entrevista da Professora 7)

Antes da realização de uma escrita preliminar da proposta e de ser levada para discussão em 2014, aconteceu em 2012 a escuta aos movimentos sociais, articulada na reunião do GEERER do dia 31 de maio de 2012, para que ocorresse em 16 de junho de 2012, pois reconheciam a necessidade de ouvir esses movimentos para integrar as suas concepções de educação nesse documento referência. Nessa mesma reunião, também foi colocada em pauta o processo de supressão de pontos importantes na escrita da proposta curricular das áreas pelo Gcef, inclusive apontando a questão de que os integrantes desse grupo deveriam participar de uma formação continuada de relações étnico-raciais e que a escrita deveria ser analisada pelo GEERER antes da aprovação da versão final. Conforme descrito na Ata do GEERER de 31 de maio de 2012:

No dia 31 de maio de 2012 reuniram-se na sala 203 da secretaria municipal de educação os seguintes professores [...] <sup>89</sup>**Foi apresentado ao grupo todo material impresso que será usado na Escuta dos movimentos sociais que ocorrerá no dia 16 de junho de 2012.** Os materiais foram planos de ação, pauta de presença, atividades escritas, slides e lista de entidades/Associações e Movimentos. **O sumário da proposta curricular novamente veio à discussão e o grupo reafirma a necessidade da presença de alguns itens que foram suprimidos pelo GCEF e reafirma a necessidade dos professores que compõem o grupo de currículo passarem por uma formação continuada dentro da temática étnico-racial e somente depois escreverem a Proposta das Áreas, que deve ser analisado pelo GEERER.** (ATA DO GEERER, 31/05/2012) (grifo nosso)

A secretaria de educação ao mesmo tempo que discutia as primeiras organizações da proposta para educação das relações étnico-raciais também estava em processo de discussão das propostas curriculares de áreas específicas:

*O município tem uma política curricular para ensino fundamental que é a proposta curricular por coordenação, por componente, língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, por temática educação ambiental, Educação Especial, educação para relações étnico-raciais e por modalidade, Educação do campo, EJA e Quilombola.*  
(Entrevista da Professora 4)

---

<sup>89</sup> Supressão dos nomes dos(as) professores(as) presentes.

Desse modo, o GEERER em discussões anteriores, sugeriu pontos para que fossem considerados nestas propostas curriculares para que as áreas pudessem se adequar às leis devido à transversalidade da discussão de relações étnico-raciais. Entretanto, diversos desses pontos sugeridos foram suprimidos, ocasionando discussões posteriores sobre esse evidente processo de exclusão e desconhecimento por parte dos professores responsáveis pelas propostas específicas.

Ao analisar essa situação, apontamos que as discussões das relações étnico-raciais nos espaços de construção de currículo ainda não assumiram um caráter coletivo, pois ainda se tem um imaginário de que esta educação somente interessa a negros ou outras populações étnicas marginalizadas. Sobre isso, Gomes (2006) ressalta que enquanto a educação escolar continuar considerando a questão racial no Brasil como algo específico dos negros, negando-se a considerá-la uma questão colocada para toda a sociedade brasileira, continuaremos dando espaço para práticas equivocadas e preconceituosas, continuaremos naturalizando as práticas de racismo, discriminação, reproduzindo os estereótipos negativos.

Além desse problema, foram elencadas outras dificuldades enfrentadas pelos integrantes do GEERER, sendo estas relativas a escrita da proposta de relações étnico-raciais, a saber: pouco tempo disponível para estudo conduzindo-os a estudarem nos tempos de folga, a dificuldade de liberação dos espaços escolares para essa atividade e que a realização de um único encontro semanal não seria suficiente para entregar essa proposta com qualidade. Conforme observamos no trecho da Ata:

O grupo se mostra preocupado também com a falta de tempo maior para se dedicar aos estudos tão necessários para a escrita da proposta. Alguns componentes do grupo estão com dificuldades em se ausentar das suas escolas para frequentar as reuniões de quinta-feira mesmo com a secretaria de Educação lhes fornecendo ofício explicando a presença deles na escrita dessa proposta. Os estudos fora das reuniões de quinta-feira estão sendo realizados em suas casas, em seus momentos de folga. O grupo percebe que um único encontro semanal não dará conta da escrita da proposta com a qualidade desejada e necessária. O grupo sugere um cronograma de Estudos Internos, discussão e Escrita da proposta de 16 a 31 de julho (ATA DO ERER, 31/05/2012).

Nesse sentido, foram articuladas outras reuniões para o processo de discussão e elaboração da proposta, dentre as mais importantes, estava a reunião de escuta dos movimentos sociais:

No dia 16 de junho de 2012 no Colégio Estadual Agostinho Froes da mota às 14 h foi realizado a Escuta aos Movimentos Sociais para Elaboração da Proposta Curricular de educação para as relações étnico-raciais para o ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Feira de Santana. [...] Compareceu a reunião 6 representantes de movimentos: FENACAB<sup>90</sup>, Filhos da Luz, Zumbi dos Palmares, Odungê, UNEGRO e Olhares Negros. (ATA DO ERER, 16/072012).

Nessa escuta aconteceram as apresentações realizadas pelos membros do GEERER sobre o conceito de proposta curricular e fizeram atividades a partir de uma exposição dialógica. Em seguida, ouviram os representantes dos movimentos negros sobre suas ideias para educação e de combate ao racismo, além de realizar uma atividade escrita composta de um questionário escrito em que os presentes escreveram sobre suas vidas escolares e as relações étnico-raciais.

Após esses processos de escuta dos professores e dos movimentos sociais em 2012, a elaboração da escrita preliminar da proposta só foi retomada no final de 2013.

*Na verdade eu fui convidada pelo grupo de currículo para construir, para coordenar a escrita da proposta de relações étnico-raciais, porque eu tinha acabado minha dissertação.  
(Entrevista da Professora 4)*

Nesse momento, já havia ocorrido a troca de gestão e o ERER tinha sido extinto e, conseqüentemente, o grupo de estudos. Com a nova organização da secretaria, todos passaram a pertencer ao Gcef, mas para que houvesse a continuidade das poucas ações, um integrante do ERER permanece nessa articulação e para o andamento da proposta foram convidados outros professores que fizeram parte do grupo de estudos para coordenar essa escrita. Diante de todos os processos que envolveram a extinção do ERER e reorganização da secretaria, existe a continuidade da elaboração da proposta como atribuição específica do Gcef, mas sem adiantamentos. Entretanto, isso se modificou no final de 2013 pela criação de um novo núcleo de relações étnico-raciais, pelo cumprimento de uma demanda da Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial e da intimação do Ministério Público.

---

<sup>90</sup>Federação Nacional do Culto Afro-brasileiro (Fenacab) é uma entidade de utilidade pública Municipal e estadual, registrada no conselho nacional de assistência social. Ela congrega as casas de culto a nível nacional e baianas de acarajé regidas pela constituição estadual de 1989, art. 275, que oficializa a Bahia como primeiro estado a conhecer o candomblé como religião.

Disponível em: < <http://www.pelourinhodiaenoite.salvador.ba.gov.br/federacao-nacional-do-culto-afrobrasileiro/> > Acesso em: 15 ago.2018.

Em meados de 2014, a versão preliminar do texto foi levada para discussão nos encontros regulares da Formação em Currículo Escolar (FormaCE)<sup>91</sup> que aconteceram de agosto a novembro deste ano. Essa formação se tratava de momentos de leitura crítica em que eram discutidos coletivamente as propostas curriculares municipais para educação de todas as áreas, inclusive de relações étnico-raciais:

*Então, a Formace foi sim uma formação, mas assim, uma formação no sentido de “olha, a gente está trazendo o que a gente conseguiu produzir a partir da escuta de vocês”. Sendo que não tinha só relações étnico-raciais, tinham outros segmentos dentro da Educação, as disciplinas específicas, dentro disso tinham propostas pedagógicas, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e mais alguma outra que agora não me recordo. (Entrevista da Professora 7)*

[Os professores] participaram da FormaCE – Turma I que durante os meses de agosto a novembro/2014 proporcionou encontros regulares para estudo e leitura crítica do documento preliminar de Educação para Relações Etnicorraciais, contando com a participação de escolas municipais de Polos da cidade de Feira de Santana situadas na sede e escolas do campo, situadas no distrito rural de Maria Quitéria e Comunidades Quilombolas: Lagoa Grande e Candeal no território da Matinha dos Pretos/FSA. (Proposta Curricular para Educação das Relações Étnico-raciais de Feira de Santana-BA, 2014)

Após diversas discussões dos(as) leitores(as) críticos(as) e processos de adequação da proposta as abordagens levantadas na FormaCE, a proposta foi escrita com o seguinte objetivo final:

Proposta Curricular de Educação para Relações Etnicorraciais para as escolas da rede pública municipal de ensino de Feira de Santana tem o **objetivo principal orientar as unidades escolares a construir sua própria proposta curricular, a partir das singularidades/pluraridades de seu contexto e culturas, visando uma educação antirracista e não discriminatória.** (Proposta Curricular para Educação das Relações Étnico-raciais de Feira de Santana-BA, 2014). (grifo nosso)

Em nossas análises documentais, percebemos que a escrita da proposta curricular aconteceu até 2015, com a adequação da proposta às sugestões dos pareceristas das universidades e dos movimentos negros da cidade. Ao terminar esses processos de

---

<sup>91</sup> Formação em Currículo Escolar - FormaCE/2015. A formação é considerada uma das etapas principais no processo de implementação da Proposta Curricular de Feira de Santana que vem sendo desenvolvido na rede municipal de ensino, o objetivo é contribuir para a construção da proposta curricular das escolas municipais a partir de suas realidades e especificidades. Cerca de 130 professores atuaram nas atividades desenvolvidas em 2014 que envolveram parte dos profissionais. Disponível em: < <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/secom/noticias.asp?idn=12024#noticias> > Acesso em: 10 de jan.2017.

elaboração, passou-se para a apresentação e discussão da proposta com os professores para que pudessem orientar a proposta curricular das unidades escolares, na Formação em Currículo, nos meses de agosto e setembro. Sobre essa proposta o Professor 6 destaca:

*É...penso que é um ganho muito grande para o município de Feira de Santana, principalmente porque é uma referência, a ser seguida, a construção do currículo de cada escola, agora ela tem um documento que vai ele ser a base pra construção das propostas curriculares de cada escola, então essa construção ela é muito significativa.*

*(Entrevista do Professor 6)*

*[...] todos esses documentos que trazem a educação para as relações étnico-raciais são documentos importantes, representam mudanças, avanços, são superinteressantes, para mim são verdadeiros avanços na história da educação no Brasil e em Feira de Santana.*

*(Entrevista da Professora 5)*

A versão final da proposta curricular para educação das relações étnico-raciais foi entregue a secretaria de educação, contudo, mesmo diante do esforço de cinco anos de elaboração e da necessidade de um documento referência para elaboração propostas pelas unidades escolares na perspectiva de combater preconceitos, discriminações e racismos, não foram suficientes para uma mobilização sobre a urgência na aprovação e na publicação desse documento. Desse modo, afirmamos que até a presente data, essa proposta que se configurou como uma construção coletiva dos(as) professores(as) e dos movimentos negros não chegou até as instituições escolares:

*[...]Jeu fui convidada em outubro de 2013, lá entreguei a proposta a ser publicada em julho de 2016, ainda na gestão anterior de Ronaldo e até o dia de hoje a proposta ainda não foi publicada, que inclusive você foi parecerista.*

*(Entrevista da Professora 4)*

Quando questionamos sobre esse impedimento, a ausência de vontade política da gestão municipal se tornou o principal fator:

*Eu acredito que existe **a falta de vontade política da gestão maior**, de lá de cima, da estrutura da Semed que não consegue ver a necessidade de se pensar educação para relações étnico-raciais como senão um objetivo também da Educação Básica.*

*(Entrevista da Professora 4) (grifo nosso)*

Cabe lembrar que a proposta não se constitui como um documento qualquer, mas como uma referência curricular educacional para todas as escolas da rede com o objetivo de contribuir na construção de uma educação antirracista, partindo dos conceitos fundamentais dos movimentos negros para o desenvolvimento de uma nova cultura antirracista e de diferentes bases civilizatórias para educação, por isso defendemos que não se trata de uma simples retenção. Por isso, a retenção da proposta curricular de educação das relações étnico-raciais se tornou uma das atuações reveladoras desses mecanismos de fortalecimento de uma educação para hegemonia, já que o currículo se expressa dentro de uma territorialidade de poder e, por isso, em disputas. Afirmamos que a ausência de vontade política para a efetivação de uma educação antirracista na esfera municipal (re)produz necessariamente a presença de um consenso que fortalece as bases raciais hegemônicas. Desse modo, o estabelecimento de uma proposta estava diretamente relacionado a garantia de direitos, que contribui para desconstrução do não lugar, em que as bases dos movimentos negros são as ideias protagonistas e fundantes no necessário de luta pela efetivação da educação.

As professoras 9 e 5 retomam a ideia da ausência da vontade política para explicar o descumprimento das leis e desconsideração do tratamento com as relações étnico-raciais:

*Não existe cobrança, não existe fiscalização, vontade eu acho que também né, essa é a palavra certa, acho que não existe vontade de fato do município fazer isso, eu acho que é uma coisa que é pra ser cobrada até pelo próprio Ministério Público ou realmente a sociedade civil se mobilizar pra isso, porque não existe no município, não existe, é uma coisa assim ele faz porque a lei federal pede, mas não...aquela coisa pra inglês ver, aquela velha forma, isso é uma coisa pra inglês ver, só pra dizer que eu fiz, mas...[...] até as ações que foram feitas até hoje é só demanda do movimento, então se o movimento parar eles também não fazem mais nada.  
(Entrevista da Professora 9) (grifo nosso)*

*Mas pela minha própria vivência no cotidiano escolar eu posso te garantir ainda falta muito, muito! Porque a lei não garante vontade de política de mudar depende do incentivo, de estímulo, inclusive das instituições públicas de ensino, das secretarias de governo, precisa disso!  
(Entrevista da Professora 5) (grifo nosso)*

A ausência de vontade política, diversas vezes denunciada nesta pesquisa, se apresenta como uma vertente do racismo institucional, desse modo, reiteramos que existe uma disputa étnico-racial evidente de qual saber deve ser valorizado, respeitado e reconhecido na escola, como o currículo deve ser direcionado. Pois, as correlações de forças do saber/poder que são postas na sociedade se expressam da mesma maneira no currículo e nas instituições, por isso, concordamos com Gomes quando destaca que o currículo não está envolvido em um simples

processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos, possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (GOMES, 2007).

Portanto, a ausência de vontade política significava a produção de impedimentos para não efetivar uma educação das relações étnico-raciais, sendo que essa ausência não estava diretamente relacionada com a omissão, já muito denunciada pelos movimentos negros e pesquisadores da área. Pois, quando analisamos as regularidades da construção dos discursos dos(as) sujeitos(as), constatamos que as formas de expressão dessa ausência estavam associadas ao racismo institucional revelado a partir de evidentes expressões de tratamentos desiguais e de negação das realizações das ações. Desse modo, não se tratava de uma omissão, pois não estava na escala do não-dito, do escamoteado e do deixar de lado, ao contrário, as estratégias e as negativas aconteciam em virtude de educação das relações étnico-raciais não ser compatível com um contexto de uma educação técnica e neoliberal, assumindo posicionamentos bem definidos.

#### 4.1.1.2 Proposta Curricular para Educação Quilombola

A proposta curricular para educação quilombola até 2016 estava em processo de elaboração, entretanto, devido às atividades para sua realização começarem em 2014, os passos iniciais dessa ação também foram contemplados nesta pesquisa. Desse modo, a proposta emerge a partir das manifestações das comunidades quilombolas de Feira de Santana, no sentido de cobrar que a secretaria de educação produza um referencial específico para o desenvolvimento das propostas curriculares das escolas quilombolas e daquelas que recebem esse público no município. Dessa forma, as comunidades quilombolas foram os principais agentes de cobrança e apoio na construção da proposta, como recorte abaixo:

*Tive o apoio da comunidade Lagoa Grande principalmente, depois tive apoio da comunidade Candeal, uma ou outra vez, mas se bem que a Matinha nunca se negou em participar, discutir, fazer abertura, fechamento artístico. O pessoal das comunidades é mais...e do movimento social organizado, da sociedade civil é mais incisivo em exigir mudanças do que a escola, do que gestor, diretor, professor e Semed.  
(Entrevista da Professora 4)*

Esse apoio constante aconteceu porque existe uma atuação marcante das comunidades quilombolas, principalmente das comunidades Lagoa Grande<sup>92</sup>, Matinha dos Pretos,<sup>93</sup> e Candeal<sup>94</sup> que atuam desde a cobrança até o apoio na realização das atividades em diversos setores desde a agricultura familiar até a implementação da Lei nº 10.639/03 e das DCNEQ no município. Por isso, o Nereeq e o Núcleo de Educação do Campo (Nedoc) estabeleceram parcerias para realizar ações nas próprias comunidades, inclusive as “escutas formativas e informativas” necessárias para elaboração da proposta:

O núcleo de Educação das relações étnico-raciais e Educação escolar quilombola – NEREEQ e Núcleo de Educação do Campo – Nedoc a SME/FSA em janeiro de **2014 estabeleceu parceria com lideranças Comunidade Quilombola de Lagoa Grande no sentido de promover o desenvolvimento da referida comunidade** através de palestras, grupos de trabalho- GTs e oficinas pedagógicas, também foram desenvolvidas escutas formativas e informativas no sentido de criar subsídios para a elaboração da **proposta curricular de educação escola quilombola**, gerando inicialmente, um documento base para o desenvolvimento de ações em educação, cultura, infraestrutura e saúde.(Relatório de Atividades sobre Educação para as Relações Étnico-raciais, 2014 *In*: Dossiê para o Ministério Público, 2014)

Com o estabelecimento dessa parceria em 2014, foram realizados encontros durante os meses de janeiro, fevereiro e março na Comunidade Quilombola de Lagoa Grande<sup>95</sup> com a presença de representantes de outras comunidades da cidade. Nesses encontros, a construção da proposta curricular específica emergiu como a primeira demanda em educação aprovada em reunião, conforme destacamos no recorte do relatório realizado pelos núcleos:

**Propostas aprovadas em reuniões com a Comunidade Quilombola de Lagoa Grande em encontros realizados durante os meses de Janeiro, fevereiro e março de 2014**

**1. Educação Quilombola: Ensino Fundamental, Médio e Superior**

a) Elaboração da proposta curricular para educação escolar quilombola para os níveis: infantil e fundamental conforme a necessidade de cada unidade escolar, baseando-se: na Constituição Federal de 1998 e nas Diretrizes

<sup>92</sup> De acordo com o folder distribuído no Novembro Negro de 2015 realizado pela comunidade, Lagoa Grande possui uma história sobre o processo de acesso as terras, aonde os primeiros moradores vierem da Matinha dos Pretos, mas há uma versão também sobre a história antes da chegada dos sujeitos da Matinha afirmando que já se tinha uma família de moradores nativos. A reconstrução dessa comunidade começa quilombola começa a partir de 2007 com a sua certificação pela Fundação Cultural Palmares, mas a sua luta tem antecedentes históricos, tais como: a luta pela terra, participação na organização social do Distrito de Maria Quitéria e, sobretudo, a defesa pela educação. (Fonte: Documentos coletados para pesquisa, Folder Novembro Negro, 2015)

<sup>93</sup> Foi a segunda comunidade quilombola do município de Feira de Santana a receber o certificado de reconhecimento da Fundação Cultural Palmares.

<sup>94</sup> Essa comunidade ainda se encontra me processo de reconhecimento.

<sup>95</sup> A maioria das reuniões sobre as discussões quilombolas de Feira de Santana acontecem na Comunidade Quilombola Lagoa Grande devido ao simbolismo e lugar histórico que ocupa nas lutas, bem como a disponibilidade de espaço da associação.

Curriculares Nacionais e Estaduais – BA que versem sobre a referida modalidade.

(Relatório de Atividades da Secretaria Municipal de Educação- Divisão de Educação Especial: Nereeq e Nedoc, 2014) (grifos do documento)

Diante das demandas empreendidas pelas comunidades em 2014, a elaboração da proposta se configurou como um item de execução imediata no planejamento das ações do Nereeq em 2015, como é possível observar no quadro 12 que demonstrou o planejamento para este ano. Ainda em 2014, o Nereeq estabeleceu como objetivo “necessidade do município-Semed elaborar uma proposta curricular que oriente as práticas pedagógicas nas escolas em comunidades quilombolas em Feira de Santana”, como uma atribuição do Gcef e do Nereeq (Plano de Ação do Nereeq/2015, s.p). Dessa forma, citamos as seguintes atividades que compuseram os procedimentos do quadro de ações para elaboração da proposta: formação interna da coordenação; levantamento das escolas municipais com essa necessidade; realização de escutas formativas com as comunidades; escutas formativas com as escolas; análise de dados e procedimentos de escrita.

A partir do acirramento para o cumprimento das atividades de ação sobre a proposta, em 2015, a proposta se configura como uma ação do Gcef, com a criação do Gcefinho<sup>96</sup> para contemplar a modalidade Educação Quilombola em suas demandas específicas curriculares, em parceria com o Nereeq, todavia, na prática, as atividades concernentes a proposta, da mesma forma que a proposta de relações étnico-raciais, era realizada por um integrante do Nereeq.

*[...]Então município tem uma política curricular para ensino fundamental que é a proposta curricular por coordenação, por componente, língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, por temática educação ambiental, Educação Especial, educação para relações étnico-raciais e por modalidade, Educação do campo, EJA e **Quilombola**.*  
(Entrevista da Professora 4) (grifo nosso)

Nos anos de 2015 e 2016 aconteceram os processos iniciais para construção da proposta com escutas formativas com as comunidades contando a participação de vários representantes das outras comunidades da cidade, a primeira aconteceu no espaço da Comunidade Quilombola de Matinha dos Pretos, em 2016, e a segunda no espaço da Comunidade Quilombola de Lagoa Grande, em 2017, mas com planejamento realizado em 2016. Nessas escutas, as demandas para educação quilombola foram postas em debate com os

---

<sup>96</sup> Os Gcefinhos eram grupos/coordenações menores responsáveis por áreas específicas dentro do Grupo de Currículo do Ensino Fundamental de Feira de Santana (Gcef).

membros do Nereeq (também representando o Gcef), inclusive uma dessas escutas formativas, foi notícia no Correio Feirense (2017), com o título “Semed promove escuta formativa sobre Educação Escolar Quilombola”:

Fortalecer o diálogo entre escola e comunidade, além de levantar informações para subsidiar a escrita da proposta curricular sobre Educação Escolar Quilombola para a Educação Básica. Este é o objetivo da escuta formativa realizada durante toda esta quarta-feira, 31, na Escola Municipal Vasco da Gama, na comunidade Quilombo de Lagoa Grande, no distrito de Maria Quitéria. O evento foi aberto pela professora Maria Cristina Sampaio, técnica do Núcleo de Estudos para as Relações Etnorraciais e Educação Quilombola - NerEEQ, da Semed. Os professores abordaram aspectos como a importância da escola no fortalecimento da identidade dos alunos[...] O evento foi realizado pelo NerEEQ e o Grupo de Currículo do Ensino Fundamental de Feira de Santana. [...]Com a presença de membros da comunidade, gestores, coordenadores pedagógicos e professores de outras escolas da Rede Municipal de Ensino, o evento debate aspectos como a educação escolar que temos, o que não pode faltar na proposta curricular da educação escolar quilombola e a educação escolar quilombola que queremos. (CORREIO FEIRENSE<sup>97</sup>, 2017).

A proposta até 2016 estava em processo de elaboração como dito pela Professora 4:

*[...]porque até a proposta curricular, inclusive que estou coordenando, ela não está terminada, já começou, já teve escuta, tudo já vou adentrando pelo capítulo...metade da proposta, mas ainda não foi entregue.  
[...]Porque naquele momento da gestão de Ronaldo a proposta curricular representava uma política curricular da rede, isso é muito importante e precisa ser dito. Uma política curricular da rede, para todos os componentes como lhe falei, para as temáticas e para as modalidades, ou seja, nada estava solto, se fez esse documento, mas não se publicou.  
(Entrevista da Professora 4)*

Nesse sentido, por se encontrar em processo de escrita, em nossas análises documentais, identificamos que já existia a definição das discussões que seriam abordadas e foram aprovadas em reuniões do núcleo com as coordenações e nas escutas formativas com as comunidades. Dessa maneira, conseguimos elencar os seguintes pontos, a saber: 1) apresentação com indicações dos sujeitos que seriam contemplados com essa publicação, bem como a descrição da metodologia e dos leitores críticos; 2) discussão sobre as perspectivas históricas da construção dos quilombos no Brasil e seus marcos legais que se desdobra numa discussão da educação quilombola como prática da comunidade, currículo e a legislação de base; 3) discussão específica sobre Feira de Santana e do território de identidade Portal do

<sup>97</sup>Disponível em: <http://www.correiofeirense.com.br/noticia/20292/Semed-promove-escuta-formativa-sobre-educa-o-escolar-quilombola> Acesso em: 15 set.2018

Sertão realizando um breve diagnóstico da cidade e de suas comunidades quilombolas certificadas e das outras com características de quilombo, seguida da caracterização das escolas quilombolas da rede; 4) Apresentação os dados coletados nas escutas às comunidades, os estudantes e os professores; 5) Apresentação de caminhos para orientar a prática de uma educação escolar quilombola em suas relações com a comunidade, pensando o currículo, o calendário, a merenda, o trabalho com os valores civilizatórios e o projeto político pedagógico.

Para a concretização da proposta, falta de recursos humanos foi uma das dificuldades encontradas na elaboração da proposta para educação quilombola, inclusive já mencionada como limitação para efetivação de outras ações anteriores do núcleo na realização de outras ações:

*Antes era só para coordenar os projetos de relações étnico-raciais depois acrescentaram a quilombola, sendo que um é uma temática, o outro é uma modalidade dentro da Semed. Assumi também a garantia formação continuada de professores, escrita proposta curricular de relações e agora escrever a proposta curricular de educação escolar quilombola.*  
(Entrevista da Professora 4)

Essa integrante foi responsabilizada por atividades diferentes em dois setores, ocasionando uma sobrecarga de trabalho em apenas dois integrantes, sendo um com carga horária de apenas 20 horas e outro com carga horária de 40 horas semanais. Até 2016, ainda que a proposta estivesse vinculada ao Gcef era um integrante do Nereeque que realizava essas ações e ainda acumulava as atividades de formação de professores e a elaboração da proposta curricular municipal de educação das relações étnico-raciais.

*Eu acho que é uma discussão que acaba sendo de certo modo deixada de lado, menosprezada, porque quando ocorrem situações de enfrentamento mesmo de racismo nas escolas, por exemplo, por parte da Secretaria de Educação, a estrutura, ela é muito pequena para atender a demanda do município.*  
(Entrevista da Professora 7)

A sobrecarga de trabalho desses(as) integrantes na secretaria de educação e a forma como as atribuições foram distribuídas, fez com que observássemos a ausência da transversalidade da discussão com as demais áreas, restringindo a obrigação dos trabalhos referentes educação das relações étnico-raciais as pessoas comprometidas com a causa e que fazem parte do núcleo, desresponsabilizando outros grupos, núcleos e divisões, retomando a ideia de “guetificação” da discussão. Dito de outro modo, inferimos que existe a compreensão da obrigatoriedade sobre o tratamento da temática por causa por diversas legislações,

entretanto, ainda se observa, mesmo com as propostas fazendo parte do grupo de currículo, uma tentativa de inferiorização e de criação de guetos sobre as responsabilidades com essas discussões.

#### 4.1.1.3 Plano Municipal de Educação (2016-2026)

O PME aprovado em 2016 para vigência até 2026, trata-se de uma revisão do plano anterior para adequação às novas exigências nacionais. Desse modo, o Nereeq foi responsável por organizar a revisão da parte relativa à educação das relações étnico-raciais do município, constando no relatório para o Ministério Público de 2016, como uma atividade realizada em 2015:

Revisão do plano municipal de educação PME, capítulo vi, no tocante às determinações das leis federais 10639/03 e 11.645/08 sobre educação para as relações etnicorraciais e cultura afro-brasileira e africana, indígena, quilombola e cigana (maio, junho, julho e agosto de 2015). (Relatório para o Ministério Público, 2016)

O PME desde o seu processo de elaboração já contava com aprovações e publicações de diversos marcos regulatórios que determinavam a educação para as relações étnico-raciais nos currículos escolares, tais como: 1) Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 que obrigam o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nas escolas brasileiras; 2) Resolução CEE nº 23, de 12 março de 2007, que estabelece normas complementares para a inclusão no Sistema Estadual de Ensino e nos municípios que tiverem organizado seus Sistemas de Ensino as disposições da Lei nº 10.639/03; 3) Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2010; e, 4) Plano de implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.6345/08 que atribui diversas competências aos municípios, em 2009.

O PME (2016-2026) sancionado pelo prefeito José Ronaldo de Carvalho e aprovado na forma da Lei nº 3.651, de 16 de dezembro de 2016, visando adequar a educação municipal ao PNE (2014-2023) mantendo a mesma estrutura de metas e estratégias, contudo acrescenta quatro metas totalizando 24, para adequar as especificidades da localidade. Segundo nossas análises, foi elaborado a partir das seguintes etapas: a) instituição da comissão organizadora; b) criação das equipes organizadoras por salas temáticas para elaboração do documento base; c) realização da II Conferência Municipal de Educação; d) encaminhamento para o Executivo; e) acompanhamento do processo de tramitação no legislativo; e, f) implantação.

A Professora 8 destaca a realização de diversas reuniões anteriores para pensar as estratégias que seriam levadas para as discussões das salas temáticas:

*Pesquisadora: Teve uma reunião anterior para elaboração das estratégias?  
Professora 8: Não teve só uma reunião, teve várias reuniões na verdade para essas estratégias, para essas demandas, e aí toda vez e aí assim tinha a reunião e em cada uma das reuniões a gente discutia um ponto na verdade e é claro os pontos iam se desenvolvendo. Mas assim, foram pensadas, a gente já levou uma demanda, mas como sempre você sabe, aí chega lá não passam todas as demandas que se pensa, [...]só sei que na hora ele vai criando barreiras, barreiras e a gente não consegue dar conta.*

*(Entrevista da Professora 8)*

Após a realização dessas reuniões em que aconteceram discussões sobre as estratégias que deveriam constar no documento base que seria levado para a sala temática, acontece a etapa da conferência municipal, sendo esta a segunda realizada com esse objetivo no município. Essa conferência ocorreu em 13 a 15 de julho de 2015, na qual diversos agentes participaram da sua construção, sendo alocados em salas temáticas com as seguintes nomenclaturas: Educação Infantil; Educação Especial; Formação de Professores e Valorização do Magistério; Educação para Jovens e Adultos; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação Profissional e Tecnológica; Financiamento e Gestão; Educação Ambiental; Educação para Relações Étnico-raciais; Educação a Distância e Tecnologias Educacionais; Educação Superior, Educação do Campo e Gênero e Sexualidade. Cada sala temática originou um documento desenvolvido a partir de uma meta ou mais retiradas do PNE, dessa forma, foram construídas as estratégias necessárias para o seu cumprimento, que foram excluídas, revisadas ou aprovadas na plenária final.

Dentre as entidades/grupos que atuaram na construção das metas e estratégias para educação das relações étnico-raciais foram elencados nos documentos da conferência: Conselho Municipal de Educação e Desenvolvimento das Comunidades Negras e Indígenas, Associação de moradores do Candeal, Fórum Estadual de Educação Escolar Quilombola, Comunidade Quilombola, Quilombo Matinha dos Pretos, Quilombo Lagoa Grande, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola-Secretaria Municipal de Educação e Secretaria de Desenvolvimento Social. A participação de diversos agentes no documento construído na conferência se trata de resultados de acúmulos de várias propostas e discussões pautadas historicamente pelos movimentos negros e quilombolas da região.

Nesse sentido, situamos que as discussões que ocorreram na sala temática de educação das relações étnico-raciais se estruturaram a partir da “Meta 08” do PNE (2014-2024):

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos de modo a alcançar, no mínimo, 12(doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2014, p.10)

Essa meta não trata especificamente da educação das relações étnico-raciais, pois conceber essa educação envolve diversos aspectos que ultrapassam a mera menção de acesso e elevação da escolaridade. Ao analisarmos o texto do PNE, ressaltamos que não existe uma prioridade no tratamento das discussões étnico-raciais, prova disso seria que não apresenta uma meta específica nesse sentido, sendo as relações étnico-raciais apenas citadas em estratégias para contribuir no cumprimento outras metas e, majoritariamente relacionadas a elevação dos índices de escolaridade.

Ao negligenciar a educação das relações étnico-raciais em todas as suas dimensões, verificamos que o direcionamento das políticas públicas educacionais promovidas pelo Estado não prioriza ações afirmativas, mas políticas universalistas que não conseguem dirimir/extinguir as distâncias provocadas pela discriminação e pelo racismo na educação. Nessa perspectiva, a análise demarca a orientação política do Estado sobre o lugar ocupado pelas relações étnico-raciais que, conseqüentemente, abre precedente para reprodução nos planos estaduais e municipais de educação, uma vez que se trata da referência hierárquica principal na construção desses planos.

Assim, mesmo essa meta não sendo específica, se tornou a meta-base de construção do documento resultante da sala temática de educação das relações étnico-raciais. O documento estava estruturado em uma meta subdividida em 30 estratégias para o cumprimento durante a vigência do plano. Entretanto, algumas propostas colocadas nas salas temáticas não passaram para plenária final, outras passaram e não foram aprovadas. A professora 8 destaca brevemente que as disputas ocorridas nas salas temáticas e na plenária final resultaram na exclusão de estratégias:

*Professora 8: Porque assim, você já foi em conferência você já sabe né essa coisa, vai e discute lá no privado alguns grupos, daqueles segmentos e depois vai pra plenária, só que você já começa perdendo nos segmentos, porque é um público muito maior do que aquele que foi tirado as questões*

*que eram pra ser discutidas. Na plenária então, é aquela loucura, não consegue mesmo.*

*Pesquisadora: No GT perdeu um segmento e ganhou o outro?*

*Professora 8: [...] eu só vou te dar um exemplo assim que eu lembro mais lúcido [...] que com certeza não passou, que era a questão dos professores no formato que exigiria um pouco mais para ensinar numa escola quilombola, entendeu? Uma formação específica, alguém que compreendesse de fato a comunidade, de preferência alguém da comunidade, alguém que já sabe. Isso foi também para a plenária, passou alguma dessas coisas? Que o concurso fosse diferenciado, passou alguma coisa disso? No GT eles já começam a tirar, está aonde entram os conflitos, são demandas importantes para da comunidade, tanto da comunidade e para quem está estudando relações étnico-raciais.*

*(Entrevista da Professora 8)*

No recorte da Professora 8 analisamos que as estratégias mais excluídas foram aquelas que se relacionavam com a educação escolar quilombola, tais como: a exigência de professores(as) com formação específica para atuar nas escolas quilombolas do município e o critério diferenciado para realização de seleções e concursos públicos de professores. Essas exclusões revelaram conflitos que indicaram a desconsideração da especificidade quilombola diante do amplo contexto que envolvem as relações étnico-raciais, pois as exclusões aconteceram nas reuniões dos grupos de trabalho e na sala temática.

Ainda que com diversas críticas ao documento desde a exclusão de estratégias até as formas de estruturação, afirmamos que o PME que vigora atualmente passou por modificações na Câmara Municipal. Em outros termos, o documento aprovado em plenária na II Conferência Municipal de Educação não se trata do mesmo aprovado em forma de lei, evidenciando a presença constante de disputa pela hegemonia de construção das matrizes pedagógicas da educação na cidade. Essa disputa ocasionou diversas censuras ao documento antes da sua aprovação na câmara, sendo todas relacionadas ao respeito à diversidade étnico-racial, aos direitos humanos ou qualquer outro tipo de diversidade correlata como diretriz orientadora da educação feirense, mesmo a cidade sendo composta pela maioria de negros e com diversos territórios quilombolas, certificados e em processo de certificação pela Fundação Palmares.

Desse modo, as denúncias dos movimentos negros locais sobre as consequências do racismo na educação foram apenas consideradas na parte específica e em menções de elevação do índice de escolaridade. Desse modo, a possibilidade de realizar uma ação que contribua para diminuir na educação as desigualdades entre negros e brancos na esfera local e a possibilidade de pensar a educação a partir de outra concepção diversa não se configuraram

como argumentos nas disputas a serem considerados para que essa discussão compusesse uma diretriz orientadora da educação municipal.

Isso acontece apesar do próprio documento enfatizar essa desigualdade, reconhecendo a ineficiência do município na promoção das políticas de combate à discriminação e ao preconceito e a necessidade de implementação das leis nº 10.639/03 e 11.645/08. De acordo com o documento:

O município de Feira de Santana caminha a passo lento no sentido de promover a igualdade etnicorracial e combater a discriminação e o preconceito em todas as suas formas. Sendo, portanto, necessário e urgente uma real tomada de ação no sentido de garantir a materialização do que preconizam as determinações das Leis Federais 10.639/03 e a 11.645/08, bem como as Diretrizes de Educação para Relações Etnicorraciais/2004, Diretriz para Educação Escolar Quilombola/2012, as Diretrizes Educação Básica/2013 e o Documento Orientador para o Sistema de Ensino – Ciganos/2014 - visando atender nossa diversidade etnicorracial que inclui: indígenas, negros, brancos, ciganos, quilombolas e outros. (FEIRA DE SANTANA, 2016, p. 117)

Em outras palavras, mesmo diante desse reconhecimento sobre a construção de uma educação para as relações étnico-raciais, isso não significou que a educação antirracista se constituiu como uma diretriz orientadora da educação no município. Numa ação comparativa com o Plano Estadual de Educação (2016-2025), Lei 5.559, de 11 de maio de 2016, notamos que no âmbito estadual existe uma diretriz, descrita no Art. 2º, alínea IX, que trata da “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”, entretanto, não descreve especificamente as relações étnico-raciais tratando as identidades e as diversidades de forma genérica, criando brechas para a não-especificação da heterogeneidade das identidades nos planos municipais.

O PME destina um tópico para a discussão da educação para as relações étnico-raciais da mesma forma que o plano anterior, designando uma meta específica a “Meta 21” para a educação das relações étnico-raciais, subdividida em 30 estratégias que tratam desde a criação de um departamento de educação das relações étnico-raciais até formação de professores. Em todas as etapas de elaboração e aprovação do plano foram travadas diversas disputas referentes à garantia da educação para as relações étnico-raciais e das discussões de gênero e sexualidade, sobretudo, no encaminhamento e apreciação pela câmara.

*[...]Na meta 21, apresentamos quase 30 estratégias para educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola, em 2015 revisado, em 2016 aí foi para a Câmara e foi aprovado com várias ressalvas, vários*

*cortes em tudo que diz respeito à gênero, sexualidade e diversidade, qualquer interlink que a gente conseguiu fazer entre gênero, raça e etnia foi retirado e foi aprovado ainda no governo de Ronaldo com todos esses cortes esse “Frankenstein” né?! Mas muitas das metas, muitas das estratégias foram aprovadas, embora que ainda continuam no papel.*

*(Entrevista da Professora 4)*

Em análise do recorte da Professora 4, evidenciamos a heterogeneidade das concepções de educação e as lutas por hegemonia no espaço social, visto que a educação ocupa a posição de elemento constituidor e constituinte da luta hegemônica com a capacidade de construir novas formas de relações sociais. As ações de exclusão de partes inteiras, diretrizes e estratégias em várias partes do plano mobiliza a organização de diversos movimentos sociais que organizaram atos e manifestações contra a maioria dos vereadores na câmara municipal para manter as metas e estratégias definidas nas salas temáticas e aprovadas em plenária. Conforme demonstrado nos recortes selecionados de jornais e *blogs* da região e nacionais:

Os professores municipais de Feira de Santana, a cerca de 100 km de Salvador, ocupam as galerias da Câmara de Vereadores desde a tarde de segunda-feira (5), em protesto contra alterações no Plano Municipal de Educação, que retirou o tópico de discussões sobre gênero, sexualidade e etnia (grifos da autora) (G1, 06/12/2016).

A APLB Sindicato Feira lembra ainda do objetivo principal da II Conferência Municipal de Educação, de construir um plano democrático, com a participação de diversos segmentos da sociedade, que entendem a educação como direito fundamental do cidadão. No entanto, os vereadores desconsideraram o PME elaborado pelos Trabalhadores em Educação e pela comunidade feirense. [...]As modificações votadas pelos edis perpassam por questões como diversidade cultural, étnico-raciais, de gênero e sexualidade, além de quesitos que dizem respeito à valorização dos Profissionais em Educação (grifos da autora) (APLB SINDICATO, 2016).

No processo de aprovação do documento podemos visualizar um tensionamento das relações numa evidente correlação de forças, com a atuação de diferentes agentes, sobre a concepção de sociedade e de educação que estariam presentes no documento. Bourdieu (2005) afirma que a relação entre estes agentes se configura como um *campo* de disputas entre concepções, princípios, valores e metodologias, em que a construção e reconstrução de políticas educacionais para a Educação são elementos de discussão que podem envolver movimentos para manutenção da sociedade como se apresenta. Contudo, podem se configurar na luta por mudanças estruturais que visam um novo projeto de sociedade (GRAMSCI, 2000).

Esses agentes podem ser divididos em dois grupos: de um lado, um movimento de defesa pela permanência das metas sobre educação das relações étnico-raciais e gênero e sexualidade liderado por professores(as), representados pela APLB, e movimentos sociais negros e LGBT; e, por outro lado, um movimento conservador composto pela maioria dos vereadores da cidade e representantes de igrejas evangélicas.

Os posicionamentos políticos dos vereadores eleitos para vigência 2013-201, suas filiações políticas partidárias e pertencimentos indicam que a maioria dos vereadores que compõe esse espaço executivo pertence a partidos que possuem ações em várias instâncias judiciais contra as políticas de ações afirmativas e/ou votam contra a aprovação de propostas desse cunho em âmbitos nacionais e estaduais ou são diretamente vinculados a igrejas evangélicas, eleitos a partir de sua função de pastor e representante dessas instituições ou possuem um histórico de apoiar e de se omitir em casos de racismo como acontece com o Partido Social Cristão.

Nessas sessões observamos, a partir dos recortes dos jornais e das publicações da APLB, uma tentativa de censura de partes das estratégias sobre educação das relações étnico-raciais e a retirada da meta e das discussões relacionadas a gênero e sexualidade, bem como de todos os outros trechos que se referem à discussão de diversidade. Como evidenciado na publicação do Jornal Grande Bahia:

A APLB Sindicato Feira convoca Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação e sociedade civil de Feira de Santana para acompanhamento da votação do Plano Municipal de Educação de Feira de Santana (PME), que ocorre na terça-feira (06/11/2016), às 8h30, na Câmara Municipal. Em sessão realizada na Casa do Legislativo na manhã desta segunda, 5, quando a votação do projeto foi adiada devido à decisão do Presidente da Casa, Vereador Reinaldo Miranda “Ronny” (PHS), de suspensão da plenária, alguns vereadores proferiram discurso contrário à aprovação do PME na íntegra. As metas 21, 22 e 23, que discutem Educação para relações étnico-raciais, Gênero e Sexualidade, e serão contempladas posteriormente com políticas públicas, são cotadas para extinção no PME, devido a posições contrárias de alguns Edis (grifos da autora). (AUGUSTO, 2016, sem paginação).

As proposições sobre as relações étnico-raciais no plano não foram retiradas completamente do PME por causa de um movimento nacional e local em favor de uma educação antirracista que, sobretudo, estava amparada legalmente por leis, resoluções, diretrizes nacionais e estaduais anteriores que não poderiam ser desconsideradas, sob pena de sanção do município dentro dos princípios legais. No entanto, as discussões relativas à educação das relações étnico-raciais estão pautadas no respeito e na afirmação das

diversidades, princípios que foram retirados do plano aprovado pela câmara. Para Frigotto (1995) o embate da luta hegemônica acontece em todas frentes, se dá tanto no conteúdo, no método de produção do conhecimento científico elaborado, quanto no acesso efetivo ou exclusão do mesmo.

No caso da exclusão das discussões de gênero e sexualidade, o grupo conservador encontrou respaldo numa tendência nacional, na maioria das vezes de cunho religioso, de negação da diversidade e da importância de sua inclusão na escola. Além disso, enfatizamos que a presença atuante desses agentes conservadores, com orientação religiosa bem definida, pode revelar a justificativa pela desconsideração das religiões de matriz africana como possibilidade de aprendizagem no cotidiano da escola no plano municipal. Pois, esses grupos conservadores têm conseguido influenciar diretamente os processos decisórios das políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais aprovando projetos de lei e supressões de discussões que não estão de acordo com as suas concepções de educação e sociedade.

Após a compreensão dos processos de aprovação do PME na câmara municipal e da aprovação de várias estratégias no que se refere a educação das relações étnico-raciais, evidenciamos que o objetivo do plano municipal, na parte relativa a essa discussão, prevê que:

[...]esse documento legal tem como objetivo propor ações e políticas de combate ao racismo e discriminação, bem como apresentar estratégias de promoção da equidade etnicorracial no município de Feira de Santana, principalmente no território da educação” (FEIRA DE SANTANA, 2016, p.122).

Apesar desse objetivo e a apresentação de diversas estratégias descritas no PME, a igualdade étnico-racial ainda se trata de um objetivo distante no município, pois a aprovação dessas estratégias não significou uma adoção de uma política pública de educação das relações étnico-raciais, posto que apenas realiza ações pontuais e descontínuas de acordo com denúncias dos integrantes dos núcleos. Entretanto, ainda que não se tenha essa efetivação dessa política, a aprovação dessas estratégias no PME se configura como mais um aporte legal que oferece subsídios para as lutas dos movimentos negros locais em suas ações de cobrança:

*[...]Assim principalmente com [Professora 4] a gente discutiu algumas questões, leu, foi vendo o que poderia ser ajustado aqui, ali... eu sincera e honestamente acho que o plano é muito bonitinho, acho o plano legal, sabe? Pra mim o plano também é um avanço, uma conquista, o plano tá aí, é legal, é de Feira de Santana. Ponto! O plano reconhece essa presença plural da nossa população, agora o plano é o plano, entendeu? É o plano.*  
(Entrevista da Professora 5)

*Dentro da meta 21, que é a meta no plano Municipal que versa especificamente sobre educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola há várias estratégias e praticamente nenhuma até agora foi cumprida [...]*

*(Entrevista da Professora 4)*

Diante das discussões, trazemos para análise as proposições que envolvem as relações étnico-raciais em outras metas do documento, para além da meta 21 específica para discussão, dessa forma, nas análises dessas citações em outras estratégias ao longo do documento, observamos que as estratégias em sua maioria compõem as metas de universalização do acesso à educação, para elevar índices de escolaridade de acesso para ampliação do número de matrículas e diminuição do analfabetismo. Conforme evidenciamos nos pontos abaixo:

- Na meta 1 que trata sobre universalização a pré-escola, em sua estratégia 1.30, considera que deve:

Ampliar o acesso e o atendimento das crianças afrodescendentes, afro-brasileiras, quilombolas, indígenas, ciganas, entre outras etnias, possibilitando maior inclusão seguindo os critérios dos documentos oficiais (IBIDEM, p. 134).

- Na meta 2 que visa universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos, recortamos a estratégia 2.14:

Os Sistemas de Ensino Municipal e Estadual, amparados pelo Parecer CNE/CEB nº 14/2011, devem ofertar e garantir o Ensino Fundamental para as crianças, adolescentes e adultos de grupos étnicos itinerantes e daqueles que se dedicam a atividades de caráter itinerante por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, e/ou associadas às práticas agrícolas dentre outros, sem preconceito ou qualquer forma de discriminação (IBIDEM, p. 142).

- Na meta 3 que trata sobre a universalização do Ensino Médio, recortamos a estratégia 3.6:

Garantir que a oferta do Ensino Médio para atender Jovens e Adultos de diferentes grupos étnicos, comunidades quilombolas e famílias itinerantes bem como de jovens que cumprem medidas socioeducativas seja assegurada pela rede regular de ensino (IBIDEM, p. 149).

- Na meta 5 que propõe alfabetizar todas as crianças, recortamos a estratégia 5.1

Os Sistemas de Ensino, juntamente com a escola, devem garantir e apoiar à alfabetização de crianças do campo, quilombolas, indígenas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem a identidade cultural das comunidades citadas, observando os documentos orientadores para cada grupo étnico (IBIDEM, p. 158).

- Na meta 11 que propõe triplicar a matrícula de alunos na educação profissional e técnica no município, recortamos a estratégia 11.2:

Reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais, com destaque para as peculiaridades do campo e da cidade, cultura local e identidade sócio regional, no acesso e permanência na Educação Profissional técnica, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei. (IBIDEM, p. 166).

Assim, com a análise do lugar que as relações étnico-raciais ocupam nas outras metas, verificamos que, majoritariamente, estavam associadas a metas de universalização do ensino que apenas preveem o aumento da escolaridade e a expansão do número de matrículas em suas estratégias. Dessa maneira, não existe citação nas discussões que antecedem a definição das metas, uma compreensão ampliada sobre o significado dessas abordagens e a transformação estrutural que geraria nos currículos.

Em que pese as significativas conquistas dos movimentos negros, sinalizamos que as abordagens nos planos de educação ainda necessitam de ampliação para considerar as dimensões de uma educação para as relações étnico-raciais na amplitude de seus processos formativos. Foi evidente nas colocações anteriores a existência de tensões e conflitos nos processos que envolveram a elaboração e a aprovação do PME em Feira de Santana, devido aos interesses que estavam gravitando em torno desse documento. Pois, o plano municipal como dispositivo legal serve como instrumento de garantia formal do direito das condições mínimas de estabelecimento de uma educação antirracista e democrática potencializando as transformações na sociedade.

Nas análises documentais e nos recortes selecionados das entrevistas, notamos a presença marcante de movimentos negros nos documentos resultantes das salas temáticas e no próprio texto do plano municipal. Mas, por outro lado, também observamos um movimento composto por agentes conservadores que ocuparam os espaços de poder com força suficiente para excluir metas, estratégias e diretrizes que não estavam de acordo com as suas concepções de educação e visões de mundo. Neste caso, citamos a manobra política que excluiu metas e estratégias referentes a discussão de “gênero e sexualidade”, diretrizes de respeito a

diversidade, bem como as intersecções entre raça, etnia e gênero, com o objetivo de desconsiderar um ensino crítico, justo e democrático afetando conseqüentemente as propostas dos movimentos sociais por uma educação popular.

Nessa perspectiva, relacionamos que essas ações de exclusão têm como base o racismo, o preconceito e a discriminação de tudo que pode ser representado pela diversidade, essas atitudes são reproduzidas em diversos textos políticos a partir das ausências, a exemplo do aconteceu com este PME. Essa tática político-ideológica de exclusão, considera que as demandas ao serem retiradas das estratégias do PME não se configuraria como uma obrigatoriedade da gestão municipal e, por não comporem o documento, tornaria mais difícil a cobrança pelos movimentos negros e quilombolas da cidade a partir de mecanismos legais.

Portanto, em um exercício de comparativo, notamos um avanço do plano municipal aprovado em 2012 para o documento aprovado em 2016, pois observamos uma definição das obrigações municipais nas estratégias específicas para as relações étnico-raciais, bem como no tempo de cumprimento. Entretanto, regride quando exclui o respeito a diversidade, em todas as suas possibilidades, como um pilar orientador da educação municipal, mesmo em contradição com plano nacional e estadual de educação, além de apenas considerar as relações étnico-raciais, fora da meta específica, quando se trata de elevação da taxa de escolaridade ou de número de matrículas. Por fim, ainda ressaltamos que o PME não considera as relações étnico-raciais em suas diretrizes municipais, mesmo a cidade possuindo uma marca histórica negra, com diversos territórios quilombolas e a maioria de sua população ser composta por negros.

#### 4.1.1.4 Formação de Professores

A formação de professores neste período acontece de forma diferenciada daquelas que ocorreram nas gestões anteriores, por considerar em seus planejamentos a dimensão da formação específica para educação escolar quilombola. Essa consideração nas políticas municipais possui um histórico que resulta da pressão dos movimentos quilombolas, tanto nas esferas estadual quanto nacional, por reconhecimento e políticas educacionais que abrangessem suas especificidades na educação.

Tais políticas ingressaram na agenda estatal no início dos anos 2000 e, na Bahia, especificamente, em 2007, com a proposta a partir da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (Sepromi) e da Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade. Em 2012, esses movimentos conseguem aprovar suas diretrizes próprias que

foram impulsionadas legalmente pelo referencial aberto pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, trazendo para o centro da discussão uma concepção de escola diferenciada construída como um espaço coletivo de formação da/na comunidade. Ressaltamos que essa demanda é crescente no Estado brasileiro, pois a Fundação Cultural Palmares (2017) contabilizou 2.958 comunidades certificadas no Brasil, sendo deste total 734 na Bahia.

Essas efervescências políticas no âmbito nacional e estadual, impulsionaram as manifestações em Feira de Santana, que inicia seus processos de formação de professores com vistas a atender a reivindicação dos movimentos quilombolas da região impulsionados pelas certificações das comunidades através da Fundação Cultural Palmares, bem como das cobranças do III Fórum Baiano Educação Quilombola (2013) sobre a oferta dessas formações para atender as especificações escolares e educativas das comunidades. Diante dessa contextualização, enfatizamos que neste período de recorte da pesquisa, somente englobaremos as formações de ampla carga horária, uma vez que, nas pesquisas documentais e nas análises das entrevistas, apenas encontramos uma formação com curta duração, ocorrida na jornada pedagógica de 2014, em que abordou as relações étnico-raciais no currículo da educação infantil.

Assim, situamos que as formações de ampla carga horária ocorreram de duas formas: através da Formação em Educação Escolar Quilombola (FormEEQ) que teve como principal foco as discussões de educação quilombola, com a duração de 200 horas de curso, iniciada em 2014 e terminada em 2015, oferecendo formação específica para educação das relações étnico-raciais e para educação escolar quilombola, aquelas escolas com características de quilombos; e através da FormaCE que foi realizada em módulos para os 11 polos urbanos e 8 distritos rurais que compõem a rede municipal que discutiu os conceitos básicos e a elaboração da proposta curricular da educação das relações étnico-raciais do município, ocorrida em 2014 e 2015 com a formação de duas turmas.

Nas formações de ampla carga horária, afirmamos, a partir dos relatos dos(as) professores(as) integrantes do núcleo, que as dificuldades de realização das formações para educação das relações étnico-raciais continuaram com as mesmas limitações encontradas nas análises anteriores. Entretanto, possuía o agravante do acirramento das ofensivas técnicas da postura neoliberal assumida tanto pela gestão da secretaria quanto da gestão municipal, evidenciando um movimento contínuo de reprodução desse ideário. Inclusive evidenciamos que havia um processo de responsabilização dos(as) professores(as) do núcleo pela execução das formações, pois, nas poucas vezes em que atendiam aos projetos propostos, somente

proporcionava após muitos pedidos as condições básicas. Conforme evidenciado nas falas das professoras 4 e 7:

*Eu vejo muita dificuldade, por exemplo, vai muito do compromisso do direto professor que está na base garantindo a formação ou propondo aquela ação, porque às vezes o município ele vai oferecer o que, eu chamaria de kit básico de sobrevivência, aí você vai dar formação para 50 professores, não... só tem água, às vezes nem o espaço pra formação tá garantido, não é que eu vou ter que providenciar o espaço, mas vou ter que lutar muito para conseguir espaço, recurso tecnológico, muitas vezes o recurso é meu, o café meu, o biscoito é meu do meu bolso, o lanche é meu, o suco é meu para dar uma formação a professor da rede.*  
(Entrevista da Professora 4)

*[...] nós tivemos as formações, como ocorriam dia de sexta-feira o dia todo. A Secretaria durante um bom tempo ofereceu, por exemplo, a questão de almoço né, mas, por exemplo, nesses intervalos diversas vezes do meu bolso, do bolso de [...], digo assim “oh tem um determinado horário o professor vai sentir fome”, pra não estar saindo, pra não estar perdendo a formação, pra gente tirar do nosso bolso e levar. Porque pedia, “ah porque não tem verba”...é, algumas situações também de precisar ir para alguns espaços e “não, não tem como porque não tem carro”.*  
(Entrevista da Professora 7)

Essas dificuldades apontavam/apontam para a precarização da formação de professores a partir da ausência de condições adequadas para a sua realização numa estreita ligação com os princípios da educação técnica adotada pela gestão, em que se busca burocratizar os processos, reduzir custos e limitar a atuação do professor em uma evidente descaracterização do trabalho docente. Situações iguais também aconteciam com outros setores na organização dessas atividades, pois não existia uma priorização da formação como instrumento necessário para a qualidade da educação:

*[...]Eu não sei se você viu aqui no texto [se referindo as conversas em grupo de aplicativo de mensagens], que eu fui passando sobre a falta o biscoito amanhã a gente tem que levar, o dinheiro para tangerina, então a gente tem um caixa, a gente faz para garantir uma merenda na formação dos professores e isso não é só com relações, com todas. **Então há um descaso, o nome que eu vou chamar é descaso, por que falta dinheiro?! É descaso entender que professor, ele tem que dar jeito em tudo, inclusive se ele vai dar a formação e eu não vou contar ao meu colega que o dinheiro está saindo do meu bolso.***  
(Entrevista da Professora 4)

O descaso com a educação relatado pela Professora 4 é evidenciado a partir da negligência com a formação de professores, gerando discontinuidades e fragmentações das

ações educacionais do município. Enfatizamos que esse descaso se configura como uma ação intencional, principalmente, quando se trata da formação para educação das relações étnico-raciais devido às posturas assumidas pela gestão diante do contexto histórico, social e racial da cidade. Além das dificuldades de aprovação dos projetos de formação, ainda ocorria a limitação de recursos humanos e financeiros para realização quando acontecia alguma aprovação.

Nessa direção em que a gestão municipal negligencia a ação de formação de professores, trazemos para o debate a afirmação de sua importância para a consolidação de uma educação antirracista, pois consideramos que movimenta saberes históricos, teóricos e práticos necessários para uma mudança de pensamentos, posturas e atitudes na sala de aula. As DCNERER definem artigos diretamente relacionados com a formação de professores: no Art. 1º determina que: “Estas devem ser observadas pelas instituições, em todos os níveis e ensino, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores”; no Art. 3º, p. 2º, determina que “as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2004).

Também citamos o Decreto nº. 6.755/2009, que define a Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, regulamenta que qualquer projeto de formação docente deve considerar que a formação deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando à construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que a diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações étnico-raciais. (Parecer CNE/CP nº. 03/2004).

Assim, ainda com diversas dificuldades, ocorreram duas formações na categoria de ampla carga horária, sendo uma formação específica direcionada para a educação escolar quilombola a FomEEQ, coordenada pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) /Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise, Identidade, Negritude e Sociedade (Neppins) e pelo Nereeq/Semed, e outra oferecida nas atividades da FormaCE realizada pela Semed, a partir do Gcef e do Nereeq:

*[...] formação do FormEEQ, ela foi direcionada para a educação escolar quilombola, dentro dela a gente trazia questões raciais que é algo mais ampla, e a educação quilombola estava dentro das discussões das relações*

*étnico raciais. A FormaCE estava a discussão sobre a escrita da proposta do currículo escolar, então nisso traziam várias outras temáticas né, Educação Especial, EJA, Educação Infantil, Matemática.*

*(Entrevista da Professora 7)*

*A UFRB foi parceira do município de Feira de Santana entre 2014 e 2015 na formação presencial de 200 horas de educação escolar quilombola.*

*(Entrevista da Professora 4)*

Inicialmente discorremos sobre a FormEEQ iniciada em 2014 como a primeira formação sobre as discussões sobre a educação escolar quilombola ofertada pela Semed, mesmo a localidade sendo uma área historicamente reconhecida pela formação de quilombos e com uma considerável população quilombola. Essa formação aconteceu por cauda da parceria da UFRB com a Semed, sendo resultante de um edital proposto pela universidade ao Ministério da Educação, além do município de Feira de Santana foram contemplados outros quatro municípios selecionados devido aos contextos históricos quilombolas em que estão inseridos, a saber: Cachoeira, Santo Antônio de Jesus, São Felipe e Maragogipe.

Foi possível realizar essa formação no município de Feira de Santana porque a Semed demonstrou interesse em participar do projeto, pois já havia uma pressão das comunidades para cumprimento das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola. Esse interesse está explicitado na carta escrita pela gestora da Semed à UFRB:

Através do presente documento, o município de Feira de Santana declara e torna público o seu interesse em estabelecer e firmar parcerias com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, com o objetivo de promover e garantir a formação continuada para profissionais de educação, saúde e outros segmentos, via realização do curso de aperfeiçoamento em Educação quilombola: saúde e direitos humanos. [...] Em nosso município (Feira de Santana) esse grupo da população já contabiliza um total mais de 10 (dez) comunidades, embora, atualmente apenas a comunidade da Lagoa Grande – Distrito de M<sup>a</sup> Quitéria encontra-se titulado pelo INCRA e FUNDAÇÃO PALMARES, as demais comunidades rurais e/ou urbanas encontram-se em diferentes estágios do processo de reconhecimento. Finalizamos afirmando que, a prefeitura Municipal de Feira de Santana, através da Secretaria de Educação considera relevante e tem grande interesse em promover essa formação para profissionais de seu quadro pessoal em diversas áreas e para representantes da sociedade civil organizada. Confiando em uma acolhida positiva à nossa demanda, desde já, nos intitulos como parceiros para essa ação. (Pesquisa Documental -Carta de Interesse à Coordenadora do NEPPINS- 27/02/2014)

A UFRB aceitou realizar a parceria com a Semed e ao aceitá-la a ação foi planejada a partir de oficinas e grupos temáticos (GTs) realizados na, e junto com, a Comunidade Quilombola Lagoa Grande de Feira de Santana, sendo este um trabalho que serviu de base

para a organização dessa formação continuada em educação escolar quilombola (SAMPAIO e SILVA, 2015). Assim, foram definidos objetivos e como seriam realizados os encontros, de acordo com a notícia sobre a abertura “Educação escolar quilombola no centro das discussões” veiculada no sítio da prefeitura, a formação possuía o “objetivo de promover a formação de professores e de outros profissionais da educação, bem como de lideranças quilombolas para instrumentalizar os docentes com conhecimentos necessários para agir frente à educação escolar” (s/p). Essa formação abarcou 50 professores(as) de 25 escolas municipais que compõem a rede pública de ensino de Feira de Santana, bem como um pequeno número de professores(as) algumas escolas da região.

Fortalecer a discussão sobre a Formação Escolar Quilombola. Esse é um dos objetivos da Formação em Educação Escolar Quilombola, FORMEEQ, iniciativa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana e o Ministério da Educação. A formação contempla professores de cinco municípios e foi lançada na manhã desta sexta-feira, 19 [...] Serão dez meses de discussões quinzenais, período em que a educação quilombola será o tema dos encontros. Dessa forma, pretendemos assegurar os direitos e a cultura dos quilombos”, afirma a coordenadora da iniciativa, professora Regina Marques, da UFRB.<sup>98</sup> (19/09/2014)

Constatamos a partir deste trecho que essa formação teria a duração de 10 meses, do período de setembro de 2014 a agosto de 2015<sup>99</sup>, a partir de reuniões quinzenais/mensais, com o público previamente selecionado. A formação contemplou a discussão de diversos temas sobre a educação escolar quilombola, desde a construção histórica dos quilombos até as legislações atuais que garante essa modalidade de ensino na educação básica. Conforme descritas no quadro abaixo:

**Quadro 13** - Temas discutidos pela FormEEQ por mês e ano

<b>Temas</b>	<b>Mês/Ano</b>
A importância da Constituição para Educação Brasileira Contextos da educação Escolar Quilombola: Diretrizes Curriculares Nacionais e Política	Outubro/2014
Legislação sobre educação das relações Étnico-raciais	Outubro/2014
Educação Meio Ambiente e Etnodesenvolvimento: saberes africanos no Brasil	Novembro/2014
Práticas Pedagógicas e Ações afirmativas na escola: identidade quilombola e literatura	Dezembro/2014
Língua, literatura e Religiosidade	Março/2015

<sup>98</sup>Disponível em <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/secom/noticias.asp?idn=10155#noticias>> Acesso 18 de Jul.2018.

<sup>99</sup> Existe uma discordância entre as notícias publicadas e as informações de cada entrevistado sobre o tempo exato de duração dessa formação, pois as dificuldades colocadas pela gestão para sua realização, principalmente relativas a espaço físico, obrigaram a remarcação dos encontros.

Alteração da LDB: A lei 10.639/2003 as ações afirmativas e as diretrizes da EEQ	Março/2015
Arte, corporeidade e cultura afro-brasileira e africana: Poéticas da Resistência	Março/2015
Movimento quilombola e território: resistências, conquistas e avanços jurídicos/Lutas Quilombolas, história afro-brasileira e relações raciais	Abril/2015
Seminário Pedagógico	Abril/2015
Linguagens Griôts e superação do racismo: currículo em educação quilombola e desconstrução de preconceitos	Maió/2015
Construção de proposta de intervenção pedagógica na escola quilombola	Maió/2015
Elaboração de escrita de artigo científico	Junho/2015
Políticas Educacionais para educação Quilombola	Julho/2015
Plantão de Orientação para escrita das propostas de intervenção	Julho e Agosto/2015

Fonte: Dados da pesquisa

Os temas descritos no quadro 13 funcionaram como direcionadores das discussões que ocorreram a cada quinzena/mês, dessa forma, para ministrar os blocos foram convidados diversos professores de diferentes universidades para coordenar e oferecer subsídios teóricos, contando também com a presença de diversos representantes das comunidades quilombolas da cidade para contribuir nas discussões realizadas.

A notícia “Formação Escolar Quilombola tem a sua primeira aula” foi veiculada no sítio da prefeitura sobre a primeira aula da FormEEQ:

Contexto histórico e a atual legislação que orienta a implementação da educação escolar quilombola conforme as diretrizes curriculares estabelecidas para esta modalidade marcaram as discussões durante o primeiro dia de aula da Formação em Educação Escolar Quilombola – Formeeq, transcorrido durante todo o dia de hoje, 10, na Secretaria Municipal de Educação. O encontro prossegue até este sábado, 11. A formação, oferecida a professores da região de Feira de Santana, é uma iniciativa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação/Núcleo de Educação para as Relações Etnicorraciais e Educação Escolar Quilombola (Nereeq) e com o Ministério da Educação<sup>100</sup>.  
(10/10/2014)

A partir da primeira aula a parceria estabelecida da universidade com a secretaria de educação encontrou diversos problemas, uma vez que a gestão municipal não cumpriu com as suas atribuições básicas. Desse modo, houve dificuldades no pagamento de alguns(mas) professores(as) formadores(as) e na disponibilização de materiais impressos (somente as

<sup>100</sup> Ver sítio da prefeitura Disponível em: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/secom/noticias.asp?idn=10362#noticias>. Acesso em: 15 de ago.2018

doações de uma empresa Enseada Indústrias Naval)<sup>101</sup>, sendo que o almoço previsto para os(as) professores(as) foi cortado no meio do processo etc. Essas questões foram evidenciadas na fala da Professora 7:

*Só que essa parceria, tipo, só aconteceu o curso, mas dentro do curso o que aconteceu foi assim, o pagamento dos professores, mas outras coisas que precisávamos não teve. E por exemplo, essa questão a Secretaria também não quis assumir, assim... “já que a UFRB que é quem está à frente do curso...”, [...] então, o material didático que era pra ter sido disponibilizado a nível de lei, de diretrizes, de textos e diversos outros, acabou não sendo disponibilizado para que o professor tivesse em mãos, até uma forma de levar para a escola, “oh vim da formação, tem esse material, vamos sentar em algum momento de planejamento, vamos socializar?!” [...]mas essa questão verba sempre...algumas coisas que aconteciam nos outros grupos aconteciam pra gente, como essa questão do almoço, mas chegou uma época também que foi cortado. “Olha a gente não tem verba, a gente não tem dinheiro [...]*

*(Entrevista da Professora 7)*

Não obstante aos problemas ocasionados pela gestão na parceria com a universidade, a formação proporcionou um momento de reflexão sobre a prática daqueles(as) que já atuavam nas diversas escolas quilombolas da cidade. Foram convidados(as) diversos(as) representantes dos movimentos negros organizados, bem como, na seleção dos(as) professores(as), foram priorizados(as) aqueles(as) que já atuavam com a temática e conheciam as demandas daquela localidade. Quando questionamos sobre a participação dos movimentos negros a Professora 7 afirma que foi um processo dialogado e de participação ativa, além de ter sido organizado com as comunidades quilombolas da cidade:

*Sim, foi dialogado, tiveram ações, debates, foram convidados dentro dessas ações, inclusive quando foi feita a seleção de professores para participar da formação em Educação Escolar Quilombola, foram chamadas pessoas de movimentos, tinha um babalorixá que ele é de Bonfim de Feira ele participou, essa moça ela foi chamada [...] essa moça foi convidada teve duas vezes[...], tinham algumas pessoas de outros municípios também. Assim por entender que atendem também populações negras, mas nesse caso é de comunidades ribeirinhas e outros segmentos também foram convidados e a gente conseguiu ter esse contato.*

*(Entrevista da Professora 7)*

A arte e a corporeidade afro-brasileiras e africanas foram os principais temas abordados nesta sexta-feira, 27, no encontro do terceiro módulo da Formação em Educação Escolar Quilombola – FormEEQ. [...]Professores da Rede Municipal de Ensino, representantes de comunidades quilombola e de

<sup>101</sup> Ver notícia veiculada pelo blog Feira em Foco “**Empresa faz doação de livros sobre a cultura quilombola**”. Disponível em: < <http://fsaemfoco.blogspot.com/2015/03/>> Acesso em: 15 de ago.2018.

dois municípios, Água Fria e Biritinga, debateram o tema e fizeram exercícios sobre a identidade. (30/03/2015)<sup>102</sup>

Nesse sentido, evidenciamos que as comunidades quilombolas e dos movimentos negros ocuparam um lugar de destaque, em composições de mesas e afirmando nas aulas suas concepções e ideias para educação, além de trazerem suas manifestações culturais para apresentações. No encerramento a formação, a mesa de discussão contou com a presença de lideranças quilombolas, bem como foi solicitado como plano de conclusão de curso um projeto de intervenção em suas escolas e comunidades de trabalho, que envolvesse as discussões realizadas durante todo o processo formativo e as necessidades de suas próprias escolas. Assim, com vistas a apresentar as propostas realizadas pelos professores-cursistas, foi organizado, no dia 29 de setembro de 2015, o seminário “Africanidades: Relações Etnicorraciais e Educação Escolar Quilombola em Feira de Santana”, um evento aberto em que foi apresentado todos os projetos de intervenção pedagógica para a comunidade feirense.

Já na segunda formação de ampla carga horária, destacamos a FormaCE uma atividade que aconteceu em todas áreas do currículo escolar da Semed, desse modo, ressaltamos que não se tratava de uma formação específica da temática de relações étnico-raciais, mas essa discussão compunha um eixo dessa ação. Neste período, aconteceram duas edições FormaCE I e II que inicialmente realizava as discussões de conceitos principais da área e uma leitura crítica do documento da proposta curricular para educação das relações étnico-raciais que estava em processo de elaboração. Essas formações eram disponibilizadas pela secretaria de educação:

*[...]tinham as formações do FormEEQ e tiveram as formações que foram da FormaCE, que é de currículo, a formação da proposta. Na criação da proposta como eram eventos que ocorriam o dia todo geralmente a Secretaria disponibilizava a questão do almoço para o professor que ficava...  
(Entrevista da Professora 7)*

Essa formação tinha como objetivo geral apresentar e discutir as concepções gerais da Proposta Curricular das Escolas Municipais de Feira de Santana e favorecer a participação dos(as) professores(as) a partir de suas realidades e especificidades de diversas áreas do conhecimento e modalidades. Os(as) professores(as) participaram da formação com uma carga horária de 80 horas realizadas de agosto a novembro de 2014, contabilizando um total

---

<sup>102</sup> Notícia veiculada pelo *blog* Fsaemfoco intitulada “Arte e corporeidade afro-brasileiras e africanas em debate no FormEEQ” Disponível em: <http://fsaemfoco.blogspot.com/2015/03/arte-e-corporeidade-afro-brasileiras-e.html> Acesso em: 15 de jul.2018.

de 12 escolas dos polos I e II para as escolas o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais que abranjeu cerca de 130 professores(as), de acordo com informações de sua proposta de trabalho.

*[...]a FormaCE era assim, você ia construindo a proposta e fazendo formação na sua área, então eu tinha que formar os professores em relação aos conceitos básicos das relações étnico-raciais, explicar o que é uma proposta curricular, apresentar o documento para eles para que fizessem inferência porque a proposta curricular do município, o objetivo do Gcef, o Gcef é muito comprometido nesse sentido.  
(Entrevista da Professora 4)*

A formação foi promovida em oito encontros presenciais contemplando os seguintes “grandes conteúdos”: 1) Questões pedagógicas; 2) Educação Especial; 3) Relações Étnico-raciais; 4) História; 5) Geografia; 6) Português; 7) Matemática; 8) Arte; 9) Campo:

*Então, só que a gente não dava conta de todas as escolas então primeiro formou uma etapa 2014 durante todo o ano 200 horas com formação presencial, formação EAD com ambiente virtual onde a gente ia tendo os textos iam se construindo, os textos que ia se utilizando, os professores todos podiam consultar. Terminou, fez o relatório, certificou, abriu de novo para quem não participou em 2015, o mesmo procedimento.  
(Entrevista da Professora 4)*

Da mesma forma que a FormEEQ, as atividades realizadas pela FormaCE não eram destinadas para todos(as) os(as) professores(as) da rede pública municipal de ensino. Em 2015, as vagas foram distribuídas da seguinte forma:

Este ano, a meta do Departamento de Ensino da Semed é atender aos polos de 3 a 11 e aos distritos de Humildes, Jaguará, Bonfim de Feira, Ipuçu, Jaíba, Matinha e Tiquaruçu. As vagas, destinadas a professores e coordenadores pedagógicos das escolas municipais, são limitadas e distribuídas da seguinte forma: escolas de grande porte (de 501 a 1000 alunos) deverão inscrever dois professores (um representante das séries iniciais e um representante das séries finais do ensino fundamental) mais um coordenador pedagógico; já as demais escolas deverão inscrever um professor e um coordenador (Pesquisa Documental. 29/04/2015)<sup>103</sup>

Neste ano as formações também ocorreram nos meses de agosto e setembro de 2015, seguindo a mesma linha dos “grandes conteúdos” de 2014. De acordo com o Relatório para o

<sup>103</sup> Disponível em:

<https://www.portalcidadegospel.com.br/site/Semed-inscreve-professores-para-formacao-em-curriculo-escolar/>  
Acesso em: 15 de out.2018.

Ministério Público (2016) essas formações abrangeram professores(as) de 89 escolas da rede pública municipal, discutindo sobre como trabalhar a partir dos conteúdos determinados pelas leis e suas diretrizes para educação das relações étnico-raciais. Ainda segundo informações do relatório, nessa formação houve a demanda pelos(as) professores(as) que em 2016 tivessem visitas de acompanhamento e orientação a todas as escolas da rede que participaram da FormaCE para a materialização da proposta curricular nas escolas.

O Gcef e o Nereeq não conseguiram mais oferecer as formações presenciais para mais professores(as) da rede por limitações orçamentárias e falta de recursos humanos. Desse modo, a formação passou a ser oferecida majoritariamente a partir do ambiente virtual, conforme notícia veiculada na imprensa local:

Professores da Educação Infantil participam da Formação em Currículo Escolar – FormaCE através da plataforma Moodle neste ano. O material para consulta e leitura crítica estará disponível para os cadastrados a partir desta sexta-feira, 1º, e deve ser utilizado para a emissão de parecer até o dia 30 de abril. O FormaCE tem como um dos objetivos, colaborar com a construção da Proposta Curricular das escolas municipais a partir de suas realidades e especificidades, com a participação ativa dos professores. **Em 2016, a formação será realizada pela plataforma Moodle, que permite a execução das aulas à distância, e que todo o material didático e de apoio, fique armazenado.**

Todos os professores efetivos, estes que atuem em sala de aula ou na gestão das escolas de Educação Infantil, podem participar da formação. Aqueles que estiveram presentes no FormaCE de 2015, já possuem cadastro no Moodle, já os que ainda não dispõem deste cadastro, podem realiza-lo no NUTEC – Núcleo de Tecnologia Aplicada à Educação -, localizado na sala 4 da Secretaria Municipal de Educação<sup>104</sup>.

As contribuições e as intervenções realizadas nas formações presenciais de 2014 e 2015, não se repetem em 2016, pois neste ano as formações priorizaram os ambientes virtuais que tem sido uma tendência marcada, principalmente, pela implantação das políticas neoliberais na educação e pelo acelerado crescimento do uso das tecnologias da informação e comunicação. Essa linha de formação de professores deve ser avaliada a partir de uma perspectiva crítica da educação devido o aligeiramento, divisão em especialidades e fragmentação das discussões, na busca de redução de custos e da minimização de questões centrais para estabelecer uma visão crítica de educação.

Assim, a divisão por especialidades se torna um fator preocupante quando trata, sobretudo, das relações étnico-raciais, uma vez que, as discussões durante a formação foram

---

<sup>104</sup> Disponível em: <http://www.tribunafeirense.com.br/m/noticias/14178/formace-educacao-infantil-disponibiliza-materiais-para-consulta-a-partir-desta-sexta.html> Acesso em:31 de mar.2018

realizadas a partir de “grandes conteúdos”, essa divisão destina a discussão somente naquele conteúdo e um dia específico, não se constituindo como uma discussão que perpassa todo currículo numa lógica transversal de compreensão do conhecimento. Essa tendência tende a se agravar com o aligeiramento da formação a partir das plataformas virtuais, pois precarizam o acesso aos conhecimentos e discussões críticas que operam a partir do distanciamento das instituições formativas e da realidade social.

#### 4.1.1.5 Outras atividades: Projeto “Escola na Avenida” e a participação na Feira do Livro

Neste período escolhido para este capítulo, destacamos que foram poucas ações que aconteceram fora dos eixos de construção de proposta curricular e de formação de professores. Por isso, somente nos ateremos as participações do Nereeq no Projeto “Escola na Avenida” e na Feira do Livro de Feira de Santana, dessa maneira, ressaltamos que essas ações não são exclusivas para educação das relações étnico-raciais, mas foram inseridas num contexto geral das ações do município. O dossiê para o Ministério Público (2016) relata a ação de participação na Feira do Livro como uma:

Ação Literária sobre Educação, Cultura e Diversidade Etnicorracial, envolvendo todas as escolas da rede pública municipal de Feira de Santana durante a VIII edição da Feira do Livro (setembro de 2015). (Dossiê para o Ministério Público, 2016)

Há alguns anos o Nereeq possui um estande na Feira do Livro em que expõe diversos livros de literatura africana e afro-brasileira para leitura e promove atividades lúdicas de interação do público relacionadas com a educação das relações étnico-raciais, o principal público da feira são os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) das escolas públicas do município liberados das suas atividades escolares habituais para prestigiar esse e outros trabalhos. O Professor 6 em seu discurso conta um pouco sobre como acontece a feira:

*A gente tem um estande onde faz esse trabalho de divulgação dos livros, das comunidades quilombolas que temos em Feira de Santana, de toda literatura que tem disponível para a realização desse trabalho...é um momento de visitação de professores, de alunos, de estudantes, da comunidade de Feira de Santana como um todo. Então, é uma oportunidade que a gente tem de divulgar, de falar sobre as propostas de ensino, as propostas pedagógicas que podem ser de aula, os livros que a gente tem disponíveis, que podem ser acessados, adquiridos, e...a partir disso, desse material que tem conversado muito com os professores, chamado atenção pra necessidade de a gente ter um ensino que dê ênfase também a existência desses indivíduos.*

*(Entrevista do Professor 6)*

A feira se configura como uma atividade importante no calendário da Semed com a participação de um grande público na cidade e das escolas. Entretanto, cabe ressaltar que para montar o estande com a literatura específica que contemple as relações étnico-raciais os integrantes dos núcleos necessitavam solicitar empréstimos de companheiros de movimentos e de professores, pois o núcleo não possuía um acervo mínimo literário para compor a exposição. Essa falta de material específico já foi colocada pelos(as) diversos(as) integrantes do núcleo e pelos(as) professores(as) nas formações, conforme discutimos no capítulo anterior.

O projeto “Escola na Avenida”, em 2015, objetivou divulgar ações educativas no campo da educação escolar quilombola de Feira de Santana. Essa ação foi descrita da seguinte forma no Dossiê para o Ministério Público (2016):

Ação conjunta SEMED/FSA, envolvendo todas as escolas da rede pública municipal na atividade Escola na Avenida, sobre o tema: Educação, relações etnicorraciais e Educação Escolar Quilombola (setembro de 2015). (Dossiê para o Ministério Público, 2016)

O tema relativo à educação das relações étnico-raciais nesse projeto não se constitui como uma regularidade, pois apenas aconteceu em 2015 devido ao tema “Educação, relações étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola” ter sido escolhido pela gestão da secretaria. Para participação nesse projeto, as escolas tiveram que se inscrever a partir de um edital, com atividades que faziam parte de seus programas e projetos desenvolvidos como dança, capoeira, coral entre outras. Esse projeto se caracteriza pela escolha de diversos temas e escolas para demonstrar suas atividades tonando público as ações realizadas na Semed e pelas escolas da rede municipal de ensino.

Em síntese, essas foram as atividades que aconteceram fora das propostas, plano e formação de professores, indicando insuficiências de atividades, cobradas nas formações de professores, como o acompanhamento didático-pedagógico das escolas, auxílio na produção de documentos e produção de material pedagógico específico para o trabalho com as relações étnico-raciais.

## CAPÍTULO V - “POLÍTICAS? QUAIS POLÍTICAS?”: UMA AVALIAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) SOBRE AS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*[...]esses corpos negros que estão chegando na escola hoje, essas novas demandas que estão chegando, estão exigindo a percepção da sua presença. Mas eles ainda não sabem lutar de forma politicamente correta para se fazer perceber. Automaticamente o sistema percebendo isso isola, exclui ainda mais e nega profundamente essas presenças. Então, aonde estão essas coordenações de secretarias de governo? [...] (grifo nosso)*  
(Entrevista da Professora 5)

Iniciamos este último capítulo com as palavras da Professora 5 que demarca a urgência da transformação da educação a partir de um compromisso emancipatório e antirracista. Desse modo, se faz necessário um enfrentamento contra um sistema que normaliza o racismo e que, conseqüentemente, “*isola e exclui*” as identidades, as diversidades e os pertencimentos dos(as) sujeitos(as) que chegam às escolas. Esses(as) sujeitos(as) exigem cotidianamente “*a percepção da sua presença*”, confrontando, ainda que de forma inicial, uma estrutura que (re)produz padrões hegemônicos e globalizantes para “fabricar” e “consumir” formas de ser, viver e pensar. Para Munanga (1996), um projeto nacional de construção de uma verdadeira democracia não pode ignorar a diversidade e as múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira, o reconhecimento da pluralidade, o respeito das identidades e pelas diferenças não é uma questão romântica e meramente retórica; exige a representação dos outros, dos excluídos nas instituições públicas e nos diversos setores da vida nacional.

Nesse sentido, trazemos à cena a pergunta da Professora 5 “*Então, aonde estão essas coordenações de secretarias de governo?*” Esse questionamento oferece margens para apresentarmos dados avaliativos sobre as ações promovidas ou negligenciadas pelas gestões municipais. Dessa forma, este capítulo analisou os dados coletados e produzidos a partir dos questionários aplicados a uma amostra não-probabilística intencional de 36 escolas públicas municipais da cidade de Feira de Santana. As escolas foram selecionadas de forma aleatória, respeitando o número de 18 amostras da zona rural e 18 amostras da zona urbana. Buscamos ainda priorizar as escolas que, segundo dados levantados na secretaria de educação, englobavam o maior número de etapas e modalidades de ensino a fim de caracterizá-las para efeitos comparativos posteriores.

Os dados coletados através dos 91 questionários<sup>105</sup> respondidos ofereceram subsídios para compreendermos as avaliações dos(as) professores(as) sobre as ações realizadas pela Semed que tem chegado as escolas, bem como suas sugestões para o planejamento das ações sobre as políticas para educação das relações étnico-raciais no município. Esses dados não pretenderam representar uma avaliação geral e categórica sobre as políticas de educação para as relações étnico-raciais dos(as) professores(as) das escolas públicas da rede, mas demonstrar que as avaliações de concordância e discordância indicadas pelos(as) sujeitos(as) às proposições podem retratar, resguardadas as devidas proporções da pesquisa, a realidade sobre a abrangência dessas políticas em suas escolas. Para interpretar esses dados consideramos, em nossas análises, as dimensões centrais que emergiram nesta pesquisa, a saber: hegemonia em disputa, racismo institucional e educação antirracista e emancipatória.

Em síntese, inicialmente, apresentamos os(as) professores(as) que foram os(as) sujeitos(as) desta parte da pesquisa, na perspectiva de demonstrar brevemente sua caracterização pessoal e profissional demarcadas na primeira parte do questionário. Em seguida, realizamos análises de acordo os eixos definidos no questionário, a saber: formação de professores; acompanhamento didático-pedagógico e materiais didáticos; adequação do projeto político pedagógico e proposta curricular municipal para educação das relações étnico-raciais; e, o eixo de atuações gerais que envolveu questões desde a fiscalização até o incentivo a pesquisas.

Dessa forma, retomamos as seguintes descrições da Escala Likert para efeitos de análises dos dados: (1) Discordo totalmente: significa que não percebe a aplicação da ação; (2) Discordo: significa que não consegue perceber a aplicação da ação em sua maioria; (3) Indeciso: ponto neutro significando que possui dúvidas se a ação é aplicada, (4) Concordo: significa que a ação é aplicada em sua maioria; (5) Concordo Totalmente: significa que a ação é totalmente aplicada. Lembramos que a variação entre concordância e discordância foi o que teve prioridade em nossas análises, sendo essas divisões consideradas quando expressavam diferenças nas médias em comparação com soma das porcentagens.

Por fim, informamos que as análises realizadas por eixos foram divididas em análises gerais, estratificadas por zona (urbana e rural) e por etapa (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais) – não consideramos para nessas estratificações os(as) participantes(as) da EJA; múltiplas modalidades e aqueles(as) que não responderam a etapa/modalidade por razões de insuficiência de dados – ressaltamos

---

<sup>105</sup> Os julgamentos que ficaram em branco foram desconsiderados na contabilidade dos valores conforme explicados na metodologia.

que nesses eixos também consideramos as respostas dos(as) professores(as) às questões abertas.

### 5.1 QUEM SÃO OS(AS) SUJEITOS(AS) QUE AVALIAM E SUGEREM?

Os(as) sujeitos(as) desta fase da pesquisa também foram considerados como intelectuais, pois, retomamos a perspectiva gramsciana de que não "existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*" (1978b p. 5), ou seja, todo trabalho exige uma atividade intelectual criadora, um componente reflexivo, principalmente quando se trata de professores(as), em que o ato de ensinar envolve por essência uma dimensão política e filosófica.

Nessa compreensão, é difícil apontar uma classificação categórica dos(as) professores(as) como intelectuais orgânicos(as) ou tradicionais sem observar/ouvir/ler de forma mais aprofundada sobre suas trajetórias e práticas que revelariam suas compreensões ético-políticas de educação e de sociedade. Entretanto, situamos esses(as) professores(as) como possíveis intelectuais orgânicos, na medida em que demonstraram de forma crítica, em suas respostas aos questionários, um pouco de suas reflexões sobre suas dificuldades cotidianas e as possibilidades de intervenções das políticas para que a escola e a sua prática pedagógica considerem a dimensão significativa da educação para as relações étnico-raciais. Essa ideia pode ser observada em diversas respostas e destacamos as seguintes:

*Num país em que a diversidade é predominante, se faz necessário o desenvolvimento de políticas públicas que desfaçam a triste realidade onde os direitos e deveres são distribuídos de forma tão desigual para grupos diferentes, que prevalece a hierarquização e racismo. Políticas para a construção e desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. (Q<sup>106</sup>.72)*

*De uma maneira geral, faz-se necessário um aprofundamento nos conhecimentos acerca da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Transcendendo o mero "folclore" e indo além das discussões exclusivas em datas comemorativas, criando um enfoque voltado para o cotidiano. (Q.62)*

*É importante uma discussão ampla e formações para os educadores de modo que se possa perceber a situação social do negro na sociedade e possamos propor práticas que permitam ao alunado negro a valorização e autoafirmação. (Q.61)*

---

<sup>106</sup> Abreviação de "questionário".

Estas respostas são exemplos de diversos posicionamentos dos(as) professores(as) que reivindicaram o desenvolvimento de políticas para educação das relações étnico-raciais que contemplem a realidade social e étnico-racial dos(as) seus(uas) alunos(as), para o reconhecimento e valorização de suas “*presenças*”<sup>107</sup> no espaço escolar. Consideramos que os(as) professores(as) para conceder essas respostas, ainda que breves, precisaram refletir criticamente sobre as estruturas sociais, étnico-raciais e políticas que influenciam suas próprias práticas e suas vivências, pois demandaram ações e revelaram anseios de buscar novas perspectivas de trabalho na educação questionando a ordem hegemônica que “*isola e exclui*”, não somente aos(as) seus(uas) alunos(as), mas a si mesmos(as):

*Enquanto educadora e mulher negra não percebi desenvolvimento, pelo município, de políticas visando melhorar as relações étnico-raciais na escola. Embora exista na Semed um núcleo de relações étnico-raciais, precisamos de formas mais efetivas de combate ao racismo para saber como trabalhar em sala de aula (Q.69).*

*A meu ver precisamos de uma conscientização por partes dos responsáveis pelas políticas públicas com relação ao tema, pois em pleno século XXI temos intolerância racial gritante em nosso país. Acredito que a escola é um espaço perfeito para a prática das suas leis. Só a educação pode curar essa mazela que é o racismo (Q.24)*

Ao ler esses escritos, consideramos, da mesma forma que Gramsci (1978a, p. 110), que o professor(a)/educador(a) é aquele(a) que trabalha

de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus ‘espartilhos’. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o ‘panorama ideológico’ de uma época” (IBIDEM p.110)

Nesse sentido, situamos os(as) 91 professores(as) efetivos(as) da rede pública municipal de educação de Feira de Santana que atuavam nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, além de abarcar aqueles(as) que estavam em cargos de gestão das escolas pesquisadas. Assim, realizamos a caracterização desses(as) professores(as) por

---

<sup>107</sup>O termo “presença” quando utilizado neste capítulo a partir da fala da Professora 5 carrega um referencial que envolve as ideias de memória, pertencimento e identidades afro-brasileira e africana.

raça, idade e sexo, conforme demonstrado nos gráficos, por perceber que existem a partir de suas diversidades, pertencimentos e experiências de vida.

**Gráfico 03** - Distribuição dos(as) professores(as) que responderam os questionários por raça/cor



Fonte: Dados da pesquisa

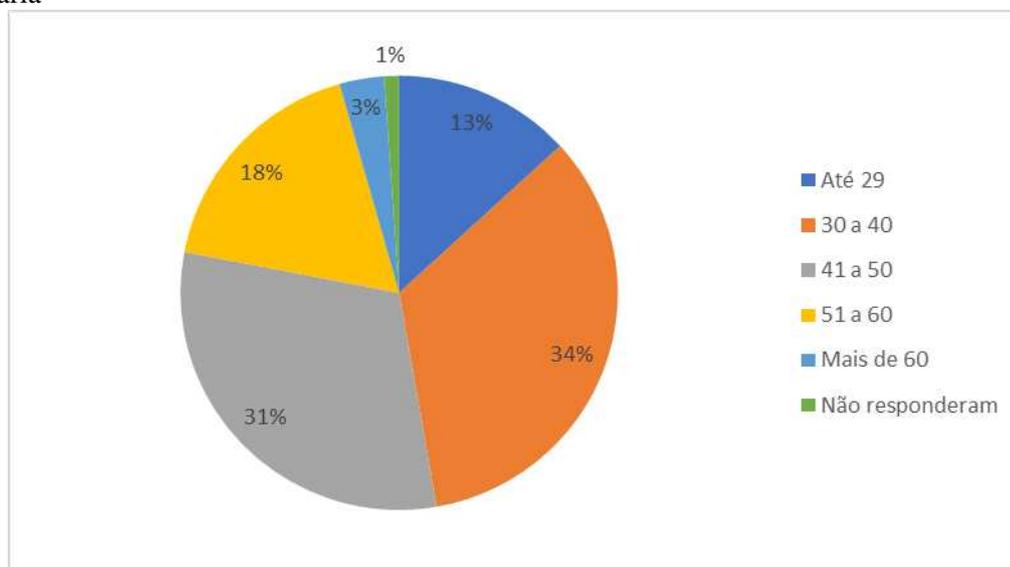
O gráfico 03 demonstra que 45% dos(as) professores(as) que participaram da pesquisa se autodeclararam pretos, seguida da raça/cor parda com cerca de 43%, e da branca, com percentual menor equivalente a 7,6% do total. Ao utilizarmos o critério de classificação por raça/cor do IBGE<sup>108</sup>, podemos afirmar que 80 dos(as) 91 professores(as) pesquisados(as) são negros, totalizando um percentual de cerca de 88% dos(as) participantes. Esse alto percentual de professores(as) negros(as) remete as complexas discussões sobre ocupação da população negra e pobre na universidade, em que diversas pesquisas acadêmicas já apontaram uma presença maior dessa população em cursos considerados de menor prestígio social, como é o caso das licenciaturas.

Vale ressaltar, que utilizamos a nomenclatura “raça/cor” por considerar, da mesma forma que Guimarães (2003), que cor não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação. Para o autor, se pensarmos em “raça” como uma categoria que expressa um modo de classificação baseado na ideia de raça, podemos afirmar que estamos tratando de um conceito sociológico e histórico, no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social (IDEM, 2003).

<sup>108</sup> Entende-se como negros pessoas que se autodeclararam pretos e pardos, segundo as categorias trabalhadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No gráfico 04 apresentamos os(as) professores(as) que responderam os questionários a partir da distribuição por faixa etária:

**Gráfico 04-** Distribuição dos(as) professores(as) que responderam os questionários da pesquisa por faixa etária

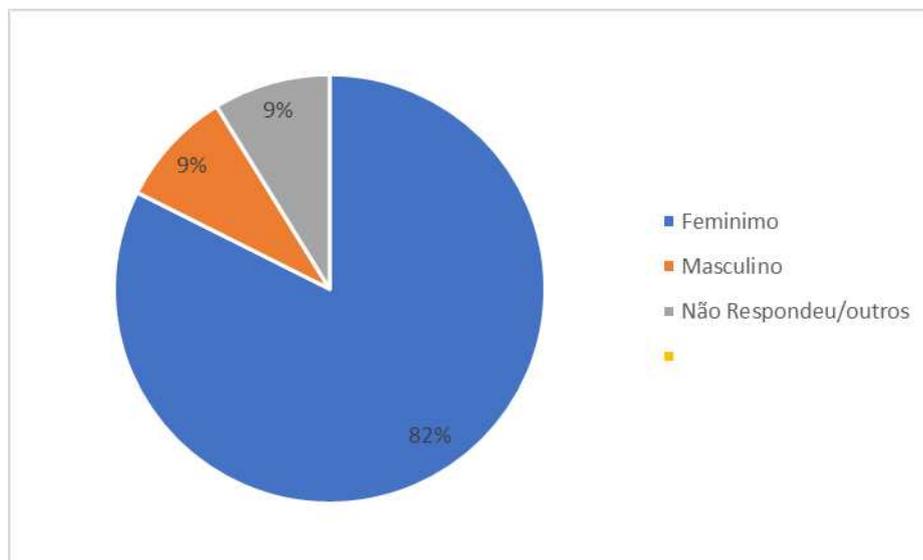


Fonte: Dados da pesquisa

Conforme os dados expostos no gráfico acima, evidenciamos que a maioria dos(as) professores(as), cerca de 34%, tem entre “31 a 40 anos”, mas também destacamos que há uma porcentagem significativa de 30% na categoria que compreende de faixa etária “41 a 50 anos” e cerca de 21% alocados(as) nas categorias que representam mais de 51 anos de idade, além disso, ressaltamos que cerca de 13% destes(as) professores(as) são jovens<sup>109</sup>. Esses maiores índices de sujeitos(as) nas categorias de “31 a 40 anos”, bem como de “41 a 50 anos”, podem ser justificados, de certa forma, por temos realizado a pesquisa apenas com professores(as) efetivos(as) da rede, o que também pode justificar o menor percentual de professores(as) jovens, já que o último concurso público da rede foi realizado há nove anos. No gráfico 05 apresentamos a caracterização dos(as) professores(as) por sexo:

<sup>109</sup> Nesta pesquisa, consideramos como jovens aqueles(as) sujeitos(as) que estão numa faixa etária de 15 a 29 anos, seguindo as definições da Organização Internacional da Juventude, isso não significa deixar de reconhecer que existe um amplo debate que envolve diversos conceitos e representações que variam entre as culturas e as sociedades.

**Gráfico 05** - Distribuição dos(as) professores(as) que responderam aos questionários da pesquisa por sexo



Fonte: Dados da pesquisa

No que refere as divisões por sexo, o gráfico 05 demonstra uma predominância de mulheres, representando 82,5% dos(as) professores(as) da pesquisa, dado que pode ser um indício sobre a grande representatividade de mulheres do quadro de professores(as) da rede e que reflete, de algum modo, dados nacionais de feminização do magistério. Segundo Gatti e Barreto (2009), no estudo “Professores no Brasil: impasses e desafios”, afirmam que as mulheres ocupam 77% destes postos de trabalho, sendo que essa ocupação tem também implicações de gênero, nem sempre devidamente aprofundadas nos estudos da área de educação.

Assim, de acordo com os dados apresentados até o momento, afirmamos que a maioria dos(as) professores(as) participantes da pesquisa é mulher (82,5%), negra (88%) e está distribuída numa heterogeneidade de faixas etárias que variam dentre “31 a 40 anos” (34%) e de “41 a 50 anos” (30%). Acreditamos que essas identidades e pertencimentos dos(as) sujeitos(as) da pesquisa podem ser indicativos de uma probabilidade maior de adesão e de cobrança para a implementação de ações que visem efetivar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, pois são sujeitos(as) que integram populações marginalizadas e também exigem as

*percepções de sua presença*, posto que nossas práticas também são marcadas por trajetórias e pertencimentos identitários.

Na tabela 05 realizamos uma caracterização profissional dos(as) sujeitos(as) para sabermos em quais zonas e etapas/modalidades estão distribuídos, escolaridade, carga horária de trabalho e há quantos anos atuam na docência:

**Tabela 05** - Caracterização profissional dos(as) professores(as) que responderam aos questionários

VARIÁVEL	CATEGORIA	Nº	(%)
CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	URBANA	50	54,95
	RURAL	39	42,86
	AMBOS	1	1,10
	NÃO RESPONDEU	1	1,10
ETAPA/MODALIDADE	EDUCAÇÃO INFANTIL	17	18,68
	ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	44	48,35
	ENSINO FUNDAMENTAL II ANOS FINAIS	14	15,38
	EJA	5	5,49
	MÚLTIPLAS MODALIDADES	7	7,69
	OUTROS	2	2,20
	NÃO RESPONDERAM	2	2,20
	ANOS DE TRABALHO COMO DOCENTE	1 A 5	15
5 A 10		13	14,29
10 A 15		18	19,78
15 A 20		14	15,38
20 A 25		5	5,49
25 A 30		23	25,27
NÃO RESPONDERAM		3	3,30
CARGA HORÁRIA	20 H	15	16,48
	40 H	69	75,82
	60 H	6	6,59
	NÃO RESPONDEU	1	1,10
ESCOLARIDADE	MAGISTÉRIO/ENSINO MÉDIO	0	0,00
	GRADUAÇÃO INCOMPLETA	7	7,69
	GRADUAÇÃO COMPLETA	17	18,68
	ESPECIALIZAÇÃO	60	65,93
	MESTRADO	5	5,49

DOUTORADO	0	0,00
NÃO RESPONDERAM	2	2,20

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos dados da tabela 05, afirmamos que a maioria dos(as) professores(as) atua em escolas da zona urbana, contabilizando um percentual de 54,9%, em comparação com 42,8% dos(as) professores(as) que atuam na zona rural. Do total de professores(as), evidenciamos que a maioria composta de 48,3% somente leciona no Ensino Fundamental Anos Iniciais, sendo os outros(as) sujeitos(as) distribuídos(as) entre Educação Infantil com 18,6%, Ensino Fundamental Anos Finais com 15,3%, EJA com 5,4%, múltiplas modalidades com 7% e não responderam/outros com 4,4%.

Questionamos aos(as) professores(as) sobre quantidade de anos que trabalha na docência e verificamos que a maioria possui de “10 a 15 anos” de trabalho na profissão, perfazendo 19,7% do total, entretanto cabe demonstrar que houve poucas diferenças se comparado com os(as) sujeitos(as) das categorias de “1 a 5 anos” com 16,4%, “5 a 10 anos” com 14,2%, “15 a 20 anos” com 15,2%, evidenciando uma marcante heterogeneidade na categoria de anos de trabalho. No que se refere a carga horária de serviço, existe uma predominância daqueles(as) que trabalham 40 horas semanais, contabilizando 75,8% do total, em comparação com aqueles(as) que trabalham 20 horas (16,4%) ou 60 horas (6,5%).

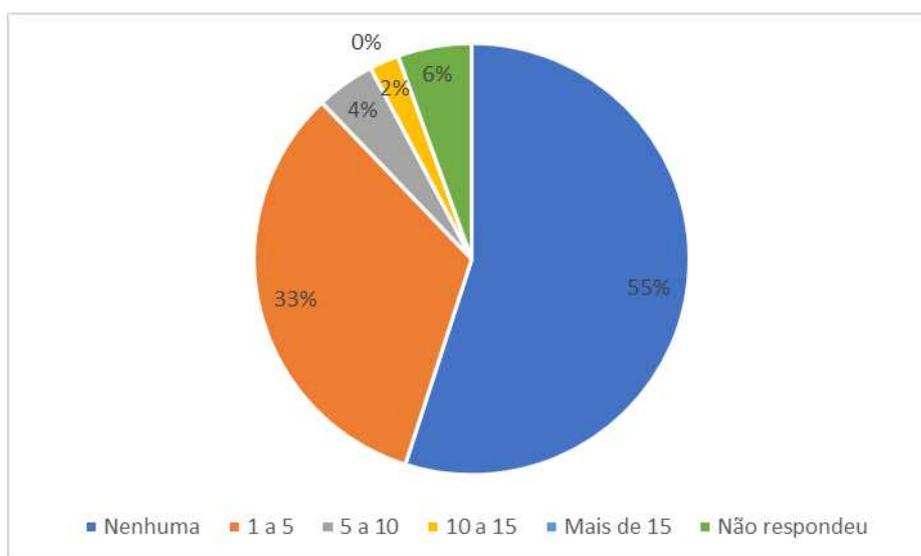
Esses dados de carga horária oferecem indicativos para compreender as dificuldades de tempo expressadas pelos(as) sujeitos(as) na frequência das formações e/ou outras atividades, um problema que tem sido exposto pelos docentes desde a primeira formação oferecida pelo núcleo ERER, em 2009, demonstrada no capítulo III desta pesquisa. Além disso, ressaltamos que a formação em nível superior não parece ser para esses(as) pesquisados(as) um problema crítico, pois a maioria possui especialização perfazendo 65,9% do total, e os outros(as) possuem graduação completa com 18,6%, graduação incompleta 7,6% e mestrado 5%.

Portanto, traçamos o seguinte perfil dos(as) sujeitos(as) que responderam ao questionário desta pesquisa, considerando apenas as maiorias evidenciadas nos dados: são mulher negras, com título de especialistas, que trabalham 40 horas semanais, na etapa de Ensino Fundamental Anos Iniciais, possuem de 30 a 40 anos de idade e tem de 10 a 15 anos de trabalho como docente.

## 5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores foi o principal campo de atuação das ações municipais da Semed desde 2006, sendo realizadas pelos núcleos ERER (2006-2012) e Nereeq/Gcef (2013-2016), conforme analisamos nos capítulos anteriores por meio dos dados coletados a partir dos documentos e das entrevistas. Nestas análises, verificamos que, no período recortado da pesquisa, ocorreram formações de ampla e curta carga horária, entretanto, essas ações, de maneira geral, não abarcaram um número significativo de professores(as) se comparado ao tamanho da rede pública municipal de educação de Feira de Santana. Essas verificações, já indicadas nos capítulos anteriores, se confirmaram quando analisamos o gráfico 06 que representa o número de formações recebidas pelos(as) professores(as) que participaram da pesquisa.

**Gráfico 06** - Dados sobre o percentual de formações para educação das relações étnico-raciais recebidas pelos(as) professores(as)



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico acima mostra que o maior número de participantes compõe a parcela de 55% dos(as) professores(as) que não recebeu formações específicas para educação das relações étnico-raciais, além disso, enfatizamos que o segundo maior percentual, representando 33%, se refere a categoria de “1 a 5 formações”, sendo o número mínimo de formações indicadas pelo questionário. Esses percentuais quando somados quantificam 88% dos(as) participantes da pesquisa, revelando a insuficiência na oferta de formações específicas para educação das relações étnico-raciais no município.

A insuficiência na oferta de formação para a maioria dos(as) professores(as) encontra explicação quando retornamos as ideias de hegemonia em disputa e racismo institucional, pois se constituem como fundamentações das práticas que resultaram na secretaria de educação em limitações hierárquicas e de recursos (financeiros e humanos), impostas aos núcleos de relações étnico-raciais nos processos de planejamento e na efetivação das ações. Dessa forma, essa ineficiência na oferta, gerou diversas cobranças por formações específicas nas respostas das questões abertas do questionário pelos(as) professores(as), quando perguntamos sobre as ações que poderiam ser realizadas pela Semed na efetivação de uma política de educação para as relações étnico-raciais. Conforme exemplificamos com as respostas abaixo:

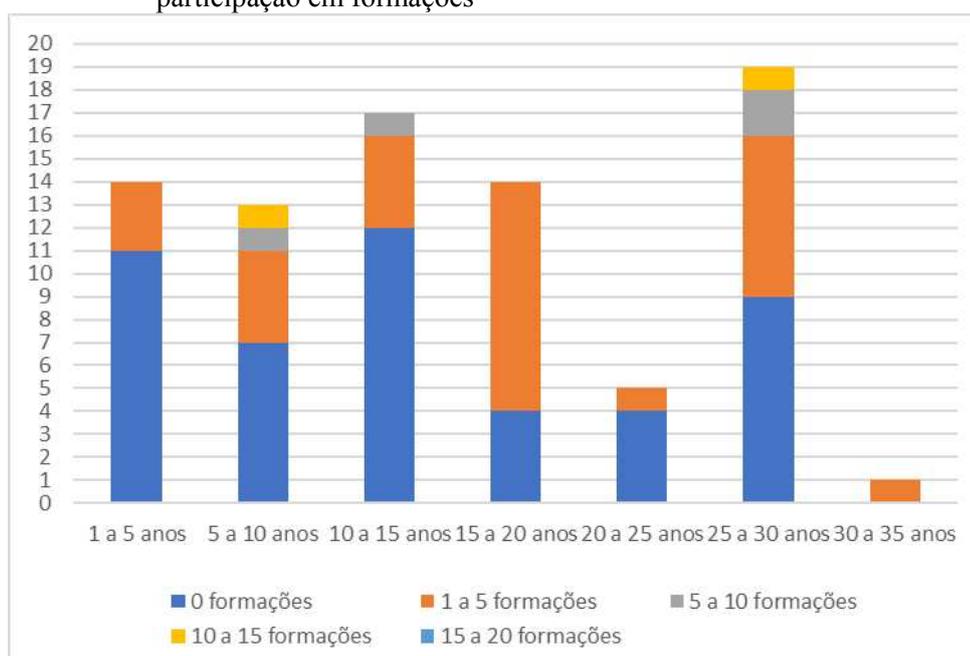
*Atualmente não são disponibilizadas as formações para relações étnico-raciais. (Q.11)*

*Maior compromisso e mais ações formativas para professores da rede pública; Avaliação periódica da formação de professores (Q. 86)*

*Promover cursos de capacitação (formação continuada) para os docentes, objetivando a criação de projeto, no qual essa temática seja trabalhada de forma proteger a valorização dessas relações (Q. 87)*

Para aprofundar a compreensão sobre a oferta das formações, realizamos o cruzamento das variáveis “anos de trabalho como docente” com o “número de participações em formações”, como pode ser visto no gráfico 07:

**Gráfico 07** - Cruzamento das variáveis “anos de trabalho” com “número de participação em formações”



Fonte: Dados da pesquisa

Nesse sentido, o gráfico 07 demonstra que a maioria dos(as) professores(as) da categoria “1 a 5 anos” de trabalho não recebeu formação para educação das relações étnico-raciais, ou seja, de um total de 14 participantes, contabilizamos 11 que não participaram de formações, ainda ressaltarmos que essa categoria somente atingiu o índice máximo de “1 a 5 formações”. No que se refere a categoria de “5 a 10 anos” de trabalho, identificamos uma distribuição mais heterogênea chegando ao índice de “10 a 15 formações”, entretanto 7 professores(as) de um total de 13 permaneceram sem receber formações.

Da categoria de “10 a 15 anos” de trabalho inferimos que a maioria não participou de formações, correspondendo a um número de 12, no total de 17 professores(as). Encontramos também nessa categoria uma heterogeneidade nos índices que demonstram o número de formações, chegando até “5 a 10 formações”, o que não acontece com os(as) sujeitos(as) da categoria de “1 a 5 anos”. Na categoria de “15 a 20 anos” a maioria dos(as) participantes recebeu de “1 a 5 formações”, sendo 9 participantes num total de 14, essa categoria apenas variou entre nenhuma e de “1 a 5 formações”. Essa variação, entre nenhuma e de “1 a 5 formações”, também aconteceu na categoria de “20 a 25 anos”, entretanto essa categoria se difere da anterior na medida em que a maioria dos(as) participantes não recebeu formação, perfazendo um número de 4 em um total de 5. Já os 19 sujeitos(as) que corresponderam a categoria de “25 a 30 anos” foram os mais numerosos da pesquisa e apresentaram maior heterogeneidade quando se refere ao número de formações variando até “10 a 15 formações”. Contudo, apesar desses(as) participantes possuírem longa atuação profissional a maioria não recebeu formações ou recebeu no máximo 5 em toda a sua vida profissional, dado que também se repete na categoria de “30 a 35 anos”, em que a professora apenas recebeu no máximo 5 formações.

Assim, afirmamos que a maioria dos(as) participantes de todas as categorias não recebeu ou recebeu até no máximo cinco formações durante toda a sua vida profissional independentemente da quantidade dos anos de trabalho como docente. Concluímos que a insuficiência na oferta de formação de professores pela secretaria de educação não se trata de um problema recente na rede, pois os(as) professores(as) mais antigos apresentam números de participações em formações praticamente idênticos aqueles(as) que ingressaram até 5 anos. Isto é, a regularidade dos dados demonstrou que se trata de um problema antigo que abarca professores(as) de 1 até 35 anos de trabalho e não somente professores(as) novos(as) com até 5 anos.

Vale ressaltar que sobre a discrepância do número de formações de alguns(mas) participantes que marcaram a opção da categoria de “10 a 15 formações”, ao contrário do que aconteceu com maioria, indicamos a partir das análises de seus questionários que foram cursistas da formação de ampla carga horária FormEEQ que contabilizou cerca de 10 encontros formativos, entretanto esses encontros apenas abarcaram um número específico de professores(as) das comunidades quilombolas.

Do total de professores(as) que participaram desta pesquisa, calculamos que 39% participaram de alguma formação promovida pela Semed, destes(as) solicitamos que avaliassem os encontros com valores de 1 a 5 (conforme explicado na metodologia, sendo que quanto mais perto do valor 5 maior o nível de aceitação/positividade/concordância) de acordo com sete quesitos, colocados em forma de proposições, a saber: a) O tema foi tratado de forma relevante; b) Os palestrantes e formadores eram especialistas e com titulação acadêmica na área; c) quantidade de formações foi adequada para o cumprimento da lei; d) Os profissionais foram liberados para frequentar as formações; e) O tempo das formações foi suficiente para abranger as discussões propostas; f) As discussões apresentadas oferecem subsídios para modificações em sua escola; e, g) Os conteúdos e as abordagens teóricas foram adequados à temática.

A partir das respostas dos(as) professores(as) elaboramos três tabelas que apresentam os resultados divididos de forma geral, estratificados por zonas e por etapas da educação básica, desse modo, calculamos as referentes médias, a medianas, a modas e os desvios-padrões de cada proposição de acordo com a avaliação dos(as) professores(as) que participaram das formações. Ressaltamos também que nas análises recorreremos as questões abertas do questionário que pontuaram sobre o eixo analisado.

**Tabela 06** - Dados gerais do eixo de formação de professores

	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>Desvio-padrão</b>
a) O tema foi tratado de forma relevante.	3,83	4,00	4	0,79
b) Os palestrantes e formadores eram especialistas e com titulação acadêmica na área.	4,00	4,00	4	0,76
c) A quantidade de formações foi adequada para o cumprimento da lei.	2,46	2,00	2	1,07
d) Os profissionais foram liberados para frequentar as formações.	3,25	4,00	4	1,34
e) O tempo das formações foi suficiente para abranger as discussões propostas.	2,14	2,00	2	1,02
f) As discussões apresentadas oferecem subsídios para modificações em sua escola.	3,06	4,00	4	1,12
g) Os conteúdos e as abordagens teóricas foram adequados à temática.	3,86	4,00	4	0,68

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 06 apresenta os dados gerais das avaliações dos(as) professores(as) participantes das formações para as relações étnico-raciais, observamos que as proposições “a”, “b” e “g” atingiram as maiores médias, sendo 3,83, 4,00 e 3,86, respectivamente. Essas médias quando associadas as altas medianas e modas de 4 e com baixos desvios-padrões indicam que a maioria dos(as) professores(as) concordou com as proposições indicadas. Assim, as formações que os(as) professores(as) participaram foram ministradas por especialistas com titulação na área e os temas foram tratados de forma relevante com adequação dos conteúdos e das abordagens teóricas.

Em um cruzamento com as questões abertas do questionário, os(as) professores(as) enfatizaram nas suas sugestões que as formações devem contemplar formadores(as) com vivência na temática, numa referência a abordagens mais práticas como oficinas e projetos, além de contemplar a interdisciplinaridade. Conforme respostas em destaque:

*[...]Formações com pessoas que convivem com a situação temática e não estudiosos que só leem e transmitem o que os livros oferecem. (Q. 10) (grifo nosso)*

*Formação de professores para que seja inserida de forma interdisciplinar a temática, com desenvolvimento de oficinas que ajudem a implantar projetos que venham a fazer parte do currículo do alunado durante todo o ano letivo, para que dessa forma seja alcançado o objetivo da lei 10.639 (Q. 51) (grifo nosso)*

*Considero que as ações são distantes da realidade que se tem e não passam do campo da teoria (Q. 1) (grifo nosso)*

As proposições “c” e “e” receberam as menores médias, sendo 2,46 e 2,14 respectivamente, em consonância com baixos os índices das medianas (2) e das modas (2), todavia contabilizamos uma elevação nos desvios-padrões para 1,07 e 1,02 quando comparados com as proposições anteriores. Essa maior dispersão das respostas representada pelos dados dos desvios-padrões, indica que existiu um número pequeno de professores(as) que considerou adequada a quantidade e o tempo de duração destinado para as formações. Contudo, a regularidade dos outros dados demonstrou que a maioria dos(as) professores(as) participantes da pesquisa considerou insuficiente a quantidade e o tempo de duração das formações. Esse dado repercutiu nas questões abertas do questionário:

*Poucos professores são contemplados e quando participam de algum curso, não conseguem ser “multiplicadores” dos saberes adquiridos (Q. 86) (grifo nosso)*

*O trabalho realizado pelo município para o trabalho com as relações étnico-raciais **ainda é muito pouco, pois eu só tenho conhecimento de uma formação** disponibilizada para uns poucos professores com esse objetivo (Q. 87) (grifo nosso)*

*Acredito que as ações desenvolvidas pelo poder público municipal, principalmente no que condiz **a formação de professores e profissionais da educação ainda são incipientes e não contemplam de fato as abrangências da lei.** (Q. 48) (grifo nosso)*

Na proposição “d” contabilizamos uma média de 3,25 com alta mediana (4) e moda (4), dados em que poderíamos afirmar que a maioria dos(as) professores(as) foi liberada para frequentar as formações, porém essa proposição concentra o maior desvio-padrão do eixo de 1,34, indicando uma heterogeneidade das respostas. Concluímos que apesar da maioria dos(as) professores(as) ser liberada para frequentar a formação, existe uma parcela significativa que não foi liberada de suas atividades na escola, indicando a necessidade de um aperfeiçoamento da ação para contemplar todos os(as) sujeitos(as). Por isso, nas questões abertas do questionário, a liberação para as formações se constituiu como um dos pontos de discussão ao analisarem as políticas do município:

*Ainda temos um quantitativo de formações ineficiente. Além disso, quando **acontece vai de encontro com a disponibilidade da carga horária dos docentes.** (Q.42) (grifo nosso)*

*As políticas do município estão sendo desenvolvidas de forma pontual, precisamos ter formação continuada que **garanta o acesso de todos os professores e professoras**, pois assim conseguiremos desenvolver de forma mais significativa o trabalho (Q. 10) (grifo nosso)*

*O município, através da secretaria de educação, desenvolve atividades voltadas para o tema, no entanto, a formação oferecida não contempla a realidade das escolas e dos professores, **pois os horários não permitem a participação.** (Q.40) (grifo nosso)*

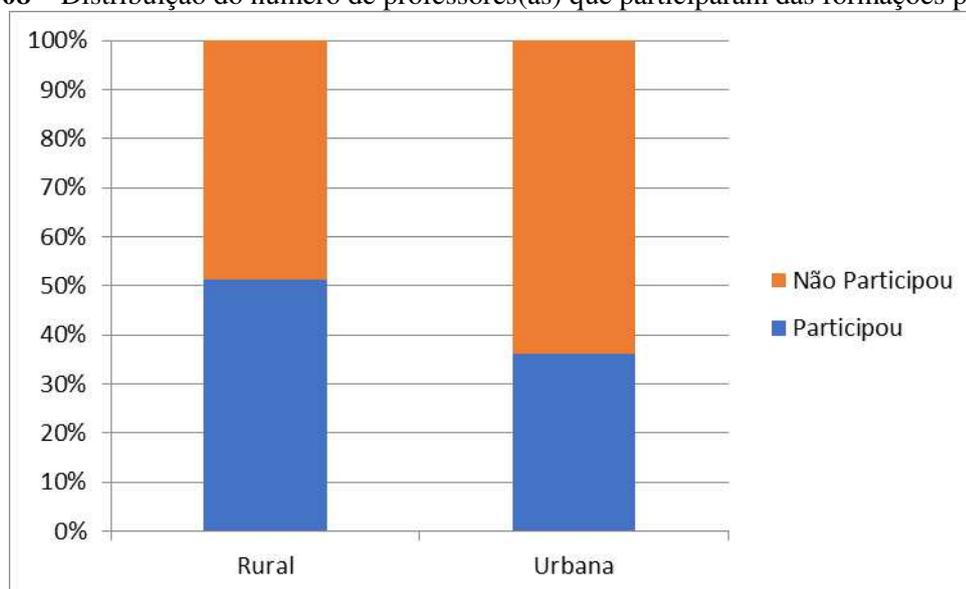
Na proposição “f”, a última proposição analisada desse eixo, ocorre o mesmo fenômeno da proposição “d”, em que contabilizamos uma considerável média (3,06) e altas medianas (4) e moda (4), apontando que a maioria dos(as) professores(as) proporcionou modificações em suas escolas a partir dos aprendizados nas formações ofertadas, todavia também consideramos o desvio-padrão de 1,12 desse item, significando que uma parcela não conseguiu realizar modificações em suas escolas.

Numa análise geral, concluímos que a quantidade e o tempo de duração das formações foram os problemas mais críticos apresentados pelos(as) professores(as), seguido por indicativos de desenvolvimento de ações que minimizem as dificuldades em realizar

modificações em suas escolas, a partir dos aprendizados das formações, e propiciem a liberação para que possam frequentar as formações ofertadas. Sobre as avaliações mais positivas, apontamos que a maioria dos(as) professores(as) acredita que os(as) formadores(as) possuem a titulação e a formação adequada, apresentando abordagens teóricas, conteúdos e os temas de forma relevante.

Após realizar uma análise geral foi necessário estratificar os dados por zona, pois compreendemos que existem diferenças na aplicação das ações quando se trata de localidades diferentes. Assim, apresentamos o gráfico 08 com a quantidade de professores(as) divididos por zona que participaram das formações promovidas pela Semed:

**Gráfico 08** – Distribuição do número de professores(as) que participaram das formações por zona



Fonte: Dados da pesquisa

Realizamos essa visualização no gráfico acima para demonstrar o percentual de professores(as) da zona rural que participou de formações em comparação com o percentual de professores(as) da zona urbana. Destacamos que do total de professores(as) da zona rural, cerca de 50% participou de alguma formação promovida pela secretaria, enquanto apenas 37% da zona urbana participaram. Evidenciando que dentro do número limitado de formações ofertadas a zona urbana concentra maior precariedade dessa ação em comparação com a zona rural.

Esse dado encontra sentido quando retomamos a FormEEQ, formação de ampla carga-horária, promovida pela Nereeq/Semed em parceria com a UFRB, que alcançou professores(as) de diversas escolas quilombolas em sua maioria localizadas na zona rural, bem como as formações da FormaCE para as elaborações das propostas curriculares para

educação das relações étnico-raciais e de educação escolar quilombola em que foram privilegiadas a presença desses(as) professores(as) por pertencerem a escolas com uma especificidade que se intersecciona com as relações étnico-raciais. Nesse sentido, essas formações nos fizeram compreender alguns dados das estratificações por zona e por etapa realizadas ao longo deste capítulo.

Na tabela 07 apresentamos os valores atribuídos ao eixo de formação de professores estratificados por zona, em que calculamos as médias, medianas, modas e desvios-padrões de acordo com o valor de cada proposição:

**Tabela 07** – Avaliação por zona dos(as) professores(as) do eixo de formação de professores

	<b>Média</b>		<b>Mediana</b>		<b>Moda</b>		<b>Desvio-Padrão</b>	
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL
a) O tema foi tratado de forma relevante.	3,88	3,78	4,00	4,00	4	4	0,33	1,06
b) Os palestrantes e formadores eram especialistas e com titulação acadêmica na área.	3,82	4,16	4,00	4,00	4	4	0,88	0,60
c) A quantidade de formações foi adequada para o cumprimento da lei.	2,53	2,39	2,00	2,00	4	2	1,23	0,92
d) Os profissionais foram liberados para frequentar as formações.	3,65	2,89	4,00	2,00	4	4	1,06	1,49
e) O tempo das formações foi suficiente para abranger as discussões propostas.	1,94	2,32	2,00	2,00	2	2	0,97	1,06
f) As discussões apresentadas oferecem subsídios para modificações em sua escola.	2,82	3,26	2,00	4,00	4	4	1,19	1,05
g) Os conteúdos e as abordagens teóricas foram adequados à temática.	3,88	3,84	4,00	4,00	4	4	0,49	0,83

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 07, em que apresentamos os dados estratificados por zona, observamos que na proposição “c”, referente à quantidade adequada de formações, e na proposição “e”, referente à adequação do tempo de duração das formações, foram os itens que receberam as menores médias dos(as) professores(as) nas duas zonas. Sendo que na proposição “c”, o valor atribuído pela zona urbana de 2,53 foi maior do que o valor atribuído pela zona rural de 2,39, esse dado se inverte quando trazemos os dados da proposição “e” em que valor da zona rural de 2,32 superou o valor da zona urbana de 1,94.

Ao analisarmos os cálculos da moda da proposição “c” identificamos uma discrepância entre as zonas, pois 4 foi o valor atribuído pelos(as) professores(as) que mais se repetiu na zona urbana, concordando com a ideia de que a quantidade ofertada de formações foi adequada, ao contrário do que aconteceu com o cálculo de 2 de moda da zona rural, equivalente a opção de discordância a essa proposição. Ressaltamos que esse maior valor da zona urbana não significa atendimento da ação, pois ao analisarmos a regularidade dos dados expressados pelas baixas média e mediana, bem como pelo alto de desvio-padrão de 1,23, indicamos que esse cálculo de moda 4 apenas revela diferenças na distribuição das poucas formações entre os(as) professores(as) da zona urbana.

Esse dado remete a ideia já discutida nesta pesquisa de que a oferta da formação não abarca todos(as) os(as) professores(as), apenas alguns selecionados(as) que foram denominados(as) como “professores multiplicadores”, conforme sinalizado pelos(as) próprios(as) professores(as) nas questões abertas do questionário. Na proposição “e” obtivemos os mesmos valores de moda (2) e medianas (2) nas duas zonas, indicando uma discordância sobre a adequação do tempo de duração das formações, perfazendo também desvios-padrões em escalas próximas.

Desse modo, a totalidade desses valores apontou a insuficiência na quantidade e no tempo destinado para as formações promovidas pela secretaria de educação nas duas zonas. Entretanto, os valores atribuídos pelos(as) professores(as) indicam uma precariedade maior na quantidade de formações oferecidas para zona rural quando comparada com a zona urbana. No que se refere ao tempo de duração das formações, inferimos que o tempo de duração das formações ofertadas para zona rural é maior do que o tempo de duração das formações da zona urbana.

Na proposição “b”, que se refere à especialização dos palestrantes, e na proposição “g”, sobre a adequação dos conteúdos a temática, contabilizamos dados similares entre as zonas que indicaram concordância com os itens. Sublinhamos que a média da proposição “b” da zona rural de 4,16 superou a média atribuída pela zona urbana de 3,82, na proposição “g”

os valores possuem poucas diferenças, sendo 3,88 na zona rural e 3,84 na zona urbana. Notamos que o valor 4, equivalente a opção “Concordo”, foi predominante nas modas e medianas das duas proposições, bem como apresentaram uniformidade em suas respostas, conforme é possível visualizar nos baixos desvios-padrões.

Na proposição “a”, referente à relevância do tratamento do tema, apontamos os valores 3,83 da zona urbana e 3,78 da zona rural. O valor 4 foi aquele que mais se repetiu nas respostas das duas zonas, significando concordância a respeito da forma como o tema foi tratado. Entretanto, salientamos que na zona rural houve uma elevação do desvio-padrão (1,06) indicando uma heterogeneidade nas respostas dos(as) professores(as) se comparado a homogeneidade expressada nos cálculos da zona urbana (0,76). Essa elevação do desvio-padrão da zona rural nessa proposição, oferece indícios de que apesar do tema ter sido tratado de forma relevante, como evidenciado pelos altos valores de média, mediana e moda, necessita aprimorar a adequação às especificidades da zona rural.

Na proposição “d”, referente à liberação dos(as) professores(as) para frequentar as formações, observamos que as médias e as medianas variam de forma considerável, pois na zona urbana obtivemos uma média de 3,65 com moda e mediana de 4, e na zona rural uma média de 2,89 com moda e mediana de 2, essas diferenças justificam o alto desvio-padrão geral de 1,34 desse item exposto na tabela 06 (avaliações gerais do eixo). Essa discrepância entre os valores por zona quando comparados com os valores gerais (tabela 06) nos leva a compreender que os valores da zona urbana elevaram os altos valores de média, mediana e moda gerais dessa proposição. A partir desses dados, afirmamos que os(as) professores(as) da zona rural foram menos liberados(as) para as formações quando comparados(as) com os professores(as) das escolas da zona urbana, pois apontamos com as baixas médias, modas e medianas que metade dos(as) pesquisados(as) da zona rural não foram liberados(as) para frequentar a formação, perfazendo um alto desvio-padrão de 1,49 desse item na zona rural. Inclusive apontamos também que pode existir a preferência na seleção de algumas escolas ou de professores(as) específicos(as) para frequentar as formações.

Na proposição “f”, referente aos subsídios das discussões para modificações na escola, contabilizamos a média de 2,82 na zona urbana e 3,26 na zona rural, com uma mediana de 4 na zona rural e de 2 na zona urbana, essas diferenças resultaram em um desvio-padrão geral alto de 1,12, demonstrado na tabela 06 de avaliações gerais. Desse modo, ainda que exista na demonstração dos dados gerais uma concordância indicada pelas altas média (3,06), mediana (4) e moda (4), quando estratificamos esses dados por zona concluímos que os valores da zona rural foram aqueles que elevaram os valores gerais da proposição, podendo ser

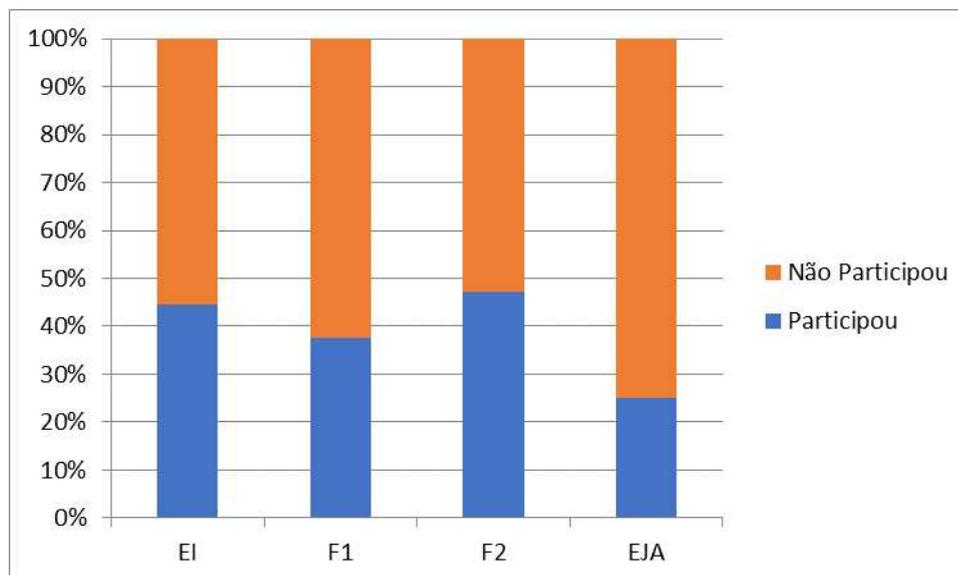
observado nos cálculos de suas medianas em que metade dos(as) professores(as) da zona rural responderam com os valores iguais ou acima de 4, em comparação com os(as) professores(as) da zona urbana que responderam com valores igual ou abaixo de 2. Isso significa pensar que na análise dos valores atribuídos(as) pelos(as) professores(as) as formações ofertadas pela secretaria contribuíram para mais modificações nas escolas da zona rural do que nas escolas da zona urbana.

Diante das análises dos valores estratificados por zona, verificamos que nas formações os professores(as) consideraram que os palestrantes possuíam a habilitação apropriada para ministrar a formação e os conteúdos abordados foram adequados a temática, tanto na zona rural quanto na zona urbana. Uma avaliação de concordância também foi observada nas duas zonas quando se refere a relevância do tratamento do tema, entretanto, a dispersão das respostas dos(as) professores(as) da zona rural pode indicar necessidade de um aprimoramento sobre a adequação do tema a essa especificidade.

Em se tratando da quantidade de formações, os valores atribuídos pelos(as) professores(as) apontaram maior precariedade na oferta das formações oferecidas para zona rural quando comparada com a zona urbana. Na proposição sobre a liberação para frequentar a formação, constatamos que os(as) professores(as) da zona rural foram menos liberados(as) do que os(as) professores(as) da zona urbana. Mas, os dados também apontaram que os(as) professores(as) da zona rural realizaram mais transformações em suas escolas a partir das formações recebidas.

Para aprofundamos de forma mais precisa os dados coletados, optamos por estratificá-los também por etapa/modalidade da educação básica, desse modo, apresentamos o seguinte gráfico para compreendermos o percentual de professores(as) que participaram das formações:

**Gráfico 09**– Distribuição dos(as) professores(as) que participaram das formações por etapa/modalidade



Legenda: EI equivale a Educação Infantil; EF1 equivale a Ensino Fundamental Anos Iniciais; EF2 equivale Ensino Fundamental Anos Finais

Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico 09 podemos visualizar que os maiores índices de participação nas formações foram dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental Anos Finais com o percentual de 47%, seguido pelo percentual de 43% dos(as) professores(as) da Educação Infantil. Observamos que nenhuma etapa/modalidade atingiu um índice de 50% de participações, ao contrário, evidenciamos a mínima participação dos professores(as) da EJA com índices de apenas 25%. Assim, demonstramos no gráfico 09 que não se trata de um problema de uma etapa/modalidade específica, mas de uma insuficiência que abrange a todas as etapas/modalidades pesquisadas.

Nesse sentido, apresentamos essas estratificações por etapa na tabela 08, lembramos que por efeitos de dados quantitativos consideramos apenas as etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais.

**Tabela 08** – Avaliação por etapa do eixo de formação de professores

	Média			Mediana			Moda			Desvio-padrão		
	EI	EF1	EF2	EI	EF1	EF2	EI	EF1	EF2	EI	EF1	EF2
a) O tema foi tratado de forma relevante.	4,13	3,65	3,50	4,00	4,00	4,00	4	4	4	0,35	0,70	1,31
b) Os palestrantes e formadores eram especialistas e com titulação acadêmica na área.	4,25	3,78	4,25	4,00	4,00	4,00	4	4	4	0,46	0,88	0,46
c) A quantidade de formações foi adequada para o cumprimento da lei.	1,63	2,72	2,71	1,50	2,00	2,00	1	2	2	0,74	1,13	0,95
d) Os profissionais foram liberados para frequentar as formações.	3,75	3,33	2,75	4,00	4,00	3,00	5	4	4	1,49	1,19	1,39
e) O tempo de duração das formações foi suficiente para abranger as discussões propostas.	1,50	2,39	2,00	1,50	2,00	2,00	2	2	2	0,53	1,14	0,93
f) As discussões apresentadas oferecem subsídios para modificações em sua escola.	2,75	3,06	3,00	2,00	4,00	3,00	2	4	2	1,39	1,11	1,07
g) Os conteúdos e as abordagens teóricas foram adequados à temática.	3,88	3,72	4,00	4,00	4,00	4,00	4	4	4	0,35	0,83	0,93

Legenda: EI equivale a Educação Infantil, EF1 equivale a Ensino Fundamental Anos Iniciais, EF2 equivale Ensino Fundamental Anos Finais

Fonte: Dados da pesquisa

Nas proposições “a”, “b” e “g” evidenciamos que existe uma concordância dos(as) professores(as) de todas as etapas pesquisadas, pois suas médias chegam próximo de 4, a mediana indica que metade dos(as) sujeitos(as) responderam com o valor igual a 4 ou acima, da mesma forma que a moda. Entretanto, na proposição “a” evidenciamos a ocorrência de uma maior dispersão das respostas na etapa do Ensino Fundamental Anos Finais, anunciada pelo índice de 1,31 de desvio-padrão, indicando que o tema foi tratado de maneira relevante, mas ainda precisa de aprimoração para se adequar de forma efetiva a essa etapa.

Na proposição “c”, referente à quantidade de formações, notamos diferenças significativas em alguns valores das etapas analisadas, sendo as médias 1,63 da Educação Infantil, 2,72 do Ensino Fundamental Anos Iniciais e 2,71 do Ensino Fundamental Anos Finais. Essa maior discordância expressada pelos(as) professores(as) na Educação Infantil foi evidenciada pela baixa média de 1,63, pela opção 1 ser aquela que mais se repetiu, correspondendo a opção “Discordo Totalmente” do questionário, bem como pela homogeneidade das respostas que contabilizaram um baixo desvio-padrão de 0,74. Esses dados indicam que os(as) professores(as) da Educação Infantil foram aqueles(as) que mais discordaram sobre a proposição quando comparado com as outras etapas, oferecendo indícios sobre a não priorização da Educação Infantil na oferta de formações.

A proposição “d”, referente à liberação de profissionais para frequentar as formações, foi a única que apresentou a moda de 5, equivalente a opção “Concordo Totalmente”, em uma etapa. Essa alta moda foi contabilizada na etapa da Educação Infantil em que também computamos uma mediana de 4, contudo esses valores foram seguidos de uma alta dispersão das respostas de 1,49, apontando a necessidade de aprimoramento da ação, posto que uma parcela significativa não foi liberada para frequentar a formação. A etapa em que esta proposição recebeu o menor valor foi no Ensino Fundamental Anos Finais com 2,75 de média, e 3 de mediana, indicando que, quando ocorrem as formações, os(as) professores(as) do Ensino Fundamental Anos Finais foram menos liberados(as) quando comparados(as) com os(as) professores(as) das outras etapas. Além disso, essa proposição concentrou altos índices de desvios-padrões em todas as etapas contabilizando 1,49, 1,19 e 1,39.

A proposição “e”, referente ao tempo de duração das formações, recebeu menor valor entre as médias estratificadas, sendo 1,50 na Educação Infantil, 2,39 no Ensino Fundamental Anos Iniciais e 2,00 no Ensino Fundamental Anos Finais. Nesse sentido, o menor valor foi atribuído pelos(as) professores(as) do Educação Infantil, contando com um baixo índice de desvio-padrão de 0,53. A totalidade desses dados aponta que nas formações oferecidas o tempo de duração não é suficiente para abarcar as discussões em todas as etapas estudadas, e

quando se trata dos(as) professores(as) da Educação Infantil, a baixa média e a homogeneidade das respostas indicaram uma maior insuficiência quando se comparado com as outras etapas.

Na proposição “f”, contabilizamos médias de 2,75 na Educação Infantil, 3,06 no Ensino Fundamental Anos Iniciais e 3,00 no Ensino Fundamental Anos Finais, apresentando diferentes medianas com valores de 2,00, 4,00, 3,00, e de modas com valores de 2, 4, 2, respectivamente. Ressaltamos também os elevados desvios-padrões dessa proposição em todas as etapas, principalmente na Educação Infantil com o valor de 1,39, significando que as respostas dos(as) professores(as) desta etapa se diferenciaram mais entre si do que nas outras.

A partir desses dados verificamos que os(as) professores(as) da Educação Infantil atribuíram os menores valores a essa proposição, indicando que as discussões apresentadas nas formações ofereceram poucos subsídios para modificações em suas escolas, entretanto a alta dispersão das respostas possibilitou pensar que uma pequena parcela desses(as) professores(as) realizou alguma modificação. Quando cruzamos essa verificação com as conclusões das proposições “c” e “e”, notamos que os(as) professores(as) da Educação Infantil realizaram modificações nas suas escolas justamente porque foram aqueles(as) que receberam menos formações e com menos tempo de duração. Os(as) professores(as) do Ensino Fundamental Anos Iniciais foram os(as) que mais apontaram que as discussões das formações ofereceram subsídios de modificações nas suas escolas, sendo evidenciado pelas altas mediana e moda, bem como por uma considerável média de 3,06.

Numa análise geral da tabela 08, concluímos que os(as) professores(as) das três etapas indicaram que os conteúdos e as abordagens teóricas das formações foram adequados à temática e os formadores eram especialistas na área. Sobre o tratamento do tema, a maioria dos(as) professores(as) concordou que foi tratado de forma relevante, entretanto apontamos um aperfeiçoamento para se adequar de forma efetiva as especificidades do Ensino Fundamental Anos Finais.

Quando realizamos o cruzamento dos dados pelas especificidades por zona e etapa, chegamos as seguintes conclusões: a) os(as) professores(as) da Educação Infantil da zona rural indicaram a maior insuficiência na oferta da quantidade de formações ofertadas, podendo concluir que foram aqueles(as) que menos receberam; b) os(as) professores(as) da Educação Infantil da zona urbana foram aqueles(as) que mais informaram sobre a insuficiência do tempo de duração das formações e realizaram menos modificações em suas escolas; c) os(as) professores(as) do Ensino Fundamental Anos Iniciais da zona rural foram aqueles(as) que mais indicaram que as discussões das formações ofereceram subsídios para

modificações em suas escolas e receberam a maior quantidade de formações com maior tempo de duração; d) os(as) professores(as) do Ensino Fundamental Anos Finais da zona rural indicaram que foram liberados para frequentarem as formações; e, e) os(as) professores(as) do Ensino Fundamental Anos Finais da zona rural, apesar dos altos índices de média, moda e mediana, foram aqueles(as) em que uma parcela significativa indicou a menor adequação do tema das formações as suas especificidades.

Em síntese, a formação de professores trata-se da principal carência das políticas municipais, segundo a avaliação dos(as) professores(as) nas questões abertas e fechadas do questionário, pois a quantidade ofertada foi insuficiente abranger a maioria dos(as) professores(as) em todas as zonas e etapas para o cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 nas escolas da rede pública municipal de ensino de Feira de Santana. Essa afirmação pode ser verificada nos gráficos, nas tabelas e nos trechos das questões abertas do questionário utilizadas neste eixo.

Os dados apresentados apontaram para necessidade de alterações imediatas e profundas nas políticas educacionais referentes à formação de professores do município para se adequar as determinações das leis, por causa da pontualidade e a insuficiência das formações ofertadas. Posto que, acreditamos que a formação de professores oferece possibilidades de transformação das práticas pedagógicas na organização da educação para não reproduzir visões dualistas e excludentes respeitando as diversidades, identidades e pertencimentos.

### 5.3 ACOMPANHAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO E OS MATERIAIS ESPECÍFICOS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O eixo de acompanhamento didático-pedagógico e os materiais específicos para educação das relações étnico-raciais foi o segundo eixo respondido pelos(as) professores(as) no questionário, ressaltamos que, ao contrário da primeira, esta parte, como os eixos posteriores, foi aberta a todos(as) os(as) sujeitos(as) que participaram da pesquisa. Desse modo, o eixo foi dividido em oito proposições que foram avaliadas numa escala de 1 a 5, a saber: a) o órgão municipal acompanha a escola na construção de projetos específicos; b) possui acesso ao órgão municipal de educação para as relações étnico-raciais para consulta; c) apoia a construção de material específico para o trabalho em sala de aula; d) distribui materiais específicos para a formação individual; e) distribui materiais específicos para a

formação coletiva; f) distribui materiais didáticos: livros, audiovisuais, jogos, brinquedos, instrumentos etc.; g) distribui livros literários; h) distribui materiais paradidáticos.

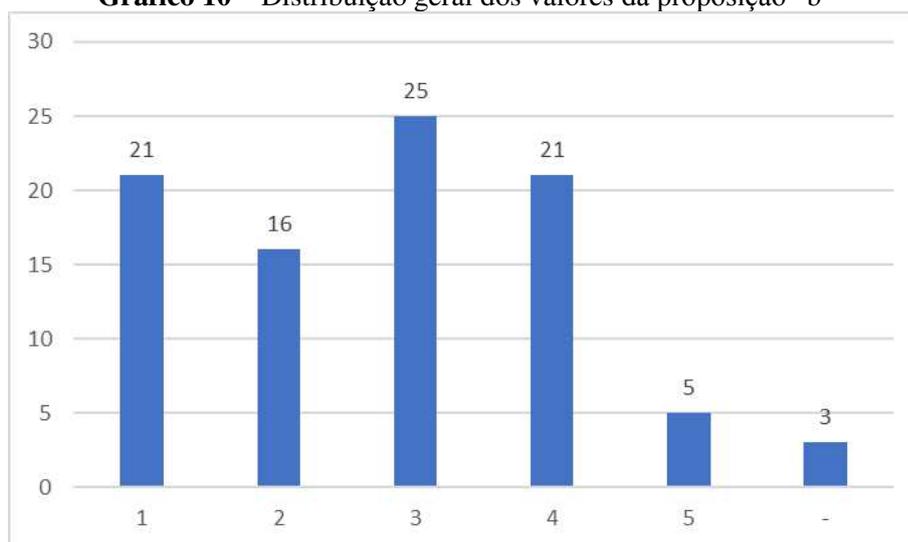
Essas proposições foram analisadas pelos(as) professores(as) e atribuídos valores de acordo com as suas avaliações sobre as ações oferecidas pela Semed, calculamos os seguintes valores gerais apresentados na tabela 09:

**Tabela 09** –Dados gerais do eixo de acompanhamento técnico-pedagógico e aos materiais específicos para educação das relações étnico-raciais

	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão
a) O órgão público municipal acompanha a escola na construção de projetos específicos.	2,05	2,00	1	1,06
b) Possui acesso ao órgão municipal de educação para as relações Étnico-raciais para consultas.	2,69	3,00	3	1,24
c) Apoiar a construção de material específico para o trabalho em sala de aula.	2,46	2,00	1	1,20
d) Distribui materiais específicos para formação individual.	2,02	2,00	1	1,01
e) Distribui materiais específicos para a formação coletiva.	2,09	2,00	2	1,05
f) Distribui materiais didáticos: livros didáticos, audiovisuais, jogos, brinquedos, instrumentos etc.	2,49	2,00	1	1,21
g) Distribui livros literários.	2,63	3,00	4	1,27
h) Distribui materiais paradidáticos.	2,51	2,00	1	1,25

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 09 apresenta os dados gerais atribuídos às proposições do segundo eixo por todos(as) os(as) professores(as) que responderam ao questionário. Na proposição “a”, referente ao acompanhamento das escolas na construção de projetos específicos, na proposição “b”, referente ao acesso ao órgão municipal para consultas, e na proposição “c”, referente ao apoio na construção de material específico, contabilizamos baixas médias de 2,05, 2,69 e 2,46, respectivamente. Além disso, as proposições “a” e “c” apresentaram baixas medianas de 2, equivalente a opção “Discordo”, e modas de 1, equivalente a opção “Discordo totalmente”, ligeiramente diferente do que ocorre com a proposição “b”, em que sua mediana contabilizou 3, e a moda de 3, equivalente a opção “Indeciso”. Devido ao índice de moda dessa proposição ser o ponto neutro da escala, decidimos demonstrar essas respostas no gráfico 10 para uma visualização mais objetiva:

**Gráfico 10** – Distribuição geral dos valores da proposição “b”

Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico 10 podemos visualizar que o número de sujeitos(as) que optaram pela opção 1 e 2, equivalentes a “Discordo Totalmente” e “Discordo”, somaram uma maioria de 34 em comparação com 26 de sujeitos(as) optaram por “Concordo” ou “Concordo Totalmente”. Ainda ressaltamos o alto número de 21 sujeitos(as) que optaram por “Discordo Totalmente”, afirmando não perceberem a aplicação dessa ação. Esses dados indicam uma insuficiência na aplicação da ação de disponibilizar o acesso ao órgão municipal de educação das relações étnico-raciais para consultas.

Além disso, observamos desvios-padrões elevados em todas as proposições, sendo na proposição “a” 1,06, na proposição “b” 1,24 e na proposição “c” 1,20, induzindo a compreender que alguns(mas) professores(as) atribuíram valores equivalentes a concordância, com vistas a indicar que esse acompanhamento aconteceu em alguma escola pesquisada. Por isso, não afirmamos uma ausência dessas ações, mas graves insuficiências em suas execuções por não abranger maioria dos(as) professores(as) e, conseqüentemente, de suas escolas no acompanhamento para realização de projetos específicos, no acesso a consultas e na distribuição de materiais para formação individual. A importância dessas ações e a ineficiência de suas efetivações pela secretaria de educação conduziu diversos(as) professores(as) a enfatizarem sugestões nas questões abertas do questionário, pois acreditam que são indispensáveis na garantia da educação das relações étnico-raciais, conforme destacamos nas respostas:

***Acompanhar a escola na construção de projetos específicos; construção de materiais específicos para a sala de aula (Q. 37) (grifo nosso)***

*Formação continuada para todos os professores; **construção de material específico sobre a temática e voltado para realidade local** [...] (Q.16) (grifo nosso)*

*Curso de formação de professores; **material de estudo (livros, vídeos etc.) para a formação de professores envolvidos** (Q. 6) (grifo nosso)*

Situações semelhantes as analisadas nas proposições anteriores acontecem com as proposições “d”, referente à distribuição de material específico para formação individual, e na proposição “e”, referente à distribuição de material específico para formação coletiva, contabilizando baixas médias de 2,02 e 2,09, sendo os valores das medianas 2 e os valores de moda 2 e 1, respectivamente. Mesmo com esses baixos valores, não arriscamos uma ausência dessa política devido aos consideráveis índices de dispersão das respostas de 1,01 e 1,05 indicando que alguns(mas) professores(as) foram abarcados(as) por essas ações, entretanto afirmamos uma grave insuficiência na distribuição de materiais específicos para a formação do(a) professor(a), tanto individual quanto coletivo. A relevância da distribuição desses materiais foi mencionada pelos(as) professores(as) nas questões abertas do questionário:

***Penso ser importante o levantamento bibliográfico que contemple aportes teóricos para orientação do trabalho dos professores** [...] (Q.73) (grifo nosso)*

*Formação para os professores com criação de ambientes virtuais que **disponibilizem materiais relacionados ao tema, divulgação das ações realizadas** (Q.63) (grifo nosso)*

Nas proposições “f”, referente à distribuição de materiais didáticos, “g”, referente à distribuição de livros literários, e “h”, referente à distribuição de materiais paradidáticos, contabilizando baixas médias de 2,46, 2,63 e 2,51, com medianas de 2, 3 e 2, sendo as modas de 1, 4 e 1, contabilizando altos desvios-padrões de 1,21, 1,27 e 1,25, respectivamente. Esses dados apontam que existe uma insuficiência no oferecimento na distribuição dos materiais descritos nas escolas pesquisadas, entretanto, afirmamos que essa insuficiência é menor quando se trata dos livros literários já que os dados indicaram uma parcela significativa das escolas contempladas com a distribuição desses materiais. Os altos índices de dispersão das respostas conduzem a pensar que essas ações de distribuição, mesmo com uma elevação dos índices relativos aos livros literários, não abrangeram todas as escolas, tanto que essas proposições se configuraram como uma das principais sugestões dos(as) professores(as):

*Formação continuada para os profissionais da educação; **novos materiais didáticos e literaturas específicas nas escolas** (Q. 88) (grifo nosso)*

*Formações específicas com temáticas específicas; vivências práticas nas escolas; **disponibilização de material didático para consulta e uso com as crianças.** (Q. 81) (grifo nosso)*

*Formações mais aprofundadas para o professor, **material específico para ser trabalhados sobre o tema nas escolas** (Q. 47) (grifo nosso)*

*Uma das principais atribuições da rede pública municipal de ensino é incentivar as escolas com formação de professores, **distribuir materiais didáticos e paradidáticos, que atendam as demandas da lei 10.639** (Q. 48) (grifo nosso)*

*A políticas para o trabalho com as relações étnico-raciais nas escolas do meu município é um pouco falha, pois não há formações e **materiais que auxiliem no trabalho pedagógico** (Q.32) (grifo nosso)*

*Formação continuada; **materiais pedagógicos** (Q.10) (grifo nosso)*

*[...] o município deveria cobrar mais das escolas e **oferecer materiais pertinentes as questões étnico-raciais.** (Q. 27) (grifo nosso)*

*Acredito que a primeira ação seja a formação do professor. Informar o professor para ele transmitir o que aprende; **segundo viabilizar os recursos necessários, tanto para a formação como para a aplicação em sala de aula** (65) (grifo nosso)*

Portanto, constatamos, a partir dos valores indicados pelos(as) professores(as) nesta parte do questionário, que o eixo contabilizou índices de média, mediana e moda majoritariamente baixos, indicando que a maioria das ações, foram insuficientes para abarcar as necessidades de acompanhamento didático-pedagógico e de materiais específicos das escolas pesquisadas, demonstrando que grande parte das ações, colocadas em formas de proposições, acontecem de forma pontual e não alcança todas as escolas.

Na tabela 10 apresentamos os cálculos dos valores atribuídos pelos(as) professores(as) ao eixo de acompanhamento didático-pedagógico e materiais específicos para educação das relações étnico-raciais em dados estratificados por zona:

**Tabela 10** - Avaliação por zona do eixo acompanhamento pedagógico e os materiais didáticos específicos para educação das relações étnico-raciais

	Média		Mediana		Moda		Desvio-padrão	
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL
a) O órgão municipal acompanha a escola na construção de projetos específicos.	2,06	2,08	2,00	2,00	1	2	1,10	1,02
b) Possui acesso ao órgão municipal educação para as relações étnico-raciais para consultas.	2,52	2,89	3,00	3,00	3	4	1,20	1,20
c) Apoiar a construção de material específico para o trabalho em sala de aula.	2,35	2,62	2,00	2,00	1	2	1,14	1,28
d) Distribui materiais específicos para formação individual.	2,02	1,97	2,00	2,00	1	2	1,01	0,91
e) Distribui materiais específicos para a formação coletiva.	2,13	2,00	2,00	2,00	1	2	1,08	0,93
f) Distribui materiais didáticos: livros didáticos, audiovisuais, jogos, brinquedos, instrumentos etc.	2,45	2,63	3,00	2,00	3	2	1,14	1,28
g) Distribui livros literários.	2,57	2,79	3,00	3,00	4	4	1,23	1,30
h) Distribui materiais paradidáticos.	2,43	2,68	3,00	2,50	1	4	1,19	1,30

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 10 apresentamos os dados estratificados por zona, desse modo, na proposição “a”, sobre acompanhamento do órgão municipal na construção de projetos específicos, obtivemos médias de 2,06 na zona urbana e de 2,08, na zona rural, evidenciando uma similaridade nas respostas dos(as) sujeitos(as) das duas zonas. Essas baixas médias foram seguidas de baixas medianas, sendo na zona urbana a maioria das respostas na opção “Discordo Totalmente” e na zona rural “Discordo”. Com análises desses valores, defendemos que existe grande precariedade no acompanhamento da construção de projetos específicos em dimensões similares nas duas zonas, sendo que na zona urbana existe uma discordância maior dos(as) sujeitos(as) a proposição expressada, podendo revelar um agravamento da insuficiência desse acompanhamento.

Na proposição “b”, sobre o acesso para consultas ao órgão municipal de educação para as relações étnico-raciais, obtivemos médias de 2,52 na zona urbana e 2,89 na zona rural, quando calculamos a moda da zona urbana alcançamos o valor de 3 e na zona rural esse o valor se eleva para 4. Devido à irregularidade desses valores, optamos por demonstrar todas as respostas na tabela 11 abaixo:

**Tabela 11** – Distribuição por zona dos valores da proposição “b” do segundo eixo

	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>	<b>% Urbana</b>	<b>% Rural</b>
(1) Discordo totalmente	14	6	29	16
(2) Discordo	7	9	15	24
(3) Indeciso	17	8	35	21
(4) Concordo	8	13	17	34
(5) Concordo totalmente	2	2	4	5
Total	48	38	100	100
Outros	2	1	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme a tabela a maioria dos(as) sujeitos(as) da zona urbana optou por “Discordo Totalmente” ou “Discordo”, equivalente a um percentual de 44%, enquanto apenas 21% optaram por “Concordo” ou “Concordo Totalmente”. Na zona rural esse percentual diminuiu para 40%, sendo que a maioria não optou por “Discordo Totalmente”, mas por “Discordo”. Ressaltamos que nessa zona a diferença entre os(as) sujeitos(as) que discordaram e aqueles(as) que concordaram é de apenas 1%. Desse modo, observamos que existe uma parcela significativa de professores(as) que indicou ter acesso para consultas ao órgão municipal, porém verificamos que esse acesso ainda não atinge a maioria revelando a

necessidade de aperfeiçoamento da ação, principalmente na zona urbana em que abrangência é menor quando comparada com a rural.

A proposição “c”, referente ao apoio na construção de material específico para o trabalho em sala de aula, recebeu as médias nos valores de 2,35 na zona urbana e 2,62 na zona rural. Essas baixas médias estão associadas a baixos valores de mediana (2) e modas de 1 e 2, sendo que essa proposição possui altos valores de desvios-padrões sendo 1,14 e 1,28. A partir desses valores atribuídos pelos(as) professores(as) das duas zonas, inferimos que existe uma insuficiência na realização da ação de apoio para construção de material específico, sendo que esse apoio foi menos realizado na zona urbana quando comparada com a zona rural.

Na proposição “d”, no tocante a distribuição de materiais específicos para formação individual, calculamos as médias de 2,02 na zona urbana e 1,97 na zona rural, obtendo como mediana o valor 2 e como moda os valores 1 e 2, contabilizando o maior índice de homogeneidade das respostas com os menores desvios-padrões de todo o eixo. Com base nesses valores atribuídos pelos(as) professores(as), afirmamos que existe uma grave insuficiência na ação de distribuição de materiais para formação individual na zona urbana e uma precariedade ainda maior quando se trata dessa ação na zona rural.

A proposição “e”, referente à distribuição de materiais específicos para formação coletiva, contabilizou as médias de 2,13 na zona urbana e 2,00 na zona rural, com medianas no valor de 2, e modas também no valor 2, contudo, na zona urbana contabilizamos um elevado desvio-padrão de 1,08 quando comparado com o valor de 0,93 da zona rural. Desse modo, a partir da regularidade dos dados e da homogeneidade das respostas dos(as) sujeitos(as), apontamos uma grave insuficiência no atendimento dessa ação expressada pelos baixos índices de média, moda e mediana nas duas zonas, sendo que na zona rural essa gravidade foi ainda maior quando comparada com a zona urbana.

Na proposição “f”, referente à distribuição de materiais didáticos: jogos, brinquedos, audiovisuais, instrumentos entre outros, calculamos as médias de 2,45 na zona urbana e 2,63 na zona rural, com medianas de 2 e 3, modas de 3 e 2, com desvios-padrões de 1,14 e 1,28, respectivamente. Por apresentar dados variantes, demonstramos as respostas desta proposição tabela 12 abaixo:

**Tabela 12** - Distribuição dos valores a proposição “f” por zona do segundo eixo

	Urbana	Rural	% Urbana	% Rural
(1) Discordo totalmente	14	8	30%	21%
(2) Discordo	8	13	17%	34%
(3) Indeciso	15	5	32%	13%
(4) Concordo	10	9	21%	24%
(5) Concordo totalmente	0	3	0%	8%
Total	47	38	100%	100%
Outros	3	1	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a tabela 12, compreendemos que cerca de 55% dos(as) professores(as) da zona rural responderam entre as opções “Discordo Totalmente” e “Discordo”, enquanto apenas 32% responderam entre “Concordo” ou “Concordo Totalmente”, indicando que a ação, na compreensão dos(as) professores(as), não tem chegado a maioria das escolas dessa zona. Essa indicação se repete na zona urbana, com a contabilização de 47% dos(as) sujeitos(as) que responderam entre “Discordo Totalmente” e “Discordo”, em comparação com os(os) sujeitos(as) que escolheram “Concordo” (21%), além de considerar que nenhum(a) professor(a) da zona urbana optou por “Concordo Totalmente”.

Nesta proposição específica apresentamos uma situação diferente, em que o número de média entre as zonas foi diferenciado pela opção de discordância selecionada pelos(as) sujeitos(as), isto é, apesar do percentual apresentado pela zona rural ser maior do que o expressado na zona urbana, a média da zona urbana foi menor do que a calculada para a zona rural. Isso acontece porque 30% dos(as) sujeitos(as) da zona urbana escolheram a opção “Discordo Totalmente”, equivalente a 1, quando comparado com 21% dos(as) sujeitos(as) da zona rural, esse alto percentual da zona urbana produziu diferença na média. Dessa forma, seguindo a ideia de que a opção “Discordo Totalmente” tem um peso mais elevado nas interpretações dos(as) sujeitos(as) sobre a abrangência da ação, afirmamos que a zona urbana apresenta o menor atendimento da ação de distribuição de materiais didáticos na avaliação a partir dos valores atribuídos.

Na proposição “g”, em relação a distribuição de livros literários, obtivemos as médias de 2,57 na zona urbana e 2,79 na zona rural. Contudo, atingimos nos cálculos uma moda de 4 nas duas zonas, uma opção que significa concordância com a proposição. Quando analisamos os desvios-padrões desse item foram os índices mais altos da tabela 10, sendo 1,23 na zona urbana e 1,27 na zona rural, evidenciando que a distribuição de livros literários chegou em algumas escolas, mas não abrangeu a maioria. Por apresentar uma variedade nos dados, optamos por demonstrar as respostas desta proposição na tabela 13:

**Tabela 13** - Distribuição por zona dos valores da proposição “g” do segundo eixo

	Urbana	Rural	% Urbana	% Rural
(1) Discordo totalmente	14	8	30%	21%
(2) Discordo	7	10	15%	26%
(3) Indeciso	11	4	23%	11%
(4) Concordo	15	14	32%	37%
(5) Concordo totalmente	0	2	0%	5%
Total	47	38	100%	100%
Outros	3	1	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 13, observamos que 47% dos(as) sujeitos(as) da zona rural optaram por “Discordo Totalmente” ou “Discordo”, enquanto 42% escolheram “Concordo” ou “Concordo Totalmente”. Na zona urbana a maioria formada de 45% optou por “Discordo Totalmente” ou “Discordo”, enquanto apenas 32% indicaram as opções “Concordo”, sendo que nenhum optou por “Concordo Totalmente”. Desse modo, apontamos que existe uma parcela significativa dos(as) sujeitos(as) que concordaram com a proposição, oferecendo indícios de que a ação tem sido realizada pela Semed, entretanto, de acordo com os dados, essa ação ainda não abrangeu a maioria das escolas dos(as) sujeitos(as) pesquisados(as), sendo que essa ação possui uma pequena diferença de abrangência da zona rural quando comparada com a zona urbana. Sobre essa proposição podemos inferir uma ressalva, já que nas análises dos capítulos posteriores observamos que nenhum(a) integrante do núcleo em seus relatos comentou sobre a distribuição de livros literários como uma ação da secretaria. Dessa forma, essa ação em que uma parcela significativa dos(as) professores(as) avaliou positivamente pode estar relacionada com a distribuição de livros literários específicos do programa do governo federal Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE)<sup>110</sup> e não necessariamente a uma ação realizada pela Semed.

Na proposição “h”, referente à distribuição de materiais paradidáticos, calculamos as médias de 2,43 na zona urbana e 2,69 na zona rural, entretanto, houve uma diferença nos valores que mais se repetiram da zona urbana com a opção 1, equivalente a “Discordo Totalmente” quando comparada com a zona rural com a opção 4, equivalente a “Concordo”. Por apresentar variação nos dados demonstramos as respostas desta proposição na tabela 14:

<sup>110</sup> “O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar” (BRASIL, 2018). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>> Acesso em: 18 de dez. 2018.

**Tabela 14** - Distribuição por zona dos valores da proposição “h” do segundo eixo

	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>	<b>% Urbana</b>	<b>% Rural</b>
(1) Discordo totalmente	15	9	32%	24%
(2) Discordo	8	10	17%	26%
(3) Indeciso	14	5	30%	13%
(4) Concordo	9	12	19%	32%
(5) Concordo totalmente	1	2	2%	5%
Total	47	38	100%	100%
Outros	3	1	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 14 calculamos que a maioria dos(as) sujeitos(as) da zona rural, representado pelo percentual de 50%, optou por “Discordo Totalmente” ou “Discordo” enquanto apenas 32% escolheram “Concordo” ou “Concordo Totalmente”. Na zona urbana 49% dos(as) sujeitos(as) optaram por “Discordo Totalmente” ou “Discordo”, enquanto apenas 21% decidiram por “Concordo” ou “Concordo Totalmente”. Esses dados indicaram uma insuficiência da ação nas duas zonas, sendo que os(as) sujeitos(as) da zona rural indicaram uma maior insuficiência no atendimento em comparação com a zona urbana.

Numa avaliação geral dos dados por zona, evidenciamos que nas análises encontramos elevados níveis de discordância dos(as) professores(as) na maioria das proposições, indicando a insatisfação com o cumprimento das ações descritas. Em síntese, verificamos que a zona rural apresentou os maiores índices de acompanhamento na construção de projetos específicos, de acesso para consultas ao órgão municipal, de apoio na construção de materiais para o trabalho em sala de aula e de distribuição de materiais didáticos quando comparada a zona urbana.

A partir de nossas análises sobre o campo para pesquisa, inferimos que a alteração desses dados de maneira positiva da zona rural, ainda que dentro de uma abrangência de insuficiência das ações, aconteceu devido às formações com ampla carga horária e os processos de construção das propostas curriculares que contou com uma maior participação dos(as) sujeitos(as) dessa zona. Pois, os(as) professores(as) que participaram dessas ações construíram projetos de intervenção nas suas escolas, com acesso e apoio do órgão municipal para orientação durante o seu processo formativo. Entretanto, cabe enfatizar que a zona rural recebeu menos materiais para formação individual e coletiva, materiais paradidáticos e livros literários quando comparado com os percentuais dos(as) professores(as) da zona urbana.

Na tabela 15, realizamos a estratificação por etapas dos dados coletados para este eixo:

**Tabela 15 - Avaliação por etapa do eixo acompanhamento pedagógico e os materiais didáticos específicos para educação das relações étnico-raciais**

	Média			Mediana			Moda			Desvio-padrão		
	EI	EF1	EF2	EI	EF1	EF2	EI	EF1	EF2	EI	EF1	EF2
a) O órgão municipal acompanha a escola na construção de projetos específicos.	1,50	2,06	2,11	1,00	2,00	2,00	1	1	2	0,79	1,03	1,02
b) Possui acesso ao órgão municipal de educação para as relações étnico-raciais para consultas.	2,28	2,53	3,11	2,00	3,00	3,00	1	3	4	1,27	1,12	1,23
c) Apoia a construção de material específico para o trabalho em sala de aula.	2,39	2,33	2,50	2,00	2,00	3,00	2	2	3	1,20	1,10	1,15
d) Distribui materiais específicos para formação individual.	1,83	1,94	2,28	2,00	2,00	2,00	1	2	1	0,92	0,89	1,23
e) Distribui materiais específicos para a formação coletiva.	1,89	2,02	2,17	2,00	2,00	2,00	2	2	1	0,90	0,98	1,20
f) Distribui materiais didáticos: livros didáticos, audiovisuais, jogos, brinquedos, instrumentos etc.	2,50	2,40	2,56	2,50	2,00	3,00	2	1	3	1,10	1,22	1,10
g) Distribui livros literários.	2,78	2,50	2,72	3,00	2,00	3,00	4	4	4	1,22	1,30	1,18
h) Distribui materiais paradidáticos.	2,44	2,42	2,83	2,50	2,00	3,00	1	1	4	1,15	1,25	1,25

Legenda: EI equivale a Educação Infantil, EF1 equivale a Ensino Fundamental Anos Iniciais, EF2 equivale Ensino Fundamental Anos Finais

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 15 realizamos a estratificação por etapas dos dados coletados no segundo eixo, desse modo, na proposição “a”, no tocante ao acompanhamento da escola para construção de projetos específicos, evidenciamos que a etapa da Educação Infantil obteve o menor valor de média (1,50) quando comparada com outras etapas, além de contabilizar um baixo índice de desvio-padrão de 0,79 e baixas mediana e moda com valores iguais 1. Desse modo, os dados indicam que a insuficiência do atendimento dessa ação atingiu de maneira mais significativa os(as) professores(as) de Educação Infantil.

Na proposição “b”, relativa ao acesso para consultas na construção de projetos específicos ou similares, observamos também que a média mais baixa foi atribuída pelos(as) professores(as) da Educação Infantil no valor de 2,28, em consonância com a mediana de 2,00 e com a moda de 1, esses cálculos demonstram que a maioria desses(as) professores(as) não tiveram acesso ao órgão municipal. A etapa do Ensino Fundamental Anos Finais indicou a maior média no valor de 3,11, com a opção 4, equivalente a “concordância”, como a resposta que mais se repetiu, assim, dentre as etapas analisadas essa foi a que indicou alcançar maior acesso para consultas do órgão, entretanto isso não significa acesso de todas as escolas devido ao alto índice de desvio-padrão de 1,23. Dessa maneira, inferimos, a partir dos valores atribuídos pelos(as) professores(as), que a etapa da Educação Infantil expressou maior insuficiência na abrangência da ação quando comparada com as outras, principalmente ao compararmos com o Ensino Fundamental Anos Finais que elevou o valor da média geral.

Na proposição “c”, sobre o apoio a construção de material específico, calculamos médias de 2,39 na Educação Infantil, 2,33 no Ensino Fundamental Anos Iniciais e 2,50 no Ensino Fundamental Anos Finais. Essas médias demonstraram insuficiência no atendimento da ação nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, evidenciada pelos baixos valores de medianas (2) e modas (2). Entretanto, para melhor visualizarmos as respostas dos(as) sujeitos(as) do Ensino Fundamental Anos Finais, em virtude da considerável mediana (3) e o ponto neutro (3) ser o valor de moda, elaboramos a tabela 16:

**Tabela 16** - Distribuição dos valores da proposição “c” por etapa do segundo eixo

	<b>EI</b>	<b>EF1</b>	<b>EF2</b>	<b>%EI</b>	<b>%EF1</b>	<b>%EF2</b>
(1) Discordo totalmente	5	13	5	28%	27%	28%
(2) Discordo	5	16	3	28%	33%	17%
(3) Indeciso	5	9	6	28%	19%	33%
(4) Concordo	2	10	4	11%	21%	22%
(5) Concordo totalmente	1	0	0	6%	0%	0%
Total	18	48	18	100%	100%	100%
Outros	2	2	0	-	-	-

Legenda: EI equivale a Educação Infantil, EF1 equivale a Ensino Fundamental Anos Iniciais, EF2 equivale a Ensino Fundamental Anos Finais

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da tabela 16 evidenciamos que a maioria dos(as) sujeitos(as) da etapa do Ensino Fundamental Anos Finais optaram por “Discordo totalmente” ou “Discordo”, equivalendo ao percentual de 45%, enquanto apenas 22% escolheram “Concordo”. Dessa forma, apontamos que esse percentual ratificou a baixa moda de 2,50, enfatizando que o atendimento dessa ação é insuficiente, de acordo com as avaliações dos(as) professores(as), para abarcar essa etapa da educação.

Na proposição “d”, sobre a distribuição de materiais específicos para formação individual, contabilizamos baixas médias de 1,83 na Educação Infantil, 1,94 na Ensino Fundamental Anos Iniciais e de 2,28 Ensino Fundamental Anos Finais. Os dados revelaram que a partir dos valores atribuídos pelos(as) professores(as) a insuficiência da ação nas três etapas, sendo na Educação Infantil, com índices similares do Ensino Fundamental Anos Iniciais, a etapa mais precarizada quando se refere a esse atendimento.

Na proposição “e”, relacionada a distribuição de materiais específicos para formação coletiva, apontamos que a menor média foi atribuída pelos(as) professores(as) da Educação Infantil correspondente ao valor de 1,89, seguida pelos(as) professores(as) do Ensino Fundamental Anos Iniciais com 2,02 e pela média de 2,17 do Ensino Fundamental Anos Finais, com médias e medianas equivalentes. Esses valores indicaram que existe uma grave insuficiência no atendimento dessa ação nas três etapas, sendo que na etapa de Educação Infantil essa insuficiência atingiu níveis ainda mais graves.

Na proposição “f”, sobre a distribuição de materiais didáticos, calculamos baixas médias de 2,50 na educação infantil, 2,40 no Ensino Fundamental Anos Iniciais e 2,56 no Ensino Fundamental Anos Finais, com medianas entre 2,5 e 3, modas variando entre 2 e 3, bem como apresentando altos desvios-padrões nos valores de 1,10, 1,22 e 1,10, respectivamente. Os índices dos desvios-padrões indicaram que a ação abrangiu alguns(mas)

sujeitos(as) da pesquisa em todas etapas, entretanto não atendeu a maioria demonstrando a insuficiência da ação, considerando que essa insuficiência apresenta índices mais agravantes no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Na proposição “g”, sobre a distribuição de livros literários, contabilizamos médias de 2,78 na Educação Infantil, 2,50 no Ensino Fundamental Anos Iniciais e 2,72 no Ensino Fundamental Anos Finais. Apesar dessas médias, observamos uma moda alta de 4, que indica concordância, em todas as etapas. Nesse sentido, para mostrar a avaliação das respostas dos(as) sujeitos(as), construímos a tabela 17:

**Tabela 17** - Distribuição dos valores da proposição “g” por etapa do segundo eixo

	EI	EF1	EF2	%EI	%EF1	%EF2
(1) Discordo totalmente	4	15	4	22%	31%	22%
(2) Discordo	3	12	3	17%	25%	17%
(3) Indeciso	4	4	5	22%	8%	28%
(4) Concordo	7	16	6	39%	33%	33%
(5) Concordo totalmente	0	1	0	0%	2%	0%
Total	18	48	18	100%	100%	100%
Outros	2	2	0	-	-	-

Legenda: EI equivale a Educação Infantil, EF1 equivale a Ensino Fundamental Anos Iniciais, EF2 equivale a Ensino Fundamental Anos Finais

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisarmos a tabela 17 observamos que o percentual de discordantes sobre a aplicação da política foi maior do que o número de sujeitos(as) que concordaram em duas etapas. Contabilizamos as maiorias de 56% no Ensino Fundamental Anos Iniciais e de 39% no Ensino Fundamental Anos Finais, revelando insuficiência no atendimento da ação de distribuição nessas duas etapas. Na etapa da Educação Infantil encontramos um percentual de 39% dos(as) sujeitos(as) que optaram por “Concordo”, indicando que a ação tem atendido uma parcela significativa dos(as) professores(as), e, conseqüentemente, as escolas dessa etapa, entretanto evidenciamos que existe outra parcela de 39% que optaram por “Discordo totalmente” ou “Discordo” indicando que a ação não tem atingido suficientemente todas as escolas dos(as) sujeitos(as) pesquisados(as). A partir desses dados, verificamos que essa ação atingiu com maior precariedade os(as) professores(as) do Ensino Fundamental Anos Iniciais quando comparado com outras etapas.

Na proposição “h”, sobre a distribuição de materiais paradidáticos, obteve-se como médias 2,44 na Educação Infantil, 2,42 no Ensino Fundamental Anos Iniciais, 2,83 no Ensino Fundamental Anos Finais. Esta última etapa possui a média mais alta e com moda 4 se diferenciando das outras com moda 1, mas, apresenta um alto desvio-padrão de 1,25,

significando que essa etapa foi a que mais recebeu esses materiais, mas não chegaram a todas as escolas da mesma forma. Observamos que existe uma insuficiência da ação para atender a maioria das escolas nas três etapas, conforme avaliação dos(as) professores(as), sendo que na etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais foi aquela em que esse atendimento foi mais insuficiente.

Numa análise geral da tabela 15 e das considerações realizadas por proposição, inferimos que os(as) professores(as) das etapas da Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos Finais apresentaram maiores índices de insuficiência no atendimento das ações, sendo que na Educação Infantil as insuficiências se concentraram no acompanhamento do órgão municipal para a construção de projetos específicos, acesso para consultas ao órgão municipal, materiais específicos para formação individual e coletiva do professor. No Ensino Fundamental Anos Iniciais as insuficiências se concentraram em apoio para construção de material específico para sala de aula e na distribuição de materiais didáticos, paradidáticos e literários.

Em síntese, no cruzamento de dados apresentados nas tabelas 10 e 15, representando os dados estratificados por zona e por etapa, verificamos que a Educação Infantil da zona urbana foi a especificidade que possuiu o menor acompanhamento do órgão municipal para construção de projetos específicos e o menor acesso para consultas e na distribuição de material para formação individual, quando comparada a outras etapas de diferentes zonas. No que se refere ao Ensino Fundamental Anos Iniciais da zona urbana, apontamos que foi a especificidade menos atendida na distribuição de materiais didáticos, livros literários e materiais paradidáticos, bem como aquela que recebeu menor apoio para construção de projetos específicos para o trabalho em sala de aula.

#### 5.4 ADEQUAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PROPOSTA CURRICULAR MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A adequação do PPP e a proposta curricular para educação das relações étnico-raciais foi o terceiro eixo do questionário respondido pelos(as) professores(as) seguindo a mesma escala de 1 a 5 aplicada aos outros eixos, assim, dividimos em cinco proposições, a saber: a) realiza orientação da instituição através do órgão público municipal com equipes multidisciplinares; b) promove formação específica para (re)construção do projeto pedagógico e da proposta curricular; c) disponibiliza o acesso a proposta municipal curricular para as relações étnico-raciais e outros documentos públicos sobre a temática; d) o PPP da sua escola

está adequado aos princípios das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08; e) disponibiliza o acesso ao órgão público municipal de educação para as relações étnico-raciais para auxílio e consultas.

Nesse sentido, elaboramos a seguinte a tabela 18, a partir da tabulação dos dados gerais coletados:

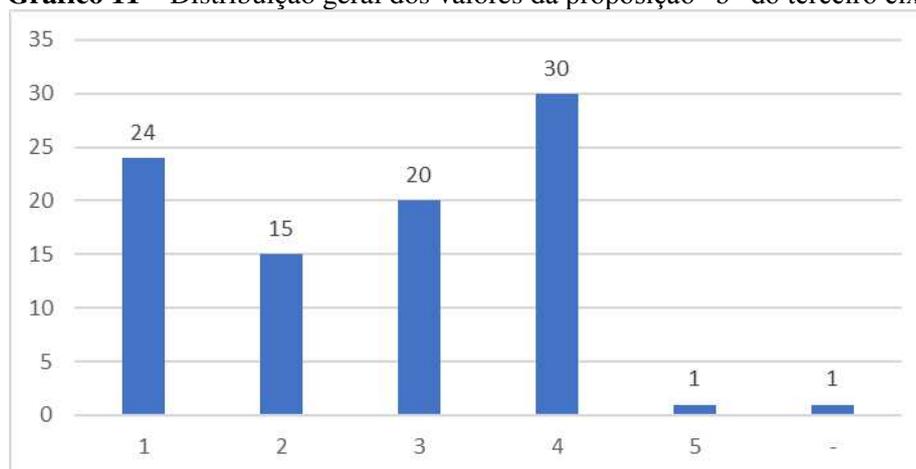
**Tabela 18-** Avaliação geral do eixo adequação do projeto político pedagógico e proposta curricular municipal de educação das relações étnico-raciais

	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão
a) Realiza orientação da instituição através de órgão público municipal com equipes multidisciplinares.	2,35	2,00	1	1,11
b) Promove formação específica para (re)construção do projeto político pedagógico e proposta curricular.	2,66	3,00	4	1,23
c) Disponibiliza o acesso a proposta municipal curricular para as relações étnico-raciais e outros documentos públicos sobre a temática.	2,69	3,00	3	1,11
d) O PPP da sua escola está adequado aos princípios das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08	3,01	3,00	4	1,13
e) Disponibiliza o acesso para consultas ao órgão municipal de educação das relações étnico-raciais para adequação do PPP.	2,71	3,00	3	1,04

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 18, evidenciamos que a proposição “a”, referente à orientação com equipes interdisciplinares, contabilizou uma média no valor de 2,35, com mediana de 2 e moda 1, não podemos apontar uma ausência dessa ação por causa do alto desvio-padrão no valor de 1,11, todavia, afirmamos uma grave insuficiência da ação em abranger os(as) professores(as) e, conseqüentemente, as suas escolas.

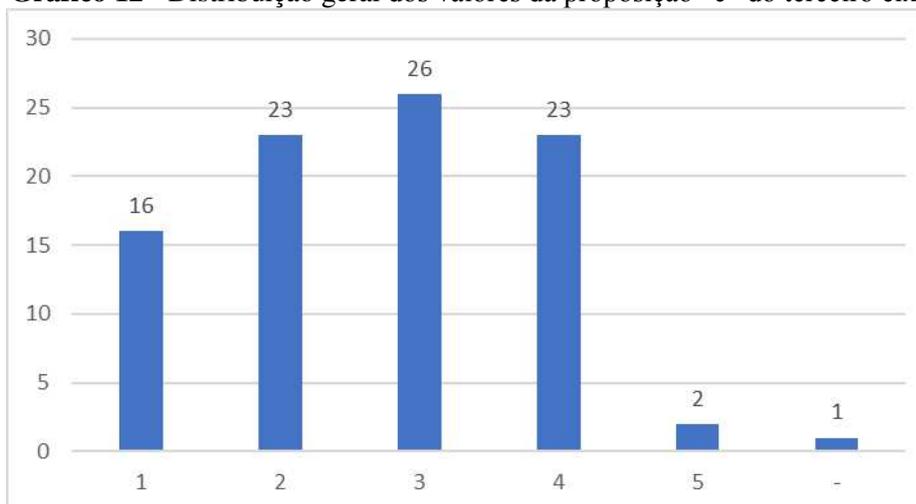
Na proposição “b”, referente à formação específica para a construção do PPP e da proposta curricular, contabilizamos uma baixa média de 2,66, com mediana de 3, moda no valor de 4 e com desvio-padrão de 1,23. Apesar desse item apresentar um alto valor de moda, equivalente a opção “Concordo” na escala, indicamos a partir da baixa média e da alta dispersão das respostas uma insuficiência na aplicabilidade da ação, na avaliação dos professores, conforme analisamos no gráfico 11:

**Gráfico 11** – Distribuição geral dos valores da proposição “b” do terceiro eixo

Fonte: Dados da pesquisa

É possível visualizar no gráfico 11 que a maioria dos(as) professores(as) optou por “Discordo Totalmente” ou “Discordo”, perfazendo a maioria de 39 sujeitos(os) quando comparado com aqueles(as) que escolheram “Concordo” ou “Concordo Totalmente”. Confirmando a ideia de que o atendimento da ação ainda acontece de forma insuficiente, pois não abarcou a maioria dos(as) sujeitos(as).

Na proposição “c”, referente ao acesso da proposta curricular municipal específica, calculamos uma média de 2,69, mediana de 3, moda de 3 e com o desvio-padrão de 1,11. Dessa forma, diante da variação dos dados e o ponto neutro se constituir como a resposta que mais se repetiu, elegemos a visualização a partir do gráfico 12:

**Gráfico 12** - Distribuição geral dos valores da proposição “c” do terceiro eixo

Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 12 demonstra que a maioria dos(as) sujeitos(as) pesquisados(as) nessa proposição optou por “Discordo Totalmente” e “Discordo” totalizando 39, enquanto as

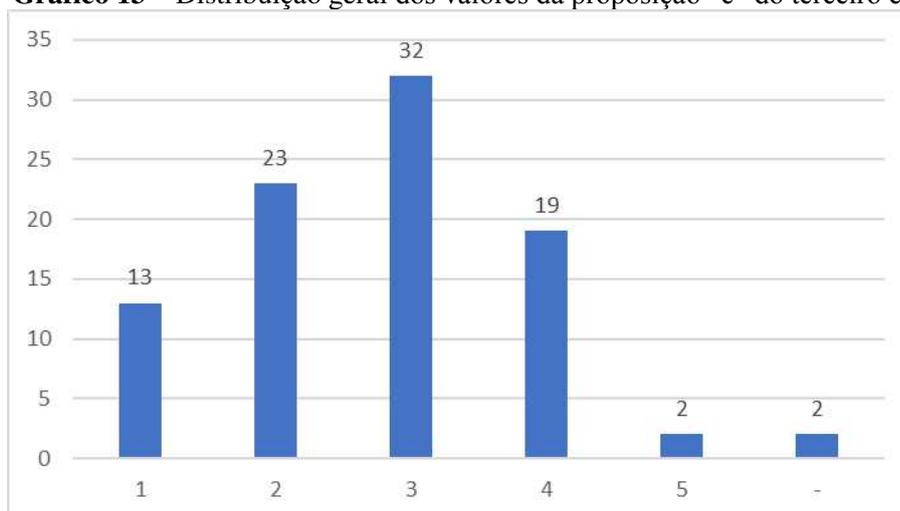
opções de “Concordo” e “Concordo Totalmente” somaram um número menor de 25 sujeitos(as). Esses dados indicam que maioria não teve acesso a ação a proposta curricular municipal para educação das relações étnico-raciais para consultas. Essa disponibilização foi lembrada como uma sugestão para a melhoria da política municipal relativa a essa discussão nas questões abertas, descrita no questionário 44:

*Garantir formação continuada e em serviço; ter acesso a proposta Curricular para Relações étnico-raciais impressa na escola (Q.44)*  
(grifo nosso)

Devemos considerar também para análise dessa proposição que essa proposta curricular não foi oficialmente publicada pelo município, apesar de já ter sido distribuída virtualmente para várias escolas da rede municipal, uma vez que diversos destes(as) sujeitos(as) foram “leitores críticos” do documento em conjunto com integrantes dos movimentos negros da localidade.

Na proposição “d”, referente à adequação do PPP às Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, calculamos uma média no valor de 3,01, mediana de 3, moda de 4 e um alto desvio-padrão de 1,13. A análise desses valores indicou que a maioria dos projetos das escolas dos(as) professores(as) pesquisados(as) estava adequado aos princípios das leis citadas, pois a maior parte desses sujeitos escolheu “Concordo” ou “Concordo Totalmente” na avaliação dessa proposição. Entretanto, apontamos que pela heterogeneidade das respostas, representada pelo alto desvio-padrão, a existência de uma parcela significativa das escolas que ainda não adequou esse documento a estes princípios, demonstrando a necessidade do desenvolvimento de uma ação para abranger todas as escolas do município.

Na proposição “e”, sobre o acesso para consultas na construção do PPP, calculamos médias de 2,71, mediana de 3, moda de 3 e com desvio-padrão no valor de 1,04. Diante da variação dessa proposição e a presença do ponto neutro como valor de moda, geramos o gráfico 13 para uma visualização mais eficiente dessa proposição:

**Gráfico 13** – Distribuição geral dos valores da proposição “e” do terceiro eixo

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da visualização do gráfico acima, evidenciamos que 36 sujeitos(as) optaram por “Discordo Totalmente” ou “Discordo” contabilizando a maioria quando comparado com 21 sujeitos(as) que escolheram “Concordo” ou “Concordo Totalmente”. Nessa direção, afirmamos que a maioria indicou a insuficiência da ação de disponibilizar o acesso para consultas ao órgão municipal com o objetivo de adequar o PPP.

Numa avaliação geral da tabela 18 e das análises por proposição empreendidas a partir da avaliação dos(as) professores(as), indicamos que existe insuficiências nas seguintes ações referentes a adequação do PPP e da proposta curricular municipal para educação das relações étnico-raciais, a saber: orientação das instituições, formação específica, disponibilização da proposta curricular e acesso ao órgão para consultas. Entretanto, destacamos que a maioria dos(as) professores(as) indicaram que os PPP das suas escolas estavam adequados aos princípios das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

Nesse sentido, para visualizar estes dados gerais estratificados por zona e elaboramos a tabela 19:

**Tabela 19** - Avaliação por zona do eixo Adequação do projeto político pedagógico e proposta curricular municipal de educação das relações étnico-raciais

	Média		Mediana		Moda		Desvio-padrão	
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL
a) Realiza orientação da instituição através de órgão público municipal com equipes multidisciplinares.	2,33	2,45	2,00	2,00	3	2	1,07	1,16
b) Promove formação específica para (re)construção do projeto político pedagógico e proposta curricular.	2,58	2,76	3,00	3,00	3	4	1,23	1,22
c) Disponibiliza o acesso a proposta municipal curricular para as relações étnico-raciais e outros documentos públicos sobre a temática.	2,72	2,63	3,00	2,00	3	2	1,09	1,08
d) O PPP da sua escola está adequado aos princípios das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08	3,13	2,87	3,00	3,00	4	3	1,14	1,04
e) Disponibiliza o acesso para consultas ao órgão municipal de educação das relações étnico-raciais para adequação do PPP.	2,70	2,78	3,00	3,00	3	2	0,99	1,08

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 19 observamos a divisão dos dados coletados por zona, na proposição “a”, referente à orientação com equipes multidisciplinares, obtivemos as médias de 2,33 na zona rural e 2,45 na zona urbana, com uma mediana de 2, e as modas de 3 e 2 e com desvios-padrões de 1,07 e 1,16, respectivamente. Por causa da variação dos dados, optamos por esmiuçar os valores na tabela 20:

**Tabela 20** – Distribuição dos valores da proposição “a” por zona do terceiro eixo

	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>	<b>% Urbana</b>	<b>% Rural</b>
(1) Discordo totalmente	15	9	31%	24%
(2) Discordo	10	13	20%	34%
(3) Indeciso	17	7	35%	18%
(4) Concordo	7	8	14%	21%
(5) Concordo totalmente	0	1	0%	3%
Total	49	38	100%	100%
Outros	1	1	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 20 demonstra que a maioria dos(as) sujeitos(as) da zona urbana escolheu entre as opções “Discordo Totalmente” ou “Discordo”, totalizando um percentual de 51% quando comparado aos(as) sujeitos(as) que optou por “Concordo” (14%). Quando comparamos esses percentuais, obtivemos 58% dos(as) sujeitos(as) da zona rural que optaram por “Discordo Totalmente” ou “Discordo” quando comparado com 24% que optaram por “Concordo” ou “Concordo Totalmente”. Nessa proposição, acontece a mesma situação já citada anteriormente de diferença das somas das porcentagens quando comparada com os valores das médias. Dessa forma, consideramos que apesar do percentual apresentado pela zona rural ser maior do que o expressado na zona urbana, neste caso, consideramos que a opção “Discordo Totalmente” tem um peso mais elevado nas interpretações dos(as) sujeitos(as) sobre a abrangência da ação. Assim, afirmamos que a zona urbana apresenta os maiores índices de insuficiência da ação de orientação pelo órgão com equipes multidisciplinares na avaliação pelos(as) professores(as).

Na proposição “b”, sobre a promoção de formação específica para a adequação do PPP e da proposta curricular, contabilizamos médias de 2,58 na zona urbana e 2,76 na zona rural, apesar das médias baixas calculamos medianas de 3, modas de 3 e 4 e com altos desvios-padrões de 1,23 e 1,22, respectivamente, sendo estes os maiores apresentados pelo eixo. Esses dados indicam que aconteceram respostas muito altas e muito baixas, justificando as médias baixas e os altos desvios-padrões. Em outras palavras, apontamos que a ação de formação para a construção dos documentos aconteceu atingindo uma parcela dos(as) sujeitos(as), mas

que foi limitada e não abrangeu a maioria, principalmente aqueles(as) pertencentes a zona urbana.

Na proposição “c”, referente ao acesso aos documentos públicos relativos à discussão, contabilizamos como médias 2,72 na zona urbana e 2,62, na zona rural com índices consideráveis de desvios-padrões de 1,09 e 1,08, com medianas e as modas variando entre 3 e 2. Cálculos semelhantes também foram encontrados na proposição “e”, referente ao acesso a consultas para adequação do PPP, apresentando uma média na zona urbana de 2,70 e na zona rural de 2,78, com medianas e modas que variam entre 3 e 2, somente se diferenciando de forma significativa no desvio-padrão da zona urbana que contabilizou 0,99. Esses dados significaram na perspectiva das avaliações dos(as) professores(as) que nas duas proposições existe uma insuficiência na abrangência das ações de disponibilizar o acesso aos documentos públicos, sendo mais insuficiente no atendimento da zona rural, e no acesso para consultas na construção do PPP, principalmente na zona urbana.

A proposição “d”, referente à adequação do PPP da escola, obtivemos médias nos valores de 3,13 zona urbana e 2,87 na zona rural, contabilizamos medianas e modas entre 3 e 4 e com altos desvios-padrões de 1,13 e 1,04, respectivamente. Nessa proposição, desmembramos esses valores na tabela 21, para avaliarmos esse item em consequência da variação dos dados:

**Tabela 21** - Distribuição dos valores da proposição “d” do terceiro eixo

	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>	<b>% Urbana</b>	<b>% Rural</b>
(1) Discordo totalmente	5	3	10%	8%
(2) Discordo	10	12	21%	32%
(3) Indeciso	10	12	21%	32%
(4) Concordo	20	9	42%	24%
(5) Concordo totalmente	3	2	6%	5%
Total	48	38	100%	100%
Outros	2	1	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 21 foi possível visualizar que a maioria dos(as) sujeitos(as) da zona urbana cerca de 48% optou por “Concordo” ou “Concordo Totalmente”, enquanto 31% optaram por “Discordo Totalmente” ou “Discordo”, revelando que para esses(as) professores(as) os PPP da maioria de escolas estavam de acordo com os princípios das leis. Na zona rural essa situação se inverte, pois a maioria formada por 40% dos(as) sujeitos(as) optou por “Discordo Totalmente” e “Discordo” quando comparada com apenas 29% que optaram por “Concordo” ou “Concordo Totalmente”. Assim, inferimos que a zona urbana elevou o índice geral (tabela

18) dessa proposição, mas analisamos também que apesar da maioria da zona urbana indicar que o PPP estava de acordo com os princípios das leis, observamos uma parcela significativa que indicaram discordância sobre a aplicação dessa proposição. Na zona rural, essa situação é mais agravante porque a maioria dos(as) professores(as) indicou que o PPP não estava adequado com os princípios das leis, significando a necessidade de desenvolvimento de ações para abarcar todas as escolas representadas pelos(as) sujeitos(as) da pesquisa.

Numa análise geral por zona deste eixo observamos que a abrangência da maioria das ações foi insuficiente para atender de forma significativa as duas zonas. No que se refere a zona rural, verificamos, a partir dos cálculos dos valores das respostas dos(as) professores(as), que possui uma maior precariedade quando se trata da disponibilização de documentos públicos e na adequação do PPP das escolas. Na zona urbana observamos um agravamento nas insuficiências na maioria das proposições apresentadas quando comparadas com os valores dos(as) professores(as) da zona rural, a saber: orientação com equipes multidisciplinares, formação específica para construção do PPP e acesso para consultas para construção do PPP.

Na tabela 22 apresentamos os dados estratificados por etapas da educação básica, para verificarmos a existência de alterações quando se trata da distribuição dessas ações:

**Tabela 22** - Avaliação por etapa do eixo adequação do projeto político pedagógico e proposta curricular para educação das relações étnico-raciais

	Média			Mediana			Moda			Desvio-padrão		
	EI	EF1	EF2	EI	EF1	EF2	EI	EF1	EF2	EI	EF1	EF2
a) Realiza orientação da instituição através de órgão público municipal com equipes multidisciplinares.	1,90	2,37	2,47	2,00	2,00	2,00	1	2	1	0,97	1,07	1,28
b) Promove formação específica para (re)construção do projeto político pedagógico e proposta curricular.	1,75	2,88	2,67	2,00	3,00	3,00	1	4	4	0,79	1,22	1,24
c) Disponibiliza o acesso a proposta municipal curricular para as relações étnico-raciais e outros documentos públicos sobre a temática.	2,70	2,69	2,61	3,00	3,00	2,50	3	3	2	1,08	1,06	1,24
d) O PPP da sua escola está adequado aos princípios das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08	3,15	2,70	3,67	3,00	3,00	4,00	4	4	4	1,18	1,08	1,03
e) Disponibiliza o acesso para consultas ao órgão municipal de educação das relações étnico-raciais para adequação do PPP.	2,65	2,52	3,11	3,00	3,00	3,00	3	3	2	0,99	0,97	1,13

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 23 apresenta os valores atribuídos pelos(as) professores(as) estratificados por etapa da educação básica, desse modo, na proposição “a”, observamos que as médias variam, sendo de 1,90 na Educação Infantil, 2,37 no Ensino Fundamental Anos Iniciais e 2,47 no Ensino Fundamental Anos Finais, com medianas e modas que variam entre 1 e 2. Com a regularidade desses três dados, evidenciamos que dentre o número mínimo de professores(as) que receberam essa ação, os(as) professores(as) da Educação Infantil foram aqueles(as) que ainda receberam menos, sendo confirmadas pela uniformidade das respostas apresentadas pelo baixo desvio-padrão de 0,97. Cabe lembrar, que os(as) professores(as) do Ensino Fundamental Anos Finais foram aqueles(as) em que a ação foi mais direcionada, mas afirmamos que dentre os(as) professores(as) dessa etapa poucos foram alcançados por essa ação, conclusão resultante a partir da moda 1(Discordo Totalmente) e do alto desvio-padrão de (1,28).

Na proposição “b”, referente à formação específica para construção do PPP, afirmamos que os(as) professores(as) da Educação Infantil com média no valor de 1,75 foram os(as) sujeitos(as) que menos receberam esse tipo de formação quando comparada com as outras etapas, verificação evidenciada pela mediana 2, equivalente a opção “Discordo”, moda no valor de 1, equivalente a opção “Discordo Totalmente”, e pelo baixo desvio-padrão de 0,79 da etapa. As outras etapas apresentaram variados índices, pois apresentaram médias no valor de 2,88 no Ensino Fundamental Anos Iniciais e 2,67 no Ensino Fundamental Anos Finais, medianas no valor de 3 e modas nos valores de 4, entretanto contabilizaram altos desvios-padrões de 1,22 e 1,24. Isso significa que obtivemos respostas muito altas e muito baixas que baixaram as médias e aumentaram os índices de desvios-padrões, evidenciando que alguns professores(as) foram atendidos pela ação, mas que não se configuram como maioria. Assim, com base nos dados apresentados, afirmamos que existe uma insuficiência da política em atender a maioria dos(as) professores(as) das três etapas, sendo que na Educação Infantil esse atendimento foi ainda mais insuficiente.

Na proposição “c”, referente ao acesso a documentos públicos sobre a discussão, observamos que a Educação Infantil contabilizou a maior média no valor de 2,70, seguida pelo Ensino Fundamental Anos Iniciais com 2,69 e pelo Ensino Fundamental Anos Finais com 2,61. Nessas etapas contabilizamos de 3, 3 e 2,5, com modas de 3,3 e 2, com consideráveis desvios-padrões de 1,08, 1,06 e 1,24. Devido à presença marcante do ponto neutro nas etapas de Educação Infantil e de Ensino Fundamentais Anos Iniciais, destrinchamos as respostas na tabela 23:

**Tabela 23** - Distribuição por etapa dos valores da proposição “c” do terceiro eixo

	<b>EI</b>	<b>EF1</b>	<b>EF2</b>	<b>%EI</b>	<b>%EF1</b>	<b>%EF2</b>
(1) Discordo totalmente	4	8	4	22%	16%	22%
(2) Discordo	3	13	5	17%	27%	28%
(3) Indeciso	8	14	4	44%	29%	22%
(4) Concordo	5	14	4	28%	29%	22%
(5) Concordo totalmente	0	0	1	0%	0%	6%
Total	20	49	18	111%	100%	100%
Outros	0	1	0	-	-	-

Legenda: EI equivale a Educação Infantil, EF1 equivale a Ensino Fundamental Anos Iniciais, EF2 equivale a Ensino Fundamental Anos Finais

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar a tabela acima observamos que os(as) sujeitos(as) discordantes de todas as etapas contabilizaram a maioria, sendo 39% na Educação Infantil, 43% no Ensino Fundamental Anos Finais e 50% no Ensino Fundamental Anos Iniciais se comparado ao percentual de sujeitos(as) que concordaram com a proposição com 28%, 29% e 28%, respectivamente. Desse modo, a partir dos cálculos dos valores atribuídos pelos(as) professores(as) podemos apontar que existe uma insuficiência no atendimento da ação de disponibilizar o acesso a documentos públicos relativos a discussão, sendo o Ensino Fundamental Anos Finais a etapa mais precarizada quando comparado as outras.

A proposição “d”, sobre a adequação do PPP das escolas, contabilizou as maiores médias do eixo, entretanto, destacamos a média 2,70 do Ensino Fundamental Anos Iniciais, significando que, mesmo com a moda 4 e uma mediana 3, a maioria das escolas dessa etapa ainda não adequou seus projetos as leis, justificando a baixa média e o considerável desvio-padrão. Ainda demonstramos que o Ensino Fundamental Anos Finais se trata da etapa com a maior média no valor 3,67, com modas e medianas no valor 4, equivalente a opção “Concordo” e com o menor desvio-padrão. Dessa maneira, apontamos que o PPP da maioria das escolas em que os(as) sujeitos(as) atuavam do Ensino Fundamental Anos Finais estava adequado aos princípios das leis, mas que ainda existem várias dessas escolas sem essa adequação, evidenciado pelo considerável desvio-padrão de 1,08.

Na proposição “e”, referente ao acesso ao órgão para consulta na construção do PPP, calculamos médias de 2,65 na Educação Infantil, 2,52 no Ensino Fundamental Anos Iniciais e de 3,11 no Ensino Fundamental Anos Finais, respectivamente. Por causa da presença do ponto neutro em duas etapas visualizamos esses dados na tabela 24:

**Tabela 24** - Distribuição por etapa dos valores da proposição “e” do terceiro eixo

	<b>EI</b>	<b>EF1</b>	<b>EF2</b>	<b>%EI</b>	<b>%EF1</b>	<b>%EF2</b>
(1) Discordo totalmente	4	8	1	20%	17%	6%
(2) Discordo	2	15	5	10%	31%	28%
(3) Indeciso	11	17	5	55%	35%	28%
(4) Concordo	3	8	5	15%	17%	28%
(5) Concordo totalmente	0	0	2	0%	0%	11%
Total	20	48	18	100%	100%	100%
Outros	0	2	0	-	-	-

Legenda: EI equivale a Educação Infantil, EF1 equivale a Ensino Fundamental Anos Iniciais, EF2 equivale a Ensino Fundamental Anos Finais

Fonte: Dados da pesquisa

A análise da tabela acima indica que a maioria dos(as) sujeitos(as) com respostas válidas da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais optaram por “Discordo totalmente” ou “Discordo”, com percentuais equivalentes a 30% e 48%, indicando que seus projetos não estavam adequados aos princípios das leis. No caso do Ensino Fundamental Anos Finais, observamos que a maioria composta de 39% indicou a adequação desse documento aos princípios, entretanto indicamos um percentual de 34% que ainda não adequou. A partir desses dados calculados de acordo com os valores atribuídos, apontamos um número significativo de escolas que ainda não adequaram o PPP, sendo que no Ensino Fundamental Anos Iniciais foi apresentado o maior índice de inadequação.

Na análise dos dados por etapas, verificamos que os(as) professores(as) da Educação Infantil obtiveram menor número de orientação de construção do PPP, bem como de formação específica quando comparada com as outras etapas. Os(as) professores(as) do Ensino Fundamental Anos Finais tiveram mais orientações, acesso e auxílio do órgão municipal na adequação do PPP, e, conseqüentemente, maiores índices de adequação desse documento aos princípios das leis. Os(as) cálculos dos valores atribuídos pelos(as) professores(as) do Ensino Fundamental Anos Iniciais apontaram que tiveram mais formações, contudo apresentaram em seus índices o menor acesso e auxílio do órgão municipal para adequação do PPP.

No cruzamento dos dados por zona e por etapa concluímos que mesmo dentro da pouca abrangência da maioria das ações, existem etapas das zonas ainda mais vulneráveis: a Educação Infantil da zona rural trata-se da especificidade com menos adequação do PPP. A Educação Infantil da zona urbana recebe menos orientação e menos formação para (re)construção do PPP do que as outras etapas de quaisquer zonas. O Ensino Fundamental Anos Finais da zona rural possui o menor acesso aos documentos públicos.

## 5.5 FISCALIZAÇÃO, DIVULGAÇÃO E INCENTIVO DAS AÇÕES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Este último eixo do questionário possui proposições que contemplam desde as consultas para construção de políticas até as ações de fiscalização, com as seguintes proposições: a) Realiza consultas para construção das políticas, relatórios, projetos e/ou propostas; b) Fiscaliza a atuação das escolas no cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; c) Promove atividades periódicas com a participação das escolas de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem da História e Cultura Africana e da Educação das Relações Étnico-raciais; d) Comunica/divulga as ações realizadas no que se refere à temática; e) Disponibiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, na íntegra, para os professores de todas as etapas de ensino; f) Incentiva pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo que contemplem as relações étnico-raciais; g) Promove ações visando à redução da evasão e repetência escolar de estudantes negros.

Na tabela 25 apresentamos os valores gerais de média, mediana, moda e desvio-padrão atribuídos pelos professores nas proposições acima descritas, conforme pode ser observado:

**Tabela 25** – Avaliação geral do eixo de atuações gerais da Semed

	Média	Mediana	Moda	Desvio-padrão
a) Realiza consultas para construção das políticas, relatórios, projetos e/ou propostas.	2,58	3,00	4	1,21
b) Fiscaliza a atuação das escolas no cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08	2,11	2,00	2	0,98
c) Promove de atividades periódicas com a participação das escolas de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades...	2,23	2,00	1	1,07
d) Comunica/divulga as ações realizadas no que se refere à temática.	2,59	2,00	2	1,15
e) Disponibiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais, na sua íntegra, para os professores de todas as etapas de ensino.	2,63	3,00	3	1,15
f) Incentiva pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo que contemplem as relações étnico-raciais.	2,28	2,00	2	1,01
g) Promove ações visando à redução da evasão e repetência escolar de estudantes negros.	2,21	2,00	1	1,07

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 25 visualizamos na proposição “a”, referente à realização de consultas as escolas para projetos e similares, uma média geral de 2,58, com mediana 3, moda de 4 e com alto desvio-padrão de 1,21. A partir desses índices apontamos que essa ação chegou em algumas escolas, apesar disso afirmamos com base na baixa média e o alto índice de desvio-padrão que não abrangeu a maioria das escolas dos(as) sujeitos(as) pesquisados(as) revelando uma insuficiência na efetivação da ação.

A proposição “b”, referente à fiscalização da atuação das escolas no cumprimento das leis, obteve os menores índices da tabela, pois calculamos médias no valor de 2,11, com mediana de 2, moda de 1 e um baixo desvio-padrão de 0,98. A mesma situação ocorre com proposição “c”, sobre a promoção de atividades periódicas com a participação das escolas, em que calculamos médias de 2,23, com mediana de 2, moda de 1, mas um considerável desvio-padrão de 1,07. A regularidade desses dados nos itens revela graves insuficiências nas aplicações dessas ações na compreensão dos(as) professores(as) indicando que chega a mínima parcela desses(as) sujeitos(as), evidenciadas pelas baixas médias, pela opção “Discordo Totalmente” ter sido a avaliação que mais se repetiu nas duas proposições.

Na proposição “d”, referente à divulgação das ações realizadas sobre a temática, contabilizamos uma média de 2,59, com mediana de 2, moda de 2 e um alto desvio-padrão de 1,15. Encontramos índices similares na proposição “f”, referente ao incentivo de pesquisas sobre a educação das relações étnico-raciais”, obtivemos médias de 2,28, com mediana de 2, moda de 2 e um desvio-padrão de 1,01. Dessa forma, os valores atribuídos pelos(as) professores(as) a essas proposições indicaram que a maioria discorda sobre a efetividade dessas ações, revelando insuficiência em abarcar os(as) professores(as) na divulgação das ações realizadas e no incentivo as pesquisas, pois os desvios-padrões indicaram que essas ações alcançaram alguns(mas) professores(as). A pequena abrangência dessas ações conduziu aos(as) professores(as) a citá-las em suas sugestões para melhoria dessas políticas nas questões abertas do questionário:

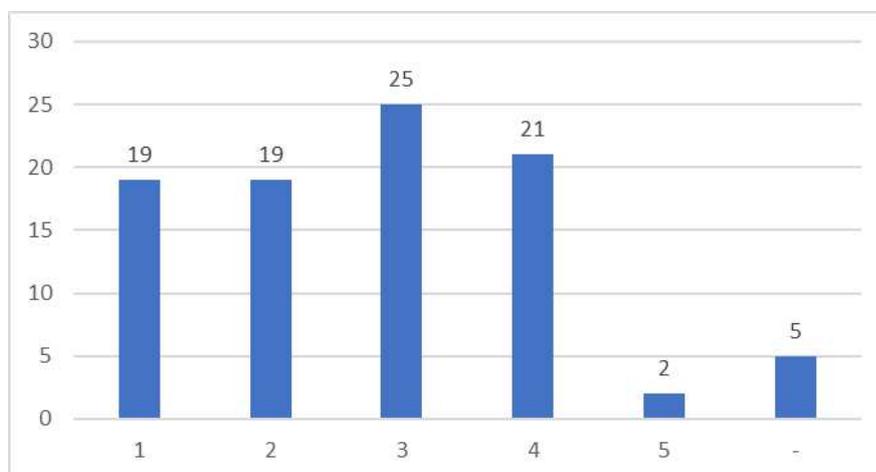
*Atividades periódicas com a participação da escola, com exposição, avaliação, divulgação das atividades de educação das relações étnico-raciais (Q. 23)*

*Que as ações sejam mais divulgadas e incentivadas nas escolas, caso haja essas ações. Incentivar projetos de identidade (Q.74)*

Na proposição “e”, referente à disponibilização das diretrizes curriculares nacionais, calculamos médias de 2,63, com mediana de 3, moda de 3 e alto desvio-padrão de 1,15. Por

essa proposição apresentar uma variação nos dados e pela presença do ponto neutro na moda, elaboramos o gráfico 14:

**Gráfico 14**– Distribuição geral dos valores da proposição “e”



Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico acima podemos destacar que 38 sujeitos(as) optaram por “Discordo Totalmente” e “Discordo”, indicando a maioria quando comparado com 23 sujeitos(as) que optaram por “Concordo” ou “Concordo Totalmente. Desse modo, apesar da existência de valores de concordância que indicam o atendimento da ação, afirmamos que a ação não abrangeu a maioria dos(as) sujeitos(as) pesquisados(as), carecendo de uma ampliação na disponibilização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais.

Na proposição “g”, referente à promoção de ações visando à redução da evasão e repetência de alunos negros, contabilizamos médias de 2,21, com mediana de 2, moda de 1 e desvio-padrão considerável de 1,07. Esses baixos índices, produzidos a partir das respostas dos(as) professores(as), apontam para uma grave insuficiência na abrangência da ação, evidenciada pela maioria dos(as) professores(as) optar por “Discordo Totalmente”.

Numa análise geral da tabela 26, apontamos insuficiência em todas as ações que foram avaliadas pelos(as) professores(as), sendo que nas ações de fiscalização, na promoção de atividades periódicas e na promoção de ações que reduzam a evasão e repetência essa insuficiência atinge níveis mais agravantes. Assim, para aprofundarmos as compreensões sobre os dados gerais, estratificamos estas respostas dos(as) sujeitos(as) a partir de uma divisão por zona, conforme é possível visualizar na tabela 26:

**Tabela 26** -- Avaliação por zona do eixo de atuações gerais da Semed relativas às relações étnico-raciais

	Média		Mediana		Moda		Desvio-padrão	
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL
a) Realiza consultas para construção das políticas, relatórios, projetos e/ou propostas.	2,47	2,74	3,00	2,50	3	4	1,06	1,37
b) Fiscaliza da atuação das escolas no cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.	2,16	2,11	2,00	2,00	3	2	0,94	1,03
c) Promove de atividades periódicas com a participação das escolas de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.	2,34	2,16	2,00	2,00	3	2	1,08	1,05
d) Comunica/divulga as ações realizadas no que se refere à temática.	2,52	2,71	2,00	2,00	2	2	1,16	1,14
e) Disponibiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais, na sua íntegra, para os professores de todas as etapas de ensino.	2,65	2,61	3,00	3,00	3	2	1,18	1,10
f) Incentiva pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo que contemplem as relações étnico-raciais.	2,42	2,17	2,50	2,00	3	2	1,01	0,98
g) Promove ações visando à redução da evasão e repetência escolar de estudantes negros.	2,38	2,06	2,00	2,00	3	2	1,10	1,00

Observamos de forma geral na tabela 26 que todas as proposições tiveram seus valores abaixo da média 3, com medianas entre 3 e 2, oferecendo indícios sobre a baixa abrangência das ações realizadas, desse modo, por apresentar diferenças entre as zonas e desvios-padrões consideráveis analisaremos cada proposição. Já na proposição “a”, referente à consultas as escolas para construção de projetos e propostas, obtivemos as médias de 2,47 na zona urbana e 2,74 na zona rural, contabilizando na zona rural a maior a moda geral (4) do eixo e, conseqüentemente, com o maior desvio-padrão de 1,21. Na zona rural calculamos a maior moda, mas também uma menor mediana no valor de 2,50, devido à variação apresentamos a tabela 27, a seguir:

**Tabela 27** - Distribuição dos valores da proposição “d” por zona do quarto eixo

	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>	<b>% Urbana</b>	<b>% Rural</b>
(1) Discordo totalmente	12	9	24%	24%
(2) Discordo	11	10	22%	26%
(3) Indeciso	17	5	35%	13%
(4) Concordo	9	13	18%	34%
(5) Concordo totalmente	0	1	0%	3%
Total	49	38	100%	100%
Outros	1	1	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 27 visualizamos que 46% dos(as) sujeitos(as) da zona urbana optaram por “Discordo Totalmente” e “Discordo” enquanto apenas 18% optaram por “Concordo”. Na zona rural esse índice se eleva sendo que 50% optaram por “Discordo Totalmente” e “Concordo”, entretanto, o número de sujeitos(as) que optaram por “Concordo” ou “Concordo Totalmente” se eleva para cerca de 37%. Nesse sentido, afirmamos que, segundo os cálculos dos valores atribuídos, na zona urbana existe uma insuficiência maior de abrangência dessa ação de realização de consultas para construção de projetos e similares quando comparada com a zona rural.

Na proposição “b”, que trata da fiscalização sobre a atuação das escolas, encontramos as menores médias com 2,16 na zona urbana e 2,11 na zona rural, com mediana e modas de 2, contabilizando uma uniformidade maior nas respostas da zona urbana com 0,98 de desvio-padrão. Com base na regularidade dos dados apresentados calculados a partir das respostas dos(as) professores(as), indicamos que exista uma grave ineficiência da fiscalização por parte da prefeitura nas duas zonas, sendo que essa ineficiência foi ainda maior quando se refere a zona rural.

Na proposição “c”, relativa à promoção de atividades periódicas com a participação das escolas, calculamos médias de 2,34 na zona urbana e 2,16 na zona rural, com medianas de 2 e uma moda de 3 na zona urbana e 2 na zona rural, com consideráveis desvios-padrões de 1,08 e 1,05. Devido ao ponto neutro e para uma visualização aprofundada desta proposição, elaboramos a tabela 28 por opção selecionada, uma vez que analisamos no capítulo anterior algumas ações realizadas pela gestão, como Escola na Avenida e a Feira do Livro de Feira de Santana-BA:

**Tabela 28** - Distribuição dos valores atribuídos pelos professores a proposição “c” por zona do quarto eixo

	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>	<b>% Urbana</b>	<b>% Rural</b>
(1) Discordo totalmente	15	11	30%	29%
(2) Discordo	11	17	22%	45%
(3) Indeciso	16	3	32%	8%
(4) Concordo	8	7	16%	18%
(5) Concordo totalmente	0	0	0%	0%
Total	50	38	100%	100%
Outros	0	1	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 28 foi possível visualizar que a maioria dos(as) sujeitos(as) da zona urbana cerca de 42% selecionaram as opções de discordância, enquanto apenas 16% optaram pela concordância. Na zona rural esses índices revelaram situações mais agravantes, em que cerca de 74% dos(as) sujeitos(as) optaram por “Discordo totalmente” ou “Discordo” indicando uma grave insuficiência da ação na zona rural. Isto é, esses valores indicaram a insuficiência da política nas duas zonas, sendo que na zona rural esses índices foram mais agravantes.

Na proposição “d”, referente à divulgação das ações realizadas, contabilizamos médias de 2,52 na zona urbana e 2,71 na zona rural, com medianas de 2, modas de 2 e altos desvios-padrões entre as respostas de 1,16 e 1,14, respectivamente. Esses desvios-padrões indicaram que essa ação conseguiu abranger alguns(mas) sujeitos(as), e, conseqüentemente, as suas escolas, entretanto a regularidade dos outros índices indicou que não abrangeu a maioria dos(as) professores(as) e das escolas, principalmente aos(as) professores(as) das escolas da zona urbana quando comparadas com as localizadas na zona rural.

Na proposição “e”, relativa à disponibilização das diretrizes nacionais e outros documentos públicos as escolas, contabilizamos médias de 2,65 na zona urbana e 2,61 na zona rural, com medianas de 3 e modas de 3 e 2, sendo que essa proposição também contabiliza consideráveis desvios-padrões de 1,18 e 1,10. Isso significa que a diferença entre

as respostas pode indicar que a disponibilização desses documentos tem chegado em algumas instituições, mas a regularidade dos outros dados demonstra que a maioria das instituições ainda não possui acesso a esses documentos, sendo que na zona rural essa insuficiência acontece com maior intensidade.

Na proposição “f”, relativa ao incentivo a pesquisas sobre os processos educativos, calculamos as médias de 2,42 na zona urbana e 2,17 na zona rural, com medianas de 2,50 e 2, modas que variam entre 3 e 2 e com desvios-padrões de 1,01 e 0,98, obtendo a maior homogeneidade das respostas na zona rural. Situação semelhante acontece com a proposição “g”, referente à promoção de ações visando a redução da evasão e repetência escolar de estudantes negros, em que contabilizamos as médias de 2,38 na zona urbana e 2,06 na zona rural, com medianas de 2 e moda geral de 1, variando entre as zonas entre 3 e 2. Com base nesses índices, podemos afirmar que, de acordo com os valores atribuídos pelos(as) professores(as), existe a insuficiência da ação nas duas zonas, sendo que na zona rural esses índices atingiram aspectos mais agravantes quando comparada com os índices da zona urbana.

Em síntese, nas análises gerais por zona, inferimos que existem graves insuficiências na abrangência de todas as ações analisadas neste eixo, sendo que na zona rural esses índices são agravados nas ações de fiscalização, promoção de atividades periódicas e acesso aos documentos públicos, incentivos a pesquisa e promoção de ações de combate a evasão e a repetência dos estudantes negros. No que se refere a zona urbana, observamos índices mais graves na realização de consultas para construção de projetos e similares e na divulgação de ações quando comparado aos índices da zona rural.

Na tabela 29 apresentamos os dados divididos por etapas da educação básica:

**Tabela 29** – Avaliação por etapa do eixo de atuações gerais da Semed relativas a educação das relações étnico-raciais

	Média			Mediana			Moda			Desvio-padrão		
	EI	EF1	EF2	EI	EF1	EF2	EI	EF1	EF2	EI	EF1	EF2
a) Realiza consultas para construção das políticas, relatórios, projetos e/ou propostas.	2,25	2,52	2,78	2,00	2,00	3,00	3	2	4	1,02	1,24	1,31
b) Fiscaliza da atuação das escolas no cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.	1,63	2,14	2,28	1,00	2,00	2,00	1	2	1	0,76	0,94	1,18
c) Promove de atividades periódicas com a participação das escolas de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.	2,00	2,18	2,33	2,00	2,00	2,00	1	2	1	0,86	1,05	1,19
d) Comunica/divulga as ações realizadas no que se refere à temática.	2,40	2,57	2,56	2,00	2,00	2,50	2	2	2	1,27	1,10	1,04
e) Disponibiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais, na sua íntegra, para os professores de todas as etapas de ensino.	2,60	2,48	2,88	3,00	2,00	3,00	3	2	3	1,31	1,11	1,02
f) Incentiva pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo que contemplem as relações étnico-raciais.	2,15	2,24	2,19	2,00	2,00	2,00	3	2	3	0,88	1,05	0,98
g) Promove ações visando à redução da evasão e repetência escolar de estudantes negros.	2,20	2,22	1,81	2,00	2,00	1,50	3	2	1	1,06	1,06	0,98

Fonte: Dados da pesquisa

Na proposição “a”, sobre a promoção de consultas para construção de projetos e similares, contabilizamos que a média da Educação Infantil foi a menor com o valor de 2,25, quando comparada com a Ensino Fundamental Anos Iniciais de 2,52 e do Ensino Fundamental Anos Finais de 2,78. As três etapas contabilizaram altos índices de desvios-padrões, 1,02, 1,24 e 1,31. Devido à etapa da Educação Infantil apresentar índices mais agravantes e pela presença do ponto neutro na moda, decidimos pela visualização das respostas na tabela abaixo:

**Tabela 30** – Distribuição por etapa dos valores da proposição “a” do quarto eixo

	<b>EI</b>	<b>EF1</b>	<b>EF2</b>	<b>%EI</b>	<b>%EF1</b>	<b>%EF2</b>
(1) Discordo totalmente	6	12	4	30%	25%	22%
(2) Discordo	5	14	4	25%	29%	22%
(3) Indeciso	7	10	3	35%	21%	17%
(4) Concordo	2	12	6	10%	25%	33%
(5) Concordo totalmente	0	0	1	0%	0%	6%
Total	20	48	18	100%	100%	100%
Outros	0	2	0	-	-	-

Legenda: EI equivale a Educação Infantil, EF1 equivale a Ensino Fundamental Anos Iniciais, EF2 equivale a Ensino Fundamental Anos Finais

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 30 observamos que 55% dos(as) professores(as) da Educação Infantil selecionaram a opção de discordância, sendo deste percentual 30% optou por “Discordo Totalmente”, enquanto apenas 10% optou por “Concordo” ratificando a insuficiência desta ação expressada na média e na mediana. Desse modo, consideramos que a ação de realização de consultas para construção de projetos ou similares acontece no município de forma insuficiente nas três etapas, sendo na Educação Infantil a etapa que possui o menor atendimento em comparação com as outras.

Na proposição “b”, referente à fiscalização da atuação das escolas, afirmamos uma insuficiência dessa ação nas três etapas analisadas, sendo que a etapa da Educação Infantil apresentou índices mais agravantes expressados pela menor média no valor de 1,63, mediana e moda no valor de 1 e baixo desvio-padrão 0,76. Essa mesma situação se repete na etapa de Educação Infantil quando analisamos a proposição “c”, sobre a promoção de atividades periódicas, em que encontramos uma regularidade dos dados sobre a ineficiência no atendimento dessa ação, apesar disso, evidenciamos altos desvios-padrões nas etapas do Ensino Fundamental no valor de 1,05 e 1,19 que indica mínima oferta da ação.

Na proposição “d”, referente à divulgação das ações, existe uma similaridade das médias, medianas e modas, mas, ainda assim, a Educação Infantil trata-se da etapa em que as

ações foram menos divulgadas. Essa proposição contabilizou altos índices de desvios-padrões de 1,27, 1,10 e 1,04 evidenciando que a ação existe, mas que não chegou de forma equitativa a maioria das escolas pesquisadas, principalmente na etapa da Educação Infantil.

Na proposição “e”, sobre a disponibilização das diretrizes curriculares, as médias variaram entre 2,60 na Educação Infantil, 2,48 no Ensino Fundamental Anos Iniciais e 2,88 no Ensino Fundamental Anos Finais, com medianas e modas que variaram entre 3 e 2, contabilizando altos desvios-padrões. Dessa forma, com os pontos neutros de moda, apresentamos essas respostas na tabela 31:

**Tabela 31** – Distribuição por etapa dos valores a proposição “e” do quarto eixo

	EI	EF1	EF2	%EI	%EF1	%EF2
(1) Discordo totalmente	6	11	2	30%	24%	13%
(2) Discordo	2	13	3	10%	28%	19%
(3) Indeciso	8	11	6	40%	24%	38%
(4) Concordo	2	11	5	10%	24%	31%
(5) Concordo totalmente	2	0	0	10%	0%	0%
Total	20	46	16	100%	100%	100%
Outros	0	4	2	-	-	-

Legenda: EI equivale a Educação Infantil, EF1 equivale a Ensino Fundamental Anos Iniciais, EF2 equivale a Ensino Fundamental Anos Finais

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 31 podemos observar que na etapa de Educação Infantil a maioria dos(as) sujeitos(as) escolheu opções de discordância equivalendo ao percentual de 40%, enquanto apenas 20% dos(as) sujeitos(as) optou por “Concordo” ou “Concordo Totalmente”. Na etapa de Ensino Fundamental Anos Finais a maioria dos(as) sujeitos(as) optou por “Concordo” equivalendo a 32%, mas obteve uma parcela significativa de sujeitos(as) que indicou o acesso as diretrizes com percentual de 31%. A partir dos dados apresentados nas tabelas, inferimos que há disponibilização desse material, entretanto ainda não atingiu os(as) sujeitos(as) de forma equitativa, sendo no Ensino Fundamental Anos Iniciais a etapa que indicou obter o menor acesso quando comparada as outras.

Na proposição “f”, sobre o incentivo as pesquisas nos processos educativos, evidenciamos baixas médias com valores similares de 2,15, 2,24 e 2,19, medianas de 2 e modas que variam entre 3 e 2, possuindo homogeneidade nas respostas dos(as) sujeitos(as) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Finais expressada pelos índices de desvios-padrões no valor de 0,88, e 0,98, já no Ensino Fundamental Anos Iniciais calculamos um valor considerável de 1,05. Destrinchamos esses dados na tabela abaixo para um melhor direcionamento da análise:

**Tabela 32** - Distribuição por etapa dos valores da proposição “f” do quarto eixo

	EI	EF1	EF2	%EI	%EF1	%EF2
(1) Discordo totalmente	6	12	5	30%	27%	31%
(2) Discordo	5	18	4	25%	40%	25%
(3) Indeciso	9	7	6	45%	16%	38%
(4) Concordo	0	8	1	0%	18%	6%
(5) Concordo totalmente	0	0	0	0%	0%	0%
Total	20	45	16	100%	100%	100%
Outros	0	5	2	-	-	-

Legenda: EI equivale a Educação Infantil, EF1 equivale a Ensino Fundamental Anos Iniciais, EF2 equivale a Ensino Fundamental Anos Finais

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela acima observamos que a maioria dos(as) sujeitos(as) selecionou opções de discordância, sendo 55% na Educação Infantil, 67% no Ensino Fundamental Anos Iniciais e 56% quando comparado com as opções de concordância com percentuais 0%, 18% e 6%, respectivamente. Nessa direção, inferimos, de acordo com as respostas atribuídas pelos(as) professores(as), que essa ação possui um atendimento insuficiente, isto é, não tem se efetivado de forma equânime nas escolas dos(as) sujeitos(as) que responderam esta pesquisa, sendo que na etapa da Educação Infantil o incentivo mais precário quando comparado com as outras.

Na proposição “g”, sobre a promoção de ações visando a redução da evasão e repetência de estudantes negros(as), contabilizamos médias de 2,20 na Educação Infantil, 2,22 no Ensino Fundamental Anos Iniciais de 1,81 no Ensino Fundamental Anos Finais, com uma moda de 1, sendo 3 na Educação Infantil e 2 no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Com base nesses dados, apontamos que a promoção dessas ações aconteceu com graves insuficiências nas três etapas, sendo no Ensino Fundamental Anos Finais a etapa ainda mais precarizada por esse atendimento.

Numa análise geral por etapa, afirmamos que uma grande parcela das ações colocadas em forma de proposições foi insuficiente para abranger a maioria dos(as) sujeitos(as) da pesquisa, demonstrada pelas baixas, médias, modas e medianas, sendo que a Educação Infantil se trata da etapa que menos tem recebido essas ações do eixo de atuações gerais. No cruzamento dos dados das etapas e por zona, obtivemos: a) a Educação Infantil da zona urbana trata-se da especificidade menos consultada para realização de projetos e similares, além de ser a menos comunicada sobre as ações que se refere a temática; b) a Educação Infantil da zona rural trata-se da especificidade que indicou a maior insuficiência da fiscalização da atuação no cumprimento das leis, na promoção de atividades periódicas e no incentivo a pesquisas nos processos educativos; c) o Ensino Fundamental Anos Iniciais da

zona rural foi a etapa que mais indicou sobre a insuficiência do acesso as diretrizes curriculares aos(as) professores(as); e d) o Ensino Fundamental Anos Finais da zona rural foi a especificidade que mais apontou sobre a insuficiência das ações que visem o combate à evasão e repetência escolar de estudantes negros(as).

#### 5.6 DA INSUFICIÊNCIA DAS AÇÕES ÀS SUGESTÕES DOS(AS) PROFESSORES(AS): ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo observamos que os cálculos e as análises realizadas, a partir dos valores atribuídos pelos(as) professores(as) às proposições, demonstraram que a maioria das ações desenvolvidas pela secretaria apresentou insuficiências no atendimento nas duas zonas e em todas as etapas da educação básica. Essas afirmações foram verificadas a partir do percentual de 61% professores(as) que assegurou não ter participado de formações e pelas contabilizações das baixas médias, medianas e modas em grande parte das proposições. Dessa forma, esses índices resultaram em baixas médias gerais para cada eixo, sendo 2,36 para o eixo de “Acompanhamento didático-pedagógico e materiais específicos”; 2,68 no eixo de “Adequação do PPP e proposta curricular para educação das relações étnico-raciais”; e 2,37 para o eixo de “Atuações gerais da Semed”.

Nessa direção, também enfatizamos os altos índices de desvios-padrões na maioria dos cálculos das proposições, esse indicativo poderia ser explicado quando retomamos as análises documentais e das entrevistas nas quais as diversas ações dos núcleos foram realizadas em pequenas escalas e com um número selecionado de professores(as), devido às limitações de variadas ordens (im)postas pelas gestões municipais tanto hierárquicas quanto de recursos humanos e financeiros. Por isso, essas ações não abrangeram a maioria das escolas e dos(as) professores(as) da rede pública municipal de Feira de Santana, e, conseqüentemente, a maioria dos(as) sujeitos(as) desta pesquisa perfazendo oscilações entre as respostas. Dito de outro modo, a maioria das respostas teve valores baixos e discordantes, equivalentes “Discordo totalmente” e “Discordo” que geraram baixos índices, todavia tivemos uma pequena parcela dos(as) sujeitos(as) que apresentaram respostas com valores altos e concordantes, equivalentes a “Concordo” ou “Concordo totalmente”, evidenciando que as ações foram realizadas de formas pontuais e com uma abrangência pequena.

Essa pontualidade e a pequena abrangência das ações se configurou como principal alvo de discussão dos(as) docentes ao avaliarem as políticas do município para educação das relações étnico-raciais em suas respostas as questões abertas do questionário:

*Acho bastante deficiente, não consigo enxergar investimento para o trabalho com as relações étnico-raciais na escola (Q.68) (grifo nosso)*

*Precisa existir de forma efetiva essas políticas. O trabalho pouco acontece e a escola tenta a seu modo uma contribuição para que a discussão não fique “apagada”. O município pouco forma os docentes para o trabalho em sala de aula e as discussões realizadas pela Semed não são específicas (Q.52).*

*No que diz respeito às políticas públicas na cidade de Feira de Santana sobre as relações étnico-raciais na escola, não há efetivamente ações objetivas, articuladas e permanentes que dialogam com as escolas da rede. Acontece muito raramente algum “evento” específico que muitas vezes acaba sendo esquecido posteriormente, por não haver continuidade. (Q.73) (grifo nosso)*

*Considero que ainda é muito superficial e não contempla com qualidade, aos professores que atuam na rede pública. Poucos professores são contemplados e quando participam de algum curso, não conseguem ser “multiplicadores” dos saberes adquiridos (Q.86) (grifo nosso)*

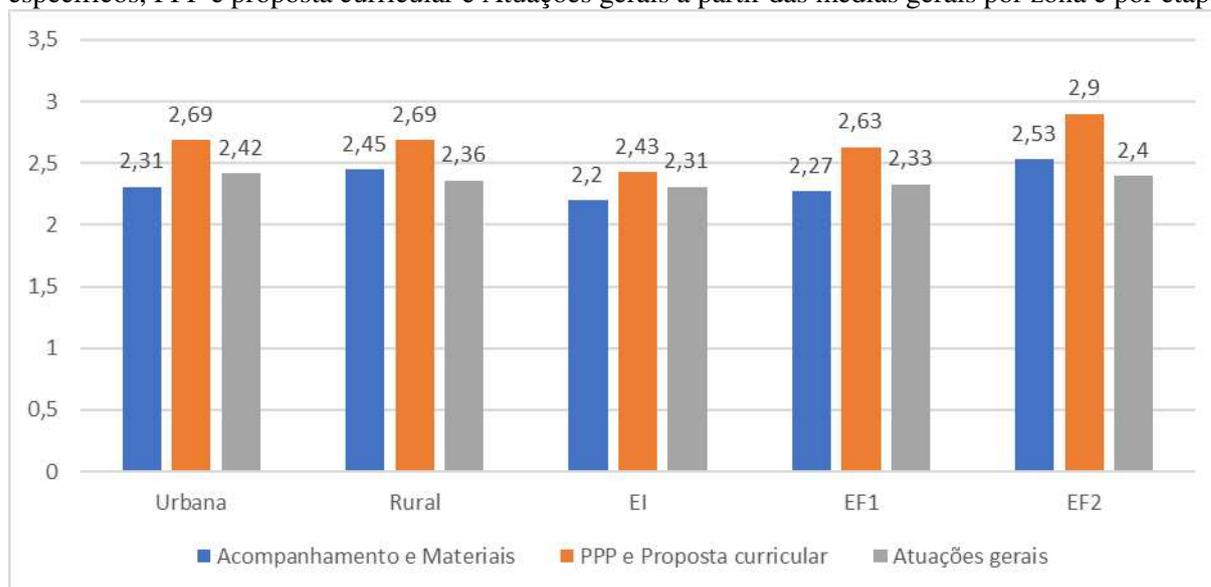
*O município propõe ações pontuais que não possibilita a participação dos educadores, muitas vezes faculta a participação de representantes, cuja a dinâmica escolar não permite a discussão na instituição das ações propostas (Q.61) (grifo nosso)*

*Essas questões ainda são muito pouco abordadas nas formações. (Q.3)*

*São muito pontuais, fragmentadas e esporádicas, dessa forma, não contribuem significativamente para a formação de todos os professores da rede. (Q. 8) (grifo nosso)*

Essas respostas dos(as) professores(as) corroboram com os resultados dos valores calculados e analisados ao longo deste capítulo. Para visualizarmos a dimensão desta situação demonstramos de maneira geral os dados por zona e por etapa de acordo com três eixos no gráfico 15:

**Gráfico 15** – Comparação entre os eixos de Acompanhamento didático-pedagógico e materiais específicos, PPP e proposta curricular e Atuações gerais a partir das médias gerais por zona e por etapa



Legenda: EI equivale a Educação Infantil, EF1 equivale a Ensino Fundamental Anos Iniciais, EF2 equivale a Ensino Fundamental Anos Finais

Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico acima observamos que nenhuma média geral apresentada, seja por zona ou por etapa, demonstrou índices satisfatórios de avaliação dos(as) professores(as), principalmente, no que se refere a Educação Infantil. Essa etapa contabilizou nas análises gerais os menores índices de atendimento das ações nos três eixos em destaque quando comparadas com as outras, sobretudo, ao Ensino Fundamental Anos Finais que apresentou os maiores índices. Isto é, esses dados revelaram uma marginalização da Educação Infantil em detrimento das outras etapas da educação básica, destoando das pesquisas que afirmaram a necessidade de investimento já que se trata da “etapa em que se inicia as primeiras manifestações do racismo” (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010, s/p).

No que se refere a análise por zona, a zona rural possuiu índices maiores ou equivalentes a zona urbana nos eixos de “Acompanhamento didático-pedagógico e materiais específicos” e “Adequação do PPP e proposta curricular para educação das relações étnico-raciais”, contudo apresentou índices menores no eixo de “Atuações gerais da secretaria” quando comparada com a zona urbana. Esses maiores índices da zona rural em dois eixos podem ser explicados quando pensamos retornamos as formações realizadas de ampla carga horária e as lutas dos movimentos quilombolas para o cumprimento das leis e das diretrizes nas escolas quilombolas, localizadas majoritariamente na zona rural da cidade, com movimentações diante do acompanhamento das escolas e de elaboração/publicação das propostas curriculares específicas.

Nos três eixos que foram analisados nos gráficos e nas tabelas ao longo do capítulo não foi possível afirmar uma ausência completa de qualquer ação descrita nas proposições, mas graves insuficiências no atendimento das escolas reveladas pelos valores atribuídos pelos(as) professores(as) pesquisados(as), pois em todas as proposições houve algum(a) professor(a) que indicou concordância, apontando que percebe de algum modo a aplicação da ação, seja na maioria ou em sua totalidade. Todavia, podemos inferir que essa insuficiência gerou ausências na maioria das escolas e no atendimento de professores(as) seja na formação, no acompanhamento didático-pedagógico, na adequação do PPP, no acesso aos documentos ou em qualquer atuação geral específica. Esses pontos de ausências foram demonstrados por uma parcela significativa dos(as) professores(as) que optou por “Discordo totalmente”, equivalente a “não percebo a aplicação da ação”, corroboradas nas questões abertas do questionário, como foi possível observar:

*Não existe ação para o desenvolvimento da política (Q.60)*

*Pelo que sei o município não tem nenhum trabalho com as relações étnico-raciais (Q.56)*

*Não posso analisar, porque desconheço (Q.38)*

*O município ainda não tem ações voltadas para o trabalho com as relações étnico-raciais (Q.91)*

*Políticas? Quais políticas? A mim, nunca vieram falar de políticas pertinentes as relações étnico-raciais. Penso ser um absurdo...tamanho descaso, com algo tão imprescindível para todos nós. (Q71)*

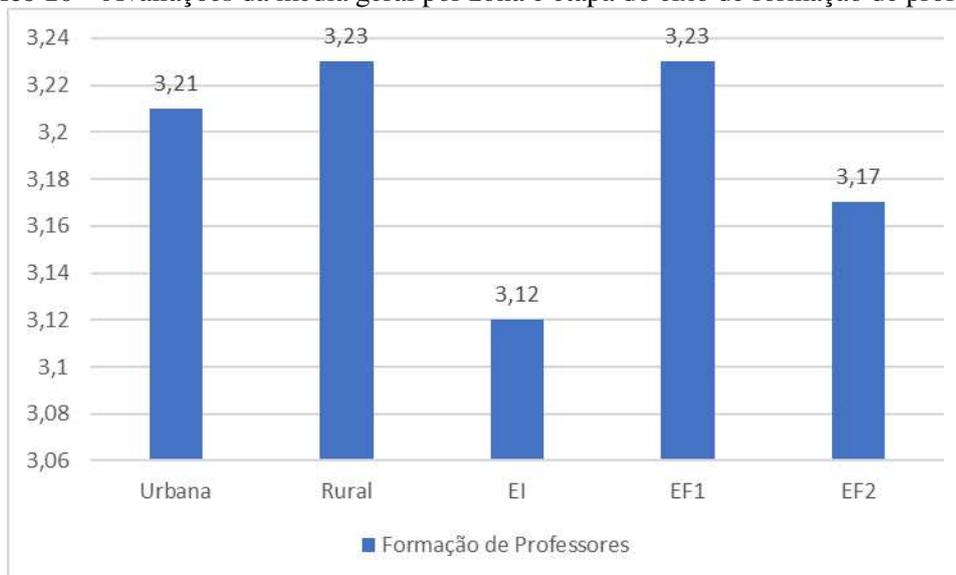
*Embora exista na Semed um núcleo de relações étnico-raciais. (Q.69)*

*Não existem ações voltadas para o estudo dessas relações ou pelo menos não chegaram ao meu conhecimento (Q.66)*

Os resultados contabilizados e a exposição das respostas das questões abertas dos(as) professores(as) podem ser compreendidos a partir das ideias que levantamos sobre materialidade do não lugar institucional e a ausência de vontade política, que possuem fundamentações diretas com a disputa hegemônica, por projetos de sociedade e de educação, e ao racismo institucional, como um dos mecanismos de conservação da estrutura. Ressaltando que não foi por acaso que o município negligencia as ações para educação das relações étnico-raciais, principalmente, nas gestões analisadas que não tratam essas discussões como prioridade.

No eixo de formação de professores resolvemos tratá-lo de forma separada, por ter sido respondido comente por professores(as) que participaram das formações que foram promovidas pela Semed. Desse modo, no gráfico 16 demonstramos, de maneira geral, os cálculos das médias a partir dos valores atribuídos pelos(as) professores(as):

**Gráfico 16** – Avaliações da média geral por zona e etapa do eixo de formação de professores



Fonte: Dados da pesquisa

Esse eixo não pode ser comparado aos outros, por se tratar de uma avaliação específica da formação que os(as) professores(as) participaram, desse modo, foi possível observar que as avaliações foram ligeiramente diferentes da zona rural (3,23) quando comparada com a zona urbana (3,21). Sobre as médias das etapas, indicamos uma diferença da Educação Infantil com média 3,12 em comparação com o Ensino Fundamental Anos Iniciais com valor de média de 3,23. De maneira geral, consideramos que as formações oferecidas pelos núcleos foram bem avaliadas pelos(as) professores(as) no que tange ao tratamento da relevância do tema, aos(as) formadores selecionados(as), bem como as abordagens realizadas dos conteúdos e das teorias. Os baixos valores atribuídos neste eixo estavam direcionados para quantidade, tempo de duração e as liberações para frequentá-las as, sendo que estas questões estavam para além das possibilidades de atuação dos núcleos.

Ao observamos os valores calculados até o presente momento e as respostas abertas do questionário, percebemos que a maioria dos(as) professores(as) já possui a dimensão da necessidade de um trabalho que considere as relações étnico-raciais, por isso, reivindicaram ações da secretaria e ainda apresentaram sugestões para serem observadas no planejamento dessas políticas:

*Cursos de extensão, palestras, seminários, enfim, instrumentos que agregassem o nosso leque de inquietações no que se refere as relações étnico-raciais, inclusive, que abrangesse as famílias dos alunos, bem como os próprios, pois, precisam aceitar-se e valorizar-se como são e terem muito orgulho disso! (Q.71)*

*Cursos e oficinas envolvendo os professores, nessa temática.  
Ações de grupos precursoras dessa área (movimentos afros, líderes negros) nas próprias escolas*

*Incentivo reconhecimento e valorização nas práticas que possa existir, bem como a partilha para as demais instituições escolares (Q.75)*

*Atividades fixas no calendário escolar.  
Montar grupos de estudos na escola sobre a temática, dar visibilidade as vozes de crianças e jovens permitindo que eles se expressem de diferentes formas artísticas ou não. (Q.1)*

Em síntese, ao longo das análises percebemos que a maioria das ações que chegaram aos(as) professores(as) foram insuficientes para abranger suas escolas. Entretanto, cabe ressaltar que as ações que conseguiram ser efetivadas pelos núcleos foram resultantes de processos de resistências cotidianas dos(as) sujeitos(as) que ocupam o espaço institucional da secretaria de educação, associados as pressões dos movimentos negros e quilombolas da localidade, numa disputa muitas vezes desigual diante de uma estrutura histórica de conservação e reprodução do racismo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa a seguinte questão orientou as análises: Como as políticas públicas para educação das relações étnico-raciais foram estruturadas nas gestões municipais de Feira de Santana-BA, no período de 2006 a 2016, e de que forma se relacionam com as formulações dos movimentos negros para o desenvolvimento de uma educação antirracista? Ao responder essa questão, afirmamos inicialmente que as gestões municipais estruturaram uma política intencional baseada em ações pontuais e fragmentadas que não cumprem as condições fundamentais para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Nessa compreensão, as gestões operaram a partir do que conceituamos nesta pesquisa como *política da insuficiência*, pois foram oferecidas diversas ações ao longo do período recortado, mas em pequenas escalas e com acesso de poucos(as) sujeitos(as) e escolas quando comparado ao número de professores(as) e de escolas da rede pública de ensino.

Desse modo, consideramos que o *modus operandi* dessa política, produzida sob as bases do racismo institucional e estrutural, gerou insuficiência na implementação da educação das relações étnico-raciais numa refinada estratégia que contorna fiscalizações e pressões dos movimentos locais, na tentativa de inviabilizar as concepções defendidas pelos movimentos negros para educação. Consideramos essa perspectiva na medida em que as gestões nas diversas vezes que foram intimadas pelo Ministério Público, não apresentaram registros de atuações desse organismo pelo descumprimento das leis. Em nossas análises, ao lermos os relatórios e dossiês, observamos que existe a descrição das diversas ações realizadas (formação de professores, visitas às escolas, acompanhamento didático-pedagógico, entre outras citadas na pesquisa), mas não existe a informação precisa sobre a frequência e a quantidade de escolas e professores(as) que essas ações abrangeram, oferecendo margens para a interpretação de que as leis estavam sendo implementadas no município. Essas verificações ofereceram indicativos que precisamos realinhar as formas atuação nas reivindicações e cobranças para a implementação das leis em vista das novas estratégias dessas gestões.

Ao longo das análises aprendemos que as ações para educação das relações étnico-raciais foram inexistentes historicamente na Semed, pois somente no final de 2006 configurou algumas ações nesse sentido, ainda assim, apontamos que essas ações foram pomenorizadas em detrimento de outras, mesmo diante de um contexto de reivindicações dos movimentos negros e das cobranças pelas instâncias legais. Isso coloca em discussão uma contradição histórica em que a maioria dos(as) alunos(as) das escolas públicas é negra, mas essa representatividade não significou o reconhecimento de seus saberes, pertencimentos,

memórias e identidades nas políticas educacionais do município e nas constituições curriculares. Desse modo, entendemos que não existe a definição de um saber que não esteja associado a questões ideológicas, e, por isso mesmo, políticas, culturais, econômicas e sociais, isso significa que ao selecionar determinadas teorias e conceitos, conseqüentemente, outras foram omitidas, nos fazendo concluir que o processo de seleção se trata, antes de tudo, de um processo de exclusão.

Em face dessa compreensão, afirmamos que nos desenhos municipais de administração pública das três gestões não houve prioridade no tratamento das questões étnico-raciais na educação. Essa constatação partiu das análises das filiações político-partidárias dos prefeitos, das comprovações da (re)produção do racismo institucional que hierarquiza e estrutura os espaços decisórios de poder na Semed e das insuficiências nas ações indicadas pelos(as) professores(as) das escolas pesquisadas. Como resultado dessa não priorização, foram perceptíveis a materialização do não lugar institucional e a ausência de vontade política que resultaram em constantes tentativas de minimização da importância das discussões étnico-raciais através da falta de vinculação oficial dos núcleos, na extinção do núcleo ERER, na guetificação das discussões, na responsabilização individual dos integrantes dos núcleos pelo cumprimento das leis e no impedimento da atuação dos agentes a partir da legitimação de limitações sistêmicas e pela imposição de limitações hierárquicas e de recursos humanos e financeiros.

Entretanto, ao tempo em que as gestões operaram a partir da *política da insuficiência*, observamos movimentos contraditórios dos (a)integrantes dos núcleos, dos(as) militantes e dos(as) professores(as), empreendendo o que intitulamos como *política da resistência*, demonstrando uma eficácia contundente do movimento negro e das pessoas negras em movimento na promoção de políticas para educação das relações étnico-raciais mesmo diante de uma disputa desigual marcada pelo racismo institucional e estrutural. Nessa compreensão, esses(as) sujeitos(as) protagonizaram lutas cotidianas de denúncias e cobranças das gestões sobre suas responsabilidades diante do cumprimento das leis, disputando nesse espaço decisório na realização de propostas e ações para a efetivação de políticas. Ressaltamos que inclusive as ações da *política da insuficiência* somente aconteceram por causa da *política da resistência*, caso contrário, estaríamos analisando proporções ainda maiores de insuficiências, silenciamentos e ausências.

As ações pontuais descritas e analisadas nesta pesquisa somente foram realizadas devido às atuações dos movimentos negros seja por via direta, participando dos espaços institucionais com pressões em conferências e espaços públicos, ou pela via indireta através

de representações no Ministério Público, demonstrando uma utilização estratégica do sistema jurídico. Assim, observamos que as ações planejadas e realizadas pelos núcleos possuíam estreitas relações com os princípios dos movimentos negros, pois os(as) integrantes e os(as) professores(as) que contribuíram no processo de implementação revelaram em suas trajetórias que foram militantes, oferecendo as ações um caráter antirracista e emancipatório próprio das formulações dos movimentos negros. Por isso, visualizamos na pesquisa a presença dos movimentos negros e quilombolas no planejamento e na execução das ações como nas escutas para a construção das propostas curriculares municipais específicas e nos planejamentos das formações para educação escolar quilombola.

Em outras palavras, ao analisarmos os lugares de fala desses(as) sujeitos(as) que atuaram a partir da consciência racial (de si) e da realidade construída (da cor) com base nas suas vivências e trajetórias, observamos que atuaram a partir de uma concepção de educação construída nos espaços formativos dos movimentos negros, divergindo das concepções de conservação da estrutura e da racionalidade técnica que foram adotadas pelas gestões. Nesse sentido, enfatizamos que no planejamento e na execução dessas ações os(as) intelectuais negros(as) orgânicos(as) partiram de concepções contra-hegemônicas de educação fazendo-os disputar cotidianamente com projetos eurocêtricos e neoliberais, evidenciando que as formas hegemônicas estruturais de funcionamento do sistema (econômica, cultural e simbólica) se (re)produzem mesmo em pequenas esferas de poder como o município.

As ações estruturadas pela secretaria de educação por meio dos núcleos ERER (2006-2012) e Nereeq (2013-2016) ou pelos seus(uas) integrantes alocados(as) em outros espaços como no Gcef foram insuficientes para abranger os(as) professores(as) e as escolas públicas do município, conforme observamos nos documentos e na análise das entrevistas, sendo essa ideia também ratificada pelos dados coletados nos questionários. Dessa forma, verificamos que a materialidade do não lugar institucional e a ausência de vontade política que causavam limitações ao planejamento das ações pelos núcleos, fundamentaram uma cadeia produtiva de insuficiências no atendimento e na efetivação das ações nas escolas.

As conclusões sobre as respostas dos(as) professores(as) sejam nas análises dos dados gerais ou por zona e etapa, possuem antecedentes no ambiente institucional da secretaria de educação e nas posturas assumidas pelos gestores diante do combate ao racismo. Dessa forma, observamos com os cálculos e as análises realizadas que a maioria das ações desenvolvidas pela secretaria apresentou insuficiência no atendimento nas duas zonas e em todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais), mesmo dentro dessas insuficiências o Ensino Fundamental Anos

Iniciais foi a etapa que mais concentrou ações e que mais aproveitaram em suas práticas. As diversas ações dos núcleos (ERER e NereeQ) foram realizadas em pequenas escalas e com um número selecionado de professores(as), devido às limitações de variadas ordens (im)postas pelas gestões municipais tanto hierárquicas quanto de recursos humanos e financeiros. Por isso, essas ações não abrangeram a maioria das escolas e dos(as) professores(as) da rede pública municipal de Feira de Santana, e, conseqüentemente, a maioria dos(as) sujeitos(as) desta pesquisa. Essa pontualidade e a pequena abrangência das ações se configuraram como principal alvo de discussão dos(as) docentes ao avaliarem as políticas do município para educação das relações étnico-raciais em suas respostas as questões abertas do questionário.

Cabe-nos lembrar que essas práticas políticas de exclusão possuem fundamentações para além de uma compreensão no âmbito municipal, nos conduzindo para reflexão estrutural que possuem interligações em todas as esferas de poder. Nesse sentido, em que o município integra uma estrutura hegemônica engendrada no racismo estrutural e institucional, a hipótese levantada no início desta tese foi confirmada, pois a Semed no período recortado possuiu ações para o trabalho com as relações étnico-raciais que dialogavam com as formulações dos movimentos negros, mas a irregularidade das ações gerou descontinuidades e fragmentações devido à indefinição sobre a prioridade no tratamento da questão étnico-racial e ausência dos recursos humanos e financeiros.

Em síntese, inferimos que a instituição municipal, como parte do Estado, refletiu as mesmas contradições presentes nas dinâmicas do jogo social, ou seja, a insuficiência na implementação de políticas antirracistas pelas gestões trata-se de uma ação intencional para incorporar de modo desigual das demandas dos movimentos negros em suas políticas, significando a opção pela manutenção e (re)produção do racismo estrutural que atua, no contexto brasileiro, como elemento-base do sistema capitalista. Todavia, ressaltamos a importância da presença de integrantes dos(as) movimentos negros nos espaços institucionais, isso não significa dizer que todas as demandas foram/serão atendidas, mas que existe uma maior possibilidade de somar forças nas disputas pela hegemonia que afirmem a educação para as relações étnico-raciais no município.

Portanto, nesta pesquisa, diversas vezes assumimos a ideia das disputas hegemônicas para demarcar a diferença dos projetos de educação dos movimentos negros e de seus(uas) integrantes daqueles(as) que foram adotados pelas gestões em suas administrações públicas. Pois, as ações afirmativas foram pensadas nos processos de resistência dos movimentos negros, expressando formas de contestação e outros modos de pensar a educação a partir da

emancipação dos(as) sujeitos(as) e, desse modo, construindo passos iniciais para um acúmulo de forças para a construção de uma nova hegemonia.

## REFERÊNCIAS

ARCE, A. Compre um Kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**. (74): 251-283, Abr.2001.

ALMEIDA, Lívia J. M. de. “**Velhos problemas, novas questões**”: uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático. Dissertação de mestrado, 2013.

ALMEIDA, Silvio L.de **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no Estudo sobre Avaliação. *In*: RICO, Elizabeth de Melo. **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 5. ed São Paulo, SP: Cortez, IEE, 2009.

AZEVEDO, Janete. M. Lins 2001, Fundação Calouste Gulbenkian, de **A educação como política pública**. 2a ed. Campinas, SP. Autores Associados, (Coleção Polêmica do Nosso Tempo; V. 56).

BAHIA. Lei nº **13.182 junho de 2014**. Sanciona o Estatuto da Igualdade Racial e de combate a intolerância religiosa do estado da Bahia.

\_\_\_\_\_. **Resolução do CEE nº 23 de 12 de março de 2007**.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação da Bahia. **Resolução nº 23 de 12 de março de 2007**. Compromete-se com as determinações previstas na Lei nº 10.639/03.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jeferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Lívia. **Igualdade e Meritocracia**. A Ética do Desempenho nas Sociedades Modernas. Editora, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1999.

BALIEIRO, Júlio. **Introdução a estatística básica**. Disponível em: <[http://www.usp.br/gmab/discip/zab5711/aula1\\_impresao.pdf](http://www.usp.br/gmab/discip/zab5711/aula1_impresao.pdf)> Acesso em: 18 de ago. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p

BENEDITO, Alessandra. MENEZES, Daniel Francisco Nagao. Políticas públicas de inclusão social: o papel das empresas. **Revista Ética e Filosofia Política** – Nº 16 –Volume 1 – junho de 2013

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2005

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. São Paulo, Atlas.2002.

\_\_\_\_\_. **Lei da obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**: Lei nº 11.645/08, Brasília. 2008. Disponível em < [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - ver. e atual. - Brasília: SEDH/PR, 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.330. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. de 15 setembro de 2006.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Lei 13.005, 2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **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.

\_\_\_\_\_. **Parecer 003/2004** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Profª. Dra. Petronilha B. Gonçalves e Silva. Brasília, DF: MEC CNE/CP. 10 de mar. de 2004.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2007. Disponível em:<[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Fopcion%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26gid%3D2191&ei=I4T4VK2iKc3OsQSa6oKQDg&usq=AFQjCNHMXg7go4HqeICd1aY4CVg2XUSTBg&sig2=Cloq0BloUuWPERCEDG0mqg](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Fopcion%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2191&ei=I4T4VK2iKc3OsQSa6oKQDg&usq=AFQjCNHMXg7go4HqeICd1aY4CVg2XUSTBg&sig2=Cloq0BloUuWPERCEDG0mqg)> Acesso em: 15 jun 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **Censo escolar por cidades**. Disponível em:<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=291080&idtema=156&search=bahia|feira-de-santana|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>> Acesso em: 05 de jun. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Síntese de indicadores sociais 2012**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2012 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010961811202012185527900054.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Igualdade Racial**. Lei nº 12.228. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347,

de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME** / elaboração Clodoaldo José de Almeida Souza. – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005. 98p.

CAPRIGLIONE, Laura. **DEM corresponsabiliza negros pela escravidão**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u702198.shtml>. Acesso em: 04 de ago. 2017

**CARTA DE PRINCÍPIOS DO MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO**. Disponível em: <https://movimentonegrounificadoba.files.wordpress.com/2013/10/carta-de-princc3adpios-do-movimento-negro-unificado.doc> Acesso em: 10 de dez.2018

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação**. Repensando a Escola – São Paulo: Selo Negro, 2001.

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

CHADAREVIAN, Pedro C. **Os precursores da interpretação marxista do problema racial**. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo249artigo139artigo212artigo5.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo249artigo139artigo212artigo5.pdf). Acesso em: 06 de jan. 2017.

CONCEIÇÃO, Manuel Vitorino da. **Das reivindicações a Lei nº 10.639/03**. Disponível <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/12690/1/Manoel%20Vitorino%20da%20Conceicao.pdf>> Acesso em: 20 de nov. 2018.

COSTA, Elenice Rosa. **As questões étnico-raciais e o ensino da cultura e história afrobrasileira e africana no contexto de escolas municipais da cidade de Viçosa/MG** [manuscrito] / Elenice Rosa Costa - 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

COUTINHO, Carlos N. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez. 2008.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. In: **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. 1993. Portal de Direito Internacional. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

DEVULSKY, Alessandra. Estado, racismo e materialismo. In: **Marcha Esquerda-Dossiê Marxismo e a questão Racial**. Boitempo: São Paulo. Edição de outubro de 2016.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas – Princípios, Propósitos e Processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo vol.12 no.23. Niterói, 2007.

DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, Rio de Janeiro, FGV/MEC, 1987, p.277.

FEIRA DE SANTANA, Prefeitura Municipal de. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação (2011-2021)**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-feira-de-santana-ba>. Acesso em: 06 de jan. 2017.

FEIRA DE SANTANA. **Resolução nº 238**. 17 de maio de 1988. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/camara/ba/feira-de-santana?o=&q=n%C2%BA+2.+848> Acesso em 06 de jun 2018.

FEIRA DE SANTANA. **Lei nº 2.575**. 23 de maio de 2005. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/camara/ba/feira-de-santana?o=&q=n%C2%BA+2.+848> Acesso em 06 de jun 2018.

FEIRA DE SANTANA. **Lei nº 2. 848**. 29 de novembro de 2007. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/camara/ba/feira-de-santana?o=&q=n%C2%BA+2.+848> Acesso em 06 de jun 2018.

FEIRA DE SANTANA. **Plano Municipal de Educação**. Lei nº 3.326 de 5 de junho de 2012 (2011-2021) Disponível em <https://leismunicipais.com.br/camara/ba/feira-de-santana?o=&q=n%C2%BA+2.+848> Acesso em 06 de jun 2018.

FEIRA DE SANTANA. **Plano Municipal de Educação**. Lei nº 3.651 de dezembro 2016 (2016-2026). Disponível em <https://leismunicipais.com.br/camara/ba/feira-de-santana?o=&q=n%C2%BA+2.+848> Acesso em 06 de jun 2018.

JORNAL TRIBUNA FEIRENSE. **Destaque para relações África e Brasil**. 19/09/2007. Disponível em <http://www.tribunafeirense.com.br/busca?busca=afrika+brasil&button>. Acesso em 06 de jun 2018.

\_\_\_\_\_. **Escola Municipal promove Mostra de Saberes Faces da África/Brasil**. 20/11. Disponível em <http://www.tribunafeirense.com.br/busca?busca=afrika+brasil&button>. Acesso em 06 de jun 2018.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008.

FRASER, Nancy. **Luta de classes ou respeito às diferenças? Igualdade, identidades e justiça social**. Disponível em: < <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1199> > Acesso em: 28 dez de 2016.

FRASER, Nancy e HONNETH, Axel (2003). **Retribution or Recognition? A Political Philosophical Exchange**. Londres e Nova York, 2002.

FIAMENGUE, Elis Cristina; JOSÉ, Wagner Duarte; PEREIRA, Carlos José de Almeida. **A UESC em preto e branco: pesquisa de amostragem étnico-racial**. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2007. 67 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREY, Klaus. **Políticas Públicas: Um Debate conceitual e Reflexões Referentes à Prática da Análise de Políticas Públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas, n. 21, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São. Paulo: Ed. Cortez, 1995.

GATTI, Bernadete. A.; BARRETTO, Elba de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GARLAND, R. (1991) - “**The Mid-Point on a Rating Scale: Is it Desirable?**”. Marketing Bulletin, n. 2, p. 66-70. Disponível em: [http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2003\\_tr0201\\_0741.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2003_tr0201_0741.pdf) . Acesso em: 16 de jul.de 2016.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA (Org.). **Guia de enfrentamento do racismo institucional**. Brasília: Geledés; ONU, 2013. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/12/Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf>> Acesso em: 20 de jul. de 2017.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, Marcos Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs). **Relações étnico raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOHN, Maria. G **Movimentos Sociais e Educação**, 8a ed., São Paulo, Cortes, 2012.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Disponível em; <http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em: 03 de mar de 2013.

\_\_\_\_\_. A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional **Brasileiro**. In: SANTOS, Sales Augusto dos, (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação.

\_\_\_\_\_. A Contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos, SP: Ed. da UFSCar, 1997.

\_\_\_\_\_. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. *In: ABRAMOWICZ, A; BARBOSA, L. M. de A; SILVÉRIO, V. R.(orgs.). Educação como prática da diferença.* Campinas. SP: Armazém do Ipê; Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. *In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno.** 4ª. ed. Tradução de Luiz Mario Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **Cadernos de Cárcere.** v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas.** São Paulo: Martins Fontes, 1978b.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Patologia social do branco brasileiro.** Jornal do Comércio, jan.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **Preconceito e discriminação:** queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. 2. ed. São Paulo, SP: Ed. 34, FUSP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** 2. ed São Paulo, SP: Ed. 34, FUSP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Acesso de negros às universidades públicas.** Cad. Pesqui. no.118 São Paulo Mar. 2003

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. *In. Da Diáspora: identidades e mediações culturais.* Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2011.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** 2.ed. Belo Horizonte Ed. UFMG; Rio de Janeiro IUPERJ, 2005.

IANNI, Octavio. **Raças e classes no Brasil.** 2ª Ed. Rio de Janeiro:1972.

\_\_\_\_\_. Introdução. *In.*: **Karl Marx**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1982. p.36. (Grandes cientistas sociais, 10).

\_\_\_\_\_. A dialética da questão racial. **Revista Estudos Avançados**. vol.18 no.50 São Paulo Jan./Apr. 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. 2ª Ed. São Paulo:2011.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. *In.*: THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

JESUS, Regina de Fátima de. **Micro-ações afirmativas no cotidiano de escolas públicas**. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT21-4138--Int.pdf> Acesso em: 03 de mar. 2018.

LESTER et al. **Public policy implementation: evolution of the field and agenda for future research**. *Policy Studies Review*, Arizona, v.7, n.1, p.200-216, autumn, 1987.

LIGUORI, Guido. VOZA, Pasquali (orgs). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. Trad: Ana Maria Chiarini, Diego Silveira C. Ferreira, Leandro de Oliveira Galastrini e Sílvia de Bernadinis. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LOWI, Theodore. J. **American business, public policy, case studies, and political theory**. *World Politics*, v. 16, n. 4, p. 677-715, 1964.

MARTINS, Ângela Maria. A pesquisa na área de política e gestão da educação básica: aspectos teóricos e metodológicos. *In.*: **Revista Educação e Realidade**, porto alegre, v. 36, nº 2, maio/agosto. 2011.

MUNANGA, Kabengele. Org. **Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial** – Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

\_\_\_\_\_. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 5 nov. 2003.

\_\_\_\_\_. & GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1994.

MOREIRA, Vicente Deocleciano (1988). **Projeto Memória da Feira Livre de Feira de Santana**. Disponível em: [http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/14/projeto\\_memoria\\_da\\_feira\\_livre\\_outras\\_palavras.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/14/projeto_memoria_da_feira_livre_outras_palavras.pdf) Acesso em: 15 de dez. 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a19v1850.pdf> > Acesso em: 01 de nov. 2018.

NEGRO E EDUCAÇÃO. **Relatório do VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste do Brasil**. Recife: Movimento Negro Unificado, 1988.

NUNES, Charô (2013). **“Blackface? Yes we can!”**. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2013/04/18/blackface-yes-we-can/>. Acesso em: 27 out. 2018.

NEVES, Paulo S. C. **Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição**. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais. São Paulo: v.20, n.59, p.81 - 96. 2005.

\_\_\_\_\_. **Cotas universitárias e critérios de justiça: a percepção de estudantes universitários**. 2011 Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/35-encontro-anual-da-anpocs/gt-29/gt30-12/1182-cotas-universitarias-e-criterios-de-justica-a-percepcao-de-estudantes-universitarios/file>. Acesso em: 18 de dez. 2018

\_\_\_\_\_. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan. /abr. 2007.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, 2010.

PAIXÃO, Marcelo. Da lenda à esfinge: sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo. D'ADESKY, JACQUES (1948). **Afro-Brasil: Debates e pensamentos**. Rio de Janeiro: Cassará Editora, 2015.

PALUMBO, Denis. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América**. In: Ministério da Educação e Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (Org.). Políticas de Capacitação de Profissionais da Educação Belo Horizonte; Departamento Técnico-Pedagógico; Divisão de Materiais e Publicações; FAE/IRHJP, 1989.

PEREIRA, Amauri Mendes. **“Quem não pode atalhar, arroteia!”**: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da lei 10.639/03. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT21-3775--Int.pdf>. Acesso em: 03 de mar.2018.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”**. Cadernos de História, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

PINHEIRO, Juliano Soares; SILVA, Rejane Maria Ghisolfi. **Aprendizagens de um grupo de futuros professores de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais: em face**

dos caminhos abertos pela lei federal nº 10.639 de 2003. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT21-5301--Res.pdf>> Acesso em: 03 de mar 2018.

**Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2011. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm> Acesso em 22 de maio de 2017.

PRESSMAN, J. L. & WILDAVSKY, A. **Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland**. 3ª ed. Berkeley: University of California Press, 1984.

REHEN, Fani. **Coisa de pobre**: A política de educação infantil em Feira de Santana – Bahia (2001-2008). Disponível em: < [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15047/1/2013\\_FaniQuiteriaNascimentoRehem.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15047/1/2013_FaniQuiteriaNascimentoRehem.pdf)>. Acesso em: 10 de jul.2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017. 112p.

ROMANO, Jorge Osvaldo. **Política nas políticas**: um olhar sobre os estudos na agricultura brasileira / Jorge Osvaldo Romano – 2007.

SAMPAIO, Maria Cristina de Jesus. **O currículo vivido e os repertórios culturais negros nas escolas municipais da Matinha dos Pretos – BA**: diálogos com a lei 10.639/03. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

SANTOS, Sales A. dos; SILVEIRA, Marly. **Políticas de promoção da igualdade racial e ação afirmativa**. Salto para o Futuro: gestão educacional para a diversidade, ano 20, n. 12, p. 39-54, 2010.

SANTOS, Juciara Alves dos. Sofrimento psíquico gerado pelas atrocidades do racismo. **Revista da ABPN** • v. 10, n. 24 • nov.2017 – fev. 2018, p.148-165

SCHUCMAN, Lia **Família inter-raciais**: tensões entre cor e amor. Salvador: EDUFBA,2018.

SKIDMORE, Thomaz E. - **Preto no branco** - Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2012

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Africanidades brasileiras**: Esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. REVISTA DO PROFESSOR, Porto Alegre, Ano 19, Número 73: 26-30, jan./mar. 2007. p.26

SILVA, Joselina da. **A União dos Homens de Cor**: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. Estud. afro-asiát. vol.25 no.2 Rio de Janeiro, 2003.

SPOSATI, Aldaíza. **Mapa da exclusão/ inclusão social**. In: Políticas públicas: proteção e emancipação. Disponível em: [www.comciencia.br](http://www.comciencia.br), 2002. Acesso em 29 de abril de 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F; GARCIA, Rosalba M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005.

SODRÉ, Muniz. **Por um conceito de minoria**. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT16042010145008.pdf>> Acesso em: 29 de jun. 2016.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Diálogos possíveis entre concepções de currículo e a lei 10.639/03**. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT21-5547--Res.pdf>> Acesso em: 03 de mar 2018.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Despacho de 27/10/2009**. (DJE nº 206, divulgado em 03/11/2009). Disponível em:<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=269126> Acesso em: 15 de ago 2017.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf) . Acesso em: 12 jun 2016.

TELLO, Cesar; ALMEIDA, Ma. Lourdes P. (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TORRES, Carlos Alberto. Gramsci e a Educação Popular na América Latina: percepções do debate brasileiro. *In: Marcha Esquerda-Dossiê Marxismo e a questão Racial*. Edição de outubro de 2016. Boitempo: São Paulo.

TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 2013.

VIANA, Ana Luiza. **Abordagens metodológicas em políticas públicas**. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8095> (1996) Acesso em: 15 de mar. 2017.

## **PESQUISAS SELECIONADAS PARA O ESTADO DA ARTE**

ALMEIDA, Mônica Andréa Oliveira. **Ações Afirmativas na educação básica em uma escola de excelência**. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT21\\_826.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_826.pdf) Acesso em: 18 de mai. 2017.

ALVES, Carmem Dolores. **A implementação da lei 10.639/2003 nas escolas da rede municipal do recife e o papel da gestão escolar entre a formulação e as práticas: impasse e perspectiva**. Dissertação de Mestrado. UFPE- Recife, 2011.

CADINI, Vera Lucia Sanson. **Políticas de educação no Brasil: desafios e possibilidades educacionais das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana** <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/641> Acesso em: 18 de mai. 2017.

CARVALHO, Tais Regina de. ALMEIDA, Mônica Andrea Oliveira. **Educação das relações étnico-raciais e políticas de formação continuada de professores/as da Educação Infantil: experiências de Florianópolis/SC.** Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT21\\_219.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT21_219.pdf) Acesso em: 18 de mai. 2017.

CHAGAS, Wagner dos Santos. **Do contexto da influência ao contexto da prática: caminhos percorridos para a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas municipais de Esteio-RS.** Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2001> Acesso em: 18 de mai. 2017.

CRUZ, Sandra R. de Souza. FERNANDES, Ana Paula C. **A política educacional de implementação da Lei 10.639/2003 na rede pública municipal de ensino de Nova Iguaçu: prática inovadora e eficaz para a superação da desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira?** Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=27700@1](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=27700@1) Acesso em: 18 de mai. 2017.

DORNELLES Ana Paula Lacerda. **A tramitação da lei n. 10.639 de 2003: a construção de uma política pública educacional no Brasil no congresso nacional e no conselho nacional de educação.** Disponível em:

GOMES, Nilma Lino e JESUS, Rodrigo Ednilson de .**As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa.** Educ. rev. no.47 Curitiba Jan./Mar. 2013

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. **Lei federal nº 10639/03: um desafio para a educação básica no Brasil.** Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/191> Acesso em: 18 de mai. 2017.  
[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_DornellesAP\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DornellesAP_1.pdf) Acesso em: 18 de mai. 2017.

JESUS, Regina de Fátima. **Micro-ações afirmativas no cotidiano de escolas públicas.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/micro-acoes-afirmativas-no-cotidiano-de-escolas-publicas>. Acesso em: 18 de mai. 2017.

LIMA, Denise Maria Soares. **Recepção e aplicação da lei federal 10.639/2003: da publicação à prática.** Dissertação de Mestrado. UCB -Brasília, 2012.

MESSIAS, Marta Iris Camargo. **O movimento social negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para a aplicação da lei 10.639/03: o caso da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS.** Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11808> Acesso em: 18 de mai. 2017.

PEREIRA, Amauri Mendes. **“Quem não pode atalhar, arroteia!”: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da lei 10.639/03.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/quem-nao-pode-atalhar-arroteia-reflexoes-sobre-o-desafio-da-praxis-dos-educadores>. Acesso em: 18 de mai. 2017.

PINHEIRO, Juliano soares. Silva, Regine Maria G. **Aprendizagens de um grupo de futuros professores de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais**: em face dos caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639 de 2003. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT21-5301--Int.pdf> Acesso em: 18 de mai. 2017.

ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da. **O enraizamento institucional da Lei nº. 10.639/2003 na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4019.pdf> Acesso em: 18 de mai. 2017.

ROSA, Maria Cristina. **Os professores de arte e a inclusão: o caso da lei 10639/2003**. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2610--Int.pdf>

SANTANA, Moisés de Melo, LUZ, Itacir Marques da e SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. **Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100008&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 21 de ago. 2017

SANTOS, Isabel Passos de Oliveira. **A lei nº 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de Campinas. Dissertação de Mestrado**. UNICAMP-Campinas, 2014.

SANTOS, Isabel Passos de Oliveira. **A lei nº 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de Campinas**. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_55abbf76b8dbe1bd5a8ed4ae5947359b](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_55abbf76b8dbe1bd5a8ed4ae5947359b) Acesso em: 18 de mai. 2017.

SANTOS, Rosemeire dos. **Nós temos uma lei e agora: A lei 10.639/03: entre práticas e políticas curriculares - Londrina (2008-2010)**. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL\\_b5f37fa7db38195008a560cf80f19ee5/Details](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_b5f37fa7db38195008a560cf80f19ee5/Details) Acesso em: 18 de mai. 2017.

SANTOS, Sônia Querino; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. **Políticas públicas educacionais**: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362008000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100007) Acesso em: 21 de ago. 2017.

SBERSE, Anete Julia Kornowski. **A lei 10.639/03 e as políticas educacionais**: debates e tendências. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/727?locale=en> Acesso em: 18 de mai. 2017.

SILVA, Auxiliadora Maria Reis Maria a conceição. **A Lei nº 10.639/2003 nas escolas pernambucanas**: políticas e práticas curriculares para sua implementação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-3994.pdf> Acesso em: 18 de mai. 2017.

SILVA, Iraneide Soares da. **Ações afirmativas para a população negra nos centros federais de educação tecnológica**. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3132/1/2009\\_Dis\\_ISSilva.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3132/1/2009_Dis_ISSilva.pdf)

SILVA, Izabel da. **Políticas públicas em educação para negros: a implementação da lei 10.639/03 no estado do Paraná.** <http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/113.pdf> Acesso em: 18 de mai. 2017.

SOUZA, Florentina da Silva e PEREIRA, Letícia Maria da Souza. **Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços.** Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602013000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602013000100005&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 21 de ago. 2017.

SOUZA, Maria Helena Viana. **Diálogos possíveis entre concepções de currículo e a Lei 10.639/03.** Disponível em: <http://32reuniaio.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT21-5547--Int.pdf> Acesso em: 18 de mai. 2017.

VANZUITA, Simone. **O que “dizem” as crianças no contexto das Políticas de ações afirmativas?** Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-que-dizem-criancas-no-contexto-das-politicas-de-acoes-afirmativas>. Acesso em: 18 de mai. 2017.

VIEIRA, Cecília Maria. **Educação e relações étnico-raciais: diálogos e silêncios sobre a implementação da lei nº 10.639/2003 no município de Goiânia.** Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2026> Acesso em: 18 de mai. 2017.

**APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS(AS)  
ENTREVISTADOS(AS)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS(AS)  
ENTREVISTADOS(AS)**

Os pesquisadores da Universidade Federal de Sergipe, Paulo Sérgio da Costa Neves (professor orientador) e Livia Jéssica Messias de Almeida (pesquisadora doutoranda) convidam você, professor/a da escola para participar da pesquisa **“Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais: uma análise das gestões municipais de Feira de Santana-Bahia (2006-2016)”**. O presente estudo investigativo conta com sua participação para contribuir na pesquisa que possui No que se refere aos riscos e desconfortos, evidenciamos que caso a pesquisa venha lhe causar algum risco ou algum desconforto de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, comunique aos pesquisadores para que sejam adotadas medidas de assistência, precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. Os benefícios esperados com os resultados desta pesquisa são de contribuir com o delineamento municipal de novas políticas para educação das relações étnico-raciais, bem como a realização de mapeamento das ações que já foram realizadas. Desse modo, buscamos ajudar na construção de bases para uma educação antirracista no município de Feira de Santana-BA.

Nessa perspectiva, a pesquisadora doutoranda realizará entrevistas gravadas a partir de um roteiro semiestruturado, assim que o/a participante da pesquisa concordar e não for prejudicar suas atividades. Todo material e as informações obtidas ficarão sob a responsabilidade dos pesquisadores e serão destinados a realização da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão apresentados na tese da pesquisadora doutoranda, bem como através da produção e publicação de artigos e apresentação de trabalhos em eventos científicos. Em todos esses trabalhos, as/as participantes não serão identificadas, sendo garantido as/os participantes total sigilo quanto ao

seu nome e quaisquer outras informações confidenciais. A/O participante poderá retirar seu consentimento, ou seja, retirar a permissão para fazer parte da pesquisa, em qualquer fase de sua realização. Os materiais coletados ficarão sob responsabilidade dos pesquisadores, que só poderão utilizá-los para a produção de trabalhos científicos relacionados a esta pesquisa.

Os pesquisadores estarão disponíveis para quaisquer esclarecimentos, sugestões ou reclamações, no decorrer da pesquisa, no endereço Av. Marechal Rondon, s/n. Universidade Federal de Sergipe, sala 103, piso superior, prédio da didática II, São Cristóvão, telefone (79) 2105-6759 ou no telefone da pesquisadora doutoranda: (73) 991145812. O/A participante poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, na cidade Universitária Prof. José Aloisio de campos, Av. Marechal Rondon, s/n, Universidade Federal de Sergipe.

Caso concorde em participar desta pesquisa, reconheça que entendeu as informações contidas neste documento e que sua participação é livre de qualquer tipo de pressão ou constrangimento, escreva nos espaços, seu nome, sua identidade e sua assinatura.

\*Este documento possui duas vias, de igual conteúdo e validade, sendo que umas delas é destinada a quem participa da pesquisa e a outra será arquivada pelos pesquisadores.

Feira de Santana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome: \_\_\_\_\_

Identidade: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B - OFÍCIO AO COORDENADOR DO NEREEQ****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS DE SÃO CRISTÓVÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ao Coordenador do Núcleo de Educação para Educação da Relações Étnico-raciais  
Representante da Secretaria Municipal de Educação  
Sr<sup>a</sup> René Brito Nascimento

Feira de Santana, \_\_\_\_ de setembro de \_\_\_\_\_.

Informamos que estamos realizando a pesquisa intitulada “**Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais: uma análise das gestões municipais de Feira de Santana-BA (2006-2016)**” desenvolvida pela doutoranda Lívia Jéssica Messias de Almeida, com a orientação da Prof. Dr. Paulo Sérgio da Costa Neves, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

A pesquisa está sendo desenvolvida nas seguintes etapas: análise de documentos, entrevistas e aplicação de questionários. Ressaltamos que a pesquisa contribuirá para estabelecer um mapeamento sobre o que se tem efetivado no município na rede pública e poderá contribuir com delineamentos futuros para elaboração de novas ações.

Atenciosamente,

Prof<sup>a</sup>. Ms Lívia Jéssica Messias de Almeida  
E-mail: livia.ljma@gmail.com /Cel (73)99114-5812

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A EQUIPE RESPONSÁVEL PELAS POLÍTICAS DA SEMED**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS DE SÃO CRISTÓVÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A EQUIPE RESPONSÁVEL PELAS POLÍTICAS DA SEMED**

1. Quando e como a secretaria municipal de educação começou a pensar políticas para as relações étnico-raciais?
2. Quais são os agentes que participaram da construção dessas políticas?
3. Quais são as principais formas de atuação das políticas desenvolvidas para efetivação das leis nº 10.639/03 e 11.648/08?
4. As reivindicações dos movimentos negros foram incorporadas nessas políticas? (Como ocorreram essas incorporações?/Por que não ocorreram?)
5. Existe alguma parceria ou apoio dos governos estadual e federal? A secretaria de educação recebeu algum auxílio seja nos âmbitos pedagógico, humano ou financeiro?
6. Fale sobre as condições de trabalho da equipe responsável pelas políticas?
7. O que falta para articulação de novas políticas e para continuidade das políticas já efetivadas? Quais as principais dificuldades enfrentadas para implementação de políticas para as relações étnico-raciais?
8. O município cumpre as competências atribuídas para desenvolver as políticas para as relações étnico-raciais na educação?
9. Fale sobre o posicionamento da secretaria de educação a respeito dos seguintes pontos:
  - a) Proposta Curricular para as Relações Étnico-raciais;
  - b) Direcionamento das políticas no que se refere aos profissionais da educação;
  - c) Materiais didáticos, paradidáticos, literários e para formação de professores;
  - d) Fóruns de educação, diversidade e relações étnico-raciais;
  - f) Programa Municipal de Implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais;

## **APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS(AS) MILITANTES**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE CAMPUS DE SÃO CRISTÓVÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

#### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS MILITANTES**

- 1- Qual o movimento social/entidade que você faz/fez parte?
- 2- Quais são as demandas do movimento social que você faz parte para educação das relações étnico-raciais?
- 3- De que forma participou das ações municipais para a implementação da lei 10.639/03?
- 4- Quais as dificuldades encontradas no diálogo com a prefeitura? Existe um diálogo com os movimentos sociais para a elaboração de políticas?
- 5- As reivindicações dos movimentos sociais negros e indígenas foram incorporadas na política educacional do município? (Como ocorreram essas incorporações?/Por que não ocorreram?)
- 6- Você acredita que as ações municipais desenvolvidas nas gestões de 2009-2016 foram suficientes para contemplar a lei 10.639/03?
- 7- Em suas análises, qual o posicionamento das gestões de 2009-2016 diante das demandas dos movimentos sociais negros e indígenas para educação?
- 8- Fale sobre o seu posicionamento a respeito dos seguintes pontos:
  - a) Plano Municipal de Educação
  - b) Proposta Curricular para educação das relações étnico-raciais/Educação Quilombola
  - c) Fóruns de educação, diversidade e relações étnico-raciais
  - d) Formação de professores e apoio as escolas

**APÊNDICE E - TERMO DE ANONIMATO AO(A) PARTICIPANTE  
VOLUNTÁRIO(A)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Informações para o(a) participante voluntário (a):

Você está sendo convidado(a) a responder este questionário anônimo e confidencial e todas as respostas serão utilizadas para fins científicos. Este questionário compõe parte da coleta de dados da pesquisa **“POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE DAS GESTÕES MUNICIPAIS DE FEIRA DE SANTANA-BAHIA (2009-2016)”** do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, sob a responsabilidade da pesquisadora-doutoranda Livia Jéssica M. de Almeida e do pesquisador-orientador Prof. Dr. Paulo Sérgio da Costa Neves.

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:

- a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionarem constrangimento de qualquer natureza;
  - b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
  - c) sua identidade será mantida em sigilo;
  - d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos na pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento;
  - e) não prevemos qualquer forma de ressarcimento.
- d) no que se refere aos riscos e desconfortos, informamos que caso a pesquisa venha lhe causar algum risco ou algum desconforto, em qualquer fase da pesquisa, de ordem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, comunique aos pesquisadores para que sejam adotadas medidas de assistência, precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos.

Os pesquisadores estarão disponíveis para quaisquer esclarecimentos, sugestões ou reclamações, no decorrer da pesquisa, no endereço Av. Marechal Rondon, s/n. Universidade Federal de Sergipe, sala 103, piso superior, prédio da didática II, São Cristóvão, telefone (79) 2105-6759 ou por telefone da pesquisadora-doutoranda (73) 991145812 e e-mail livia.ljma@gmail.com.

Feira de Santana, de de .

Livia Jéssica Messias de Almeida  
Doutoranda em Educação

## APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**TÍTULO DA PESQUISA:** POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE DAS GESTÕES MUNICIPAIS DE FEIRA DE SANTANA-BAHIA (2009-2016)

#### Questionário para os(as) Professores(as)

##### *Informações iniciais:*

- ✓ Por favor, tente responder todas as questões.
- ✓ **Lembramos que suas respostas serão confidenciais e que não existem respostas certas ou erradas. A sua participação é voluntária, sendo assegurado o anonimato dos seus dados pessoais e das suas respostas.**
- ✓ A Lei nº 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) inclui obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica.
- ✓ A Lei nº 11.645/08 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".
- ✓ Para responder as questões, assinale com um X a quadrícula que melhor traduza a sua opinião a respeito de cada afirmativa, algumas necessitarão que compreenda que o número 1 se refere à discordância total e 5 à concordância total, já outras requerem uma breve resposta escrita.

INFORMAÇÕES GERAIS						
Cor/ raça:	<input type="checkbox"/> Branca	<input type="checkbox"/> Preta	<input type="checkbox"/> Parda	<input type="checkbox"/> Amarela	<input type="checkbox"/> Indígena	
Idade:	<input type="checkbox"/> 18 a 25	<input type="checkbox"/> 25 a 30	<input type="checkbox"/> 30 a 40	<input type="checkbox"/> 40 a 50	<input type="checkbox"/> 50 a 60	<input type="checkbox"/> mais de 60
Sexo:	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Outros			
CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL						
Caracterização da escola:	<input type="checkbox"/> Urbana	<input type="checkbox"/> Campo/Rural				
Etapa/modalidade que leciona:	<input type="checkbox"/> Educação Infantil	<input type="checkbox"/> Ens. Fundamental I	<input type="checkbox"/> Ens. Fundamental II	<input type="checkbox"/> EJA		
Anos de trabalho como docente:	<input type="checkbox"/> 1 a 5	<input type="checkbox"/> 5 a 10	<input type="checkbox"/> 10 a 15	<input type="checkbox"/> 15 a 20	<input type="checkbox"/> 20 a 25	<input type="checkbox"/> 25 a 30

Carga horária de trabalho:		
<input type="checkbox"/> 20 hs	<input type="checkbox"/> 40 hs	<input type="checkbox"/> 60 hs
Grau de Escolaridade:		
<input type="checkbox"/> Magistério/Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Graduação incompleta	<input type="checkbox"/> Graduação completa
<input type="checkbox"/> Especialização	<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Doutorado

1. Quantas formações específicas para o trabalho com as relações étnico-raciais na escola, promovidas pelo órgão público municipal, você participou?

- Nenhuma       1 a 5       5 a 10       10 a 15       mais de 15

**\*Caso não tenha participado siga para questão 4.**

2. Qual o tipo de formação promovida/apoiada pelo órgão público municipal você participou para o cumprimento das determinações da Lei nº 10.639/03?

- Formação Inicial  
 Formação Continuada  
 Formação *Latu/Strictu Sensu* (Especialização, Mestrado ou Doutorado)

3. As proposições abaixo relacionadas dizem respeito às **formações de professores para as relações étnico-raciais** promovidas pela prefeitura para o cumprimento das determinações das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Sabendo que o número 1 se refere à discordância total e 5 à concordância total.

	Discordo Totalmente (1)	Discordo (2)	Indeciso/ (3)	Concordo (4)	Concordo Totalmente (5)
a) O tema foi tratado de forma relevante.					
b) Os palestrantes e formadores eram especialistas e com titulação acadêmica na área.					
c) A quantidade de formações foi adequada para o cumprimento da lei.					
d) Os profissionais foram liberados para frequentar as formações.					
e) O tempo de duração das formações foi suficiente para abranger as discussões propostas.					
f) As discussões apresentadas oferecem subsídios para modificações em sua escola.					
g) Os conteúdos e as abordagens teóricas foram adequados à temática.					

4. As proposições abaixo relacionadas dizem respeito ao cumprimento das atribuições da prefeitura sobre as determinações das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no que se refere ao **apoio técnico-pedagógico e aos materiais didáticos específicos para educação das relações étnico-raciais**. Sabendo que o número 1 se refere à discordância total e 5 à concordância total

	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso/	Concordo	Concordo Totalmente
--	---------------------	----------	-----------	----------	---------------------

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
a) O órgão público municipal acompanha a escola na construção de projetos específicos.					
b) Possui acesso ao departamento municipal educação para as relações Étnico-raciais para consultas.					
c) Apoia a construção de material específico para o trabalho em sala de aula.					
d) Distribui materiais específicos para formação individual.					
e) Distribui materiais específicos para a formação coletiva.					
f) Distribui materiais didáticos: livros didáticos, audiovisuais, jogos, brinquedos, instrumentos etc.					
g) Distribui livros literários.					
h) Distribui materiais paradidáticos.					

5. As proposições abaixo relacionadas dizem respeito ao cumprimento das atribuições da prefeitura sobre as determinações das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 para (re)construção e adequação do **projeto político pedagógico e a proposta curricular municipal para educação das relações étnico-raciais**. Sabendo que o número 1 se refere à discordância total e 5 à concordância total

	Discordo Totalmente (1)	Discordo (2)	Indeciso (3)	Concordo (4)	Concordo Totalmente (5)
a) Realiza orientação da instituição através de órgão público municipal com equipes multidisciplinares.					
b) Promove formação específica para (re)construção do projeto político pedagógico.					
c) Disponibiliza o acesso a proposta municipal curricular para as relações étnico-raciais e outros documentos públicos sobre a temática.					
d) O PPP da sua escola está adequado aos princípios das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08					
e) Disponibiliza o acesso para consultas na construção do PPP através do órgão municipal para educação das relações étnico-raciais.					

6. As proposições abaixo relacionadas dizem respeito a atuação de maneira geral das gestões municipais no cumprimento das determinações das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Sabendo que o número 1 se refere à discordância total e 5 à concordância total.

	Discordo Totalmente (1)	Discordo (2)	Indeciso (3)	Concordo (4)	Concordo Totalmente (5)
a) Realiza consultas para construção das políticas, relatórios, projetos e/ou propostas.					
b) Fiscaliza da atuação das escolas no cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08					

c) Promove atividades periódicas com a participação das escolas de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.					
d) Comunica/divulga as ações realizadas no que se refere à temática.					
e) Disponibiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais, na sua íntegra, para os professores de todas as etapas de ensino.					
f) Incentiva pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo que contemplem as relações étnico-raciais.					
g) Promove ações visando à redução da evasão e repetência escolar de estudantes negros.					

7. No geral, como você analisa as políticas desenvolvidas pelo município para o trabalho com as relações étnico-raciais na escola?

---



---



---



---



---

8. Indique sugestões para melhoria das ações desenvolvidas para as relações étnico-raciais na rede pública de ensino municipal.

---



---



---



---



---