



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

GISLANA MARIA DO SOCORRO MONTE DO VALE

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ETNICORRACIAIS: IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA PÚBLICA
MUNICIPAL DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2013

GISLANA MARIA DO SOCORRO MONTE DO VALE

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS:
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE
FORTALEZA

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (Mestrado Profissional) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas de Educação

Orientador: Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi.

FORTALEZA
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Federal do Ceará

Biblioteca de Ciências Humanas

V243a Vale, Gislana Maria do Socorro Monte do.

Avaliação da política de educação das relações etnicorraciais : implementação da Lei 10.639/03 na

escola pública municipal de Fortaleza / Gislana Maria do Socorro Monte do Vale. – 2013. 130 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Avaliação de políticas públicas.

Orientação: Prof. Dr Alcides Fernando Gussi.

1.Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino – Política governamental – Avaliação – Fortaleza(CE). 2.Ensino fundamental – Fortaleza(CE) – Estudos interculturais – Política governamental – Avaliação. 3.Educação multicultural – Política governamental – Avaliação – Fortaleza(CE). 4.Fortaleza(CE) – Relações raciais. 5.Brasil.[Lei Nº10.639, de 9 de Janeiro de 2003]. 6.Escolas municipais – Fortaleza(CE). I. Título.CDD 372.0117098131

GISLANA MARIA DO SOCORRO MONTE DO VALE

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS:
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE
FORTALEZA

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (Mestrado Profissional) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas de Educação

Aprovada em: ____ / ____ / 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alcides Gussi (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Henrique Antunes Cunha Júnior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Francisco José Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico meu trabalho a toda mulher, homem e criança negros, na certeza de que somos todos diferentes e diversos. Não penso que é preciso um mundo igual, mas penso que é preciso um mundo multicultural, onde exista um lugar para Ser além de Estar, construído por todos nós, educadores e educadoras.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho pertence a cada um e cada uma que fez comigo esse percurso.

A Deus Pai, Filho e Espírito Santo.

Aos meus pais Moacir e Elvira Monte do Vale, minha irmã Jamysa Loreto Monte do Vale.

Ao meu filho e inspirador Matheus Henrique do Vale Alencar.

Ao meu querido José de Ribamar de Souza Oliveira.

Ao meu orientador Professor Doutor Alcides Fernando Gussi.

Aos que trilharam esse caminho antes de mim, aqui representados pelo professor doutor Henrique Antunes Cunha Junior,

Aos amigos e amigas pelo apoio, pela ajuda, por tudo o mais que fizemos juntos.

Às colegas da Secretaria de Educação e escola: Verônica Maria Benevides Pedrosa, Margarida Maria Mendes Leite, Tânia Bezerra Soares, Maria de Lourdes Martins Gomes, Marleide Márcia de Oliveira Dantas, Francisco Arlindo Araújo da Silva, Francisca Martir, Francisca Maria dos Santos Oliveira, Vanda Tereza, Diego Sales Lucas, Maria da Conceição da Silva Guedes, Maria Ivaneide Luna Sampaio Alves

Aos colegas do mestrado: Neusa Coqueiro, Solange Colares, Jarbas Mesquita, Gláucia Brasil e todos os demais colegas.

Aos Gestores do MEC, Conselho Nacional de Educação e Professores da Rede Pública Municipal de Fortaleza que colaboraram comigo na pesquisa de campo.

E em especial, por sua imprescindível colaboração Geórgia Karinne Soares Souza e Maria Saraiva da Silva.

RESUMO

Esta pesquisa avalia a Política de Educação das Relações Etnicorraciais (ERER) na perspectiva afrobrasileira e africana, através da análise do processo de implementação da Lei 10.639/03 no Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza/CE. Investigamos a contextualização e o surgimento da política pública de ERER, a criação da Lei 10.639/03 no contexto escolar, a partir do entendimento pedagógico dos Profissionais da Educação nas seguintes disciplinas/áreas de conhecimento: Língua Portuguesa/Literatura, História e Arte, bem como as compreensões estabelecidas pelas relações etnicorraciais propostas pelo movimento negro, instituições governamentais e sociedade civil. A avaliação da política em estudo está pautada numa perspectiva qualitativa utilizando como metodologia a avaliação em profundidade e a metodologia afrodescendente de pesquisa. Foram realizadas as etapas a seguir: inicialmente a construção do referencial teórico e definição das categorias analíticas – educação das relações etnicorraciais e diversidade etnicorracial afrobrasileira e africana; em seguida a análise documental e definição do marco legal em âmbito nacional e na cidade de Fortaleza/CE; a seguir a elaboração da trajetória da política sob estudo e avaliação; finalmente a pesquisa de campo com a realização de entrevistas e aplicação de questionário como técnica utilizada. Analisamos as interrelações estabelecidas entre as diversas visões de gestão da política em âmbito nacional e local e a visão dos profissionais de educação construídas no espaço escolar. Os resultados apontam para a compreensão de que a Lei 10.639/03 no seu processo de implementação embora seja do conhecimento de todos os profissionais envolvidos nessa pesquisa ainda se apresenta na escola de modo assistemático necessitando de maior visibilidade e abrangência no currículo escolar. Indicam ainda a necessidade de ações mais sistemáticas na formação dos Profissionais de Educação bem como de caráter efetivo quanto a dotação orçamentária e aquisição de materiais e recursos didáticos no sentido de garantir a dinâmica da política pública em questão, sobretudo por parte das instituições por ela responsáveis.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação das Relações Etnicorraciais, Lei 10.639/03, School.

ABSTRACT

This research evaluates the Education Policy of Foreign Ethnicorraciais (erer) in Afro-Brazilian and African perspective, by analyzing the process of implementation of Law 10.639/03 in the Public Municipal School of Fortaleza / CE. We investigate the contextualization and the emergence of public policy erer, the creation of Law 10.639/03 in the school, from the pedagogical understanding of Education Professionals in the following disciplines / areas of expertise: Portuguese Language / Literature, History and Art, as well as understandings ethnicorraciais relations established by the movement's black, governmental institutions and civil society. The policy evaluation study is guided using a qualitative methodology as the evaluation methodology and in-depth research of African descent. We performed the following steps: initially the construction of the theoretical framework and definition of analytical categories - education and diversity relations etnicorraciais etnicorracial Afro-Brazilian and African, then the document analysis and definition of the legal nationally and in the city of Fortaleza / CE, following the drafting of the policy trajectory under study and evaluation; finally field research with interviews and a questionnaire as technique. We analyze the interrelações established between different visions of policy management at the national and local levels and the vision of professional education at school built. The results point to the understanding that the Law 10.639/03 in its implementation process although it is known to all the professionals involved in this research still performs in school so unsystematic requiring greater visibility and coverage in the school curriculum. Also indicate the necessiadade shares more systematic training of Professional Education and Character effective as budget allocation and procurement of materials and teaching resources to ensure the dynamics of public policy in question, especially by the institutions responsible for it .

Keywords: Public Policy. Education of Foreign Ethnicorraciais. Law 10.639/03. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das Regionais de Fortaleza	70
Figura 2 – Mapa da SER I	72
Figura 3 – Mapa da SER II	73
Figura 4 – Mapa da SER III	75
Figura 5 – Mapa da SER IV	77
Figura 6 – Mapa da SER V	78
Figura 7 – Mapa da SER VI	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Implementação da Política/Lei pela escola	10
	1
Gráfico 2 – Implementação da Lei 10.639/03 no currículo	10
	1
Gráfico 3 – Implementação da política/lei em atividades diversificadas na escola	10
	2
Gráfico 4 – Grupos ligados às atividades afrodescendentes existentes no entorno da escola	10
	2
Gráfico 5 – Tipos de atividades realizadas pelo professor relacionadas à temática	10
	3
Gráfico 6 – Recursos didáticos relacionados à temática	10
	3
Gráfico 7 – O interesse dos estudantes pela temática	10
	4
Gráfico 8 – Modo como ocorrem as relações de convivência em sala de aula	10
	4
Gráfico 9 – Modo como se apresenta o preconceito racial em sala de aula	10
	5
Gráfico 10 – Requisitos indicativos da afrodescendência	10
	5
Gráfico 11 – Influência da Lei nas mudanças das relações etnicorraciais na escola	10
	6

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos participantes da pesquisa	22
Quadro 2 – Dados educacionais da população brasileira, considerando raça/etnia	34

LISTA DE SIGLA

APA	Área de Preservação Ambiental
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afrobrasileiros
CEFM	Coordenação de Ensino Fundamental e Médio
CEO	Centro de Especialidades Odontológicas
CME	Conselho Municipal de Educação
CMES	Centro Municipal de Educação e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPPIR	Coordenadoria de Políticas Promoção da Igualdade Racial
CSF	Centro de Saúde da Família
CUCA	Centro Urbano de Cultura, Arte e Esporte
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EMEIF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
EMOCE	Centro de Hematologia e Hemoterapia do Ceará
ERER	Educação das Relações Etnicorraciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IFCE	Instituto Federal do Ceará
IMPARH	Instituto Municipal de Pesquisa, Administração e Recursos Humanos
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleo de Estudos Afrobrasileiro
ONG	Organização Não-Governamental
OP	Orçamento Participativo
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDE Interativo	Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo
PJC	Pastoral da Juventude Católica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE	Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PT	Partido dos Trabalhadores
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

	Inclusão
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SER	Secretaria Executiva Regional
SME	Secretaria Municipal de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	DISCUTINDO A DIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS AFROBRASILEIRA E AFRICANA	27
2.1	Relações entre diversidade e diferença etnicorraciais	27
2.2	Relações de diversidade e uma reflexão sobre Mito da Democracia Racial e os processos de branqueamento da população negra	30

2.3	A Educação das Relações Etnicorraciais no Brasil e suas epistemologias	37
3	UMA TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS	41
3.1	O Papel dos Movimentos Sociais Negros na formulação da Política Pública de ERER	41
3.2	Os contornos da Política de ERER pela via da institucionalização	46
3.3	Marcos legais da Política Pública de ERER	52
4	UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA DE ERER	58
4.1	A Política de ERER e os aspectos prioritários de sua formulação	60
4.2	Caminhos e descaminhos da Política Pública de ERER	64
4.2	A Política de ERER: seus espaços e temporalidades	67
4.4	Os contextos locais da Política de ERER	70
4.2.	<i>Secretaria Executiva Regional I / Distrito de Educação I</i>	
1		71
4.4.	<i>Secretaria Executiva Regional II / Distrito de Educação II</i>	
2		73
4.4.	<i>Secretaria Executiva Regional III/ Distrito de Educação III</i>	
3		75
4.4.	<i>Secretaria Executiva Regional IV / Distrito de Educação IV</i>	
4		76
4.4.	<i>Secretaria Executiva Regional V / Distrito de Educação V</i>	
5		78
4.4.	<i>Secretaria Executiva Regional VI / Distrito de Educação VI</i>	
6		79
5	ANÁLISE E RESSIGNIFICAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 – HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA: ONDE, QUANDO E PARA QUÊ	85
5.1	A Política de ERER e sua implementação em âmbito nacional	85
5.2	A política de ERER na escola pública municipal da cidade de Fortaleza/CE, na visão dos gestores e técnicos.....	90
5.3	O papel do Fórum de ERER no monitoramento da implementação da Lei 10.639/03 nos sistemas de ensino.....	98
5.4	A Política Pública de ERER na sala de aula, na visão dos professores.....	10
		0
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	10
		4
	REFERÊNCIAS	11
		1
	APÊNDICE A - QUADRO RESUMO DAS ENTREVISTAS	11
		5
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS APLICADOS DURANTE A PESQUISA	11
		6
	ANEXO A – UNIDADES ESCOLARES POR REGIÃO	12

ANEXO B - NÚMERO DE ALUNO SEGUNDO COR/RAÇA –	6
FORTALEZA– 2011	12
ANEXO C – MATRÍCULA POR MODALIDADE E ETAPA	7
	13
	0

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa avalia a Política de Educação das Relações Etnicorraciais (ERER) na perspectiva afrobrasileira e africana, através da análise do processo de implementação da Lei 10.639/03 no Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza/CE. Investigamos a contextualização e o surgimento da política pública de ERER, a criação da Lei 10.639/03 no contexto escolar, a partir do entendimento pedagógico dos Profissionais da Educação nas seguintes disciplinas/áreas de conhecimento: Língua Portuguesa/Literatura, História e Arte, bem como as compreensões estabelecidas pelas relações etnicorraciais propostas pelo movimento negro, instituições governamentais e sociedade civil.

Para tanto, precisamos essencialmente analisar o percurso educacional da sociedade brasileira quanto às discrepâncias do atendimento escolar no que diz respeito ao acesso e permanência da população negra que traz, na sua discussão, referências que se mostram, cada vez mais palpáveis, quanto à negação desse direito e que precisam sair da invisibilidade. Dentre estas, uma questão se torna fundamental e precisa ser compreendida e avaliada: a da educação das relações etnicorraciais, colocada pela política do mesmo nome, mais especificamente no espaço educacional.

Nessa pesquisa a política é considerada a partir das relações etnicorraciais afrobrasileira e africana. Evidenciamos e organizamos assim uma proposta de avaliação considerando as intervenções realizadas pelas instituições gestoras da política em âmbito nacional e local, nas ações desenvolvidas pelo MEC através da SECADI e de modo local na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza em suas interrelações com os espaços escolares. É necessário frisar, que este trabalho partiu da compreensão do modelo educacional brasileiro, que sempre se apresentou de modo excludente, dificultando e por vezes negando o acesso e a permanência da população negra à educação escolar. O que não se dá de modo diferente no Sistema Educacional Público da Cidade de Fortaleza, assim, considerando essa questão dentre outras de natureza etnicorracial.

Nas décadas de 80 e 90 do século XX, o contexto político brasileiro se apresentava marcado por inúmeras solicitações dos grupos da sociedade civil organizada, dentre estes o Movimento Negro em nível nacional e local propondo e discutindo formas de acesso a bens de qualidade social (educação, moradia, saúde, trabalho) e a retomada das contribuições da população negra no país, bem como nos estados e municípios, considerando a formação da identidade nacional, assim como uma discussão mais acirrada sobre as formas de preconceito, discriminação e racismo que se apresentavam tanto nas relações sociais, de

modo geral, quanto nas relações institucionais demarcadas e estabelecidas pela convivência cotidiana travada no interior da escola. Esse percurso histórico/sociológico brasileiro definiu o surgimento em âmbito nacional no início do século XXI da Lei 10.639/03 que dá corpo à política de educação das relações etnicorraciais afrobrasileiras e africanas.

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

O estabelecimento dessa política na educação resultou na aprovação, pelo Congresso Nacional, da Lei já referida que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, nos seus artigos 26-a e 79-b, (que será apresentada e analisada posteriormente) e que marca, no início do século XXI, no Brasil e nos estados e municípios que compõem a sua federação, pelo menos no que se refere à instância legal, condições para outra conformação do entendimento da história e cultura da população negra e sua afrodescendência. Tal lei traz também novas definições no modo como essas questões vinham sendo tratadas no âmbito da escola, uma vez que a história oficial sempre desqualificou a presença da população negra na construção da identidade nacional (BRASIL, 2003, p. 10).

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

Assim, realizar essa discussão sobre a educação das relações etnicorraciais na escola brasileira na contemporaneidade requer refletir inicialmente sobre a construção da diversidade étnica, tomando como referência as relações estabelecidas e vivenciadas no espaço escolar, construídas a partir da sala de aula.

A Política de Educação das Relações Etnicorraciais, no contexto da sociedade brasileira, tomou forma a partir da criação da Lei 10.639/03, aprovada no primeiro governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, que estabeleceu como pressuposto de caráter prático, a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no que diz respeito a garantir a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, apresentando ainda parâmetros para definição do encaminhamento da discussão etnicorracial dentro dos currículos escolares na educação básica (BRASIL, 2005). Cabe-nos aqui citar parte integrante do texto CNE/CP 3/2004 que regulamenta as mudanças ocorridas na LDB 9394/96 propostas através da Lei 10.639/03 que aponta:

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

Nesse contexto, no que concerne ao Estado Brasileiro, efetiva-se a discussão do Plano de Promoção da Igualdade Racial que trouxe no seu bojo, além de ações de reparação social, políticas afirmativas definidas a partir desse plano, que se colocam a público, após uma grande luta histórica do movimento negro organizado, culminando, no primeiro momento no campo social, com a Política de Promoção da Igualdade Racial que está amplamente definida através do Estatuto da Igualdade Racial aprovado (2010, p. 7), que tem como objetivo precípua em artigo 1º: “Esta lei 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.”

E no segundo momento, no campo educacional, com a Política de Educação das Relações Etnicorraciais, com a sanção da Lei 10.639/03 que modifica a LDB 9.395/96 que

inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira” e estabelece no calendário escolar o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, ainda em processo de implementação.

Tivemos como objetivo avaliar o processo de implementação dessa Lei e suas Diretrizes com o foco na Política de EREER em âmbito nacional e local; realizamos análise documental e das propostas de implementação da Lei contidos nos documentos legais a ela referentes, no âmbito do MEC/SECADI e SME-Fortaleza/CE; organizamos também uma proposta de avaliação da Política de EREER contemplando os eixos indicadores de sua implementação; e analisamos a trajetória da Política de EREER e da Lei 10.639/03 através da fala dos agentes públicos gestores da política, representantes do movimento social / sociedade civil e profissionais de educação, considerando os aspectos inerentes à sua implementação.

Para atendermos os objetivos dessa pesquisa, pensamos ser necessário retomar a trajetória da população negra no Brasil situando alguns marcos que julgamos ser importantes. No país, a população após 300 anos do processo de escravização permaneceu com seu direito e acesso à escola constantemente negado. Esse fato pode ser evidenciado através de duas determinações legais, a saber:

O Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2005, p. 7).

No Ceará, a população negra esteve ao longo da sua história invisibilizada por uma falsa concepção que definia a não existência de negros dentro das instâncias populacionais.

É importante saber que o discurso oficial, historicamente construído, buscou negar terminantemente a presença da população negra, desconsiderando sua existência e os contornos dessa presença constituídos em marcos locais, tendo como referência a presença de mulheres e homens negros livres e o fim da escravização negra ocorrida no Ceará oficialmente em 1884. A retomada do histórico da população negra no Ceará (Brasil) se faz necessária uma vez que as reflexões por nós empreendidas nesse estudo só se compreendem tomando como referência o estado da arte das questões sociais que estão representadas pela presença da população negra no Brasil e mais especificamente em Fortaleza/CE. Em Ferreira Sobrinho (2005, p. 77) encontramos: "Nos censos da população do Ceará nos anos de 1804, 1808 e 1813, a soma dos pardos, mulatos livres, pretos e pardos cativos, pretos livres e cativos

é superior à da população branca livre". Fica evidente que para refletir sobre a implementação dessa política / lei nos contornos apresentados na cidade de Fortaleza/CE é imprescindível estabelecer a compreensão acerca da população negra como referência e identidade histórica no estado nesse estado federativo.

A avaliação desse processo no sistema público de ensino de Fortaleza, no nosso entendimento, apresenta a esse sistema de que modo as ações de implementação da Lei referida nesse campo se configuram para além da questão legal no interior da escola. Favoreceu também uma análise das ações de educação das relações etnicorraciais promovidas pela SME/Fortaleza, através da coordenação de Ensino Fundamental e Médio (CEFM). Buscou ainda, se configurar no espaço escolar como subsídio a uma reflexão sobre o papel dos Profissionais da Educação e a necessidade de ressignificação de suas epistemologias, conceituações e práticas institucionais, relacionadas à diversidade, colocando ainda um registro que propõe uma discussão sobre esse momento da política e da história da população negra no que se refere às relações estabelecidas no interior da escola, no âmbito do Estado do Ceará, mais especificamente na cidade de Fortaleza.

Esse processo investigativo teve como base para o trabalho de pesquisa minha atuação como militante do movimento negro e ainda a vivência durante o processo de vida de relações etnicorraciais, preconceituosas, discriminatórias e racistas tanto no espaço escolar quanto na vida familiar uma vez que o mito da democracia racial e do processo de branqueamento da população brasileira sempre esteve presente nas relações de convivência e no cotidiano entre as pessoas encontradas ao longo da vida comunitária e profissional.

Referenciou essa pesquisa uma aproximação com a metodologia de avaliação em profundidade que está estabelecida a partir de pressupostos que encontramos em Rodrigues (2008, p. 11) no que se refere à avaliação de políticas públicas quando diz que “as diferentes abordagens podem ser agrupadas, basicamente, em duas propostas distintas: uma que entende avaliação como ‘medida’ e outra que privilegia o sentido de avaliação como ‘compreensão’.” Na pesquisa aqui apresentada tomamos a referência da compreensão dos processos que a ela dizem respeito como aporte metodológico para nossa análise e reflexão.

Utilizo também a metodologia afrodescendente de pesquisa aqui empregada no entendimento de que os contornos traçados ao longo desse trabalho estão postos na ideia de que falo desse processo de implementação da política / lei como pessoa de identidade negra e pesquisadora, relatando os processos que ocorrem e demarcam as ERER na escola. Nesse sentido considero a proposição de (LUZ 1992; 2004 *apud* CUNHA JR., 2008, p. 77): que com muita propriedade fala de pesquisadores “de dentro e de fora da porteira”, ou seja, os que de

origem, social, cultural ou política estão, já imersos no tema de pesquisa, e os que não estão e nem se mesclam com o tema.

A pesquisa avaliativa aqui apresentada teve como percurso metodológico uma abordagem qualitativa de caráter documental que buscou avaliar a Política de EREER através da implementação da Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais. Consideramos nesse entendimento a concepção qualitativa de avaliação em Rodrigues (2011, p. 57): “No plano prático, isto implica que a avaliação não pode se restringir à análise de dados estatísticos resultantes da coleta de dados por meio de questionários, ainda que estes contemplem perguntas abertas e forneçam ao entrevistado espaço para colocar suas ideias.”

A definição desta proposta metodológica tem como pressuposto a compreensão de que a realização de uma análise documental nesse modo qualitativo nos permitiu identificar tanto as construções dialógicas entre o que está proposto na lei e o que se realiza em âmbito nacional e local, na cidade de Fortaleza/CE, quanto à busca às intervenções ocorridas em sua implementação delineadas pela inserção no espaço escolar, o que possibilitou a construção de um processo avaliativo centrado no discurso, análise e registro do marco legal e documental das relações etnicorraciais que se estabelecem no âmbito da escola.

Dando prosseguimento a essa reflexão referenciamos nossa abordagem na discussão do papel da escola, também, enquanto espaço de práticas educativas e de relações, dentre essas as etnicorraciais e no que preconiza A Lei 10639/03 que inclui no currículo das redes de ensino oficial e particular no ensino fundamental e médio, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Essa lei no seu artigo primeiro apresenta as alterações ocorridas através dos artigos 26-a e 79-b que indicam respectivamente: o conteúdo programático das escolas incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra Brasileira e o povo negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes a história do Brasil. E diz ainda, os conteúdos referentes à história e cultura afrobrasileiras serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar em especial nas áreas de educação artística, e de literatura e de história brasileira.

Tendo em vista o campo de realização de nossa pesquisa, onde buscamos avaliar a implementação da política sob estudo, apresentamos, de modo geral, a caracterização do atendimento da rede pública municipal de ensino de Fortaleza/CE. O município de Fortaleza-Ce possui uma matrícula de 210.113 estudantes no seu sistema público de Ensino (Censo Escolar, ano base 2011), distribuída numa rede física de 428 escolas que se apresentam organizada em seis regiões administrativas. Esse sistema atende prioritariamente Educação

Infantil e Ensino Fundamental e suas modalidades escolares, mantendo apenas uma escola de Ensino Médio. Desse número total de matriculados, 32.424 estão no ensino infantil; 110.078 estão matriculados no primeiro segmento do ensino fundamental de primeiro ao quinto ano; 48.897 estão matriculados no segundo segmento do ensino fundamental do sexto ao nono ano; e 279 no ensino médio, incluindo os alunos na Educação de Jovens e Adultos no primeiro e segundo segmento do ensino fundamental (FORTALEZA, 2011a).

Para dar corpo a esse projeto de pesquisa buscamos estabelecer relações entre as mudanças realizadas na LDB 9394/96 que inclui a obrigatoriedade de aporte nos currículos escolares da história e cultura Afrobrasileira e africana, com as intencionalidades e modos de implementação contidos no Plano Nacional de Implementação das DCN's para a Educação das Relações Etnicorraciais para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e a resolução N° 008/2012 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza/CE que regulamenta a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena” no currículo oficial das escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza.

Na perspectiva de utilizar como parâmetro de avaliação da Política de ERER os eixos definidos nos documentos já citados, tomaremos no aspecto empírico definido na instância escolar a Lei 10.639/03 e suas DCN's. Esses documentos prevêem ações locais e curriculares a serem desenvolvidas pelas secretarias de educação, apresentadas numa articulação de propostas e responsabilização das suas diversas instâncias, definidas através de proposituras que visam discutir o combate à discriminação, racismo e preconceito nas instituições de ensino, e ainda na realização de políticas afirmativas, uma vez que a definição dessas articulações, no currículo escolar, propõem o modo como a escola deve realizar suas intervenções no que diz respeito a questões ligadas às relações etnicorraciais, no que dispõe o texto legal, quanto à retomada do papel da população negra na construção da identidade nacional brasileira (BRASIL, 2003).

Após a análise documental e do marco legal, realizamos a pesquisa de campo utilizando como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionários semi estruturados e entrevistas tendo como referência a temática pesquisada buscando, no entanto, ampliar e compreender a percepção dos entrevistados acerca das questões a ela pertinentes. Nossa pesquisa investigativa tem como proposta fundante ser de caráter avaliativo tomando como pano de fundo as relações estabelecidas na escola no entendimento dos profissionais da educação no que diz respeito à educação etnicorracial, o que buscamos realizar a partir dos pressupostos de uma proposta metodológica qualitativa definida nas intencionalidades e

aproximações da avaliação em profundidade. Esse modelo avaliativo se apresenta em nossa pesquisa na compreensão de que precisamos para além de apresentar os resultados da implementação da política sob estudo nos aproximarmos das compreensões dos sujeitos envolvidos nas ações previstas buscando entender que cada sujeito fala do lugar que ocupa. Assim, movimento social negro, instituição educacional e sociedade civil têm ideias que se confrontam e dialogam ao longo do percurso metodológico aqui realizado. Ancoramos nossa análise em Rodrigues (2008) quando coloca em sua fala o fato de que uma política pública precisa ser apresentada, analisada e compreendida numa visão mais ampla do que os dados quantitativos e resultados obtidos podem informar.

Nesse percurso avaliativo apresentamos também uma construção epistemológica apoiada em Gussi (2008) quando construímos a idéia de trajetória política da política, mais precisamente no entendimento de que uma política pública se apresenta como uma elaboração de atendimento social que é marcada por intencionalidades políticas que emergem ao longo de sua construção e trajetória nas diversas instâncias do seu atendimento que demarcam sua presença no cenário nacional e local.

Como pesquisadora, defini a metodologia afrodescendente de pesquisa (CUNHA JR., 2008b) como suporte de análise, uma vez que me reconheço como parte da população negra aqui apresentada. Também como sujeito da pesquisa no que diz respeito aos papéis assumidos enquanto profissional envolvida institucionalmente na gestão da política, como militante do movimento negro, analisando e refletindo sobre essa implementação como parte desse acontecimento e não apenas registrando os acontecimentos, mas apresentando-os ao logo dessa investigação.

Essa conformação fica evidenciada na definição dos sujeitos da pesquisa aqui se coloca através dos instrumentos de coleta de dados aplicados aos mesmos. Realizamos inicialmente a aplicação de questionários junto aos gestores da Política de EREER em âmbito nacional, a seguir indicados: Representante MEC/SECADI; Coordenação de Educação das Relações Etnicorraciais MEC/SECADI; Representante do Conselho Nacional de Educação. Em âmbito local, responderam os questionários aplicados representantes do Fórum Permanente de Educação das Relações Etnicorraciais (ERER) do Ceará, a saber: 01 Representante do Movimento Negro, 01 Representante de instituição governamental. Foram entrevistado, em âmbito local, gestores da política na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE, a saber: Coordenador de Ensino Fundamental e Médio (CEFM) e gestores escolares (02). Ainda em âmbito local, os questionários foram aplicados a 04 gestores escolares e 20 professores (as) da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza/CE.

Os profissionais de educação selecionados para responder os questionários atendem inicialmente aos seguintes critérios específicos, professores das disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura, Arte e História, no entanto, foram acrescentados a esses um professor de Geografia e uma professora do Programa Mais Educação, incluídos pelas suas escolas e pelo interesse de participação na pesquisa, sendo que representam uma escola de cada Secretaria Executiva Regional (SER) de Fortaleza/CE, totalizando 20 questionários aplicados. Esses profissionais atendem e ampliam os requisitos propostos dentro das definições apontadas na Lei 10.639/03.

- Escola 1 – SER I
- Escola 2 – SER II
- Escola 3 – SER III
- Escola 4 – SER IV
- Escola 5 – SER V
- Escola 6 – SER VI

Participamos também do processo de formação continuada dos professores (as) tomando como referência para nossas reflexões dois momentos de formação ocorridos no ano letivo de 2012 que são os cursos Artefatos da Cultura Negra no Ceará e Arte Matemática das Culturas Africanas, ações realizadas pela SME/Fortaleza em parceria com a Universidade Federal do Ceará. As entrevistas fornecerão elementos para um aprofundamento do entendimento mais apropriado dos dados coletados e observações feitas. As entrevistas serão construídas com parte dos representantes dos grupos aos quais foram aplicados os questionários. Os sujeitos da pesquisa estarão organizados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Resumo dos participantes da pesquisa

Local	Gestor Escolar	Gestor SME	Fórum/ Movimento Negro	Fórum/ Instituição Governamental	Prof. Língua Portuguesa/ Literatura	Prof. História	Prof. Artes	Prof. Geografia	Prof. Mais Educação
	4	1	1	1	7	5	6	1	1
Nacional	Representante MEC/SECADI			Coordenação de Educação das Relações Etnicorraciais MEC/SECADI			Representante do CNE		
	1			1			1		

Fonte: Elaboração da Autora.

Os profissionais de educação acima apresentados sujeitos da nossa pesquisa responderam a questionários semi estruturados que definiam informações e compreensões acerca da temática e foram apresentados diferenciados para gestores da política nacional,

representantes institucionais do Ministério da Educação/ SECADI e Conselho Nacional de Educação e gestor da política em âmbito local, representante institucional da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, Representantes do Fórum de EREER (Movimento Negro e Organização governamental), gestores escolares e professores (as) da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Os instrumentos de coleta de dados, questionários e as entrevistas realizadas, tiveram como propósito construir uma trajetória da política pública de EREER estabelecendo um diálogo entre as compreensões estabelecidas sobre a mesma em sua implementação em âmbito nacional e local buscando fornecer subsídios de análise elaborados a partir das interrelações entre a política e a Lei 10.639/03 desde sua formulação, conceituações até o entendimento estabelecido sobre ela demonstrado através das compreensões e referências elaboradas pelos profissionais de educação nas diversas instâncias, nacional e local.

Os questionários e entrevistas realizados em âmbito local descrevem a situação de implementação da Lei no município de Fortaleza/CE utilizando para tanto a divisão administrativa em seis Secretarias Executivas Regionais tendo aplicado os questionários e realizado as entrevistas em uma escola distribuída nos distritos de educação respeitando a divisão regional referida. Assim, cada escola pesquisada localiza-se dentro de um dos distritos de educação. Portanto, nossa pesquisa apresenta uma realidade municipal referenciada em todas as Regionais de Fortaleza/CE. Os professores, respondentes dos questionários, atuam em sua maioria no segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) nas disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura, Arte, História e Geografia, tendo como exceção uma professora que atua no programa Mais Educação que atende estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Das seis escolas pesquisadas apenas duas não apresentam dados coletados junto aos gestores, considerando a indisponibilidade dos mesmos em responder aos questionários.

A análise do material coletado evidencia numa mesma escola compreensões diferentes acerca do processo de formação dos profissionais, relações entre a escola e a comunidade e conhecimento acerca da Lei.

Nossa pesquisa ocorreu em três etapas. A primeira etapa se constituiu na definição do marco teórico onde tomamos como categorias analíticas diversidade, diferença e educação das relações etnicorraciais que para serem explicitadas nessa pesquisa buscamos recorrer aos conceitos de mito da democracia racial, teorias do branqueamento, preconceito, discriminação, racismo e etnocentrismo. Realizamos também nessa etapa uma análise sociopolítica da educação brasileira nos marcos definidos para ela no final dos anos 1990 e

início dos anos 2000 referenciados nos processos de universalização do acesso e permanência na escola. No segundo momento realizamos a análise documental definida através dos marcos legais da política de EREER e da Lei 10.639/03. Na etapa final realizamos a pesquisa de campo que ocorreu no Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza/CE e com gestores da política em âmbito nacional e local.

A pesquisa de campo ocorreu de Junho a Setembro de 2012. Inicialmente, os questionários foram enviados por e-mail aos professores, no entanto, considerando sua dificuldade de devolutiva, empreendemos de agosto a setembro de 2012 visitas sistemáticas às escolas para aplicação dos mesmos e entrevista aos gestores escolares. Quanto à aplicação dos questionários realizados junto aos gestores nacionais, embora tenham sido enviados através de e-mails os mesmos coincidiram com idas da pesquisadora à Brasília, o que favoreceu sua realização também através de conversas feitas pessoalmente. Os processos de formação acompanhados, Curso Artefatos da Cultura Negra no Ceará, realizado de 26 a 30 de Outubro, contou com a participação de profissionais e palestrantes em nível nacional e local; o Curso Arte Matemática das Culturas Africanas teve como participantes professores do primeiro e segundo segmento do ensino fundamental (1º ao 9º ano) em sua maioria, professores de matemática, pedagogos e técnicos em educação, realizado de Agosto a Dezembro de 2012, ministrado por alunos da Pós-Graduação da linha de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, eixo: Sociopoética, Educação das Relações Etnicorraciais e Cultura (UFC).

Os questionários aplicados a cada grupo de respondentes – gestor nacional, gestor local, Fórum de EREER, gestor escolar e professores (as) –, embora tivesse como referência temáticas relacionadas a implementação da política/Lei, buscaram evidenciar o papel assumido e as compreensões de cada segmento, considerando o processo de sua implementação nas instâncias devidas sem, no entanto, restringir as falas e os entendimentos elaborados pelos diversos profissionais nela envolvidos. Nesse sentido podemos indicar a respondente do CNE que apresenta algumas situações ocorridas no estado de Minas Gerais onde atuou como profissional de Educação na UFMG. Em outra situação, a coordenadora das ações de educação etnicorracial afrobrasileira e africana da SECADI/MEC se reporta a situações ocorridas no estado do Maranhão onde atuou como profissional da SME de São Luís/MA.

Ainda sobre os questionários, é importante informar que, dos 29 respondidos, 12 ocorreram por meio digital através de e-mail e 17 foram respondidos pessoalmente em 10 visitas às escolas. Antes da aplicação dos questionários e realização das entrevistas foram

feitos diversos contatos telefônicos, através de e-mail bem como contatos pessoais para definir datas possíveis para os mesmos.

As escolas dos profissionais pesquisados estão localizadas do modo localizado a seguir: na SER I, bairro de Álvaro Weyne; na SER II, bairro Mucuripe; na SER III, bairro Presidente Kennedy; SER IV no Bairro Serrinha; na SER V, bairro Prefeito José Walter; SER VI no bairro Jangurussu. Todas estão localizadas na zona urbana da periferia de Fortaleza/CE.

A dissertação está estabelecida em quatro capítulos e considerações finais e os capítulos estão organizados da seguinte forma: o segundo capítulo trata da política de EREER considerando as relações estabelecidas entre diversidade, diferença e a Educação das Relações Etnicorraciais Afrobrasileira e Africana. O terceiro capítulo traça uma trajetória da política de EREER considerando seu surgimento, os marcos legais que a definem e o percurso da Lei 10.639/03 até a sua promulgação no primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Apresentamos ainda as bases legais da implementação da Lei na cidade de Fortaleza/CE considerando para tanto as Diretrizes Curriculares Municipais e a Resolução 008/2012 do CME de Fortaleza.

O quarto capítulo contém a construção metodológica de avaliação da política e está definido a partir de duas proposições metodológicas: uma que se baseia na metodologia de Avaliação em Profundidade que dá a essa pesquisa um caráter qualitativo. E outra que recorre à metodologia afrodescendente de pesquisa (CUNHA JR, 2008b), que leva em conta nas análises realizadas as bases do pensamento afro-brasileiro e africano, considerando a cultura, os valores e o pertencimento etnicorracial dado de suas vivências. Esta metodologia ainda nos permite discutir e delinear os contornos da política para além de um registro de observação participante e de contornos etnográficos. Realizamos uma avaliação que, respeitando minha condição de pesquisadora, me permitiu dialogar e confrontar diversas visões de diversos sujeitos a respeito da implementação da Lei.

No quinto capítulo damos continuidade à avaliação e análise da implementação da Lei nos níveis local e nacional considerando a fala dos profissionais de educação do Ministério da Educação/SECADI, Conselho Nacional de Educação (CNE), Secretaria Municipal de Educação do Município de Fortaleza e Escolas do Sistema Municipal de Educação. Delineamos nesse capítulo os avanços e recuos encontrados no percurso de implementação da política de EREER através da Lei 10.639/03 nas instâncias previamente definidas e eventos nacionais avaliativos da política de EREER dos quais participei no decorrer da pesquisa.

No sexto capítulo finalmente, apresentamos os resultados das análises dos processos de implementação da política e indicativos contidos nas falas dos gestores e professores que dão conta das mudanças e obrigatoriedades que o sistema de ensino de Fortaleza/CE deve tomar para si, considerando a necessidade de atender os ditames da implementação da Política e Lei referidas no espaço escolar, buscando confrontá-los com as categorias analíticas apontadas no percurso dessa avaliação.

2 DISCUTINDO A DIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS AFROBRASILEIRA E AFRICANA

A construção de um processo de avaliação da política pública de EREER implementada através da Lei 10.639/03 que altera a LDB 9394/96 tornando obrigatório o estudo da história e cultura afrobrasileira e africana bem como instituindo no calendário escolar o dia nacional da consciência negra nos remete a pensar, discutir e refletir acerca de algumas categorias analíticas e conceitos essenciais a essa discussão, dentre esses a diversidade etnicorracial aqui proposta e entendida na perspectiva da elaboração das diferenças e a educação das relações etnicorraciais afrobrasileiras e africanas.

2.1 Relações entre diversidade e diferença etnicorraciais

No Brasil, as relações sociais estiveram sempre marcadas, desde o período da colonização, pela desigualdade entre os diversos grupos que compunham a população brasileira. Se tomarmos como referência as relações etnicorraciais, veremos que os contextos estabelecidos histórico, político e socialmente buscaram naturalizar relações hegemônicas balizadas na idéia de uma construção de brasilidade apoiada no entendimento de que haviam diferenças na sua elaboração. No entanto, buscando reduzir esse entendimento acerca das diferenças definindo-as como diversidades aceitáveis na medida em que se parecessem entre si a um modelo justificado por uma ascendência eurocêntrica, constituindo-se em relações diversas desde que as demais contribuições culturais das etnias/raças indígena e negra se apresentassem como complementação às práticas da ascendência portuguesa já definida. No entanto, para compreender essas relações estabelecidas nos espaços cotidianos da vida nacional e evidenciadas no espaço escolar é importante discutirmos aqui as representações feitas de modo mais amplo sobre o que pode ser entendido como diversidade e diferença. Em Silva (2000, p. 100-101) encontramos a seguinte afirmativa:

A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.

No entendimento de Silva (2000) aqui evidenciado é possível compreendermos que quando estabelecemos e tomamos como parâmetro apenas a diversidade, a referência para

determinar o outro estar numa única identidade aceita como válida para a determinação das diversidades. Assim, relações etnicorraciais que tomam como pressuposto de identidade uma referência de ascendência de uma sobre a outra tende a omitir ou mesmo negar as diferenças encontradas entre grupos internamente que não precisam ser comparados a partir de uma única identidade, mas se entendem por relações de diferenciação das formas culturais que se apresentam. Temos ainda em Pardo (1996 *apud* SILVA, 2000, p. 102):

Respeitar a diferença não pode significar ‘deixar que o outro seja como eu sou’ ou ‘deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)’, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra ‘relativamente a mim’ ou ‘relativamente ao mesmo’, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade.

Essa compreensão dada por Silva (2000) nos leva a refletir no âmbito das relações etnicorraciais no Brasil, mais especificamente em relações de pertencimento étnico afrobrasileiras ocorridas no campo educacional numa compreensão de que a política de EREER ocorre de modo mais efetivo quando pensamos em políticas afirmativas na busca de suprir a igualdade de oportunidade com a realização de posturas tomadas com base na equidade. Tais conceitos podem ser traduzidos e ser entendidos de modo tal que a igualdade constitucionalmente definida para todos os brasileiros, venha a se constituir em práticas efetivas de acesso e permanência na educação formal como consequência da equidade que busca prover pontos de partida definidas como perspectiva de oportunidade apropriada às necessidades de cada segmento etnicorracial brasileiro.

Retomando ainda questões ligadas a políticas públicas pensadas para a questão etnicorracial, encontramos em Santos (1999) situando as principais dificuldades enfrentadas com o exacerbamento da discriminação, desigualdade e exclusão aqui evidenciada por nós no que diz respeito às relações etnicorraciais.

Daí, o novo imperativo categórico que, em meu entender, deve presidir a uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e de identidade: temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 1999, p. 44).

A posição aqui assumida por Santos (1999) nos leva a buscar explicitar de modo prático que os indicativos propostos por uma política de EREER precisam dialogar permanentemente com os pressupostos de uma ampla política educacional. No entanto, não é

possível restringir o atendimento e a ampliação de oportunidades previstas na equidade para estudantes negros e de outras etnias, na escola, no aguardo de que a política educacional brasileira concretize por si mesma essas condições de atendimento pautando-se, nesse atendimento, à condição de uma educação de melhor qualidade para todos. Uma vez que os estudantes que ora encontram-se dentro do processo educacional, atendidos seja na educação infantil, fundamental, média ou superior, não podem e não devem por conta dos próprios processos temporais de permanência na escola, aguardar por soluções macro sistêmicas na educação brasileira de modo a que a garantia de acesso e permanência proposta na constituição nacional e na lei de Diretrizes e bases da Educação estejam encaminhadas ou resolvidas e garantam o direito à educação de qualidade a todos.

Retomando nossa reflexão na forma como a política de EREER está colocada em âmbito nacional e local, buscamos também, na fala de Santos (1999) a propósito de políticas definidas para combater os diversos tipos de discriminação, duas referências feitas por ele colocando essas mesmas políticas de modo tais como:

[...] quer as políticas redistributivas do Estado-Providência, quer as políticas assimilacionistas da homogeneização cultural partiram de uma dada norma de sociabilidade e de um dado campo de representações que com elas discrepassem. Tal subordinação, além de falhar no seu objetivo igualitário, teve um efeito descaracterizador e desqualificador sobre todas as diferenças culturais, étnicas, raciais, sexuais sobre as quais sustentava, pela negação, a mega-identidade nacional sancionada pelo Estado. (SANTOS, 1999, p. 44).

No nosso entendimento, os princípios apresentados por Santos (1999) aplicados a política sob estudo em nossa investigação nos leva à reflexão de que para atender as necessidades de ressignificação, ou seja, de um novo entendimento das relações etnicorraciais na escola, dadas pelo processo educativo, deve e pode estar traduzido na busca da elaboração de outros significados para o ser negro, ou de pertencimento étnico afrodescendente. A política em questão não pode se traduzir na enganosa trajetória de que as práticas culturais e de conformação de uma identidade étnicorracial afrobrasileira devem se opor ou substituir as eurocêntricas ou indígenas. Tais práticas e reivindicações da população negra – via movimento social negro, via sociedade civil, aqui entendida enquanto negros em movimento, via ações institucionais – devem, no entanto, reconfigurar a afirmação de que a identidade nacional brasileira se reconstitui na afirmação das diversidades e diferenças encontradas na sua população.

Reportando-nos novamente à implementação da política de EREER via Lei 10.639/03 encontramos um indicativo da obrigatoriedade no currículo no ensino de história e

cultura afrobrasileira e africana. Tal obrigatoriedade, no nosso entendimento, está posta nas duas vertentes acerca da epistemologia encontrados em Santos (2006 *apud* GOMES, 2012, p. 99) que nos aponta o seguinte:

Nesse contexto, é possível dizer que a teoria educacional e o campo do currículo participam de um movimento apontado por (SANTOS, 2006) composto por duas vertentes: a interna, que questiona o caráter monolítico do cânone epistemológico e se interroga sobre a relevância epistemológica, sociológica e política da diversidade interna de práticas científicas dos diferentes modos de fazer ciência e da pluralidade interna da ciência; e a externa, que se interroga sobre a exclusividade epistemológica da ciência e se concentra nas relações entre a ciência e outros conhecimentos, ou seja, aquela que diz respeito à pluralidade externa da ciência.

Para nós, assim como pra Gomes (2012), o espaço demarcado pela política de EREER decorre do fato de que há uma luta e um reconhecimento de que no Brasil precisamos, no campo educativo, realizar um diálogo entre as epistemologias que fundamentam a política educacional e as epistemologias que fundamentam políticas destinadas a promoção da igualdade racial, dentre elas, a de educação e no seu interior as políticas afirmativas que em sua intercorrência realizam por dentro as interfaces entre as diversidades e as diferenças.

Tais considerações nos remetem à uma compreensão de que ao promover a disseminação de uma política de EREER não basta elaborá-las evidenciá-las através de marcos legais propostos por leis específicas. É preciso apropriá-las de um modo de fazer educação no Brasil e, ao mesmo tempo, desconstruir processos educacionais que se realizam de modo paralelo, para que possam dialogar e promover a interface entre os diversos programas e políticas constitutivos da educação nacional. Essa discussão nos remete a outras configurações e conceitos que nos possibilitam entender a construção de propostas de educação das relações etnicorraciais.

2.2 Relações de diversidade e uma reflexão sobre Mito da Democracia Racial e os processos de branqueamento da população negra

Para compreendermos a condição avaliativa da política em questão, precisamos partir de um pressuposto constituído na realidade nacional em que após trezentos anos do fim da escravização da população negra ainda se estabelece como entendimento coletivo a idéia de que o país é constituído por uma miscigenação de raças (braços, negros e indígenas) e que a população brasileira foi formada a partir do processo de miscigenação dessas etnias/raças. Esse entendimento constitui no cenário nacional a formulação de uma ideia social e política do mito da democracia racial.

A idéia de que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio, era já uma idéia bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, bem antes do nascimento da sociologia. Tal idéia, no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. Mais ainda: a escravidão mesma, cuja sobrevivência manchava a consciência de liberais como Nabuco, era tida pelos abolicionistas americanos, europeus e brasileiros, como mais humana e suportável, no Brasil, justamente pela ausência dessa linha de cor (GUIMARÃES, 2002, p. 34).

A discussão trazida por Guimarães (2002) nos mostra o mito da democracia racial em três dimensões extremamente importantes de serem reveladas. A dimensão histórica da vida da população negra que está traçada e representada nos livros didáticos que são utilizados na escola como uma representação da história brasileira a ser conhecida, reflete a supremacia eurocêntrica sobre valores afroindígenas considerados periféricos.

Segundo Freyre, (2003) a dimensão social é referida no senso comum de que somos todos apropriados de pertencimentos etnicorraciais constituídos de três raças que deram origem ao povo brasileiro aqui sociologicamente tratadas a partir de relações de consentimento e dominação mostradas em Casa Grande & Senzala.

A dimensão política que é a da construção de uma nação que não reconhece em si as diferenças etnicorraciais percebendo o predomínio da população branca nas diversas instâncias públicas e de acesso a direitos e bens sociais, como previamente estabelecidas de modo pacífico e afirmado por uma descendência européia portuguesa muito mais de parecimento físico e estrutural do que de entendimento da construção das relações, haja vista as referências do censo demográfico etnicorracial no Brasil que se constitui como auto afirmativo, tendo como categorias definidas ser branco, ser negro, ser pardo, ser amarelo, ser indígena.

Na metodologia de pesquisa censitária do IBGE (Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística) essas categorias nos levam a refletir sobre a escolha de pertencimento etnicorracial que ora nos revela como cor, ora como etnia/raça. Compreendendo-se, no entanto, que a autoafirmação de ser pardo não está estabelecida em nenhuma das duas categorias anteriores uma vez que não se constitui em definição cultural, de cor ou etnicorracial constituindo-se no meio termo entre ser branco e ser negro. No entendimento da sociedade civil até o início do século XX essa afirmação de ser pardo se constituía numa confirmação do processo hegemônico “de estar a caminho de ser branco”.

Revele-se aqui, no entanto, o que trataremos adiante. No início do século XXI essa questão passa a inserir-se na definição censitária de que negros e pardos constituem-se na população negra.

Essas definições nos remetem a uma discussão acerca dos sujeitos que são objetos da Política Pública de EREER, a população negra já evidenciada através de uma breve discussão do mito da democracia racial, cujo entendimento “*ser negro no Brasil*”, se constitui, na fala de Munanga (2004, p. 52) na entrevista concedida à revista Estudos Avançados, como um conceito difícil de ser constituído diferentemente da afirmação norte americana de ser negro. No Brasil, essa afirmação se evidencia por atributos que são e não deveriam ser de natureza biológica, todavia, se colocam também pela via do pertencimento etnicorracial.

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. [...] Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro. (MUNANGA, 2004, p. 52).

Essa compreensão de Munanga (2004) nos remete a definições brasileiras de ser negro numa elaboração de referências que estabelecem codinomes como afrodescendentes para realizar uma justificação dos entendimentos e parecimentos etnicorraciais na elaboração de um outro conceito definido socialmente como branqueamento racial. Essas definições nos levam a teoria do branqueamento racial que foi largamente difundida na Europa em meados do século XIX.

Conforme Doebber (2012, p. 133) referendando uma fala de João Baptista de Lacerda realizada durante o Congresso Universal das Raças diz que: “Em 100 anos, não haverá mais negros no Brasil [...] Um século após o Congresso e dez anos depois da realização da Conferencia de Durban (2001), marco das conquistas por direitos da população negra, a Organização Internacional das Nações Unidas declara 2011 como o Ano Internacional dos Afrodescendentes.” Deparamo-nos assim com uma proposição dentro da teoria do branqueamento tornada impossível de ser realizada uma vez que as premissas que a determinaram mostram-se no início do século XXI plenamente superadas.

Segundo Guimarães (1995), essa teoria no Brasil tomou aspectos apropriados pela idéia de surgimento de uma brasilidade etnicorracial prevendo uma miscigenação que abrandaria os traços negros e tornaria a população local cada vez mais próxima aos traços

físicos e culturais no ideal de pertencimento etnicorracial europeu que se traduz da seguinte forma:

Embranquecimento passa a significar a capacidade de a sociedade brasileira absorver e integrar os mestiços e os negros. Essa capacidade varia na razão direta com que a pessoa repudia sua ancestralidade africana ou indígena. Embranquecimento e democracia racial são assim conceitos de um novo discurso racialista. (GUIMARÃES, 1995, p. 57).

Na pós-modernidade, as discussões acerca das diversidades, dentre elas a etnicorracial, apresentam-se na realidade brasileira do século XXI, como já dissemos, numa conformação diferenciada do que previa a teoria do branqueamento, as reivindicações da população negra brasileira por espaços definidos dentro da representação da identidade nacional nos levam a refletir sobre o modo como a diversidade etnicorracial pode vir a se constituir numa sociedade que, intrinsecamente, nega suas diferenças tomando como acertos sociais uma pseudo-igualdade o que no posicionamento de Santos (2004, p. 17) pode ser compreendida, tomando como referência sua obra aponta, “Para uma sociologia das ausências e sociologia das emergências”, através do entendimento de que “são, assim, cinco as principais formas sociais de não-existência produzidas pela epistemologia e pela racionalidade hegemônicas: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo.”

Nesse contexto retiramos de Santos (2004) a terceira lógica de não existência que é composta por relações sociais e dentro dela a etnicorracial que categoriza as populações de modo hierarquizado, negando essa hierarquização pela via da naturalização da inferiorização de uma raça (população negra) pela via da dominação suposta de uma por outra, negros por brancos, aqui na realidade nacional brasileira definida pelo pressuposto de uma pseudo igualdade que desconsidera o princípio da equidade que na educação pode ser antevisto pelo fato de que a população negra ao longo de sua trajetória sempre esteve em representação inferior em numero e participação a da população branca, considerando, para tal afirmação, dados apontados pelos censos demográficos e censo escolar no que se refere a acesso e permanência da população negra na educação formal, nos diversos níveis e modalidades de ensino. Ver dados a seguir:

Quadro 2 – Dados educacionais da população brasileira, considerando raça/etnia

Indicadores

Escolaridade (1)

Fonte: PNAD/IBGE: microdados.

Em Santos (2004, p. 13) esse entendimento pode ser compreendido do modo a seguir traçado: “De acordo com esta lógica, a não existência é produzida como uma forma de inferioridade, inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior”.

No processo de construção de uma trajetória de avaliação da política de EREER, consideramos também como categoria relevante, para além da construção do entendimento sobre diversidade e diferença no contexto das relações etnicorraciais, o estabelecimento de

uma compreensão mais abrangente acerca da idéia de educação das relações etnicorraciais. Nessa elaboração, nos permitimos partir da idéia de que essa política se interrelaciona com outras políticas de promoção da igualdade racial considerando em si mesma a idéia de políticas afirmativas que retomam uma discussão pós-moderna da construção de entendimento acerca da necessidade de afirmação da identidade negra no Brasil, tomando as relações propostas por assertivas acerca dos conceitos de preconceito racial, discriminação, racismo e etnocentrismo.

A definição da política de EREER traz para si a construção da idéia de que as relações etnicorraciais que embasam o processo educacional brasileiro, embora colocadas no princípio constitucional da igualdade, se revelam no cotidiano escolar de modo desigual e distante do auto-reconhecimento proposto pelo sentimento de que se reconhecer parte da população negra não é dado pela referência física apenas, mas por uma herança cultural entendida como socialmente positiva, uma vez que, ser negro no entendimento dado pelo senso comum equivale a descendência de população escravizada, propondo-se, no entanto da política citada, outro entendimento na elaboração de uma afrodescendência culturalmente rica, etnicamente ancestral e socialmente valorizada.

Dispomos-nos também a trazer para essa discussão as definições acerca dos termos racismo, preconceito, discriminação racial e etnocentrismo e seus reflexos no âmbito do espaço escolar como forma de ampliar o entendimento das relações e novas conformações que são dadas pela implementação da política/Lei no processo da educação formal. Senão, vejamos em Gomes (2005, p. 52) o entendimento é dado de modo que se perceba:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

A definição aqui apresentada sobre o racismo pode ser vista no espaço escolar por uma negação de sua existência e a sua identificação por meio de outras atribuições numa referência da violência simbólica, física e psicológica definidas como problema nas relações interpessoais de convivência que são consideradas de menor importância por professores, equipe gestora da escola e até mesmo da família.

A referência feita por Gomes (2005, p. 52) acerca do preconceito nos diz:

O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (GOMES, 2005, p. 52).

Na educação essas relações se tornam palpáveis e são anteriores às apresentadas no interior da escola, podendo ser evidenciadas a partir dos processos de formação continuada dos profissionais de educação que reagem de modo adverso no trato as questões das africanidades tomadas principalmente a partir das dimensões religiosas da população negra, tais como discutir, analisar e refletir as religiões de matriz africana, os símbolos da mitologia africana como os orixás, que na escola se revestem na negação da participação dos estudantes nas atribuições dessas religiosidades que se quer podem ser assumidas ou reconhecidas no espaço escolar.

Na mesma autora encontramos também a referência feita:

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. (GOMES, 2005, p. 55).

Tais práticas se revestem na escola de acepções e terminologias que se aplicam aos afrodescendentes quase sempre definidas e ligadas a relações com o processo da escravização da população negra no Brasil, ser negro igual a ser escravo. Em outros aspectos está também ligada a relações negativas sobre atributos físicos que caracterizam a população negra tais como: cabelo ruim, cabelo duro, a cor preta associada ao mal, atribuição social do ser negro associada ao tráfico de entorpecentes, à favelização, a marginalidade, aos serviços domésticos, dentre outro aspectos.

Finalmente a Gomes (2005) nos apresenta uma definição específica para o etnocentrismo que guarda em si mesmo a base epistemológica que permite a elaboração e permanência desses conceitos.

O etnocêntrico acredita que os seus valores e a sua cultura são os melhores, os mais corretos e isso lhe é suficiente. Ele não alimenta necessariamente o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a idéia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial. (GOMES, 2005, p. 53).

Assim, na escola as práticas pedagógicas e as relações que se estabelecem cumprem um acerto prévio de que as relações históricas construídas no Brasil, embora permeadas pelo consentimento de que derivam de três matrizes etnicorraciais, ainda predomina nos currículos escolares o eurocentrismo, proposto na discussão dos livros didáticos e mesmo de outros materiais pedagógicos produzidos para apoiar as atividades escolares.

2.3 A Educação das Relações Etnicorraciais no Brasil e suas epistemologias

Buscando refletir sobre a trajetória da educação brasileira e as relações que estabelece no final do século XX e início do século XXI que propõe o surgimento de políticas públicas destinadas a promover a igualdade racial, aqui especialmente tratando da política de ERER, temos a considerar que as trajetórias das políticas educacionais no Brasil foram, ao longo do tempo, formuladas e organizadas a partir de um modelo institucional que privilegiou suas definições em particularidades apresentadas em programas, projetos e ações distintos em diversas áreas do atendimento educacional. Uma referência que necessita ser posta é de que as diversas políticas públicas incluídas no corpo de uma ampla política pública educacional do Estado Brasileiro buscaram e buscam ao longo de suas realizações promoverem avanços e ampliação dos seus atendimentos e reconfigurações de diversas demandas da população e de grupos específicos. No entanto, é mister revelar que, nas suas mais diversas formas, as políticas públicas na instância educacional atendem a premissas e necessidades de grupos específicos sem, no entanto, promover um diálogo na perspectiva dos programas, projetos e ações propostos, bem como das instâncias governamentais que os executam.

No entanto, para além das questões de natureza estrutural, é possível compreender que a realização de políticas específicas dentro do conjunto das políticas educacionais vem reconstruindo e ressignificando seus atendimentos de modo que pode ser percebido mudanças que ocorrem no processo de sua implementação.

Tal afirmativa pode ser considerada na perspectiva de políticas destinadas ao trato com as questões etnicorraciais. Senão, vejamos os dados comparativos apresentados a seguir, considerando informações coletados pelo PNAD/IBGE no século XX e a seguir dados similares apresentados pelo mesmo órgão censitário tomando como referência os anos seguintes que marcam o início do século XXI, apresentados em Valverde e Stocco (2011, p. 150a).

Tanto Luciana Jaccoud e Natalie Beghin (2002) quanto Ricardo Henriques (2001) apontam que, até 2001, a despeito dos avanços obtidos pelo Brasil em educação na década de 1990, a diferença entre a média de anos de estudo de brancos e negros permaneceu aproximadamente constante, em torno de dois anos. Para Henriques (2001), o mais impressionante na desigualdade educacional entre brancos e negros é sua estabilidade ao longo do século XX, uma vez que a diferença na escolaridade média entre adultos brancos e negros nascidos em 1974 é idêntica à dos nascidos em 1929. Isso mostra que o padrão de discriminação racial na educação manteve-se estável entre gerações. (VALVERDE; STOCCO, 2011, p. 150a).

Os dados acima apresentados nos revelam que no decorrer do século XX, pouca ou nenhuma mudança ocorreu considerando os anos que definem a permanência da população negra na escola. No entanto, nos anos a seguir, marco da política pública sob estudo, os dados censitários revelam mudanças nessa permanência que poderiam ser entendidas como indicadores atípicos dentro desse estudo, mas levantamentos posteriores nos remetem a condição de que as mudanças ora apresentadas se configurariam posteriormente. Tais indicados podem ser visualizados nos aspectos a seguir apresentados por (VALVERDE, STOCCO, 2011, p.150b).

Essa situação, entretanto, parece ter encontrado seu ponto de inflexão em 2002. Naquele ano, a diferença entre a média de anos de estudo de brancos e negros foi, pela primeira vez desde que a PNAD passou a coletar o quesito cor/raça, menor que dois anos: 1,9. Esta queda, que poderia ser interpretada pelos mais céticos como anômala em uma série histórica na qual a diferença de escolaridade entre brancos e negros estaria cristalizada em torno de dois anos, acabou se mostrando, nos anos seguintes, como a nova tendência deste indicador [...].

A discussão acima referendada nos permite visualizar uma mudança em processos educacionais pelos quais a população negra transita. Cabe-nos aqui ainda uma reflexão de que a exclusão/inclusão da população negra nos sistemas educacionais não é dada apenas pelo processo educacional em si, mas está definida e acentuada pela manutenção até o século XX de processos discriminatórios ocorridos em diversas áreas, sociais, econômicas, política e, aqui antevista, na educacional. As diferenças apresentadas entre acesso e permanência da população negra na escola em detrimento do acesso e permanência da população branca não é circunscrita ao atendimento escolar que não é determinado por si mesmo, mas pela desigualdade/equidade constituída na base do atendimento das diversas políticas, quer na consideração ou não, de aspectos definidores tais como raça, gênero e classe que, nas políticas públicas de base etnicorraciais, passam a ser visualizadas e operadas a partir de outros significados e entendimentos.

Podemos ainda refletir acerca do modo como a educação brasileira nas últimas décadas do século XX e início do século XXI tem como proposta central a universalização do

acesso à educação básica, aqui mais especificamente a de ensino fundamental, considerando o âmbito dessa pesquisa. Pesquisas e estudos realizados nesse sentido demonstram que embora na perspectiva da universalização do acesso às oportunidades de escolarização tenham sido ampliadas no que diz respeito ao recorte raça/etnia, como já dissemos anteriormente, esses mesmos estudos apontam a cristalização da diferença de anos de estudo entre a população negra e a população branca que ingressou nesse nível de ensino. É importante frisar que nas diversas análises realizadas em nenhum dos aspectos considerados como evidência de quantidade/qualidade em nenhum dado apresentado a população negra supera os dados obtidos pela população branca. Essa questão se torna visível em (VALVERDE; STOCCO, 2011, p. 152) que nos diz:

Considerando que foi justamente no ensino fundamental – que atende principalmente as crianças de 7 a 14 anos – que o Brasil alcançou seus melhores resultados educacionais no período compreendido entre a década de 1990 e os primeiros anos do século XXI, é no mínimo intrigante a permanência dessa diferença residual entre brancos e negros neste segmento educacional. Não menos intrigante é a constatação de que não há sequer um indicador educacional no qual haja uma inversão das posições, com negros à frente dos brancos.

O atendimento educacional brasileiro que na década de 1990 atingiu percentualmente números quase que absolutos na universalização do ensino fundamental tem ainda a vencer quando as categorias definidoras são permanência e sucesso necessidades de encaminhar questões apontadas que no computo geral ainda apontam as marcas da desigualdade etnicorracial. É na vigência dessas questões que ao mesmo tempo são elaboradas no processo educacional entendido aqui como educação para todos no que concerne aos marcos legais e ditames da política educacional, que precisam e devem ser analisados de modo a que se compreenda que outros processos tais como políticas destinadas a promoção da igualdade, e dentre elas a de educação, devam ser consideradas a partir de recortes de acesso permanência e sucesso, tomando como referencia as proposições levantadas através de embates e lutas históricas dos movimentos negros que ocorrem no Brasil com mais força a partir da Marcha Zumbi de 20 de novembro de 1995 e que repercutem nas diversas instâncias das políticas públicas, mais especialmente, na educacional na compreensão de que um país marcado por processos sociais histórica e politicamente desiguais necessita reconstruir sua trajetória tomando como pressuposto políticas públicas que retomem o percurso escolar da população negra em todos os níveis de ensino que estão preconizados através da LDB 9.394/96. Assim, as políticas públicas destinadas a atuar dentro de recortes etnicorraciais devem ser entendidas como políticas afirmativas no tocante ao fato de que buscam retirar da

invisibilidade dos processos hegemônicos, processos que demonstram a desigualdade nas ações implementadas pelas diversas políticas à medida que tomam como referência que o ponto de partida de todas as camadas sociais não tem como eco e repercussão outras diferenças e diversidades, dentre elas as etnicorraciais, de gênero etc.

Para finalizarmos essa abordagem, tomamos também como aspecto importante a ser apontado as relações etnicorraciais que se processam no interior da escola. Dados censitários nos apontam que embora no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 tenha ocorrido uma diminuição das taxas de abandono e repetência da população negra em processo de escolarização as mesmas ainda representam o dobro das taxas referentes ao mesmo segmento educacional quando verificadas na população branca. Nesse sentido tomamos como aspecto a considerar pesquisa realizada por Cavalleiro (2005, p. 11) nas escolas públicas em São Paulo que apontam: “Na educação Brasileira a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitadas e igualitárias. Entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola.”

Na fala de Cavalleiro (2005) evidenciamos o distanciamento até então das propostas curriculares em desenvolvimento na escola, de um processo educativo que contemple a diversidade racial como foco de suas intenções. Essa abordagem se constitui na base dessa proposta de pesquisa, entendendo a necessidade de refletir sobre a responsabilidade do sistema de ensino e da instituição escolar em efetivar a referida lei, realizando iniciativas no intuito de torná-la uma vivência cotidiana.

Em Arroyo (*apud* SOUSA, 2001, p. 105) vimos que: "Os processos de formação humana não acontecem em abstrato, construímo-nos enquanto sujeitos sociais, culturais, concretos, diversos, incluídos em relações, de classe, raça, gênero." Assim, o encaminhamento dessas questões redireciona as escolhas pedagógicas e o papel do professor na implementação da referida lei, considerando ou não a si mesmo como partícipe do processo que desencadeia sua abordagem na escola.

Entendemos como primordial avaliar o processo de implementação da política de Educação das relações etnicorraciais afrobrasileira e africana, realizando uma abordagem dialógica pautada nas interrelações entre os marcos teóricos da referida política/Lei, a fala dos professores que apontam as práticas realizadas na escola, a abordagem feita pelos gestores quanto aos processos de implementação da política/lei nas instâncias nacional e local e uma breve análise dos processos de formação continuada dos profissionais de educação do sistema público municipal de ensino de Fortaleza/CE ocorridas em 2012.

3 UMA TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

Para compreendermos o percurso traçado pela política de EREER, buscaremos evidenciar aqui acontecimentos e fatos em âmbito internacional, nacional e local através das lutas e resistências dos movimentos negros organizados, da sociedade civil que buscamos denominar Negros em movimento e, ainda, as demandas que apontam o surgimento de organismos e ações institucionais quer em âmbito nacional, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), quer em âmbito local na definição de ações pela SME/Fortaleza – CE na busca de dar corpo a política já citada com a implementação da Lei 10.639/03 atendendo aos dispositivos legais contidos no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana dessa lei que culminam com a apresentação das Diretrizes Curriculares Municipais e a resolução 008/2012 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza.

3.1 O Papel dos Movimentos Sociais Negros na formulação da Política Pública de EREER

A base para constituição da Política de EREER e suas premissas se estabeleceu nos anos 1970 e 1980 e ganhou corpo nos anos 1990, considerados em nível internacional a década onde recrudesceram ações de genocídio e xenofobia que dizimaram populações inteiras (CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, A XENOFOBIA E FORMAS CORRELATAS DE INTOLERÂNCIA, 2001). Na África, especificamente África do Sul, vamos encontrar o Apartheid extinto apenas em 1994.

O levantamento de tais questões tem como objetivo afirmar os embates históricos que promoveram o acesso das populações tidas como minorias, aos direitos nos seus mais diversos aspectos, humanos, políticos, civis e sociais dentre esses o direito a educação.

No Brasil, o final do século XX e início do século XXI se traduzem na questão etnicorracial, por resgate dos movimentos sociais, retomados pela Constituição de 1988.

O fortalecimento dos movimentos negros com suas lutas históricas por equidade tornou-se mais incisivo na luta contra o racismo, o preconceito e a discriminação, que se torna palpável como objeto das políticas públicas nacionais voltadas para a população negra. Com a discussão do Plano de Promoção da Igualdade Racial que ocorre de 2000 a 2005 e o Estatuto da Igualdade Racial em 2010, trazendo políticas afirmativas, comprometidas com a promoção

da igualdade de oportunidades e de ações concretas de participação na comunidade para superação do racismo, da discriminação e das desigualdades raciais.

No âmbito educacional essa luta tem como ponto primordial a aprovação da Lei 10.639/03 e da 11.645/08 e, ainda, a Lei 12.711/12 que cria a obrigatoriedade da implementação de cotas sociais/raciais nas universidades públicas brasileiras.

Na busca de construir uma trajetória política da política de educação das relações etnicorraciais se faz necessário estabelecer algumas vertentes que possibilitarão reconstruir um panorama dessa elaboração. A primeira dessas vertentes tem como foco elucidar a referida trajetória na perspectiva das ações e lutas históricas do movimento social negro compreendendo-se aqui, no entanto, que o movimento negro em si tem feições diferenciadas e, portanto, serão tratadas nessa discussão como movimentos negros. Uma outra referência histórica importante é compreender que nas lutas e caminhadas pelo acesso a direitos realizadas pela população negra encontramos também representações que chamaremos aqui de negros em movimento, compreendendo-se nessa categoria intelectuais, profissionais liberais e outros colaboradores que empreenderam também uma luta por essa causa.

Considerando a fala de Cunha Jr. (2008a) empreendemos uma construção histórica do papel do movimento negro na busca por mudanças na vida cotidiana representada pelo acesso aos direitos constitucionais. O referido autor nos diz que as iniciativas da população negra por espaços reconhecidos na construção da identidade nacional se apresentam e tomam contornos mais fortes a partir da Marcha Zumbi (ocorrida em Brasília/DF em 1995), que na narrativa e dados coletados por ele se constituiu num marco reivindicatório da população negra representada por 20.000 participantes que se colocavam frente ao governo brasileiro cobrando o acesso ao reconhecimento de sua contribuição e interesses específicos desconstruindo a idéia de miscigenação contida numa pseudo democracia racial na busca do reconhecimento de sua pertença etnicorracial africana e da retomada de espaços e direitos negados desde a assinatura da Lei áurea em 1888. Tais reclamos são parte das lutas travadas para, dentre outras questões, inserir no campo educacional conteúdos relativos à África que possibilitassem o auto reconhecimento da descendência afrobrasileira. É nesse campo de disputa entre movimento social negro e governo que se torna oficial o estudo da história e cultura afrobrasileira e africana com a aprovação da Lei 10.639/03. Assim, em Cunha Jr. (2008a, p. 1) temos:

Nós também estamos com uma década de lidas e batalhas profundas para aprovação e implementação da Lei 10.639/03 sobre a história e a cultura de africanos e afrodescendentes na educação brasileira. Lei que resulta de um intenso conflito de

opiniões entre o estado brasileiro e o movimento negro, e finalmente se inscreve como mais uma das conquistas desta militância.

A partir do entendimento das lutas realizadas pelos diversos seguimentos do movimento negro e da conformação que toma a Lei como proposta de mudança na LDB 9394/96 é importante realizar um breve reconto da história dos movimentos negros no Brasil, fato que justifica o modo como a Lei aqui avaliada foi concebida e é apresentada ainda na fala de Cunha Jr. (2008a) que nos coloca historicamente dois entendimentos de representações específicas dos movimentos negros. Parte das representações dos movimentos negros cujo entendimento estava voltado para a valorização da libertação dos escravos no 13 de maio de 1888 com a assinatura da Lei Áurea (que ainda se compreendia no início do século XX como um marco da população negra no Brasil) e outras representações que tinham como pressuposto da luta política os marcos reivindicatórios da consciência negra na perspectiva de autoafirmação e autorreconhecimento na compreensão de que o centro das disputas políticas por direito deviam se constituir a partir dessa referencia tendo como marco definidor o Novembro da Consciência Negra. Os grupos representativos desse pensamento tinham como concepção a idéia de uma abolição inacabada e o 13 de Maio como uma data a ser reconhecida como marco das reivindicações e reparações a serem feitas aos afrodescendentes.

O primeiro ciclo de síntese importante dos movimentos negros, denominado como Frente Negra Brasileira, está bem caracterizado e definido de maneira bastante razoável na história dos movimentos negros. O segundo ciclo, síntese que denominamos de Ciclo de Consciência Negra, aparece de forma precária na literatura sobre movimentos negros e é muitas vezes confundido com a fundação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, o MNU de 1979. (CUNHA JR., 2008a, p. 5).

O relato histórico da trajetória do movimento negro feito por nós tem como veremos adiante, papel preponderante no modo como a política de EREER se apresenta através da Lei 10.639/03 na forma como a mesma foi elaborada e é traduzida nos seus entendimentos legais. Outro modo no qual se baseia essa trajetória é o fato de que os movimentos negros se compreendiam a partir de discussões específicas: uma com engajamento de natureza político partidária e a outra com engajamento de natureza cultural. A primeira representação tinha como concepção que as lutas da população negra deveriam ser dirigidas ao cenário político das representações de natureza públicas. E a outra representação a compreensão de que o fortalecimento da identidade negra no conjunto das representações culturais trariam novos reconhecimentos a própria população negra de seu papel e acesso a direitos. Tais compreensões aparecem na aprovação da Lei 10.639/03 quando se institui o ensino de história

e cultura afrobrasileira e africana bem como nas diretrizes curriculares nacionais na definição de onde esses conteúdos deveriam ser administrados apontando a literatura, a história e a arte como espaços por excelência da disseminação de tais conhecimentos.

Encontramos em Cunha Jr. (2008a, p. 2) a afirmação de que:

O conceito de **Temas de Interesse dos Afrodescendentes na Educação** aparece com a elaboração dos pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre a inclusão da história e da cultura de africanos e afrodescendentes na educação brasileira, elaborados pela professora Petronilha Beatriz e Silva no ano de 2003 (BRASIL, 2004). Os temas são múltiplos e vão desde apresentação de conceitos e conteúdos até as atitudes éticas que os sistemas de educação devem adotar no combate aos eurocentrismo e racismos na educação.

Tomamos essa referencia de implementação de temas de interesse específico da população negra no currículo brasileiro na busca de ao reconstituirmos uma trajetória histórica da luta do movimento negro por esses indicativos legais da reconstrução histórica de uma pertença étnica afrodescendente na tentativa de tornar evidente que após quase uma década de implementação da política/lei nos sistemas de ensino brasileiro, encontramos dentro e fora do espaço escolar resistências quanto aos significados e significantes de tal proposta nos currículos escolares propostos e desenvolvidos cotidianamente em sala de aula. A apropriação pelos próprios sistemas de ensino de uma escolarização ampliada como jornada de tempo integral ou educação de tempo integral não compreende que os marcos de educação pautada em princípios afrodescendentes traria a essas concepções a inclusão de práticas pedagógicas definidas como pret@agogias que possibilitariam a inclusão da oralidade, da corporeidade, da música, dança advindas da população negra para além dos entendimentos cognitivos dado pelo ensino tradicional da história e cultura afrobrasileira e africana. Em Petit e Silva (2011, p. 82) encontramos: “Criamos o referencial da Pret@agogia a partir dos elementos da cosmovisão africana, porque compreendemos que para tratar das particularidades das expressões dos/@as afrodescendentes, seja necessário buscar as bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, na Mãe África.”

Afirmamos a incorporação de uma metodologia afrodescendente como forma de implementar no currículo a história e cultura afrobrasileira e africana considerando epistemologias, conceituações e empirias notadamente resinificadas por uma proposta metodológica construída pelo que podemos determinar como negros em movimento uma vez que se constituem nos diversos espaços de elaboração da cultura pedagógica brasileira tais como, universidades, sistemas de ensino e organizações não governamentais configurações que retomam o processo de ensino aprendizagem definindo novas possibilidades desse

processo. Ainda nos referenciando numa metodologia afrodescendente definida como pret@agodia que tem como pressupostos considerações do ensino-aprendizagem pautada em novas práticas docente constituídas no diálogo entre o movimento social negro e ações propostas pelos negros em movimento, temos ainda para subsidiar essa nossa elaboração teórica a proposição aqui apresentada em Petit e Silva (2011, p. 78) que nos diz:

Acreditando que os/@as docentes podem desenvolver estudos transversais acerca da História e Cultura Africana e Afrodescendentes, no conjunto das disciplinas que compõem o currículo, é que decidimos elaborar a Pret@agogia, um referencial teórico-metodológico que pudesse dar conta de formar @as professoras, abordando todas essas questões dentro e fora da sala de aula, tendo o corpo como fonte de conhecimento.

A apresentação da proposta metodológica acima descrita teve como objetivo ilustrar a referencia de que a construção de epistemologias pedagógicas possa e deva ser pautadas em possibilidades concretas evidenciadas por construções e elaborações de grupos que traçam um percurso de implementação da política/lei a partir de pressupostos delineados tendo como referência trajetórias do movimento negro e de negros em movimento que tomam para si a construção de outros entendimentos acerca de práticas curriculares com outras conformações e entendimentos etnicorraciais, uma vez que nossa intenção como pesquisadora é evidenciar uma proposta avaliativa da implementação da referida política/lei não apenas como mera espectadora de sua trajetória, mas retomando significados propostos numa prática pedagógica engajada nas lutas e embates aqui travados pelos movimentos negros organizados.

De novo retomamos algumas considerações históricas acerca das reivindicações do movimento negro no Brasil e no Ceará, em especial nos aspectos educacionais considerando que a retomada histórica dessa participação está pautada com especialidade na ressignificação de um processo educacional que se entende como igualitário em suas concepções tradicionalmente definidas, mas que guarda em seu interior práticas concretamente excludentes tomando para si duas características que estão intrinsecamente assumidas como das populações negras configuradas na pobreza historicamente construída ao longo do processo de escravização e mesmo na abolição inacabada e em pressupostos etnicorraciais assentados no racismo, discriminação e preconceito, vigentes na educação escolar que precisam e devem ser desconstruídos a partir de um currículo assentado em novas práticas. Tomamos ainda o pensamento de Cunha Jr. (2008a) numa reconstituição histórica do pensamento dos movimentos negros no século XX:

As bandeiras levantadas sobre a educação para os afrodescendentes na década de 1970 foram pelo combate ao eurocentrismo (CUNHA JÚNIOR, 1992), pela

necessidade da existência de expressões da identidade negra na educação, pelo combate aos estereótipos e pela eliminação das práticas discriminatórias anti-negro nos ambientes educacionais. (CUNHA JÚNIOR, 2008, p.6)

Essa pauta conforme diz o autor representa de modo relevante a ideia de implementação de políticas públicas que buscam e venham a traçar referenciais positivos, históricos e culturais que toma a afrodescendência como um dos aspectos constitutivos da ideia de elaboração das identidades do povo brasileiro.

É importante ainda realizar uma breve fala acerca das ações do movimento negro no Ceará, mais especificamente na cidade de Fortaleza, considerando que essa formulação toma corpo de modo mais incisivo no final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Segundo nos diz Nascimento (2009), as diversas estruturações do movimento negro no Ceará surgem muito mais como uma resposta a situações de crises geradas por racismo do que por um auto reconhecimento de pertença étnica. No entanto, a mesma autora relata experiências formais educativas ancoradas no reconhecimento etnicorracial afrobrasileiro e africano, ocorridas e protagonizadas por ela própria vinte anos antes da aprovação da Lei 10.639/03, a saber: “O corpo deu resposta de imediato diante do conflito e incluí o afoxé em sala de aula, onde meninos e meninas poderiam participar comigo da brincadeira. Foi quando as crianças da capoeira soltaram o corpo e as meninas trouxeram vestimentas e pinturas no rosto para sala de aula.” (NASCIMENTO, 2009, p. 126).

As diversas questões aqui apresentadas têm como pano de fundo a elaboração de caminhos educativos que trazem em si a construção da identidade negra pela via da escola, proposições essas que estão prontamente colocadas na política pública em estudo que são objetos de análise nessa pesquisa. Vale salientar que a demarcação desses procedimentos educacionais no Ceará, mais especificamente em Fortaleza, podem ser entendidos através do termo amplamente utilizado pelos movimentos negros desde sua formação nos anos 1980 como “negrada negada” (Grifo nosso) o que nos dá a compreensão da negação e invisibilidade da população negra nesse estado em diversas instâncias e, aqui mais especificamente, na educação.

3.2 Os contornos da Política de EREER pela via da institucionalização

Para estabelecer a trajetória institucional da política em questão nos reportamos inicialmente à criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), pelo Governo Federal em 2003, ligada ao Gabinete da Presidência da República, com status

de Ministério. A Secretaria em questão teve como principal objetivo de criação redefinir o papel do estado como promotor de mudanças sociais no reconhecimento das amplas diferenças de tratamento a que estão submetidas à população negra e outras etnias em detrimento da população branca e, ainda, realizar a intervenção do Estado na prerrogativa de contribuir para eliminação das desigualdades raciais como forma de promover a equidade etnicorracial na busca de consolidar os direitos humanos entre todos os seguimentos da população brasileira.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana temos registrada a fala da SEPPIR sobre a referida Lei:

Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei Nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (BRASIL, 2005, p. 8).

A política de educação das relações etnicorraciais no Brasil se apresenta de forma significativa e contextualizada a partir de 2003, no primeiro Governo de Luís Inácio Lula da Silva, que teve como primeiro ato legal, a promulgação da Lei 10.639/03 que modificou a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório no currículo escolar brasileiro, como já foi dito, o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana; ressignificado por pressupostos definidos como política de reparações a população negra e políticas afirmativas visando à ampliação da presença de população negra na escola, especialmente nas universidades através da proposição do sistema de cotas raciais.

Na tentativa de encaminhar as questões que envolvam as relações etnicorraciais na escola e a disseminação desta política, o Estado brasileiro aqui entendido enquanto Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que se apresentou na reestruturação desse Ministério como um instrumento de gestão e enraizamento da política de ERER dentre outros temas de sua competência. A referida política se colocou dentro do MEC/SECAD como uma discussão que se realizaria para afrodescendentes, indígenas, asiáticos e ciganos, dentre outros povos (BRASIL, 2009).

Na pesquisa aqui apresentada, como já foi dito antes, essa política é considerada a partir das relações etnicorraciais afrobrasileira e africana. Discutindo essa questão a partir desse segmento, buscamos organizar uma proposta de avaliação com aproximações da

metodologia de avaliação de políticas pública em profundidade, referenciada também na metodologia Afrodescendente de Pesquisa, considerando ainda como outra vertente as intervenções realizadas pelas instituições gestoras da política em âmbito nacional e local.

Para dar corpo a essa reflexão buscaremos evidenciar duas intervenções institucionais que nos parecem ser relevantes. Reportaremos-nos de início aos objetivos e ações previstas para serem realizadas pela SECAD/MEC, tendo como princípios básicos a busca pela eliminação da discriminação e a correção das injustiças sociais, bem como a promoção da inclusão social e de conformação da cidadania como direito de todos garantido pelo sistema educacional brasileiro. Essa secretaria encaminhou diversas atividades que dariam referências básicas para as ações posteriores ocorridas nos estados e municípios da federação brasileira. Tais ações incluíam dentre outros aspectos a realização de propostas de formação continuada dos profissionais de educação definidas a partir dos pressupostos estabelecidos pela Lei 10.639/03 tomando a reconfiguração do ensino da História da África e dos afrodescendentes no Brasil; o reconhecimento da produção artístico literário pelos afrodescendentes nos diversos movimentos e configurações no cenário brasileiro na intenção da reelaboração dos entendimentos acerca da África como continente com contornos, populações e disseminações culturais diferenciadas e da forma como esse universo de possibilidades se constituiu na formação da identidade do povo brasileiro.

Assim inicialmente a formação continuada dos profissionais de educação iniciou-se como processo metodológico de educação à distância tendo como primeira iniciativa o curso Africanidades Brasil ofertado a todas as redes e sistemas de ensino nos diversos municípios brasileiros. A realização do processo de formação continuada ficou evidenciada nas ações do Ministério como um passo relevante na elaboração de um novo cenário para a diversidade afrobrasileira e africana. Temos ainda, o estabelecimento de parcerias com organizações não-governamentais entre elas a Fundação Roberto Marinho que realizou em todo território nacional, tanto na rede pública estadual quanto municipal, o projeto A Cor da Cultura que culminou com a edição de dois kits temáticos a serem utilizados na escola composto de livros com referências teóricas a história e cultura afrobrasileira e africana, vídeos e cd's de música apropriados para serem utilizados na educação básica. Outra ação de formação foi instituída para ser realizada em parceria com as universidades públicas federais e os institutos federais tecnológicos, preferencialmente, implementada em parceria com os NEAB's (Núcleo de Estudos Afrobrasileiro) e realizado no formato de educação à distância. O MEC também financia através do PAR (Plano de Ações Articuladas) seminários e cursos promovidos por estados e municípios.

Outra configuração institucional dentro do Ministério da Educação via SECAD foi a criação da CADARA (Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afrobrasileiros) que teve como objetivo de criação apoiar e discutir as ações institucionais relacionadas nesse conjunto das políticas destinadas aos afrodescendentes.

Foi prevista também na criação da SECAD uma ação referente à publicação de livros como referencial dentro da temática afrobrasileira e africana, bem como a articulação entre essa secretaria e os demais programas do MEC, inclui-se aí o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) objetivando a inclusão nos livros didáticos das proposições contidas na lei referida, o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) para incluir na literatura complementar, destinadas às escolas títulos de literatura infanto-juvenil ligados a literatura africana e afrobrasileira tratando da cosmovisão africana e relações etnicorraciais. Vale ressaltar ainda que dentro da SECAD estão previstas ações de atendimento diferenciado às populações remanescentes quilombolas com especialidade as do Programa Nacional de Alimentação Escolar, estabelecendo cardápio diferenciado para essa clientela.

Em conformidade com dados levantados temos ainda dentro dessa secretaria as ações de pesquisa na temática etnicorracial; a proposta de fortalecer os NEAB's em funcionamento nas universidades e institutos federais; a criação e fortalecimento dos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Etnicorracial; a colocação dentro do plano nacional de educação do eixo inclusão e diversidade etnicorracial; formulação de equipe interministerial para acompanhamento da proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03; participação nos programas orçamentários e no apoio a rede de educação Quilombola.

Em 2010, com o início do governo da Presidenta Dilma Rousseff, essa secretaria sofre reformulações e passa a denominar-se SECADI, assumindo para si além das tarefas destinadas a alfabetização e diversidade, também as ações de inclusão destinadas a pessoas com deficiências, modificando assim sua sigla. Essa mudança pode também ser entendida como uma quebra na proposta de dar a esta secretaria o manejo de ações específicas de diversidade racial no Brasil. Cabe ainda à SECADI realizar assistência e apoio técnico aos estados e municípios na implementação na política de ERER o que é posto através da Lei 10.639/03.

Uma forma de institucionalização que é importante e deve ser considerada nesse trabalho é a realizada através do Conselho Nacional de Educação (CNE) no período pós criação da Lei 10.639/03. A ação do CNE buscou alcançar iniciativas do pronto

fortalecimento da implementação da referida Lei estando sob sua responsabilidade a elaboração do Parecer CNE/CP nº 003/2004 que:

Expressa em seu texto que as políticas de ações afirmativas, no campo educacional, buscam garantir o direito de negros e negras e de todos os cidadãos brasileiros ao acesso em todos os níveis e modalidades de ensino, em ambiente escolar com infraestrutura adequada, profissionais de educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira, e em especial capacitados para identificar e superar as manifestações de preconceitos, racismos e discriminações, produzindo na escola uma nova relação entre os diferentes grupos etnicorraciais, que propicie efetiva mudança comportamental na busca de uma sociedade democrática e plural. (BRASIL, 2009, p. 12).

Além desse Parecer, o CNE também é responsável pela Resolução CNE/CP nº 1/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Complementam ainda os documentos legais destinados à Educação das Relações Etnicorraciais elaborados por esse conselho, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola aprovadas em 2012 que estão propostas à implementação aqui citados embora não seja objeto desse estudo. É importante salientar que o CNE possui uma representação específica das relações etnicorraciais na figura de um conselheiro que articula os documentos legais nessa temática.

No que diz respeito às questões locais onde aportamos nossa pesquisa que é a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE podemos identificar como marco das iniciativas no campo da Educação das Relações Etnicorraciais, período que se inicia a partir de 2004 quando já havia decorrido um ano do sancionamento da Lei 10.639/03. Inicialmente, na SME-Fortaleza, as ações de implementação da política de EREER foram realizadas de modo pontual incluindo assuntos ligados às relações etnicorraciais em programas de formação destinados a tratar os direitos humanos e a educação ambiental onde aparece considerando que as relações de diversidade no campo etnicorracial são parte da compreensão das relações ambientais.

O período considerado desde 2004 marca um governo municipal realizado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), na cidade de Fortaleza/CE, que amplia essa discussão criando a Coordenadoria de Políticas Promoção da Igualdade Racial (COPPIR) vinculada à Secretaria de Direitos Humanos (SDH) que em âmbito municipal realizou ações tais como a implementação da promoção da política municipal de igualdade racial, destinada nessa coordenadoria com especialidade à população negra realizando ações voltadas para a economia do negro e a coordenação do Orçamento Participativo (OP) da população negra que em 2008 apresentou proposta junto à SME – Fortaleza/CE para realização da formação

continuada de 2500 profissionais da Educação com o intuito de implementar no sistema público municipal de ensino a Lei 10.639/03.

Na Secretaria Municipal de Fortaleza/CE, tal como ocorreu na SECADI/MEC, as ações de EREER estiveram sempre voltadas à disseminação de conteúdos previamente definidos nessa temática, realizados com recursos próprios ou em parceria com outras instituições, das quais as mais relevantes foram: Curso Educação e Diversidade Etnicorracial Afrobrasileira e Africana, em 2006, do qual participaram cerca de 200 profissionais de educação; De 2009 a 2010 ocorreu o Curso A Cor da Cultura, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, realizado com 200 profissionais de Educação; Seminário Fortaleza Afrodescendente e Educação (2011) contando com 1200 Profissionais de Educação, com a presença do MEC dentre outros palestrantes de renome nacional; Em 2012, o Curso Artefatos da Cultura Negra e Memórias de Baobá realizados em parceria com a UFC e Assembléia Legislativa, com a participação de 200 profissionais de Educação; Curso Arte Matemática das Culturas Africanas, realizados para os professores das áreas de matemática e pedagogia, com 22 participantes, no período de agosto à dezembro de 2012; podemos citar que nos anos de 2005 e 2012 realizaram-se seminários específicos para os gestores das escolas municipais em parceria com o MEC/SACADI.

A relevância dos processos de formação continuada tem como propósito a retomada de conceitos e práticas a serem postos em movimento no interior da escola pelos diversos profissionais nele engajados, buscando resignificar as práticas e relações cotidianas ocorridas no cotidiano escolar.

A SME – Fortaleza/CE investiu também na aquisição de materiais didáticos e leitura complementar considerando, principalmente, livros produzidos no estado do Ceará que tem como objetivo dar conta das relações etnicorraciais dentro do contexto local, dentre esses podemos citar “O negro no Ceará”, “Zumbi dos Palmares” e “Canção dos povos Africanos” escrito em literatura de cordel.

A relevância da aquisição desses materiais se dá no entendimento que grande parte dos materiais publicados e adquiridos pelos programas do Livro (nacional) retratam situações da população negra localizadas na região sudeste e no nordeste tendo como referência apenas os estados da Bahia e do Maranhão, que dificultam o estudo, reflexão e análise das relações etnicorraciais no próprio estado do Ceará.

Ainda no ano de 2012, o Conselho Municipal de Educação de Fortaleza/CE (CME) elaborou a resolução 008/2012 que visa regulamentar a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena” no currículo oficial das

escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. As ações da SME – Fortaleza/CE, diferentemente de outros estados e municípios, não são realizadas por uma coordenação específica de diversidade racial, mas localizam-se dentre outras ações na Coordenação de Ensino Fundamental e Médio e tem como uma forma emblemática de realização a parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) através da linha de pesquisa Movimentos Sociais – Sociopoética e Africanidades.

3.3 Marcos Legais da Política Pública de EREER

Na busca de demarcarmos os espaços ocupados pela discussão das relações etnicorraciais convém explicitarmos que essas questões ocorrem no campo dos Direitos Humanos nos níveis internacional, nacional e local.

Temos então no documento Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2001), esses direitos apresentam-se protegidos por leis internacionais. Entre esses, o direito das populações e minorias étnicas de estarem protegidas contra a discriminação racial, o ódio e a violência.

O acesso a direitos às minorias étnicas prevê ainda desfrutar de sua própria cultura, praticar sua própria religião e usar sua própria língua. Estando definido ainda na legislação internacional que os estados e governos devem promover o atendimento e o desenvolvimento das minorias etnicorraciais através do sistema educacional. A legislação de proteção a grupos etnicorraciais, quando aplicada à população negra se apresentou como controversa especialmente na conferência mundial contra o racismo em 2001, quando foram feitos pedidos de reparações aos antigos escravizados pelos governos/colônias sob o jugo de quem permaneceram por centenas de anos (CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, A XENOFOBIA E FORMAS CORRELATAS DE INTOLERÂNCIA, 2001).

As políticas públicas estabelecidas para tratar a questão da igualdade racial, mais especificamente às destinadas a populações afro-descendentes, se apresentam na última década mais fortemente e passam a adotar premissas específicas a partir da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância ocorrida na África do Sul em Durban, 2001, da qual o Brasil participou e é signatário. A referida conferência resignificou o contexto das relações etnicorraciais no que se refere a essa discussão, propondo iniciativas que trouxessem novo entendimento sobre o caráter social acerca dos direitos da população negra, objeto de preconceito, discriminação,

racismo e de desvalorização histórica em diversos países, bem como no Brasil (CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, A XENOFOBIA E FORMAS CORRELATAS DE INTOLERÂNCIA, 2001).

No Brasil, mais especificamente nas últimas décadas do século XX e no entendimento da Constituição Federal de 1988, denominada Constituição Cidadã, e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, temos no que dispõe a resolução 008/2012 do Conselho Municipal de Fortaleza o texto a seguir indicado:

Na Constituição Federal de 1988, no artigo 5º, inciso 42, que trata a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível e, no seu artigo 215, §1º, que dispõe sobre a proteção das manifestações culturais, determinando que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (FORTALEZA, 2012, p. 1).

A Lei Federal nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, ao estabelecer os princípios e os fins da educação nacional, define:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996, p. 9).

As construções legais apresentada na constituição e na legislação educacional brasileira se colocam a partir de marcos políticos reivindicatórios dos movimentos negros e de parte da população negra, denominada negros em movimento, articuladas em embates históricos e de reconhecidas lutas desses movimentos.

É nesse contexto político social que surgem as primeiras tentativas de formulação da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afrobrasileira e africana na educação na forma de Lei. Essa lei tem suas primeiras iniciativas de proposição nos anos 1980 em Pernambuco, proposta que foi à Assembléia Legislativa Estadual, sem nunca ser votada. Nos anos 1990, militantes do Movimento Negro Unificado (MNU) segundo nos diz Lima (2006,

p. 281): "Iniciaram a discussão de mecanismos que possibilitassem o estudo do continente africano por parte de amplas camadas da população brasileira."

A lei, então, foi encaminhada ao parlamento nacional brasileiro pelo MNU pernambucano, apresentada pela primeira vez em 1993, no governo de Fernando Henrique Cardoso, sem nunca ter sido levada a plenário para votação, sendo reapresentada em 2003.

A aprovação dessa Lei nos remete ao papel da escola, também, enquanto espaço de práticas educativas e de relações, dentre essas as etnicorraciais que estão preconizadas na Lei 10.639/03 que inclui no currículo das redes de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afrobrasileira e Africana". Essa lei no seu artigo primeiro apresenta as alterações ocorridas na LDB 9394/96 através dos artigos 26-a e 79-b que indicam respectivamente: o conteúdo programático das escolas incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra Brasileira e o povo negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição dos africanos nas áreas social, econômica e política, pertinentes a história do Brasil. E diz ainda, os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileiras serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar em especial nas áreas de educação artística, de literatura e de história brasileira; o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "dia nacional da consciência negra".

Somente em 2004 o movimento Negro conseguiu através de representação feita junto ao Ministério Público, que a lei fosse divulgada para os Sistemas de Ensino e que o Conselho Nacional de Educação regulamentasse sua aplicação através do documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana", o que foi estabelecido através da Resolução 1/2004 e o Parecer 3/2004 do referido conselho, normatizando e determinando sua aplicação tanto nos Sistemas Públicos de Ensino, quanto nas Redes de Ensino Privadas.

Logo em seguida, o Ministério da Educação realiza os encontros denominados Diálogos Regionais reunindo as representações dos Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade estaduais e lança em 2009 a publicação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e cultura Afrobrasileira e Africana.

Na sua composição o plano se apresenta a partir de seis eixos que em sua formulação dão base para a estruturação da política das relações etnicorraciais bem como sua avaliação nos sistemas de ensino. Assim o eixo *Fortalecimento do marco legal* está posto na regulamentação da Lei 10.639/03 considerando-se para tanto as instâncias nacional e local para institucionalização da temática.

Os eixos 2 – *Política de formação inicial e continuada* e 3 – *Política de materiais didáticos e paradidáticos* estão pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional da Educação que definem no seu corpo os aspectos qualitativos e de organização que garantam a efetivação da referida política apresentando-se como responsabilização tanto na instância nacional através dos diversos programas desenvolvidos tais como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) bem como os programas de formação continuada dos profissionais de educação contido no Plano de Ação Articulada (PAR) na Plataforma Freire no Plano de Desenvolvimento da Escola Interativo (PDE Interativo) e ainda nas ações de formação dos diversos sistemas de ensino pactuados em parcerias com instituições de ensino superior e organizações não governamentais.

O eixo 4 – *Gestão democrática e mecanismos de participação social* apresenta-se no plano desenvolvido a partir das relações entre o Ministério da Educação e Cultura representada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em consonância com as secretarias estaduais e municipais de educação e o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Etnicorracial dos Estados que tem em sua representação colegiada os movimentos sociais e as instâncias governamentais.

O eixo 5 – *Avaliação e Monitoramento* está representado pelo planejamento, acompanhamento, ações avaliativas institucionais e monitoramento que tem como propósito verificar aspectos e condições institucionais de implementação da política. Está proposto nos mecanismos governamentais com o Plano de Ação Articulada (PAR) e os planos operativos das secretarias estaduais e municipais de educação, estando ainda sendo verificados nas Diretrizes Curriculares dos sistemas de ensino e nos projetos políticos pedagógicos nas escolas. Constitui-se numa proposta de avaliação institucional.

Eixo 6 – *Condições institucionais*, esse eixo é representado pela programação financeira e orçamentária que tem como finalidade propor recurso para implementar as diversas ações já referidas nos espaços educacionais nacional e local (BRASIL, 2009).

As dimensões propostas no Plano de implementação já referido deram base legal para as ações propostas no texto das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza/CE, no que diz respeito às intencionalidades propostas quanto à aplicação da Lei 10.639/03.

O Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza procura avançar na educação das relações étnico-raciais também na perspectiva da pluralidade cultural, considerando-a como concepção de ensino para as múltiplas dimensões culturais e para a interculturalidade, favorecendo, assim, o aprimoramento do processo pedagógico no

âmbito da diversidade cultural, das relações de equidade e da valorização das diferenças e convivência, pautada no respeito mútuo, constituído de forma individual e coletiva, no espaço da sala de aula, interpondo-se para além da escola. (FORTALEZA, 2011b, p. 252-253).

Cabe-nos ainda referir aqui que o conselho Municipal de Fortaleza/CE, órgão constitutivo do sistema público municipal de ensino da referida cidade, elaborou a Resolução 008/2012 que no âmbito de sua jurisdição local estabelece o modo como a educação das relações etnicorraciais definida na Lei 10.639/03 deve ser encaminhada pelas escolas públicas municipais.

No conjunto da resolução 008/2012 estão previstos os objetivos da implementação da Lei Nacional, definidos os princípios políticos, éticos e estéticos, bem como o modo como devem ser encaminhadas as ações implementadoras no sistema de ensino:

Art. 5º A temática História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena será desenvolvida por meio de conteúdos, atitudes e valores, estabelecidos pelas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, com o apoio dos Órgãos Executivos Central e Regionais, atendidas as recomendações explicitadas nesta Resolução e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza. (FORTALEZA, 2012, p. 3).

A construção e apresentação desse marco legal nos obriga a uma reflexão possível no entendimento de que, para além da construção dessa trajetória, os caminhos percorridos para a educação das relações etnicorraciais ainda requerem outras conformações de natureza empírica a serem constituídos e realizados no espaço cotidiano da escola e das salas de aula pelos diversos profissionais de educação com o reconhecimento, apoio e logística propostos pelos sistemas de ensino.

A elaboração de uma política pública destinada a promover a Educação das Relações Etnicorraciais no Brasil nos remete à alguns entendimentos e pressupostos básicos. Como nos diz Gomes (2008, p. 101):

Essa dimensão do conflito é explicitada na ação do Movimento Negro, quando ele pauta a diversidade étnico-racial como realidade e uma questão para a sociedade e para a educação brasileiras. É realidade, uma vez que, apesar da existência do mito da democracia racial, a sociedade brasileira não consegue fugir da negritude, conquanto diferença inscrita no seu corpo, na sua cultura, na sua história e na sua ancestralidade. É uma questão, já que qualquer discussão mais aprofundada sobre a diversidade étnico-racial tem de vir acompanhada da compreensão sobre as desigualdades raciais. No contexto histórico e político brasileiro, as diferenças étnico-raciais foram naturalizadas, desnudadas da sua riqueza e transformadas em desigualdade. Dessa forma, quando a escola, a universidade e a política educacional colocam em pauta a discussão, as práticas, os projetos e as políticas voltadas para a diversidade étnico-racial, tendo como foco o segmento negro da população, o contexto da desigualdade se põe na ordem do dia e, em consequência disso, medidas para a sua superação precisam ser implementadas.

No Brasil, a elaboração dessas políticas públicas atende a proposições e necessidades de natureza diversas, por vezes conflitantes. O conjunto das políticas públicas destinadas a tratar as diversidades, no contexto da pós-modernidade, se configura de modo a atender supostamente necessidades evidenciadas pelo conjunto da sociedade civil que se colocam a público considerando articulações do movimento social, interesses governamentais e ainda, financiamentos internacionais ou de natureza específica, dentre outras questões.

4 UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA DE ERER

A avaliação de políticas públicas no campo educacional tem sido feita de modo sistemático, no entanto é importante ressaltar que as propostas avaliativas em questão, em sua grande maioria, estão pautadas em modelos que buscam dar respostas e atender solicitações apenas no campo institucional e quantitativo. A trajetória avaliativa que nos propusemos realizar buscou compreender no processo de implementação da política de educação das relações etnicorraciais para além dos entendimentos institucionais de gestão, acompanhamento e avaliação interna da política, as interrelações estabelecidas pela mesma no seu deslocamento, do âmbito nacional para o local, considerando interferências ocorridas nos contextos regionais, temporais, sócio-políticos e das dimensões a ela atribuídas no conjunto das políticas públicas de educação que se colocam diuturnamente no território nacional.

Para dar conta dessa empreitada, buscamos ao longo da pesquisa aqui apresentada levantar conceituações epistemológicas, referenciais teóricos e analisar as representações feitas por grupos específicos de profissionais da educação que atuam nos diversos espaços onde a política está configurada, desde a gestão em nível nacional, passando pela gestão em nível local e chegando aos espaços escolares onde a mesma realiza seu movimento de implementação.

Realizar essa tarefa não é simples e inicialmente buscamos considerar diversos modelos e aparatos metodológicos. Nessa construção ousamos colocar em andamento dois aportes teórico-metodológicos que acreditamos nos possibilitaram a realização de uma avaliação da política sob estudo, considerando os movimentos que a mesma realiza e que estiveram sob nossa ótica tanto como pesquisadora do programa de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), quanto como profissional atuando como gestora da política na Secretaria Municipal de Fortaleza/CE.

Os referenciais teórico-metodológicos aqui utilizados foram a proposta de avaliação em profundidade de políticas públicas ancorada em Rodrigues (2008 e 2011) e a metodologia afrodescendente de pesquisa apresentada por Cunha Jr. (2008b). Consideramos que ao utilizar as referências já mencionadas, buscamos realizar uma proposta avaliativa da política sob estudo de aproximação aos eixos propostos ao modelo avaliativo apresentado e caracterizamos nossa discussão da representação epistemológica no que diz respeito aos entendimentos acerca das relações etnicorraciais propostos por (LUZ, 2004 *apud* CUNHA JR., 2008b), que nos leva ao entendimento de que falamos acerca das questões e

representações da política pública de ERER como pessoa de dentro da porteira e não como mera expectadora dos processos e caminhadas por ela realizados.

Inicialmente nos reportamos ao entendimento trazido por Rodrigues (2011) quanto a utilização da metodologia avaliação em profundidade para compreendermos o escopo de uma política pública específica. Assim a autora nos diz: “A ênfase recai sobre a noção de processo, contexto e cultura, com especial atenção a conceitos e paradigmas orientadores das políticas sob avaliação.” (RODRIGUES, 2011, p. 55).

Entretanto, antes de nos debruçarmos sobre a proposta de avaliação de políticas públicas em profundidade, acreditamos que é importante explicitar de que modo e de quais instrumentos nos valem para realizar esse percurso metodológico. Essa pesquisa tem um caráter qualitativo – embora não dispense a apresentação de alguns aspectos quantitativos – e está assentada na definição de um marco teórico, da análise de documentos legais acerca da política e na realização de entrevistas e aplicação de questionários semi estruturados.

A pesquisa realizada buscou desenhar um panorama da implementação da política de ERER, fazendo um deslocamento do aspecto de gestão da mesma entre o MEC/SECADI e a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE, considerando também como espaço de construção da política o Conselho Nacional e o Municipal de Educação e, finalmente, os profissionais de educação das áreas de Língua Portuguesa/Literatura, História e Arte de seis escolas públicas municipais de Fortaleza/CE que foram selecionadas tendo como critério a representação administrativa de suas regionais, a saber:

- SER I – EMEIF Nossa Senhora do Perpétuo Socorro
- SER II – EMEIF José Ramos Torres de Melo
- SER III – EMEIF Gabriel Cavalcante
- SER IV – EMEIF Zaíra Monteiro Gondim
- SER V – EMEIF Diogo Vital de Siqueira
- SER VI – CMES Martha dos Martins Coelho Guilherme

De modo geral, os sujeitos pesquisados foram 31 profissionais de educação situados nas esferas anteriormente descritas, sendo que os mesmos foram pesquisados através da realização de entrevistas e aplicação de questionários. A pesquisa de campo propriamente dita ocorreu no período de Junho a Setembro de 2012.

A seguir nos deteremos na elaboração da proposta metodológica de avaliação. De modo inicial buscaremos antecipar as dimensões propositivas apresentadas por Rodrigues (2011) considerando sua proposição na análise da política de ERER.

O modelo avaliativo apresentado por Rodrigues (2008, 2011) compreende, assim como outros autores, que o campo de avaliação de políticas públicas no Brasil é recente e ainda se encontra em processo de construção. No entanto, temos nos aproximado de construções metodológicas de outros países, cuja experiência já se compreende como avançada nessas ações. A própria autora já citada buscou referências na experiência norte-americana de avaliação na proposta de avaliação interpretativa baseada nos escritos de Raul Lejano e Dvora Yanow. Outros autores citados também por Rodrigues (2011), esses brasileiros, Gussi e Gonçalves, construíram aportes teóricos na mesma linha buscando estabelecer relações entre antropologia e políticas públicas. No caso específico de nossa avaliação, introduziremos ainda nesse estudo, significados atribuídos ao mesmo processo avaliativo pela metodologia afrodescendente de pesquisa, tendo sido esta desenvolvida por Cunha Jr. (2008b, p. 73) que afirma: “A Metodologia de Pesquisa Afrodescendente aqui proposta faz parte e deriva de alterações sobre as práticas que podemos denominar interpretativista”.

Ambas as metodologias foram definidas para compor esse estudo considerando-se que a primeira nos subsidia nos aspectos ao entendimento traçado como objetivo de nossa investigação. A segunda foi escolhida por permitir o auto-reconhecimento de minha pertença étnica e como gestora da política nos meandros institucionais, sem me afastar do papel de pesquisadora. Sendo assim, torna-se importante salientar que estas metodologias têm como fundamentam o caráter interpretativo.

A seguir, discorreremos sobre a proposta de avaliação da política pública já referida, buscando transitar nos significados e significantes das metodologias de caráter avaliativo e interpretativo.

4.1 A Política de EREER e os aspectos prioritários de sua formulação

Como já tratamos anteriormente, a política de EREER surge como um aspecto relevante a ser encaminhado como proposta nos eixos determinantes na política de promoção da igualdade racial no que concerne a busca de acesso a direitos pela população afrodescendente. Essa política tem suas bases propostas inicialmente no final do século XX, quando as relações tidas como de diversidade em todas as suas abrangências se colocam de modo jurídico a partir da constituição brasileira de 1988. Essa constituição reconhece como necessidades de ordem prática serem delimitadas no campo constitucional os diversos reclamos da sociedade civil por espaços e direitos, nesse caso precisamente, em relação a

questões etnicorraciais. A referida política amplia suas bases conceituais discutindo inicialmente as relações entre igualdade e equidade, buscando compreender como o processo educacional brasileiro atende no que diz respeito a acesso, permanência e sucesso os grupos representativos da população negra, aqui entendidos enquanto pardos e negros.

No entendimento dado por essa política serão desconstruídos alguns mitos e teorias que durante muito tempo apoiaram as relações educacionais estabelecidas na sociedade e, por conseqüente, na realidade escolar. Dentre esses a idéia de uma escola de relações paritárias onde o processo de miscigenação da sociedade se transmuta numa pseudo igualdade. Ao introduzir o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana como obrigatoriedade no currículo escolar a Lei 10.639/03 que normatiza a política de Educação das Relações Etnicorraciais busca em sua competência no âmbito educacional ampliar e ressignificar as oportunidades sociais propostas à população afrodescendente no Brasil. Três dimensões conceituais também se colocam na delimitação dessa política que são as ideias de discriminação, preconceito e racismo que ocorrem nos espaços institucionais, sejam eles mantenedores ou não das políticas etnicorraciais.

Na concepção da política de EREER o estudo dos conteúdos anteriormente traçados no que diz respeito ao currículo escolar traduzidos nas práticas pedagógicas da escola teriam como intenção a superação dessas categorias que determinam essencialmente a exclusão da população afrodescendente do processo educativo. Outras questões estão perifericamente também sendo tratada pela implementação dessa política pública, dentre esses, a compreensão de que a permanência na escola dos sujeitos do processo educativo sejam eles das diversas raças/etnias, garantem a esses mesmos sujeitos a redução da mortalidade infantil no que diz respeito a saúde, o acesso a postos de trabalho que dependem do grau de escolarização da população, o acesso a moradia em espaços socialmente atendidos por saneamento, água tratada e coleta de resíduos sólidos e, ainda, o acesso a escolarização no ensino superior em universidades e cursos técnicos determinados através da compreensão de que a política de EREER tem em seu interior políticas definidas como afirmativas e de auto reconhecimento da pertença étnica afrobrasileira.

A política em questão compreende um período que já se aproxima de dez anos de existência se considerarmos como marco definidor do seu processo de implementação a aprovação da Lei 10.639/03 em âmbito nacional. Desde então, vários elementos foram previstos e postos em funcionamento na iminência de seu atendimento. Sua dimensão dentro da instancia educativa tem caráter nacional assumindo feições específicas no que diz respeito às regionalidades nacionais brasileiras e mesmo dentro de uma região específica se coloca de

modo diferente na sua execução. Essa política tem como particularidade de acompanhamento o atendimento de uma proposição constitucional que é realizada através da criação dos Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Etnicorracial, que tem como proposta de ação acompanhar nos estados e municípios sua implementação. O Fórum em questão atua como um organismo colegiado tendo em si representações da sociedade civil e da sociedade política e no caso específico no estado do Ceará onde essa política é avaliada por nós, não tem caráter institucional, o que significa dizer que, o mesmo não estar atrelado a órgãos representativos do poder público sejam eles de natureza executiva, legislativa ou judiciária.

No que diz respeito a sua implementação em caráter nacional, a gestão da política está a cargo do Ministério da Educação, via SECADI, no entanto, essa gestão é acompanhada e discutida através de uma comissão específica denominada CADARA que tem como responsabilidade discutir programas, projetos e ações definidos dentro da política à luz dos interesses das representações nela contidas dos movimentos negros e dos negros em movimento, participações dos NEAB's e Conselho Nacional de Educação.

É importante compreender que as concepções epistemológicas, conceituais e empíricas dessa política se apresentam muitas vezes como espaços contraditórios e de demandas controversas, haja vista a acirrada discussão interna e externa aos movimentos negros e demais espaços sociais acerca da aprovação das cotas sociais/raciais nas universidades públicas. No caso específico de Fortaleza/CE a política tem como gestora a SME – Fortaleza/CE dentro da Coordenação de Ensino Fundamental e Médio que é responsável pela implementação de todas as políticas, programas e projetos a serem realizados no sistema municipal de educação. É importante salientar que em alguns estados e municípios da federação as ações definidoras dessa política são realizadas por equipes e coordenação próprias.

Reconhecemos dentro da análise da política em âmbito nacional formas diferenciadas de encaminhamento da mesma. Nos estados e municípios onde o reconhecimento da população negra pelas instituições governamentais e mesmo o autoreconhecimento dado pelas estruturas socioculturais dessa população estabelecem conformações diferenciadas na organização dessa política. Nesse sentido podemos citar na Região Nordeste os estados da Bahia e do Maranhão como estados aonde a política vem sendo prontamente encaminhada pela própria formulação das experiências locais. No caso específico de Fortaleza/CE, onde ocorrem situações de invisibilidade da população negra dadas pela recorrência de grande mestiçagem entre africanos e indígenas que produziram uma população afrodescendente de cor da pele denominada como parda, essa política ainda

enfrenta na sua implementação discordâncias em grande escala quanto ao autorreconhecimento da população afrodescendente de sua pertença étnica e negação das situações a serem superadas de preconceito racial.

Acreditamos que ao esboçar esse perfil da política de EREER atendemos ao critério inicial de avaliação da política apontado por Rodrigues (2011, p. 58-59):

No que se refere à análise de conteúdo da política ou programa, a proposta inicial considerou três dimensões como centrais: 1) a da formulação da política, com atenção aos objetivos presentes nos documentos de institucionalização da política, bem como naqueles que compõem todo o processo de sua formulação; os critérios apresentados para a sua implantação, acompanhamento e avaliação; 2) os conceitos, idéias, noções e valores que conformam os paradigmas orientadores da política e que formam um corpo teórico que lhes dá sustentação e legitimidade; 3) o cotejamento dessa base conceitual com os critérios estabelecidos no item 1, ou seja, verificação da coerência interna da política no que diz respeito à disponibilidade de todos os mecanismos de efetivação da política segundo sua proposta teórica e sua base conceitual.

Podemos ainda evidenciar como aspectos que corroboram com o pensamento de Rodrigues (2011) o fato de que diferentemente do que ocorre em âmbito nacional, em Fortaleza/CE a política de EREER que é gerenciada pela SME não dispõe de uma organização própria no que diz respeito a recursos humanos, dotação orçamentária, formação continuada sistemática e cobrança da obrigatoriedade da sua implementação nos currículos escolar até o momento de realização dessa pesquisa.

Outro aspecto também que vale ser considerado é o fato de que cada um dos atores e sujeitos da política falam acerca da sua interposição de pontos de alcance diferentes. Na visão da gestão pública, que será posteriormente apresentada no capítulo referente a pesquisa de campo, é possível perceber o entendimento de que a mesma avança sistematicamente com as ações empreendidas. Na visão das representações dos movimentos negros, percebidas no Fórum Estadual Permanente de Educação e Diversidade, percebe-se as ações das políticas tratadas de modo pontual através de formações, eventos e comemorações específicas e nos entendimentos dos profissionais da escola ainda se colocam de modo diferenciado e individualizado na ação de cada professor, não ocorrendo como uma responsabilidade coletiva de obrigatoriedade da escola em fazer cumprir. Consideramos nesse julgamento ainda o que está posto na metodologia afrodescendente de pesquisa em Cunha Jr. (2008b, p. 72):

Temos uma pesquisa Afrodescendente voltada para os temas que tem relação com espaço urbano e Territórios (VIDEIRA, 2005; DAMIÃO, 2007). Estamos preocupados com as relações da População Afrodescendente no espaço urbano das cidades brasileiras e nas Regiões rurais de comunidades de quilombos. O nosso

interesse no tema do racismo e reconhecimento dele nos espaços urbanos e nas políticas públicas do estado. Para nós Racismo faz parte de um processo de dominação com conseqüências no campo estrutural nas relações de trabalho, da cultura e da educação.

Nos reportamos então na construção desse processo de avaliação na idéia de que a política em questão precisa ter concretamente enunciada suas bases teórico-conceituais para que possa ser vista como uma avaliação em profundidade e ainda percebida e analisada a partir dos pressupostos da metodologia afrodescendente de pesquisa, ambas definidas e elaboradas numa perspectiva interpretativista.

4.2 Caminhos e descaminhos da Política Pública de EREER

Na busca de retomar a trajetória institucional da política pública de EREER, alguns pontos nos parecem imprescindíveis nessa elaboração. O primeiro deles é o fato de que essa política pública se dá através da luta histórica dos movimentos negros pelo reconhecimento do Estado brasileiro das situações de discriminação, preconceito e racismo a que foram submetidos os afrodescendentes no processo histórico da construção da identidade nacional. Tal proposição está amplamente difundida tanto no documento “Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana” quanto no plano de implementação da Lei.

As premissas das quais partimos para definir esse entendimento estão postas nos fatos que delineiam os caminhos da educação brasileira que ao longo de sua universalização e busca pela qualidade pedagógica utiliza a idéia de atendimento público baseada no conceito de igualdade, retirando da sua formulação epistemológica o entendimento que norteia a política de EREER que retoma os conceitos de equidade, diversidade e diferença. Cabe-nos aqui, ao realizar uma análise sobre os caminhos e descaminhos da política de EREER, apresentar como fato reconhecido que na Educação brasileira a orientação epistemológica que norteia os projetos políticos pedagógicos, as propostas curriculares e mesmo os recursos didáticos se concentram em proposições eurocentristas apresentando como noções identitárias a idéia da supremacia da colonização do Brasil pelos portugueses/europeus e trata as referências africanas e indígenas como de influência menor de natureza folclórica e/ou despossuída de valor positivo.

Nesse sentido construir a trajetória da política sob estudo nos remete a noção acerca da mesma apresentada por Gussi (2008, p. 34) “As trajetórias definem-se como

colocações e deslocamentos no espaço social [...] Essa noção de trajetória faz com que se abandone a ideia de que uma vida possa ser compreendida como uma cadeia de acontecimentos [...]”. Assim, os caminhos e descaminhos da política de EREER vão se constituindo em instâncias diferenciadas. No que diz respeito ao espaço institucional, encontramos como ponto de referência o fato de que a mesma surge como proposição dentro de um determinado estado da federação brasileira e é circunscrita até chegar ao Congresso Nacional, por onde transita na perspectiva do estado neo-liberal do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso até finalmente ser aprovada pela via da Lei 10.639/03 e postulações posteriores no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva do (PT) Partido do Trabalhadores.

Outro encaminhamento a ser dado nessa trajetória é a conformação que a mesma apresenta, no entendimento dos movimentos negros e das construções teóricas dos negros em movimento aqui entendidos, como já dissemos, por representações da academia, das ONG's, do movimento de mulheres, dentre outras, que ao assumirem cargos nas instituições públicas com a criação da SEPPIR, SECADI, das coordenadorias estaduais e municipais de promoção da igualdade racial, ampliam, como está dito na proposição de Gussi (2008), a ocupação de espaços pela população negra em instâncias onde não se viu anteriormente a presença representativa dos afrodescendentes. Então, quando pensamos a política de EREER numa concepção institucional nos projetos educativos da escola brasileira, estamos ao mesmo tempo empreendendo relações de complexibilidade que para além da escola deshierarquizam, desestabilizam e desnaturalizam relações hegemônicas de supremacia etnicorracial de uma dada representação etnicorracial por outra, brancos sobre negros e indígenas.

Chamamos em nosso auxílio, nesse aspecto, a metodologia afrodescendente de pesquisa no trato dessa concepção (CUNHA JR., 2008b, p. 76): “Acreditamos que o conflito maior é dado pelo caráter geopolítico da formação da sociedade ocidental. Nesta relação geopolítica, por séculos, Africanos e Europeus, estão em oposição, sendo que os últimos elaboraram uma ideologia de dominação que denominamos de construção do ocidente.”

Outro elemento que constitui a trajetória da referida política é o que diz respeito à dinâmica do espaço escolar sobre o qual nos deteremos no campo específico dessa pesquisa. No caso da cidade de Fortaleza/CE, no espaço escolar, a Política/Lei assume construções amplamente conflitantes. Nas escolas onde as relações de diversidade e diferença assumem contextos do entorno da escola e de ações desenvolvidas na mesma, já podem ser percebidos processos de autorreconhecimento da herança africana como positiva tanto nas manifestações culturais quanto nas relações de convivência apresentadas nas falas dos professores e da

própria gestão da escola. Nesses casos há uma apropriação por parte dos professores das dimensões estabelecidas pela política e das ressignificações acerca da ancestralidade africana dentro da arte, literatura, história trabalhadas no espaço escolar. Por outro lado, na grande maioria das escolas pesquisadas a implementação da política/Lei se apresenta de modo fragmentado, pontual e descontextualizado, gerando antagonismos e mesmo desentendimento entre os grupos de professores.

Apontam-se ainda na trajetória escolar da política/Lei ações de natureza assistemáticas realizadas pelo seu órgão gestor em âmbito local – SME-Fortaleza/CE – e resistências por parte dos gestores escolares na sua implementação, mostrando discrepâncias entre um discurso elaborado acerca da importância da mesma e posturas indiferentes ou contrárias quando da participação dos profissionais da escola em processos de formação que tinham como objetivo fortalecimento da política/Lei.

As análises realizadas nos remetem novamente da dimensão local que os contornos da política tomam em Fortaleza/CE para dar conta de algumas compreensões que fomos reconhecendo ao longo do acompanhamento de sua implementação quando da realização de ações de formação em Fortaleza/CE contando com a participação de outros municípios da região metropolitana. Embora não seja objeto dessa pesquisa apresentar dados de outros municípios acerca dessa política/lei, acreditamos ser importante relatar nessa trajetória acontecimentos ocorridos nos processos de formação por nós acompanhados.

Durante a realização do seminário Fortaleza Afrodescendente e Educação, três experiências de implementação nos chamaram a atenção. A do município 1, com contornos de disputas internas entre os espaços territoriais de posse de terras ocupados por negros, remanescentes quilombolas e populações indígenas, gerando tensões e a negação da discussão das questões da educação das Relações Etnicorracial na escola. A experiência do município 2, apresentada como uma disciplina específica dentro do currículo, o que nos pareceu retirar da temática história e cultura afrobrasileira e africana a sua dimensão transversal e, portanto, as dificuldades apontadas e apresentadas na apropriação pelos demais grupos de professores das disciplinas/áreas de conhecimento acerca das relações a serem efetivadas pelo que está proposto no corpo dessa política. Ressalta-se ainda que o município 2 possui um atendimento diferenciado no que se refere ao atendimento educacional de população remanescente quilombola existente no mesmo.

A terceira experiência aqui relatada é a do próprio município de Fortaleza/CE que numa rede constituída por cerca de 12000 profissionais de educação se constitui ainda de ações pontuais e assistemáticas, não estabelecendo a dimensão da política/Lei como ação

institucional. A experiência apresentada por uma escola específica que está incluída no grupo das escolas pesquisadas nesse trabalho apontou para nós como elemento preponderante uma ampla relação com as manifestações culturais afrodescendentes ocorridas na própria comunidade do entorno da escola com participação de estudantes e professores, promovendo um trânsito entre a política/Lei e as vivências de natureza afrodescendente da comunidade, tais como maracatu, capoeira, grupos de hip-hop, dança afro etc.

No entanto, convém salientar que ao longo da pesquisa realizada ficou evidenciado que essa é uma situação particular da referida escola não podendo ser tomada como referencia institucional das ações realizadas pelo órgão gestor da política na cidade de Fortaleza/CE.

4.3 A Política de ERER: seus espaços e temporalidades

A Avaliação em Profundidade Aplicada à política pública de ERER numa tentativa de aproximação com suas solicitações e necessidades requer uma análise e reconhecimento dos espaços ocupados por essa política aqui entendidos enquanto Fortaleza/CE, mais especificamente na rede de escolas públicas municipais representadas por sua divisão regional e apresentadas através dos espaços que ocupam na cidade e ainda, a consideração dessa política demarcada por sua trajetória temporal.

Essa discussão tem como objetivo buscar uma compreensão acerca da relação entre espaço e tempo que se dão na definição dessa política pública e seus marcos legais. Essa questão se apresenta amplamente definida dentro dessa proposta avaliativa em Rodrigues (2011, p. 60):

O último tópico desenvolvido diz respeito ao que denominei de *espectro temporal-territorial*, que se refere ao percurso de uma política pelas vias institucionais e espaços socioculturais, ao longo do tempo de sua implementação. Trata, portanto, dos deslocamentos de uma política por espaços políticos, econômicos e sócio-culturais distintos, uma vez que comporta não apenas, do ponto de vista macro-estrutural, o trânsito pelas esferas federal, estadual e municipal, mas a apreensão e efetivação da política em contextos distintos; sujeita, portanto, a uma variada gama de apropriações e interferências – conforme os interesses, jogos de poder e forças políticas locais –, podendo levar a resultados distintos, bem como revelar inadequações na forma como a mesma foi pensada, formulada e implantada, em razão de particularidades que dizem respeito à dimensão sociocultural local e/ou regional.

A implementação da política pública de ERER e as dimensões levantadas pela mesma a partir da Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares nacionais nos levam

concomitantemente até a publicação do documento “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana” em 2005, a aprovação da Lei 11.645/08, a aprovação em âmbito nacional da política de cotas sociais/raciais em 2012 e o Plano Nacional de Educação do mesmo ano, bem como na instância local, a elaboração pela SME–Fortaleza/CE de suas diretrizes curriculares em 2011 e a aprovação pelo CME Fortaleza/CE da resolução que estabelece a normatização da referida política/Lei no âmbito das escolas públicas municipais de Fortaleza/CE em 2012.

Temos também no registro de temporalidade a demarcação pelo Fórum Estadual Permanente de Educação e Diversidade Etnicorracial desde sua criação em 2004 das lutas e encaminhamentos na tentativa de garantir e ampliar o processo de implementação da Política/Lei no estado do Ceará. Neste mesmo passo, podemos colocar como aspecto importante a criação em 2007 da Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial de Fortaleza/CE e a realização, dentro das instâncias do Orçamento Participativo de Fortaleza, do OP da população negra.

O surgimento de tantos aparatos institucionais na busca de realizar ações de políticas de promoção da igualdade racial e dentro dessas a Política de EREER se inscreve no cenário nacional brasileiro e em Fortaleza/CE atendendo a demandas dos movimentos negros em suas diversas concepções, ancoradas em espaços demarcados nas instâncias governamentais, no marco legal através de legislações específicas e ainda em situações que demandam o engajamento da sociedade civil e política como forma de realizar o enfrentamento das questões já apresentadas anteriormente de desigualdades no âmbito da sociedade civil, bem como dos espaços públicos que são facilmente retratados pelas demais políticas públicas no âmbito da educação e da escola.

Na análise aqui referida, é possível verificar que ao longo do período de implementação da referida política/Lei temos encontrado a partir de nossas pesquisas situações conflitantes, senão vejamos: no Ministério de Educação – MEC foi criada inicialmente a SECAD que tinha como proposta de atuação de base coordenar e viabilizar a implementação das ações de fortalecimento e enraizamento dessa política, o que ocorreu especialmente nos dois períodos de governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva de 2003 a 2010. No entanto, no período de transição do governo Lula para o governo da presidenta Dilma Rousseff, a SECADI incorpora a suas ações as ações de inclusão na educação de pessoas com deficiência e, na análise dos movimentos negros e dos próprios integrantes dos fóruns permanentes de educação e diversidade, reduz sua atuação quanto às questões

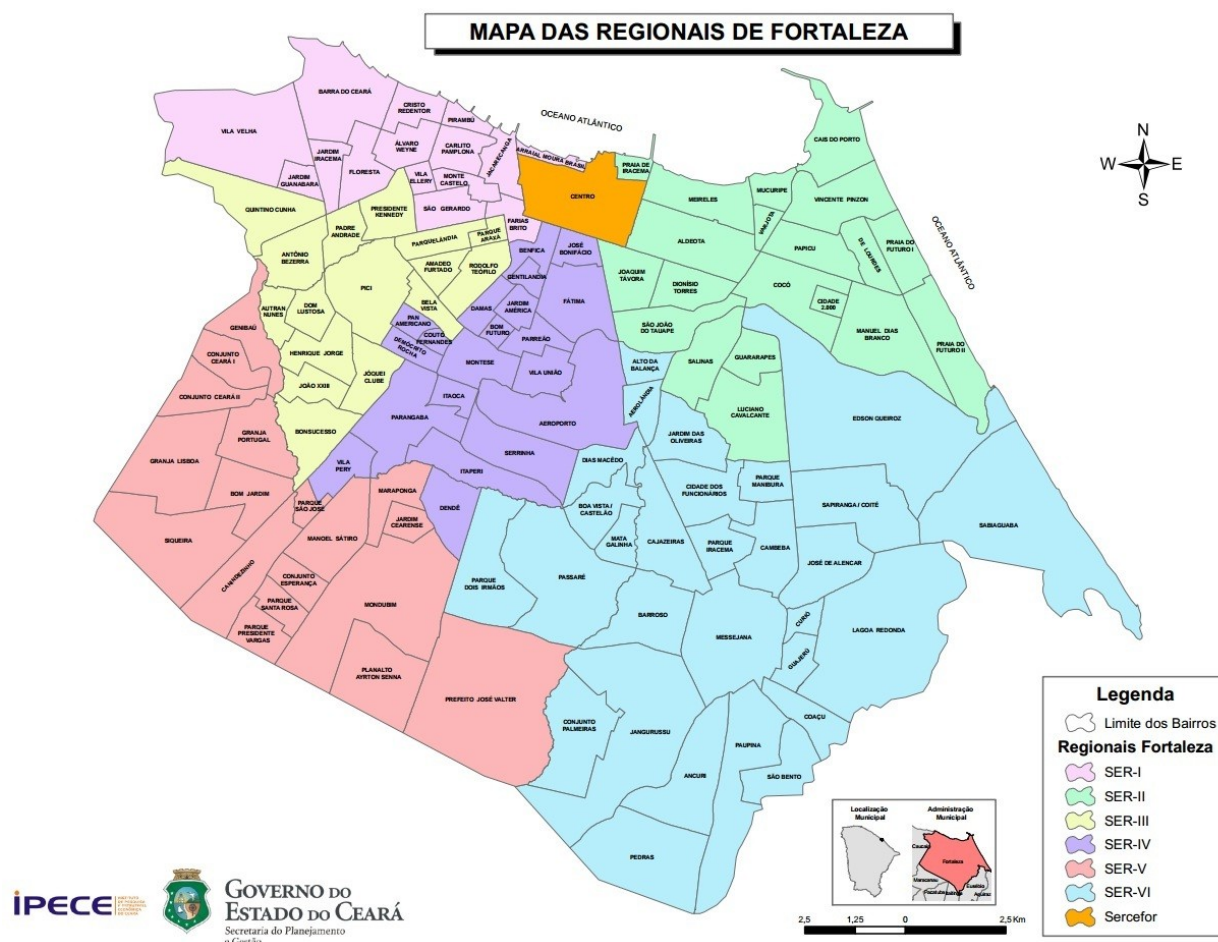
eticorraciais. Essa questão foi tema abordado na reunião nacional dos Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade contando com representantes de todo o Brasil, realizada em Brasília/DF em julho de 2012.

Ao longo das análises e reflexões propostas nesse trabalho de pesquisa, realizamos algumas considerações que nos parecem devam subsidiar esse ponto específico da metodologia avaliativa.

No Brasil, quando verificamos as intencionalidades de uma política pública que visa atender as reivindicações de representantes da população afrodescendente por espaços educacionais com outra conformação de entendimento etnicorracial é necessário ressaltar que há incorporações diferenciadas das propostas dessa política. Numa visão de senso comum que relativiza o pertencimento étnico afrobrasileiro e o relaciona a traços fenotípicos como cor da pele preta, cabelos pixaim, lábios grossos, dentre outros atributos de natureza física, determina-se a localização regionalizada dos afrodescendentes. Assim, quando falamos de uma política de uma política etnicorracial para afrodescendentes, não se apresenta incorporada a essa dimensão os traços relativos a pessoas pardas e/ou descendentes de africanos miscigenados que não apresentam relações de aparência física desses atributos. Essa apropriação necessita ser feita porque ao longo da implementação da política/Lei muitas questões se levantaram tomando como ponto de referência estados como a Bahia e o Maranhão na região nordeste, Rio de Janeiro e Minas Gerais na região sudeste e em decorrência dessas localizações espaciais da população negra, perde-se o foco de que cerca de 51% da população brasileira constitui-se hoje de pardos e negros. No caso específico do estado do Ceará e da cidade de Fortaleza, nossa incursão avaliativa se deu tomando como ponto de definição para escolha de escolas pesquisadas a divisão administrativa do município que é capital do estado do Ceará em seis regiões administrativas representadas pelas Secretarias Executivas Regionais (SER) I, II, III, IV, V, VI. Não utilizamos a divisão regional do centro da cidade por não conter equipamento educacional.

No caso das demais regionais de Fortaleza/CE a rede de escolas é administrada por órgãos específicos, denominados Distritos de Educação. Fortaleza/CE é a cidade capital do estado do Ceará, localiza-se na região litorânea do estado, possui 3.597.000 habitantes numa área de 313,800 Km². Tem sua economia baseada numa extensa rede de comércio e serviços e ainda uma pequena base industrial cujos principais produtos são: vestuário, calçados, indústrias têxteis, artefatos de tecidos, couros e peles, alimentos, extração e beneficiamento de minerais não-metálicos.

Figura 1 – Mapa das Regionais de Fortaleza



Fonte: IPECE.

A seguir, apresentaremos as análises por nós realizadas nas relações contextuais ocorridas no interior da Política Pública de ERER.

4.4 Os contextos locais da Política de ERER

Realizar uma avaliação da política de ERER, tendo como espaços definidos as escolas públicas municipais de Fortaleza/CE, requereu de nossa pesquisa investigativa definir as aproximações necessárias para buscarmos apresentar uma compreensão e uma proposta avaliativa dessa mesma política. Assim, o campo de pesquisa foi definido a partir da realização de entrevistas em profundidade e aplicação de questionários com profissionais das escolas municipais representativas de cada uma das regiões administrativas, buscando tomar

como referência de investigação as falas e demarcações dos espaços ocupados por essas mesmas escolas na comunidade escolar pesquisada. Assim, seis escolas foram selecionadas.

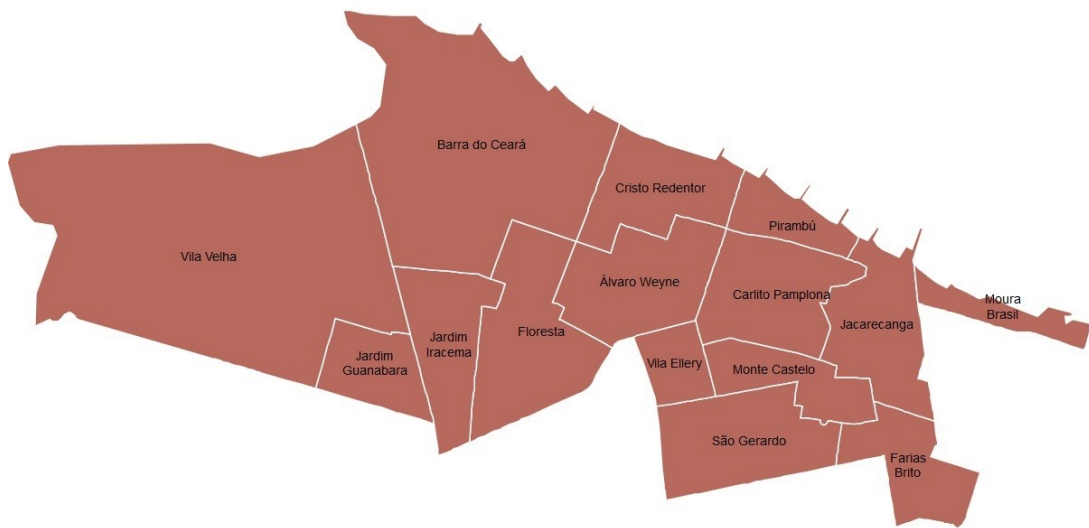
4.4.1 Secretaria Executiva Regional I / Distrito de Educação I

Na Regional I/ Distrito de Educação I a escola cujos profissionais de educação foram pesquisados foi a EMEIF Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, localizada no bairro Álvaro Weyne, com matrícula total de 687. Conforme dados do censo escolar 2011, apresentamos a seguir a distribuição dos alunos da escola pesquisada considerando o aspecto raça/etnia: 94 brancos, 15 pretos, 571 pardos, 4 amarelos, 3 indígenas. Considerando a informação apresentada anteriormente a partir do final da década de 90 o número de pessoas negras no Brasil é dado através da somatória do número de pretos e pardos. Assim, nessa escola, o número total de representantes de pessoas negras é de 586, representando 85% dos alunos matriculados na mesma.

O bairro em que a escola está situada possui uma área de 1,537km² e sua população está em número de 26.000 habitantes. Localiza-se nesse bairro o CSF Floresta, o Centro de Especialidade Odontológica (CEO) e a Residência Terapêutica. Um dos recursos hídricos presentes nessa localidade é a Lagoa do Urubu. No entorno da escola são encontradas ainda mais 8 unidades escolares.

Essa Regional possui matrícula total de 30.022 alunos e 69 unidades escolares. A Regional I se inscreve no espaço urbano de Fortaleza/CE por ser ocupada especialmente por pessoas oriundas principalmente da região norte do estado, tem como característica uma aproximação do litoral, circundada por populações consideradas como remanescentes de quilombos e/ou de conformação do que poderia se denominar de quilombos urbanos.

Figura 2 – Mapa da SER I



Fonte: Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Essa região da cidade é constituída pelos bairros Barra do Ceará, Pirambu, Jacarecanga, Otávio Bonfim, Jardim Iracema, São Gerardo, Floresta, Vila Velha, Cristo Redentor, Carlito Pamplona, Jardim Guanabara, Monte Castelo, Moura Brasil, Vila Ellery. E apresenta manifestações culturais notadamente de origem afrodescendente, das quais podemos nomear: Maracatu Nação Iracema, dentre outros e as primeiras formações de ocupação periférica do nascimento da cidade de Fortaleza/CE desde sua fundação.

Vale ressaltar que essa região apresenta como característica histórica o sincretismo afrobrasileiro com o catolicismo, sendo realizada sistematicamente nas suas circunvizinhanças a Missa-Afro, uma vez que a própria formação do movimento negro reconhecido nessa região foi composta por participantes da Pastoral da Juventude Católica (PJC). Sua população é atendida ainda através de equipamentos sociais tais como posto de saúde, delegacia, conselho tutelar, com várias escolas municipais localizadas em seu entorno, sendo que a SER I é a terceira regional em número de escolas existentes na cidade de Fortaleza/CE.

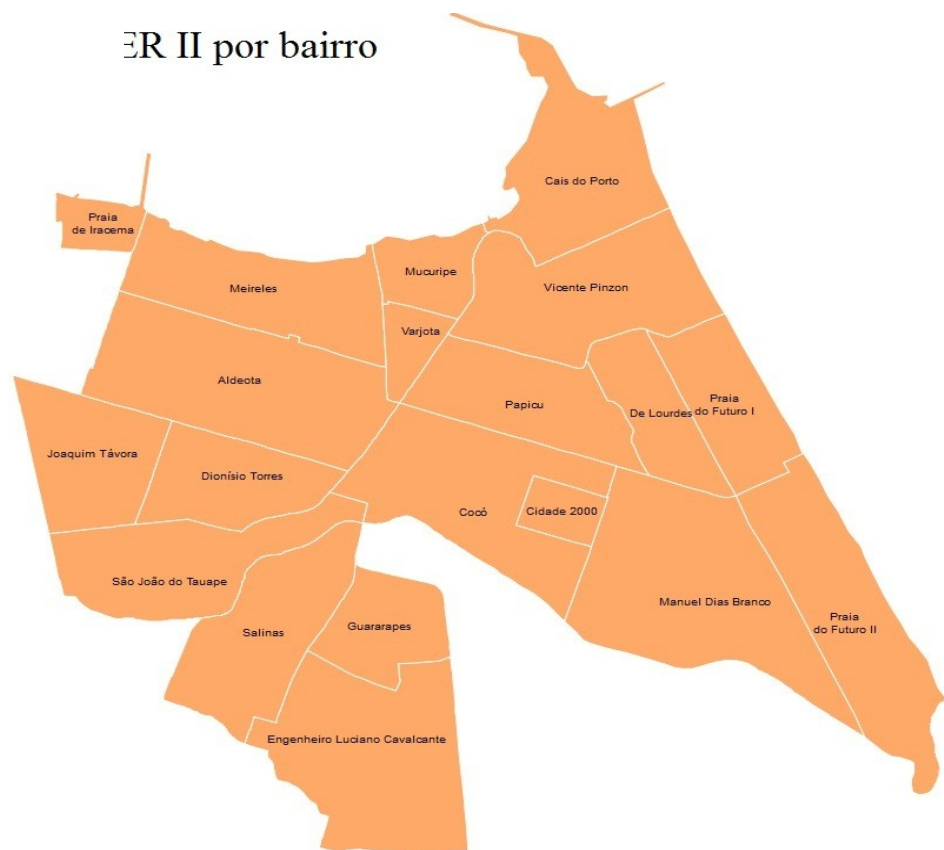
Os aspectos econômicos dessa região são marcadamente de pequenos comércios e serviços. Essa localização da cidade bem como outras pode ser entendida como representativa pela desigualdade social, uma vez que no território dessa região da cidade ainda se localizam shoppings centers destinados às camadas mais abastadas da sua ocupação urbana e o principal campus universitário da Universidade Federal do Ceará e ainda o grande comércio localizado

na região norte da cidade. Localiza-se ainda nessa região o serviço social da indústria, uma vez que até meados do século XX ocupavam essa região da cidade indústrias de beneficiamento e transformação. Um equipamento urbano localizado nessa área da cidade que também é importante citar o Centro Urbano de Cultura e Arte “CUCA Che Guevara” que foi construído na busca de realizar um atendimento profissional, social, cultural e esportivo às populações adulta e infanto-juvenil da Regional I.

4.4.2 Secretaria Executiva Regional II / Distrito de Educação II

Na Regional II/Distrito de Educação II a escola selecionada para representar os dados levantados em nossa pesquisa é a EMEIF José Ramos Torres de Melo. Essa unidade escolar tem matrícula total de 983 alunos, sendo 117 brancos, 14 pretos, 835 pardos, 15 amarelos e 2 indígenas. O percentual de alunos negros nessa escola é de 86% conforme dados do censo escolar de 2011.

Figura 3 – Mapa da SER II



Fonte: Prefeitura Municipal de Fortaleza.

A escola está localizada no bairro Mucuripe que possui área de 0,87km² e população de 13.747, ocupa um espaço próximo à região hoteleira da cidade onde localizam-se grande parte do atendimento turístico da Beira-Mar feita ainda por bares, restaurantes e agremiações sociais como o Clube Náutico e uma vasta rede de comércio e serviços.

A Regional II é composta pelos bairros de: Praia de Iracema, Aldeota, Papicu, Cocó, Cidade 2000, Mucuripe, Varjota, Patriolino Ribeiro/Guararapes, Joaquim Távora, Meireles, Cais do Porto/Serviluz, São João do Tauape, Salinas/Conjunto Alvorada, Vicente Pinzon/Castelo Encantado, Lourdes, Dionísio Torres, Dunas/Manoel Dias Branco e Luciano Cavalcante.

Essa Regional possui matrícula total de 17.190 alunos e 48 unidades escolares. Embora seja uma grande região em área ocupada, responde por um pequeno atendimento quanto ao ensino público municipal, uma vez que na sua localização estão os bairros onde se localiza a camada da população com maior poder aquisitivo da cidade e as grandes redes de escola privada. Nessa Regional situa-se o maior Parque Ecológico Urbano em região metropolitana de área urbana, dividido em duas áreas: Adhail Barreto e Cocó. Possui também o maior espaço cultural urbano, Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, cujo nome destina-se a homenagear um homem negro que historicamente contribuiu para a abolição da escravidão no ceará, embora reconhecido historicamente o espaço cultural não possui do homenageado nenhuma representação física através de estátua ou fotografia.

A população considerada como atendida pelas escolas públicas municipais estão em grande parte nas áreas periféricas dessa regional e ocupam grandes aglomerados urbanos em grande parte situados em áreas de favelização que, embora atendidas por equipamentos sociais como postos de saúde, centros sociais urbanos estaduais e municipais e como já dissemos grande parte da produção econômica da cidade em comércio e serviços apresenta grande índice de pobreza, baixa escolarização e pequeno acesso ao saneamento básico aqui entendido enquanto coleta de resíduos sólidos, água tratada e rede de esgoto. Na proximidade da escola pesquisa encontra-se ainda um pequeno cemitério público restrito ao atendimento a antigos moradores.

A estrutura física atual da escola foi reforma para ampliação do atendimento escolar realizado, tendo recebido um pavimento superior que não oferece áreas de convivência coletiva dificultando a realização de atividades coletivas pelos estudantes. É importante dá destaque a dois grupos populacionais dessa regional, o que circunda a escola (Castelo Encantado e Morro Santa Terezinha) que tem grande representação de população

afrodescendente e o que ocupa a região da Praia do Futuro que também é eminentemente pelo segmento populacional afrodescendente.

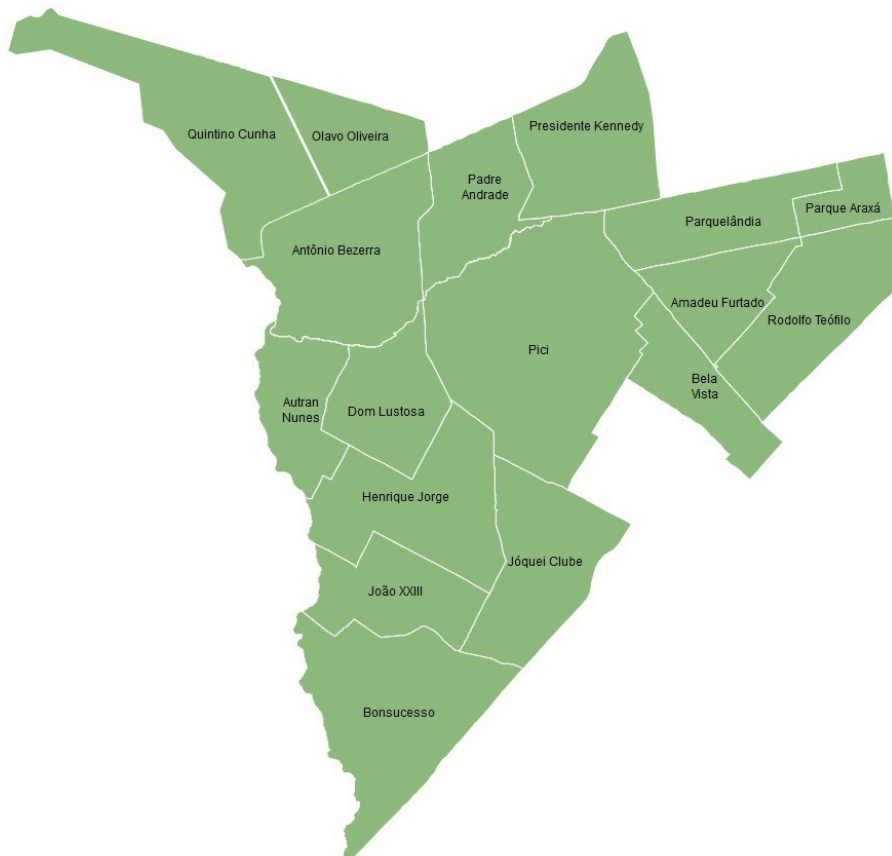
4.4.3 Secretaria Executiva Regional III/ Distrito de Educação III

Na Regional III / Distrito de Educação III a escola pesquisada é a EMEIF Gabriel Cavalcante, possui matrícula total de 263 alunos, sendo 36 brancos, 3 pretos, 219 pardos e 5 amarelos. Assim, segundo o censo escolar 2011, 84% dos alunos matriculados são negros.

A escola pesquisada localiza-se no bairro Presidente Kennedy que está situado em área fronteiriça à escola pesquisada na Regional I / Distrito de Educação I. Grande parte dos atributos de localização e aparatos sociais relativos aos que já foram citados na Regional I também ocorre na Regional III.

Esse bairro possui área de 1,76km² e população de 23.004. Essa localidade possui o Centro de Saúde Ivana de Sousa Filho e conjugado à escola o Salão dos Idosos. Além da EMEIF Gabriel Cavalcante, no bairro estão localizadas mais 2 unidades escolares.

Figura 4 – Mapa da SER III



Fonte: Prefeitura Municipal de Fortaleza.

A Regional III possui matrícula total de 24.251 alunos e 59 unidades de atendimento escolar. O atendimento da população é feito por postos de saúde, centros sociais urbanos, conselho tutelar e ainda o equipamento urbano rodoviário denominado: “Rodoviária dos Pobres” onde ocorre o embarque e desembarque dos viajantes que se destinam aos municípios e estados circunvizinhos da região norte. Essa regional da cidade caracteriza-se por uma distribuição de bairros em áreas diversificadas da cidade, chegando a ocupar espaços geográficos extremos. O adensamento populacional da Regional III ocorre em espaços denominados áreas periféricas ocupadas principalmente por camada média da população.

Essa regional é composta pelos bairros Antonio Bezerra, Padre Andrade, Henrique Jorge, Dom Lustosa, Pici, Parquelândia, Presidente Kennedy, Jóquei Clube, Quintino Cunha, Rodolfo Teófilo, Bela Vista, Olavo Oliveira, Parque Araxá, Amadeu Furtado, Autran Nunes, João XXIII, Bonsucesso. Essa Regional também é representada por grandes manifestações culturais afrodescendentes, dentre essas um Maracatu escolar único de que se tem notícia numa escola pública, pertencente à EMEIF Adroaldo Teixeira Castelo.

4.4.4 Secretaria Executiva Regional IV / Distrito de Educação IV

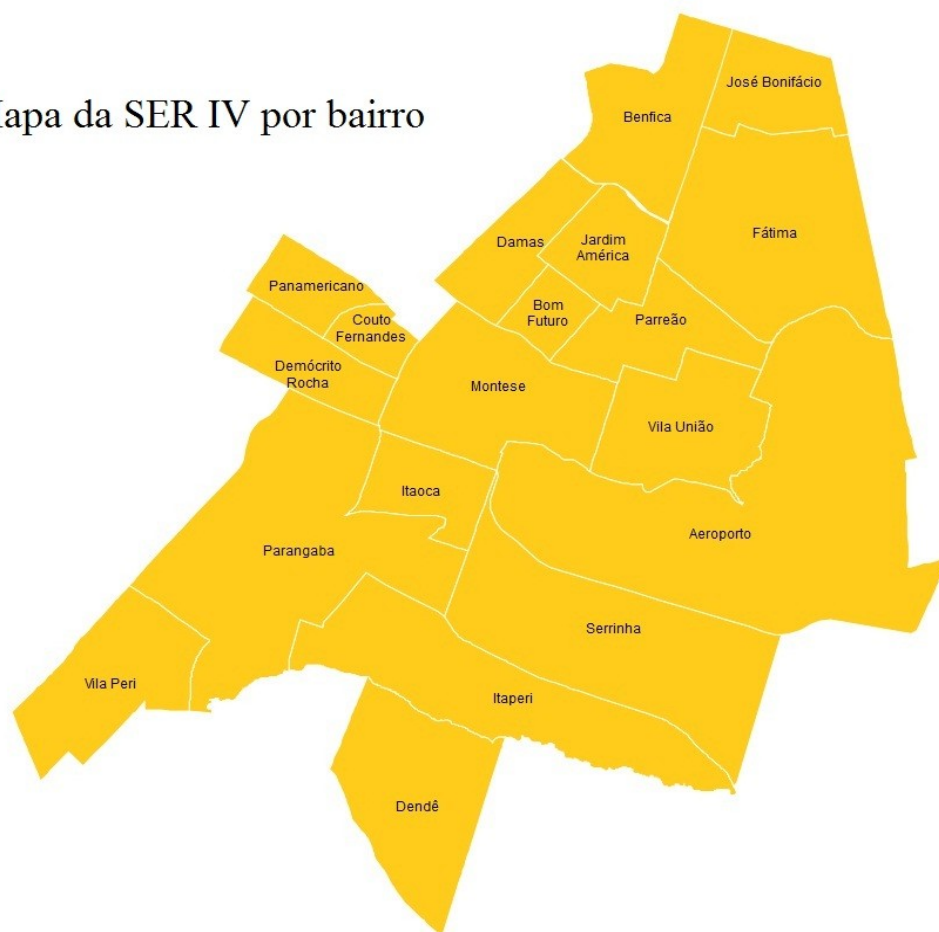
A Regional IV / Distrito de Educação IV é a menor Regional de Fortaleza, com número restrito de escolas públicas municipais. A escola selecionada para pesquisa é a EMEIF Zaíra Monteiro Gondim, que tem matrícula total de 597 alunos, sendo 100 brancos, 5 pretos, 487 pardos e 5 amarelos. Conforme dados do censo escolar 2011, 82% dos alunos matriculados são negros.

A escola pesquisada localiza-se no bairro Serrinha que possui área de 1,713km² e população de 28.770 habitantes. Nesse bairro encontra-se a Unidade Básica de Saúde da Família Luís Albuquerque Mendes e a Policlínica Nascente. Além da escola pesquisada, verificam-se nessa localidade mais 7 unidades escolares.

Essa Regional é composta pelos bairros: Parangaba, Vila União, Serinha, Montese, Gentilândia, Benfica, José Bonifácio, Bairro de Fátima, Panamericano, Jardim América, Itaperi, Couto Fernandes, Demócrito Rocha, Damas, Itaoca, Bom Futuro, Parreão e Vila Peri.

Figura 5 – Mapa da SER IV

Mapa da SER IV por bairro



Fonte: Prefeitura Municipal de Fortaleza.

A Regional IV possui 40 unidades escolares com matrícula total de 15.450 alunos. Essa Regional também é atendida por equipamentos sociais significativos como o centro social urbano Presidente Medici, também conta que inúmeros equipamentos sociais tais como postos de saúde, o Instituto de Identificação destinado a realizar o Registro Geral de Identificação da segurança pública ligado ao poder estadual, hospitais destinados ao atendimento infantil, sede da Reitoria da UFC, o Instituto Federal Tecnológico (IFCE), sedia ainda inúmeras agremiações de maracatu, dentre elas Maracatu Nação Axé de Oxossi, Maracatu Nação Fortaleza, Maracatu Az de Ouro.

Essa Regional também tem em sua área de ocupação territorial os campi da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Também possui o Instituto Municipal de Pesquisa, Administração e Recursos Humanos (IMPARH) que realiza também o atendimento como centro de ensino de línguas estrangeiras e portuguesa, e o atendimento como plantão gramatical. Situa-se ainda nessa regional, o centro de humanidades da UFC e as faculdades de economia, administração, ciências contábeis, ciências atuariais e secretariado, bem como as Casas de Cultura Estrangeira dessa mesma universidade.

Essa região tem como base econômica, essencialmente comércio e serviços, desde os grandes shoppings centers até pequenos comércios de couro, confecções, madeira, feiras artesanais, dentre outros.

4.4.5 Secretaria Executiva Regional V / Distrito de Educação V

A Regional V / Distrito de Educação V, na pesquisa realizada, é representada pela escola EMEIF Diogo Vital de Siqueira, possui matrícula total de 286 alunos, sendo 55 brancos, 1 preto, 228 pardos, 1 amarelo e 1 indígena. Conforme dados do censo escolar 2011, 80% dos alunos matriculados são negros.

Essa escola está situada no bairro Conjunto Prefeito José Valter que possui área de 13,07km² e população em número de 33.427. Encontra-se nesse bairro o Centro de Saúde

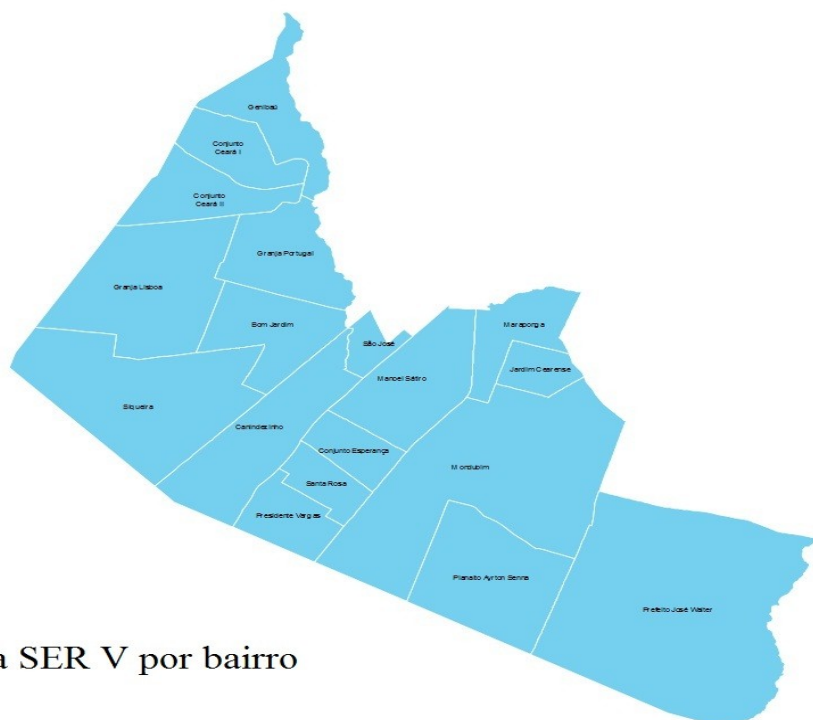
da Família José Walter, o Hospital Distrital Geral Gonzaga Mota e o Complexo de Cidadania Aduino Bezerra. Além da escola pesquisada, há ainda mais 11 unidades escolares.

Figura 6 – Mapa da SER V

Fonte: Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Essa regional é composta pelos bairros Mondubim, Conjunto Ceará, Conjunto Esperança, José Valter, Bom Jardim, Granja Portugal, Maraponga, Siqueira, Novo Mondubim, Jardim Cearense, Genibaú, Parque Dois Irmãos, Canidezinho, Parque Santa Rosa, Parque São José, Granja Lisboa, Parque Presidente Vargas.

Essa Regional possui 120 escolas com matrícula total de 54.188 alunos. É uma das duas maiores regionais da cidade composta por áreas eminentemente periféricas da cidade, tendo grande parte da população situada em áreas favelizadas de ocupações urbanas. Possui um elevado número de escolas públicas estaduais e municipais, aparatos sociais tais como Centro de Cidadania, Centro Social Urbano Prefeito José Urbano, Centro Social Urbano Conjunto Ceará. Possui ainda grandes áreas verdes em zona urbana e parte da população representada pelo segmento afrodescendente residindo em áreas de ocupação ribeirinha (Rio Si a dessa região da cidade está voltada para pequeno comércio, serviços e, grande parte da mão de obra local trabalha na zona industrial do estado, localizada no município vizinho, Maracanaú.



Mapa da SER V por bairro

Apesar de receber os atendimentos feitos por equipamentos sociais existentes na cidade e já citado nas demais regiões, por ser extremamente populoso e pobre, verifica-se a inadequação de atendimento dos serviços públicos a essa população, tais como saúde, educação, saneamento básico, podendo ser ainda colocado como dado importante para essa pesquisa, o fato de que o Grande Bom Jardim é reconhecido pelo alto índice de violência urbana e é apontado pelos dados da Secretaria de Segurança Pública como a maior concentração de morte da população negra masculina jovem na cidade.

4.4.6 Secretaria Executiva Regional VI / Distrito de Educação VI

A Regional VI / Distrito de Educação VI está representada na pesquisa pelo CMES Martha dos Martins Coelho Guilherme que possui matrícula total de 767 alunos, sendo 76 brancos, 9 pretos, 678 pardos, 3 amarelos e 1 indígena. Conforme o censo escolar 2011, 89% desses alunos são negros.

Essa escola situa-se no bairro Jangurussu que possui uma área de 1,558km² e população de 63.401 habitantes. Os equipamentos sociais dessa localidade são o Centro de Saúde da Família Melo Jaborandi, o Centro de Referência de Assistência Social João Paulo II e mais 20 unidades escolares além da escola pesquisada.

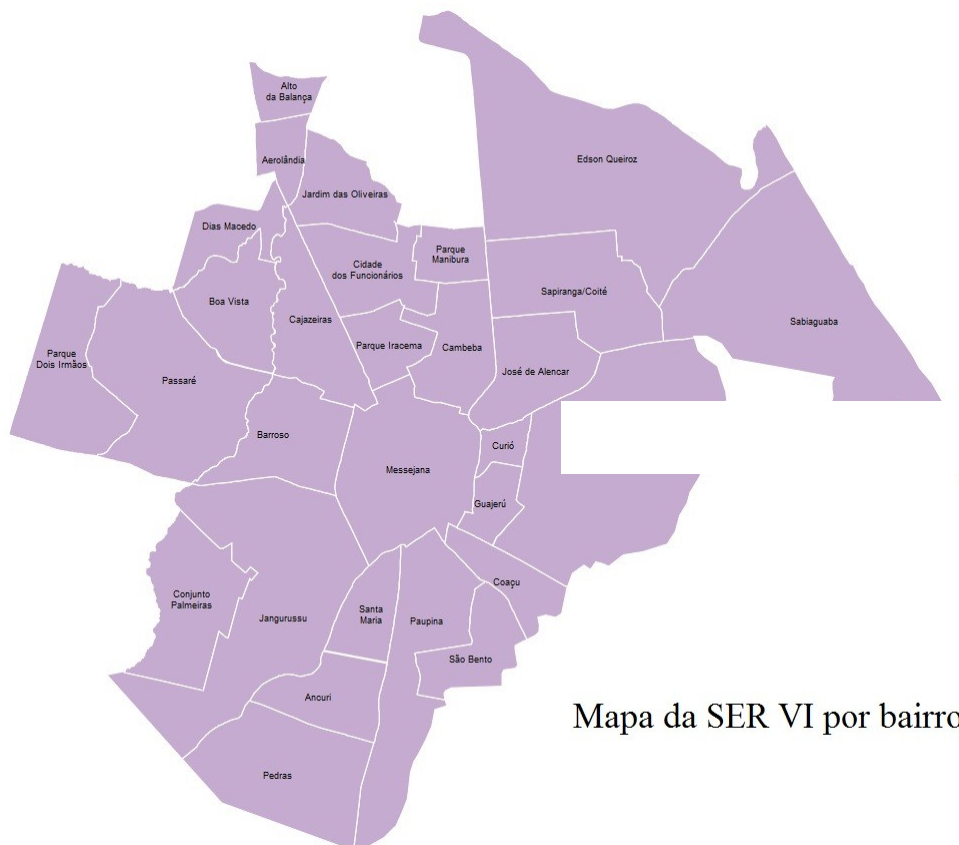
Os bairros que se localizam nessa Regional são Água Fria, Messejana, São Bento, Parque Santa Maria, Passaré, Lagoa Redonda, Cajazeiras, José de Alencar, Cidade dos Funcionários, Castelão, Seis Bocas, Sabiaguaba, Edson Queiros, Aerolândia, Cambeba, Alto da Balança, Conjunto Palmeiras, Jardim das Oliveiras, Pedras, Abreolândia, Sapiroanga Coité, Guajeru, Coaçu, Dias Macedo, Barroso, Jangurussu, Lago Jacarey, Paupina, Ancuri, Parque Iracema e Curió.

Figura 7 – Mapa da SER VI

Fonte: Prefeitura Municipal de Fortaleza.

A Regional VI se caracteriza por ser a maior região administrativa de Fortaleza e

a



Mapa da SER VI por bairro

que possui maior atendimento educacional público municipal, são 144 escolas e 54.909 alunos matriculados. Compreende áreas diversificadas da cidade, abrangendo desde áreas metropolitanas urbanas até áreas com conotação rural e litorânea. Nela está localizada a única área de preservação ambiental de Fortaleza, denominada APA da Sabiaguaba, compreendida como uma região de duna de areia. Possui baixo atendimento no que diz respeito a saneamento básico que está compreendido mais especificamente na região da grande Messejana.

Essa Regional tem atividades econômicas diversificadas com grande recolhimento de impostos através das ações de comércio e serviço de grande e pequeno porte e ainda, há a produção de hortifrutigranjeiros. É atendida por uma grande rede de equipamentos sociais como, postos de saúde, hospitais de grande e pequeno porte, creches, escolas, universidades e

equipamentos culturais. É ainda responsável pelo escoamento da produção industrial, de bens e serviços, pois é cortada pela BR 116 e a CE 040.

Na Regional VI, mais especificamente na região do Jangurussu onde se localiza a escola pesquisada, registra-se a presença de muitas manifestações culturais afrobrasileiras, dentre essas os maracatus Kizomba e Solar, grupos de hip-hop e dança afro, como corda-pés, o palmaerê, Ramulata, Companhia Bate-Palmas, capoeira etc. Essa região pode ainda ser descrita como de grandes contrastes econômicos e é cercada por grandes áreas de favelização e conjuntos habitacionais populares que contrastam com grandes empreendimentos habitacionais de condomínios privados.

Ao realizarmos a análise dos dados anteriormente apresentados acerca das escolas representativas da rede pública municipal de educação de Fortaleza/CE em nossa pesquisa que avalia a Política de EREER através da implementação da Lei 10.639/03 tomamos como pressuposto os ditames da avaliação em profundidade buscando nos aproximar dos aspectos por ela definidos e aqui encontrados em Rodrigues (2011, p. 60-61):

A autora apresenta como condição para a formulação de indicadores socioculturais o mapeamento junto aos beneficiários das políticas, que ocupam territórios específicos, das seguintes dimensões: da economia (arranjos produtivos e cadeias produtivas locais); das relações de poder locais em articulação com as esferas estadual e federal; da cultura, referindo aos valores, tradições e referenciais identitários locais; da geografia, referindo-se às particularidades locais quanto às condições físicas e climáticas; das redes de proteção social existentes nas localidades estudadas (por exemplo, políticas na área de saúde, inserção social e redução da pobreza); das concepções e projetos de desenvolvimento local existentes, bem como do sistema educacional.

Propusemos aqui uma breve referência da organização das regiões administrativas de Fortaleza/CE buscando qualificar essas aproximações a partir de algumas referências das políticas públicas que estão nos meandros desse município e que estão dadas a partir de formulações amplas das políticas definidas pelo próprio governo federal. Assim, embora nas diversas instâncias seja encontrada a política de promoção da Igualdade Racial, compreendendo suas interrelações com as demais políticas públicas de atendimento social, pode-se verificar através do relato aqui apresentado que mais especificamente vamos encontrar em Fortaleza/CE sua interface apenas em pequenos aportes na cultura com os maracatus, na saúde com ações destinadas a diagnosticar e tratar doenças falciformes e anemias falciformes que se localizam apenas nas Regionais III e IV, através do EMOCE e do Hospital Albert Sabin, e pequenas ações localizadas no conjunto da economia solidária denominada como economia do negro, nos demais aspectos prevalece a idéia de atendimentos gerais.

Consideramos o fato de que avaliar a implementação de uma dada política qual seja a de Educação das Relações Etnicorraciais nos remete ao fato de que outras políticas se associam a essa e favorecem ou não o seu processo de implementação e viabilização no espaço onde se situam e não podem ser consideradas separadamente no contexto nacional ou local.

Assim, numa cidade como Fortaleza/CE onde as relações de diversidade etnicorracial aqui entendidas como afrobrasileiras não estão representadas mais propriamente por entendimentos dados como questões físicas tais como cor da pele negra, cabelos etc e que são negadas coletivamente pela autoafirmação de outros pertencimentos etnicorraciais. Ao realizarmos levantamentos estruturais e conjunturais, encontramos na cidade representações de natureza cultural marcadamente afrodescendente como o maracatu e o afoxé, a capoeira, o hiphop, as danças afro e, ainda, a política pública de saúde que tem nos seus recortes de atendimento a atenção básica e secundária para doenças falciformes e anemia falciforme, traços marcadamente hereditários de população negra que acometem crianças, mulheres e jovens e que são de difícil identificação sem o conhecimento prévio.

Outra questão importante a ser apresentada é a existência dentro da COPPIR de uma ação definida como uma organização da rede de economia do negro que busca associar a população negra nas diversas atividades produtivas que realiza dentro das comunidades de Fortaleza/CE. No aspecto religioso, segundo dados da fundação Espírita do Ceará, a cidade de Fortaleza/CE possui cerca de 5.000 terreiros de umbanda ou candomblé, localizados nas suas diversas regiões.

Nesse sentido, pensamos que é importante que as informações contidas nas diversas políticas públicas de atendimento à população afrodescendente sejam reunidas de modo a favorecer o processo de implementação da política de ERER, uma vez que a escola, de modo geral e em particular a de Fortaleza, tem em suas diretrizes a proposta de tratar os conteúdos que trabalha de modo transversal, inter e transdisciplinar:

Desse modo, torna-se igualmente importante estabelecer relações entre escola e sociedade de maneira que assim como as disciplinas precisam estabelecer relações entre si, a escola também possa se articular com a sociedade para que não seja compreendida como um apêndice na vida do aprendiz, que ela não se feche em seus muros. Tanto a inter como a transdisciplinaridade emergem como uma efetiva interação entre disciplinas ou áreas de conhecimento e conteúdos. (FORTALEZA, 2011b, p. 30).

Retomamos ao longo da trajetória avaliativa dessa política um conjunto de definições e orientações metodológicas que nos permitiram elaborar uma proposta avaliativa

cujo entendimento se dá na perspectiva de que vários modelos avaliativos poderiam ter sido considerados nessa construção, no entanto, ao nos definirmos pela metodologia de avaliação em profundidade, propusemos na realização dessa pesquisa um conjunto de fatores que buscaram dar conta dos contextos, espaços, temporalidades nela existentes. Consideramos nesse percurso ainda, as definições epistemológicas do modelo avaliativo aqui utilizado, ao supor ser necessário, transitar nessa política compreendendo as dimensões e categorias por nós elencadas, como referência teórica de nosso trabalho.

Consideramos então nessa análise, realizada na implementação da política em Fortaleza- CE, os conteúdos propostos como os que norteariam a idéia de realizar um processo de educação das relações etnicorraciais considerando para tanto, dimensões da política que atribuem em seu interior, significados às correlações de força existentes entre o alto reconhecimento do pertencimento afrodescendente e a negação desse mesmo pressuposto quando das práticas realizadas na gestão da escola e no processo de ensino/aprendizagem realizado na sala de aula. Transitamos nessa construção, entre a afirmação do reconhecimento das diversidades e diferenças existentes entre os grupos etnicorraciais pertencentes a espaço escolar e os significantes apontados pela política/lei na elaboração de um processo que considere dentro de si mesmo as correlações de força entre a desigualdade e a equidade existentes na sociedade brasileira e aqui nesse trabalho, consideradas a partir da sala de aula. Ao realizarmos essa pesquisa confrontamos e empreendemos um caminho de reconhecimento por diversas visões, desde as apresentadas no panorama nacional pelos gestores da política no MEC/SECAD passando pela visão dos gestores locais, até alcançar o entendimento dado a mesma pelos profissionais que a realizam na escola.

Tomamos também como referência ao realizar essa análise, aspectos contidos na metodologia Afrodescendente de pesquisa uma vez que a mesma propõe como caminho de investigação o entendimento de que os que permeiam com suas análises os entendimentos acerca dos processos por que passa a população afrodescendente se compreendam no interior de seus entendimentos como pertencentes a esse segmento etnicorracial e estabeleçam, pois, compreensões sobre os diversos olhares do seu próprio pertencimento étnico sem, no entanto, desconsiderar o seu papel de pesquisador.

As metodologias interpretativistas se caracterizam pela não separação dos sujeitos pesquisador/pesquisado. A interferência e a constante modificação de um pelo outro faz parte destacável das metodologias de pesquisa interpretativistas. O ambiente de pesquisa e os participantes desta interação com os pesquisadores, fazendo com que estes, de certa maneira, façam parte do que está sendo investigado. (CUNHA JR., 2008b, p. 74).

Desse modo, tanto a aproximação com a metodologia de Avaliação em Profundidade dessa política quanto à Metodologia Afrodescendente de Pesquisa nos subsidiaram nos propósitos definidos no decorrer dessa investigação, estabelecendo no mais das vezes a aceitação ou o rompimento com paradigmas preestabelecidos no início dessa pesquisa que nos apresentavam uma visão cotidiana acerca dos processos de implementação da Lei 10.639/ Política de EREER que se coloca no interior da escola, mas que não pode ser feita sem a interlocução com os espaços sociais nela envolvidos sejam de natureza de outras políticas públicas ou das próprias ações comunitárias.

5 ANÁLISE E RESSIGNIFICAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 – HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA: ONDE, QUANDO E PARA QUÊ?

Apresentaremos nesse estudo a pesquisa de campo propriamente dita, considerando a implementação da política de EREER/Lei 10.639/03 a partir das falas e entendimentos apresentados pelos grupos pesquisados.

Trataremos aqui, da representação dos grupos: gestores nacionais da política, gestores locais da política, gestores escolares, representantes do fórum de EREER, gestor da

SME Fortaleza e ainda dos professores (as) de seis escolas da rede pública municipal, que aqui representarão o conjunto das escolas públicas municipais de Fortaleza.

Os professores (as) selecionados atuam nas áreas de língua portuguesa/literatura, arte e história, para tanto consideramos um dos indicativos da lei 10.639/03 que apresenta essas áreas/disciplinas do currículo como principais espaços de discussão e ensino da história e cultura afrobrasileira e africana, bem como das relações de diversidade etnicorracial.

5.1 A Política de EREER e sua implementação em âmbito nacional

Para realizarmos um breve histórico e apresentarmos um panorama da Política de EREER/Lei 10.639/03 participamos de três encontros de avaliação da referida Política/Lei em Brasília/DF cujas informações serão utilizadas como referência na proposta avaliativa aqui apresentada. O encontro realizado pelo conselho Nacional de Educação (CNE) teve por objetivo dar início as comemorações pelos 10 anos da lei 10.639/03 contando com a participação dos profissionais de educação das Universidades Federais ligadas à temática, representantes das Redes de Ensino de alguns estados brasileiros e Distrito Federal, bem como de pesquisadores da área das relações etnicorraciais afrobrasileiras e africanas.

Como representante do Fórum de EREER do estado do Ceará participei da Reunião de Avaliação da referida Política/Lei juntamente com representantes de todos os Estados da Federação e Distrito Federal, reunião esta ocorrida em Julho de 2012 que teve por objetivos avaliar as ações de monitoramento da implementação da Lei 10.639/0. Discutir o fortalecimento desta ação do Fórum de EREER nos estados e Distrito Federal e por fim organizar a participação das representações do Fóruns na revisão das propostas do (PNE) Plano Nacional de Educação.

Ainda nesse sentido, participamos como representantes de Sistema Público de Ensino da reunião técnica da UNESCO para análise e avaliação inicial do Programa Internacional Ensinando Respeito por Todos (Teaching respect for All) realizado em Brasília/DF (Novembro de 2012). Este seminário teve por objetivos apresentar, conhecer e discutir a construção de uma proposta de ensino (para vários países incluindo o Brasil) sobre relações etnicorraciais em que a equidade e o respeito pelas diferenças seja o foco central.

Cada um dos encontros realizados, a partir de seus objetivos e determinações, representou uma importante forma de ampliar nossa compreensão acerca da trajetória da política de EREER e dos caminhos por ela percorridos em âmbito nacional/local nos diversos

Estados da Federação e, ainda, que aspectos a diversidade etnicorracial assume também em âmbito internacional.

No primeiro encontro já citado, promovido pelo CNE, dois aspectos relacionados à Política/Lei foram bastante evidenciados. O primeiro deles diz respeito ao fato de que a Lei 10.639/03 deve ser entendida a partir da sua incorporação à LDB 9.394/96 nas modificações que estabelece através dos artigos 26A e 79B. Passando da perspectiva de lei específica para o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana em particular para o aspecto de obrigatoriedade legal como incorporação aos currículos escolares em todas as unidades da federação/municípios brasileiros.

Nesse sentido, as palestras apresentadas no encontro buscaram evidenciar as necessidades de mudanças não apenas nos aspectos cognitivos tratados no currículo como a inserção de conteúdos e novas leituras históricas acerca da população negra do Brasil, mas apontaram ainda a necessidade da implementação de novas metodologias de inserção dessa cultura na busca de realizar a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a transversalidade de suas temáticas. O próprio CNE apresentou ainda como complementação dos aspectos legais por ele definidos as diretrizes curriculares nacionais para a educação Quilombola, colocando essa ação como uma forma de ampliar a EREER nas suas peculiaridades.

No segundo encontro realizou-se em Julho de 2012, contou com a participação da coordenação dos Fóruns Permanentes de Educação das Relações Etnicorraciais de todas as unidades federativas e do Distrito Federal. A reunião em questão versou sobre a avaliação do processo de implementação da Política/Lei em todo território nacional. Os fóruns foram representados por um membro do movimento social negro e um membro representando as instituições governamentais, bem como as representações do MEC/SECADI que coordenou o evento, do CNE e de dois representantes da CADARA.

Do ponto de vista dos movimentos negros representados, foram feitas colocações definindo os avanços e retrocessos do processo de implementação. Como avanços foram considerados a incorporação pelos sistemas de ensino, mesmo que de modo pontual, as temáticas pertinentes à educação das relações etnicorraciais.

Ainda nesse sentido, outro ponto positivo era a discussão em plenário do projeto de cotas sociais/raciais já aprovado em primeira instância pelo Supremo Tribunal Federal. Os pontos considerados de dificuldade pelos movimentos negros foram a perda de prioridade por parte da SECADI/MEC das ações de diversidade realizados por essa secretaria em detrimento das ações de inclusão das necessidades especiais, como principal gerenciamento da mesma.

As representações institucionais presentes ao encontro eram compostas por pessoas das secretarias estaduais e municipais de educação e responsáveis por esse processo no âmbito das coordenadorias de políticas públicas no âmbito da diversidade racial.

No entendimento dos representantes institucionais, alguns aspectos foram considerados como dificultosos para o processo de implementação da Política/Lei sobre estudo. A falta de um processo de formação dos profissionais de educação realizado de forma sistemática, a dificuldade de conseguir recursos para implementação de ações locais quanto à formação, à aquisição de recursos didáticos pedagógicos e à falta de apoio para a regionalização e/ou municipalização dos Fóruns de ERER.

Um ponto considerado como facilitador pelas instituições presentes foi a incorporação aos seminários dos gestores municipais de educação propostos como inclusão terem acrescido aos seus conteúdos carga horária específica para discussão das relações etnicorraciais através da Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares nacionais.

A SECADI/MEC trouxe como informação para esse encontro a informação acerca da organização do compêndio História Geral da África (HGA) como reestruturação através de material didático a ser enviado para todas as escolas públicas. O referido material já se encontrava em processo de conclusão. Apresentou ainda nesse encontro o mapa geral das ações de educação para a diversidade considerando as universidades federais como espaços de implementação da política afirmativa de cotas sociais/raciais, bem como a inclusão pelas mesmas de disciplinas tratando as temáticas de ERER nos seus diversos cursos de licenciatura ou bacharelado.

O terceiro encontro realizado em novembro de 2012, ainda relativo às questões de educação das relações etnicorraciais foi o encontro promovido pela UNESCO com representantes de alguns países que estão envolvidos em ações ligadas a essa temática, dentre eles França, Inglaterra, Estados Unidos, Rússia, Coreia do Sul, Bélgica, Brasil, Palestina e Japão. Os participantes do referido encontro apresentaram o programa Ensinando Respeito por Todos (Teaching Respect for All) que deverá ser realizado pela UNESCO com recursos da América do Norte e com características internacionais. Nesse evento foram discutidos os entendimentos acerca do conceito de diversidade que assume aspectos e proporções diferenciadas em cada um dos países presentes.

A experiência brasileira foi apresentada por duas ações realizadas por organizações não governamentais, o CEERT e a Ação Educativa, e a ação institucional apresentada pelo Distrito Federal realizada numa escola da Ceilândia. A referida escola implementa a Lei 10.639/03 no Currículo Escolar e, em visita feita à escola, foi possível

verificar as ações que são realizadas com crianças pequenas e que envolvem a família e a comunidade de modo geral. A gestão escolar e os (as) professores (as) apresentaram depoimentos acerca das mudanças ocorridas na escola após a implementação das temáticas de EREER, na sua vida pessoal, profissional, na participação dos pais e da comunidade da escola que foi ampliada, bem como a elevação do índice de desempenho dos alunos de modo geral.

O grupo representado pelos diversos países não conhecia as experiências realizadas no Brasil nesse sentido e apresentou as diversas compreensões existentes em cada país acerca da diversidade etnicorracial, do preconceito, do racismo e dos entendimentos que um programa pra tratar dessa questão em nível nacional teria que ter como foco.

Discutiram-se ainda nesse encontro o programa de combate a mortalidade da população jovem, em especial a negra, ação coordenada pela SEPPIR, iniciada no estado de Alagoas onde esse índice é o maior do Brasil. Tanto a SECADI/MEC quanto a SEPPIR que coordenou o encontro apresentaram suas ações e propostas para a implementação da Política/Lei, considerando como ponto de referência o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Ambas as instituições reconheceram em seus discursos que a EREER ainda é um processo em construção no Brasil, embora tenha realizado grandes avanços a partir dos anos 1990. Um segundo ponto a ser considerado importante no processo de implementação da Política/Lei em âmbito nacional aparece a partir das entrevistas/questionários aplicados às representações dos gestores da SECADI/MEC e do CNE aqui apresentados.

Antes de iniciarmos nossa incursão pelos aspectos específicos da fala dos entrevistados/pesquisados, consideramos ser importante prestar alguns esclarecimentos. Os três pesquisados em questão, embora se constituam nessa pesquisa como representantes institucionais, caracterizam-se por fazerem parte dos movimentos negros organizados e por sua ação docente como professores universitários. Nossa intenção ao realizarmos as entrevistas e aplicação de questionários, considerando a metodologia avaliativa utilizada nessa pesquisa, foi mapear através das falas apresentadas a compreensão dos mesmos em relação às ações desenvolvidas pelo governo federal e ainda buscar compreensões mais efetivas acerca das trajetórias por eles estabelecidas no âmbito da gestão da política que realizam.

As questões levantadas nessa discussão tiveram como base compreender o processo de implementação da Política/Lei compreendendo suas temporalidades, espacialidades, bem como dados referentes a recursos materiais e mudanças ocorridas nos sistemas de ensino a partir da realização desse processo.

No que diz respeito à SECADI/MEC, dois técnicos participaram da nossa pesquisa. Um técnico efetivo do Ministério que coordena as ações nessa temática e a coordenadora específica das ações da Educação das Relações Etnicorraciais, ocupando um cargo comissionado, vinda do estado do Maranhão para realizar esse trabalho e recém-chegada ao ministério. Contamos ainda, com a participação da conselheira representante das discussões relativas à EREER na Câmara de Educação Básica do CNE, cuja trajetória pessoal tem como característica ser professora da UFMG e produtora de livros na temática.

Todos os entrevistados em âmbito nacional e que participam diretamente da gestão da Política/Lei são unânimes em informar que a mesma assume características diferenciadas nesse processo nos diversos estados brasileiros. O técnico responsável pelas ações de diversidade no MEC coloca em sua fala a informação de que:

As regiões não apresentam parâmetros que se possa definir claramente maior ou menor implementação, mesmo porque não seria uma medição justa, por exemplo não há comparação entre as regiões do sul e do norte, cuja geografia e o deslocamento, as diferenças socioeconômicas são bastante desiguais. Outra limitação é a quantidade de municípios por região e a distribuição de seu PIB. É lógico esperar que regiões menores e com maiores recursos e comunicabilidade possuam maior facilidade de implementação organizada, ou seja, sul, sudeste e centro-oeste. (Técnico – MEC).

Esse fato pode ser constatado na fala da Coordenadora das Ações de EREER que, como já dissemos anteriormente, recém-chegada do estado do Maranhão, apontou em sua fala alguns aspectos dessa implementação no referido estado às ações apresentadas pela mesma ocorreram em São Luís/MA, que conta com uma rede de escolas públicas municipais de cerca de 250 unidades escolares e cujo processo foi por ela coordenado a partir da criação de uma equipe específica que buscou incorporar ao currículo escolar a Lei 10.639/03 e suas temáticas. É ressaltado pela mesma durante sua entrevista o fato de que como grande parte da população é de origem afrodescendente, a incorporação dessa temática na escola vem sendo realizada com relativa facilidade.

A representante do CNE nessa pesquisa coloca em sua fala que as relações de diversidade num país como o Brasil apresentam em si mesmas diferentes entendimentos e possibilidades, considerando ainda os graus diferenciados de apropriação pelos diversos sistemas de ensino no âmbito da educação básica e do ensino superior.

Os entrevistados são unânimes em afirmar a importância da realização de processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, para que os

mesmos possam realizar a ressignificação das relações etnicorraciais na escola a partir dos conteúdos por eles trabalhados nas mesmas.

Outro aspecto abordado é a produção e/ou aquisição de material didático pedagógico pelas instituições que os entrevistados representam. Nesse sentido, algumas afirmações por eles feitas estão aqui apresentadas através de suas falas.

O técnico MEC coloca que: *“Os programas PNLD e PNBE do MEC/SEB são os maiores responsáveis pela distribuição de material didático e paradidáticos para os sistemas segundo editais cujo acompanhamento pode ser feito junto a SEB – Secretaria de Educação Básica e FNDE”*.

No caso da representante do CNE, cujo papel é realizar os ditames legais desse processo de implementação, a mesma coloca acerca da aquisição e/ou produção de recursos didáticos a sua experiência pessoal como professora universitária e nos diz: *“Como sou da universidade, geralmente, atuamos como pesquisadores, consultores, avaliadores ou produtores de tais materiais.”* (Representante – CNE). Vale ressaltar que esta entrevistada tem vários títulos publicados sobre a Educação, Relações Etnicorraciais e diversidade.

Enfatizamos que não é responsabilidade do CNE a aquisição e produção dos referidos materiais, sendo que o mesmo é responsável por toda a legislação, diretrizes, pareceres e resoluções que demarcam o panorama legal dessa Política/Lei e que devem ser considerados como elementos de base para os referidos textos legais propostos e aprovados nos estados e municípios.

Um ponto ainda considerado nessas entrevistas diz respeito à repercussão das temáticas de ERER abordadas no Currículo Escolar. Nas colocações feitas pela coordenadora de ERER da SECADI/MEC essa questão pode ser entendida como:

Percebo que a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da educação básica, principalmente no ensino fundamental, inclui no currículo escolar temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas afro-brasileiras, que propiciam a ampliação do conhecimento a partir dos conteúdos de aprendizagem que são os conceituais, que se referem ao que precisamos saber dos fatos, conceitos e princípios; os conteúdos procedimentais, que se relacionam ao saber fazer, ou seja, regras, técnicas, métodos, destrezas e estratégias que tornem o fazer pedagógico adequado e os atitudinais que se referem ao ser, ou seja, as normas, atitudes e valores existenciais, estéticos, intelectuais, morais e religiosos, com valorização no ser negro(a) e sua contribuição para a formação da nossa identidade, viabilizando o reconhecimento do direito dos(as) negros(as) serem sujeitos de sua própria história e conseqüentemente da história de sua comunidade, ainda não tem a repercussão esperada em toda a Rede Municipal de Ensino. A preocupação da Equipe da Proposta Curricular, criada em 2003, hoje Equipe do Currículo, que atuava na área de Ensino Fundamental na implementação da Lei 10.639/03, anteriormente, no que compete a este nível de ensino, é poder contribuir com a modificação do processo de ensino e aprendizagem para que venhamos a ter

um resultado melhor na escola, pois a modificação, em seu aspecto explícito e implícito, precisa ser construída no cotidiano do fazer pedagógico nas escolas, envolvendo alunos(as), professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), gestores(as), profissionais administrativos e comunidade escolar em geral, devendo ter como suporte um currículo adequado em sala de aula. (Coordenadora de EREER – SECADI/MEC).

O pensamento traduzido nessas proposições nos remete a compreensão de que para além da definição de epistemologias e conceitos a serem implementados, as empirias realizadas na escola é que determinam o grau de sistematização desse processo no âmbito das ações educativas e de resignificação das aprendizagens e convivialidade no espaço escolar.

As abordagens realizadas por esse grupo de entrevistados representam em si mesmas os diversos caminhos seguidos para dar corpo a essa Política/Lei no que diz respeito às ações institucionais realizadas pelo governo federal e que, no entanto, demonstram que suas abordagens são fruto da apropriação de ideias levantadas pelos movimentos negros organizados ao longo de suas lutas e conquistas, mais especificamente a partir do final do século XX e início do século XXI.

5.2 A política de EREER na escola pública municipal da cidade de Fortaleza/CE na visão dos gestores e técnicos

Todas as trajetórias da política de EREER aqui apresentadas sejam nas suas concepções teóricas ou nas discussões metodológicas avaliativas da referida política tem como pretensão essencial, dar corpo aos entendimentos e reflexões que permeiam esse processo no âmbito da SME/Fortaleza e no seu sistema de ensino e rede de escolas representadas no discurso e entendimento dos profissionais de educação que a compõem. Essas reflexões serão tratadas a partir da fala do coordenador de ensino fundamental e médio (SME) e da fala do gestor da escola que representa nessa pesquisa o Distrito de Educação da SER II de Fortaleza/CE.

Durante toda a realização desse trabalho de pesquisa alguns entendimentos foram sendo construídos outros tantos abandonados e ainda resignificados. Esses entendimentos serão abordados na fala dos gestores das duas instâncias já indicadas e posteriormente serão ou não corroborados pelos (as) professores (as) e os indicativos que apresentam nos processos ocorridos no espaço escolar.

Inicialmente podemos indicar que conforme já foi apontado nas entrevistas com os gestores nacionais da política, a mesma assume feições diferenciadas nos diversos sistemas

educacionais públicos brasileiros. No caso de Fortaleza/CE as ações de implementação da EREER são realizadas pela CEFM e não constituem núcleo específico de atendimento a essa questão estando sobre a coordenação de equipe técnica específica definida para o atendimento às ações e programas do ensino fundamental e temas transversais.

É necessário informar ainda que a SME/Fortaleza compõe hoje como representação governamental junto à representação dos movimentos sociais a coordenação executiva do Fórum Estadual Permanente de EREER. Nessa pesquisa apresentamos informações prestadas acerca da Política/Lei pelo Coordenador de Educação da SME/Fortaleza.

Todas as entrevistas realizadas nessa pesquisa foram feitas tomando como base os eixos do plano de implementação da Lei 10.639/03 e foram feitas permeando os processos realizados, as intencionalidades referidas nos diversos discursos na busca de empreender um processo metodológico avaliativo e de interpretação das informações contidas nas mesmas.

Durante a realização da entrevista com o coordenador de educação responsável na SME/Fortaleza pela gestão dessa política alguns aspectos podem ser evidenciados. De início o fato de que no âmbito da CEFM já existe uma apropriação ampla acerca dos principais aspectos que são estabelecidos na Política/Lei bem como nas intencionalidades do seu processo de implementação. Desses aspectos e entendimentos alguns necessitam estar referidos e serem apropriados por essa pesquisa. O fato de que existem duas instâncias de implementação que precisam ser consideradas, a primeira delas é o planejamento e realização de programas e ações pela secretaria de educação que busquem efetivar a educação das relações etnicorraciais no âmbito dos currículos e dos processos educacionais ocorridos na escola.

Nesse sentido, na fala desse gestor podemos perceber que os processos realizados ainda se encontram tendo como base mais que a implementação, a sensibilização dos gestores escolares e das demais instâncias da secretaria sobre a obrigatoriedade dos procedimentos definidos legalmente.

O mesmo aponta caminhos percorridos pela instituição através dos processos de formação continuada dos profissionais de educação e sua relevância quanto às questões tais como: combate ao preconceito, racismo e discriminação e a ressignificação da trajetória da população negra quanto a sua contribuição para a construção das diversas identidades brasileiras. Nesse sentido ele aponta com entende a implementação da Lei 10.639/03:

Eu compreendo que esse processo é um processo complexo, mas necessário, e que a gente tem feito um percurso, que acho que é um percurso de acerto. A gente tem

trabalhado com os sujeitos da educação sensibilizando para compreensão dos temas relativos a essas relações e esses professores reconhecem que historicamente essa é uma história negada e que precisa ser feito o resgate disso para que de fato a gente seja justo com quem construiu esse país. (Coordenador – CEFM – SME/Fortaleza).

Além desse, outro aspecto relevante referendado por essa gestão é a de que as mudanças ocorridas e/ou a serem realizadas na escola quanto a EREER não passam apenas pelas determinações institucionais e ou mudanças curriculares efetivadas de modo legal. Tais mudanças passam pelo reconhecimento dos próprios profissionais de educação quanto ao papel da população negra e das dívidas da nação brasileira a serem assumidas a partir do entendimento da desconsideração da importância desse segmento populacional do espaço e tempo histórico do povo brasileiro. Em suas colocações sobre a trajetória e avanços da Política /Lei o coordenador se expressa da seguinte forma:

Os avanços em especial são os que apontam para o reconhecimento de dívidas históricas, acho que, assim, as sinalizações que estão contidas nessa Lei, reconhecendo que os sujeitos representantes da raça negra tiveram papel preponderante na construção desse país e reconhecendo de que eles são construtores da história desse país, acho que quando a Lei sinaliza em certa quantidade, é uma Lei avançada, porque é o resgate de uma dívida. O quê que a escola pode fazer com isso? Eu acho que a escola pode a partir da Lei modificar completamente a sua prática pedagógica nessa área de estudo e reconhecer que a história até então, relatada e contada, e trabalhada na escola brasileira ela deixou um vácuo imenso de reconhecimento desse povo e da sua contribuição, a cultura e a identidade cultural que nós conseguimos construir enquanto povo brasileiro. (Coordenador – CEFM – SME/Fortaleza).

Ainda segundo este entrevistado é de responsabilidade a SME/Fortaleza realizar o papel de viabilizar as mudanças a serem implementadas na escola quanto às relações etnicorraciais, mas, no entanto, reconhece ainda que embora essas mudanças sejam realizadas a partir das relações coletivas de diversidade tomadas pelos professores no conjunto dos entendimentos e ressignificação da história e cultura afrobrasileira definidas pela Lei isso somente não basta, uma vez que o coletivo das ações educacionais é construído a partir dos entendimentos individuais seja de cada professor ou do conjunto dos professores que trabalham em uma determinada escola.

Assim o mesmo apresenta como fator importante à necessidade de realizar a formação dos profissionais de educação no âmbito da formação inicial das universidades e que podemos conferir no relato abaixo:

A universidade precisa refazer seus currículos de formação. A formação inicial precisa entender que o país mudou, que ele hoje se compreende de maneira mais inteira, mais completa e o currículo da formação inicial precisa ser refeito para

atender a tudo que esta posto nas novas demandas da sociedade. É um currículo que foi construído a tempos. Ele não dá mais resposta ao que precisa dar resposta. E outra coisa, a universidade precisa compreender de que os cursos de formação de professores, eles não são e nem precisam ser necessariamente teóricos. Eles precisam o tempo todo ser teóricos e práticos, então eu acho que a cadeira de estágio devia ser ofertada permanentemente para que paralelamente aos estudos teóricos aqueles que queiram ser professores possam saber se podem ser professores se conseguem ser professores. (Coordenador – CEFM – SME/Fortaleza).

Dando continuidade a esta a análise ainda nas suas observações, considerando outro processo de formação que é proposto para os profissionais de educação realizados pela SECADI/MEC, formalizados em grande parte através da educação à distância em parceria com as instituições de ensino superior, coloca questões que, segundo ele, devem ser tomadas como ponto de reflexão a seguir apresentado:

Acho que a EAD pode ser complementar, mas o momentos presenciais onde esses temas e esses assuntos são tratados para serem melhor compreendidos e compreendidos com profundidade, certamente que a metodologia da EAD não permite nem possibilita porque não tem, ela não tá empreguinada do debate, do diálogo, das experiências vivenciadas por sujeitos diferentes que possam socializar em oportunidade pedagógica, mais coletiva. Eu acho que a metodologia a distância se ela não tiver, se não for mista, se não for semipresencial também, ela vai estar funcionando meio capenga porque não permite que outros sujeitos possam manifestar suas opiniões e assim construir uma opinião mais consensual da própria sociedade sobre aqueles assuntos. (Coordenador – CEFM – SME/Fortaleza).

Ao finalizar a entrevista o gestor da SME esclarece acerca da compreensão que tem da responsabilidade que cabe às instituições de ensino nesse processo e que a SME/Fortaleza vem traçando uma trajetória nesse caminho que esta apontada na formação continuada dos profissionais de educação. Para tanto, vem ocorrendo a aquisição de materiais didáticos pedagógicos feitos pela mesma.

Ele fecha e entrevista considerando que a aquisição dos processos de ler e escrever, tomados pelo governo federal e assumidos pelo governo local (como politica educacional preponderante), podem ser realizados sem prescindir da discussão das temáticas etnicorraciais a serem realizadas na escola, tanto por ações cognitivas, quanto por interações da construção de um currículo a ser vivenciado à luz de outras práticas mais efetivamente participativas e diversificadas.

No que tange à abordagem aqui realizada enquanto aspectos da implementação da política de ERER nos espaços escolares, uma primeira tomada de posição seguiu por nós uma linha traçada no entendimento de que as diversas ações pedagógicas desenvolvidas pela escola estão permeadas de pelo menos duas práticas relevantes. A primeira delas que será aqui

apresentada é a definida pela gestão escolar considerando as epistemologias, conceitos e práticas que estão postas na LDB 9.394/96 quanto ao ensino de história e cultura afrobrasileira e africana que no nosso entendimento devem ser da compreensão dos gestores que no espaço escolar que funcionam ou deveriam funcionar como mediadores entre as políticas públicas educacionais definidas nacional e localmente e os processos pedagógicos planejados e realizados na escola.

Considerando as reflexões apresentadas através das entrevistas e preenchimento dos questionários aplicados a esse segmento escolar podemos verificar que a maioria conhece a Política/Lei, reconhece a importância de sua implementação nos contextos escolares e aponta as diversas significações para o conjunto da população negra da escola e da comunidade no seu entorno quanto às formulações por elas apresentadas.

Nesse sentido, ao irmos à escola no intuito de realizar as entrevistas e questionários verificamos de modo geral algumas situações para exemplificar essa questão. Nas escolas das Regionais I e III pudemos perceber na fala dos entrevistados o envolvimento dos mesmos na realização de ações relativas a temática da diversidade etnicorracial tanto em forma de ações curriculares quanto de atividade complementares ao currículo escolar. Os gestores das referidas escolas apresentaram informações e questionamentos condizentes com o processo de implementação da Política/Lei, o que nos fez perceber que esse processo já estava em andamento nas referidas escolas.

Na conversa realizada com o gestor da escola da SER III pudemos evidenciar o conhecimento aprofundado do mesmo sobre as temáticas etnicorraciais. No entanto, nos dados dos professores que apresentaremos posteriormente, estarão evidenciados aspectos que demonstram que a escola poucas ações em conjunto acerca dessas temáticas. Na mesma escola, indagamos qual o perfil etnicorracial dos alunos nela matriculados. Percebemos que o gestor teve dificuldades de identificação dos alunos negros e essa identificação sendo tomada apenas tendo como referência os aspectos físicos: cor da pele, cabelo etc.

Convém ainda lembrar que as escolas pesquisadas como já apresentamos anteriormente, realizando-se o somatório do número de alunos pretos e pardos demonstram que mais de 80% pertencem ao grupo afrodescendente. No que diz respeito à importância da implementação na escola das ações de EREER, tomamos a fala do Gestor da escola da SER III para dar visibilidade a essa questão: *“Avalio de forma positiva, pois a valorização da diversidade étnico-racial, cultural e sexual, já deveria ter sido implementada para o combate a todas as formas de discriminação.”* (Gestor Escolar – SER III).

Outro aspecto referido nas entrevistas realizadas com os gestores escolares diz respeito à implementação da Lei 10.639/03 na escola. É do reconhecimento de todos que o processo está deflagrado, no entanto, nas diversas abordagens por eles feitas apresentam-se alguns aspectos a serem considerados. As ações de formação ainda não contemplam todos os profissionais da escola, parte das atividades realizadas diz respeito às datas comemorativas, tais como folclore, 13 de maio, novembro da consciência negra. Não ocorre ainda uma ação sistemática e realizada pelo coletivo dos professores no tocante a essa implementação.

Apresentamos aqui a fala da gestora da SER I que retrata dessa questão:

Para conviver com a diversidade e superar as várias formas de preconceito é um dos grandes desafios enfrentados pelas escolas. Diante a pluralidade da temática história e cultura Afro-brasileira, vejo a dificuldade da escola em trabalhar a mesma, visto que vai exigir práticas educacionais voltados para o tema, uma vez que, as turmas são trabalhadas com o folclore e/ou por meio de projetos, culminando no mês de novembro. Há pouco conteúdo nos livros didáticos, em alguns há ausência dos mesmos. (Gestor Escolar – SER I).

Três das escolas pesquisadas reconhecem através da fala de seus gestores, a realização de processos de formação continuada na temática pela SME/Fortaleza e até nomeia alguns como A Cor da Cultura realizado em parceria com a Fundação Roberto Marinho e o MEC que enviaram para a escola recursos pedagógicos como livros, vídeos, cd de música e jogos a serem utilizados para orientação dos profissionais de educação e utilização pelos mesmos nas diversas disciplinas/áreas de conhecimento.

Embora todos os gestores das escolas pesquisadas já estivessem no cargo a pelo nos 4 anos, nenhum deles citou processos de formação a eles destinados realizados pela SME/Fortaleza, tais como o Seminário Fortaleza Afrodescendente de 2011 e o seminário para gestores realizado no intuito de enviar as escolas o calendário afro que ocorreu numa parceria entre a SME/Fortaleza e a COPPIR.

Quando perguntados acerca dos recursos didático-pedagógicos existentes na escola para a implementação da Política/Lei os gestores respondentes evidenciaram conhecimentos diferenciados acerca dessa questão.

Antes de nos determos sobre as falas apresentadas, podemos informar que realizamos um levantamento de acervo bibliográfico produzido e enviado pelos programas PNLD e PNBE e encontramos diversos títulos produzidos para o ensino dessa temática, mudança no conteúdo dos livros didáticos acerca da História da África, livros vídeos e CD enviados a cerca de 100 escolas pelo projeto A Cor da cultura, conteúdos da temática existentes nos materiais do programa Paz nas Escolas, conteúdos existentes nos materiais produzidos pelo MEC para as Conferências Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente nas suas

três edições e ainda a aquisição pela própria SME/Fortaleza de livros produzidos localmente como a História do Negro no Ceará, a publicação de trabalhos produzidos por pesquisadores locais nessa temática e, ainda, livros de leitura complementar também de autoria de escritores de Fortaleza/CE.

Grande parte dos entrevistados menciona atividades existentes com esses materiais não citando nenhum título específico, no entanto se reportam a essas atividades do modo a seguir descrito: *“A biblioteca escolar recebeu paradidáticos sobre a temática e tem procurado desenvolver atividades que favoreçam a leitura desses livros.”* (Gestor Escolar – SER III).

Entretanto, não é citada por esses gestores a participação dos mesmos em ações curriculares planejadas para o conjunto da escola, mais especificamente aqui entendida no caso dessa temática e mesmo na realização dos processos de formação dos profissionais da escola que eles apontam como relevantes, em alguns casos, há dificuldade da gestão escolar em garantir a presença dos seus professores nessas formações.

Ressaltamos que, embora definido um representante da gestão de cada escola das Regionais, não podemos contar com a participação de gestores da SER V e VI por dificuldades na devolução dos questionários e contatos com os mesmos, embora tenham ocorrido diversas tentativas de nossa parte.

De modo geral, os gestores pesquisados são unânimes em afirmar a necessidade do trabalho com esses conteúdos no currículo e nas atividades pedagógicas na escola, evidenciando conhecimentos sobre os objetivos da implementação dessa Política/Lei, sendo ainda apresentadas pelos mesmos, dificuldades demonstradas na escola tendo como necessidade a formação de modo sistemático pelos profissionais, um número maior de recursos didáticos e o envolvimento da escola no conjunto das ações realizadas na educação das relações etnicorraciais. Todos demonstraram o seu interesse e apoio à práticas pedagógicas e ações ligadas à implementação dessa Política/Lei.

5.3 O papel do Fórum de EREER no monitoramento da implementação da Lei 10.639/03 nos sistemas de ensino

O Fórum Permanente de Educação e Relações de Diversidade Etnicorracial do estado do Ceará existe oficialmente desde 2005, embora anteriormente já existissem propostas de sua organização no estado. O referido Fórum tem como atribuição principal o

monitoramento, acompanhamento e apoio à implementação da Lei 10.639/03 nos sistemas de ensino público, estadual e municipais.

Participam de sua formação representações de natureza das instituições governamentais e dos movimentos negros, além de outros segmentos da sociedade civil interessados nas discussões das temáticas por ele realizadas.

Na pesquisa aqui apresentada, o Fórum foi representado por um participante dos movimentos negros, na figura do Coordenador Executivo, e das instituições governamentais, na figura da secretária executiva. No entendimento do coordenador executivo do fórum aqui apontado, encontramos:

Não consigo ver ações institucionais para implementação dessa política. A política de educação das relações etnicorraciais será a parte mais difícil de implementação, ela exigirá mergulho real e cotidiano na vida escolar o envolvimento do conjunto dos profissionais da educação. (Coordenador Executiva – Fórum de EREER).

Duas concepções de implementação puderam ser nessas falas evidenciadas, uma concernente aos movimentos negros no olhar crítico sobre as ações institucionais e o da própria instituição governamental acerca das suas intencionalidades e realizações. Na fala do coordenador executivo que representa o movimento negro ficou evidenciada que ao avaliar as ações desenvolvidas pelo município de Fortaleza/CE através da Secretaria Municipal de Educação na implementação da Lei 10.639/03, considera as mesmas ainda parte de um processo em andamento realizadas de forma pontual e ainda não integradas ao conjunto da política educacional do município.

Considera que outras providências nesse processo precisam ser tomadas de modo a efetivar não apenas parcialmente, mas para o conjunto das escolas essas ações. Ressalta ainda a necessidade de maior acompanhamento por parte do Ministério Público que é membro do Fórum na cobrança das ações realizadas pelos municípios para efetivação da Lei, dentre esses, o município de Fortaleza/CE. É incisiva sua fala na cobrança de ações mais sistemáticas e que venham a ser discutidas diuturnamente com as representações dos movimentos negros, participantes do fórum e disponíveis para tal.

Na fala da secretária executiva do fórum, que se identifica como professora da rede pública municipal de Fortaleza, encontramos indicativos da necessidade de fortalecimento da política pública de EREER bem como o entendimento de que falta uma ação mais incisiva dos movimentos negros que compõem o Fórum na luta pela institucionalização da referida Lei no espaço escolar. Aponta também a necessidade de maior envolvimento dos

representantes do movimento negro no Fórum junto às escolas para efetivação da mesma. Em sua fala esse aspecto fica evidenciado quando diz:

O Movimento Negro traz diante da Lei 10.639/03 uma história de lutas e conquistas. É um caminho e um descaminho, pois é construção histórica de ressignificados. O Movimento Negro articula políticas e políticos em uma mobilização que parece não existir para algumas pessoas que desconhece sua dinâmica. (Secretária Executiva – Fórum de EREER).

Como o Fórum não tem caráter institucional, ele se apresenta como uma organização proposta pela SECADI/MEC para favorecer o acompanhamento aos processos de implementação da Lei nos sistemas de Ensino. Diferentemente do que ocorreu em nível nacional, quando parte das representações dos movimentos negros assumiram a gestão institucional da política no governo federal, tomando para si a responsabilidade de discutir os processos e ações que pudessem a vir fortalecer essa política.

No caso do município de Fortaleza, paulatinamente ocorreu um esvaziamento da participação dos movimentos negros no fórum, que podem ser apresentadas nesse trabalho como uma impossibilidade de realizar o papel que lhe coube na implementação da política que seria o de cobrar das instituições a sua realização.

Ao integrar o governo municipal e estadual, as representações dos movimentos negros, perderam o poder de barganha representado ao longo da sua trajetória social pelas lutas e conquistas feitas no estado do Ceará. Mesmo assim, os representantes dos movimentos negros que ainda permaneceram no fórum de EREER detêm ações marcadas por avanços e recuos, cujo objetivo seria garantir o reconhecimento das lutas sociais realizadas pela população negra no combate ao racismo, preconceito e discriminação, no caso dessa política, ocorridos no interior da escola e que podem ser revistos através dos processos de educação das relações etnicorraciais que podem e devem ser realizados pela mesma.

O fórum além do acompanhamento da Política/Lei se apresenta como mediador entre as diversas instituições do poder executivo, legislativo e judiciário que representam as interfaces das políticas públicas que se interrelacionam com a da Educação das Relações Etnicorraciais.

5.4 A Política Pública de EREER na sala de aula, na visão dos professores

A rede pública municipal de Fortaleza, representada nessa pesquisa por uma escola de cada Secretaria Executiva Regional, possui um quadro de profissionais de educação

composto por cerca de 12.000 integrantes, considerando gestores, professores, coordenadores pedagógicos, técnicos e especialistas em educação.

As escolas públicas municipais de Fortaleza/CE situam-se nas categorias: pequeno, médio e grande porte. Realizando atendimento escolar em torno de 300 a 1.200 alunos em suas diversas escolas.

As escolas em questão têm como características físicas desde a pequena escola montada num espaço comunitário passando por prédios antigos que não contam nem com quadra esportiva, ou refeitórios ou espaços para realização de atividades complementares ao currículo, chegando até as escolas do padrão MEC, que possuem basicamente desde as salas de aula convencionais, biblioteca, quadra esportiva coberta, sala de informática educativa, laboratório, refeitório, etc. Essa informação tem como objetivo apresentar uma breve configuração física dos espaços onde ocorrem as interações pedagógicas realizadas entre professores, alunos e comunidade.

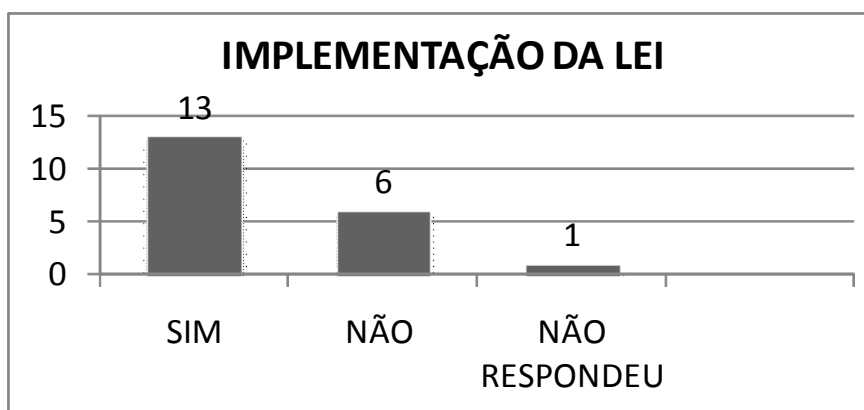
No conjunto dos resultados da pesquisa aqui apresentada, os professores foram representados por 7 professores de Língua Portuguesa/Literatura, 6 professores de Arte, 5 professores de História e ainda 1 professor do programa Mais Educação e 1 de Geografia que se dispuseram a fazer parte da pesquisa, perfazendo um total de 20 professores.

Informamos que os professores acima indicados como respondentes dessa pesquisa seguem uma orientação básica de Lei 10.639/03 que os indica como preferencialmente lecionando nas áreas de indicação prioritária na implementação da Política/Lei na escola.

Inicialmente nos reportaremos às falas apontadas acerca dos objetivos dessa pesquisa realizada pelos professores de modo geral da questão fechadas e no que diz respeito às questões abertas apresentaremos os consolidados a partir da disciplina/área do conhecimento: Língua Portuguesa/Literatura, História, Arte, Geografia e Programa Mais Educação.

O primeiro item constante do questionário realizado versou sobre a implementação da política de EREER pela escola, os resultados apresentados a seguir e apontados em forma de gráfico demonstram as respostas dadas pelos professores. No total de 20 questionários aplicados nas 6 escolas pesquisadas encontramos:

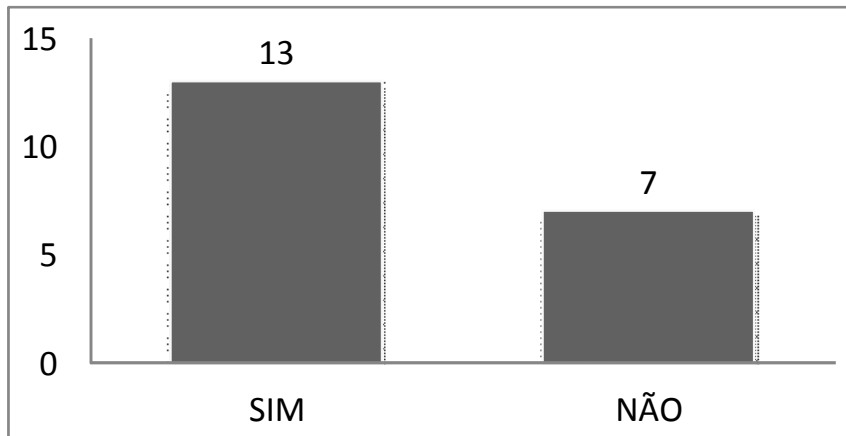
Gráfico 1 – Implementação da Política/Lei pela escola



Fonte: Elaboração da autora.

Questão 2 – A escola implementa no currículo a Lei 10.639/03 publicada em 9 janeiro de 2003?

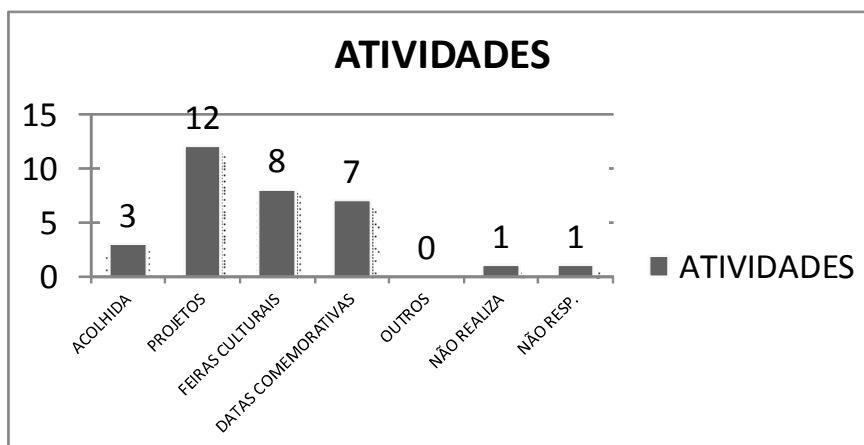
Gráfico 2 – Implementação da Lei 10.639/03 no currículo



Fonte: Elaboração da autora.

Questão 3 – A escola implementa a Lei 10.639/03 em outras atividades que realiza? Indique quais.

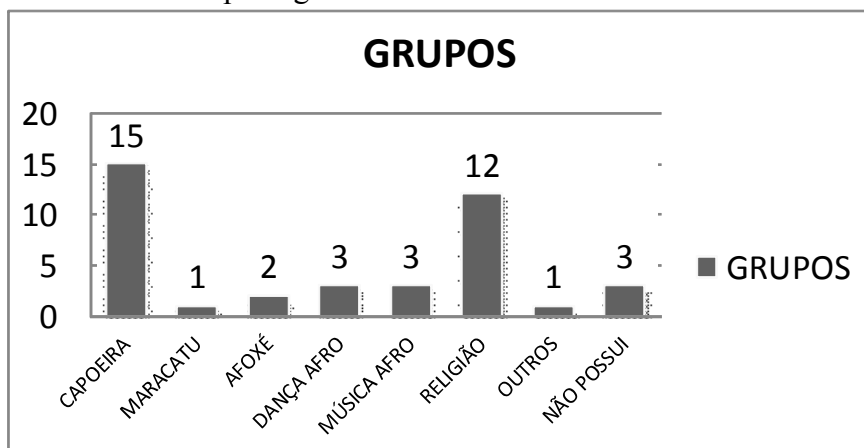
Gráfico 3 – Implementação da política/lei em atividades diversificadas na escola



Fonte: Elaboração da autora.

Questão 4 – A comunidade do entorno da escola possui grupos ligados a cultura negra afro-descendente?

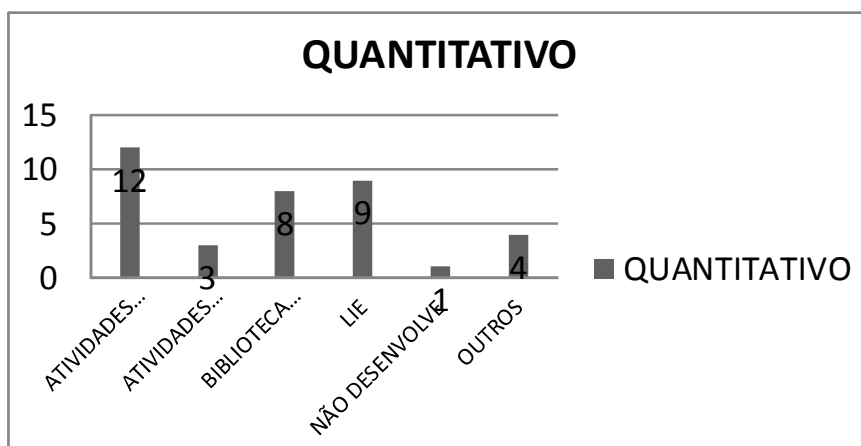
Gráfico 4 – Grupos ligados às atividades afrodescendentes existentes no entorno da escola



Fonte: Elaboração da autora.

Questão 5 – Na sua disciplina/área você desenvolve conteúdos ligados a temática?

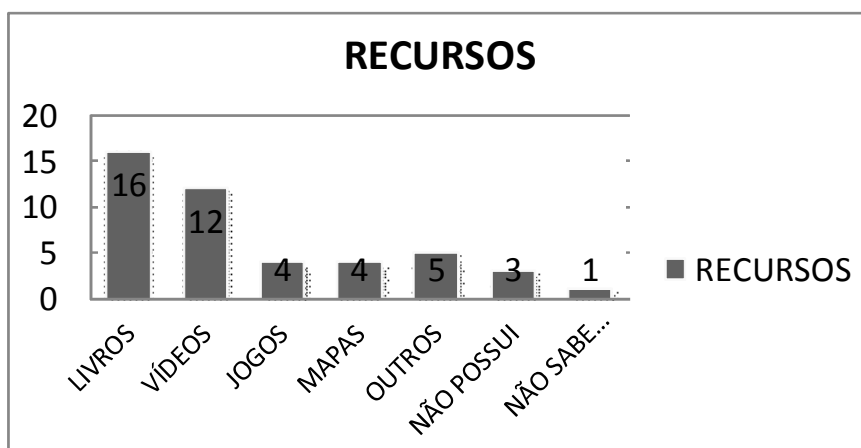
Gráfico 5 – Tipos de atividades realizadas pelo professor relacionadas à temática



Fonte: Elaboração da Autora.

Questão 6 – A escola possui recursos didáticos relacionados à temática?

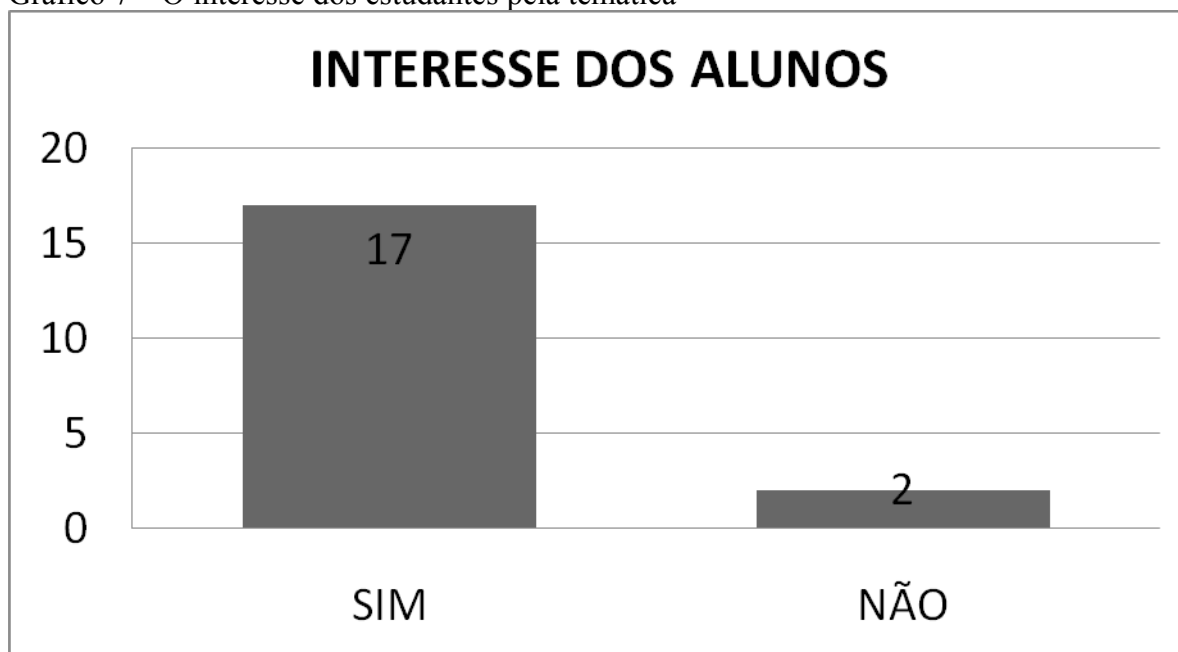
Gráfico 6 – Recursos didáticos relacionados à temática



Fonte: Elaboração da autora.

Questão 7 – Os estudantes demonstram interesse pela temática?

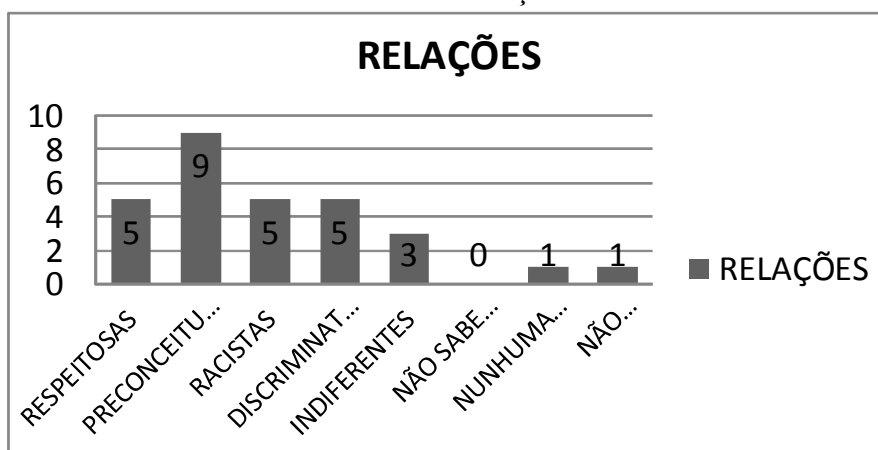
Gráfico 7 – O interesse dos estudantes pela temática



Fonte: Elaboração da autora.

Questão 8 - As relações de convivência em sala de aula são consideradas:

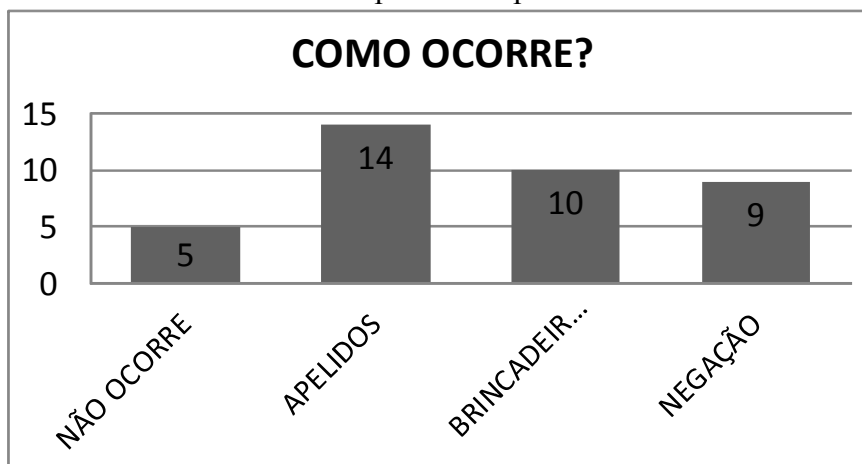
Gráfico 8 – Modo como ocorrem as relações de convivência em sala de aula



Fonte: Elaboração da autora.

Questão 9 – Na sala de aula, nas relações de convivência entre os estudantes negros e de outras etnias, costuma ocorrer alguma situação de preconceito ou discriminação racial? Em caso afirmativo, indique de que forma ocorrem:

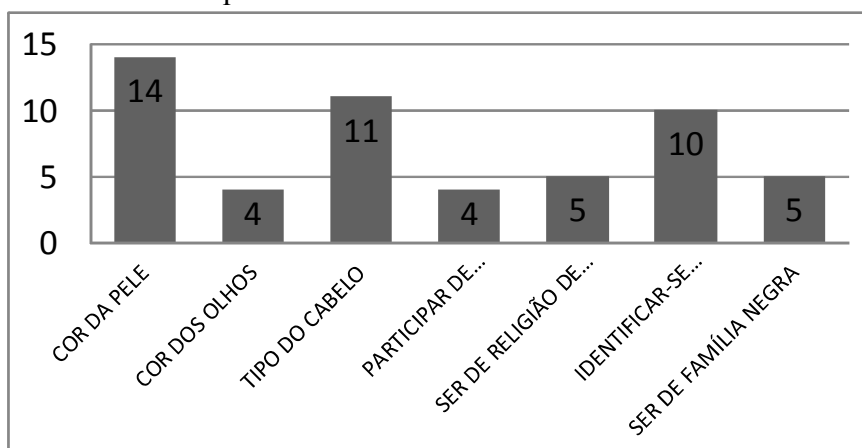
Gráfico 9 – Modo como se apresenta o preconceito racial em sala de aula



Fonte: Elaboração da autora.

Questão 10 - Considerando as características apresentadas a seguir, indique as que considera requisito para identificar uma pessoa negra afro-descendente:

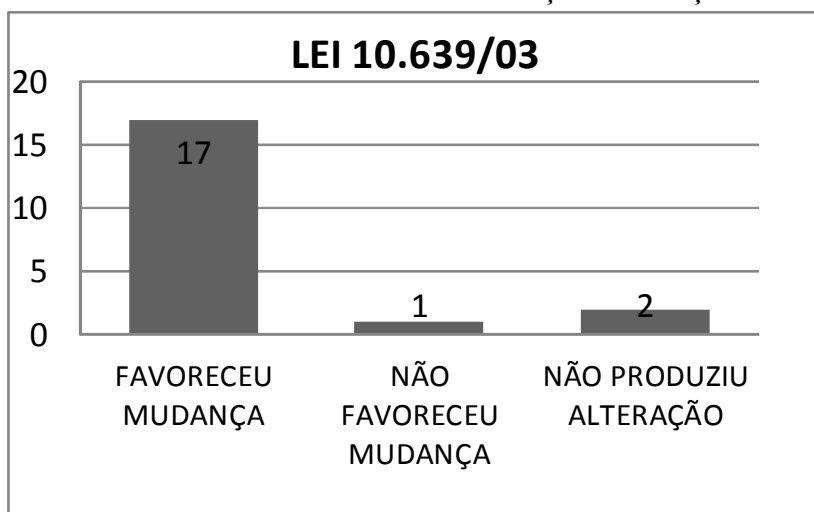
Gráfico 10 – Requisitos indicativos da afrodescendência



Fonte: Elaboração da autora.

Questão 11 - Como avalia o papel da implementação da Lei 10.639/03 na escola, no que diz respeito educação das relações etnicorraciais afro-brasileira e africana?

Gráfico 11 – Influência da Lei nas mudanças das relações etnicorraciais na escola



Fonte: Elaboração da autora.

As questões apresentadas aos professores pesquisados de 12 a 16 foram feitas de modo a permitir que fizessem colocações para propiciarem o entendimento acerca do processo de implementação da Política/Lei na escola e na sala de aula. Os principais pontos tratados dizem respeito ao papel do professor, as dificuldade e facilidade na implementação da Lei na escola, apoio dado pela SME/Fortaleza às escolas no processo de implementação e formação inicial dos professores na temática.

A seguir apresentaremos os resultados encontrados a partir da disciplina/área de atuação dos professores. De modo geral, os professores de Língua Portuguesa/Literatura pesquisados apenas 1 indicou ter recebido formação inicial durante a licenciatura acerca de temáticas ligadas às relações etnicorraciais. Dos 5 professores de história apenas 1 indicou ter recebido essa formação no seu curso universitário. Dos professores de arte pesquisados 2 responderam ter recebido essa formação previamente. Vale salientar que ao aplicarmos o questionário ao professor de arte da regional IV o mesmo teve dificuldade em responder as questões solicitadas apresentando justificativas para a mesma que de início naturalizavam relações preconceituosas ou discriminatória ocorridas com os alunos negros por ele evidenciadas: “Tem uma menina na sala que os outros chamam de negona. Acho que ela não liga. Se bem que um dia ela se zangou e bateu nos colegas, mas isso é brincadeira deles.” Numa outra fala o professor disse: “Tenho uma filha de 2 anos que possui cabelos crespos e duros. Quando vem ficar comigo, ela sempre está de cabelos presos. Quando solto ela diz: -

Minha mãe não gosta. A Mãe dela me disse que cabelo duro é feio, por isso prende [...] os cabelos da minha filha são iguais aos meus. Acho que sou negro[...]” (Professor de Arte da escola da SER IV)

Ao realizarmos a pesquisa com os professores da escola da SER II, verificamos que alguns demonstravam pouco conhecimento da comunidade onde trabalhavam e de identificar se haviam alunos afrodescendentes na escola.

Os professores avaliam seu papel na realização desse processo como de fundamental importância embora admitam que se o mesmo não possui um conhecimento mais amplo do assunto sua ação pode incorrer em prejuízos no trato dessas temáticas.

Na questão apresentada aos professores acerca das facilidades e dificuldades na implementação da Lei os mesmos apontaram os aspectos a seguir como facilidades: interesse dos professores e alunos pela temática, mudança encontrada na história da África nos conteúdos do livro de História, ter momento disponível para planejamento e participação nas formações ofertadas pela secretaria. Como dificuldade, apontam a existência de pouco material didático sobre o tema na escola, pouco conhecimento sobre a temática, necessidade de uma formação sobre o tema e resistência por parte dos gestores na aplicação desses conteúdos no currículo escolar.

No item referente ao apoio prestado pela Secretaria de Educação à implementação pela escola da política/Lei há uma unanimidade dos professores quanto a realização de cursos de formação continuada, apoio às ações realizadas no espaço escolar e ainda aquisição de material didático-pedagógico.

Quando perguntados acerca de outras informações que gostariam de prestar sobre esse processo em realização na escola, a professora do programa Mais Educação da escola da SER VI disse: “Para que a lei venha a ser aceita por todos respeitosamente como deve ser é preciso que todos da escola façam estudos, cursos sobre o assunto para desmistificação de tantos pensares errôneos sobre os negros.” São apontados ainda pelos professores em outras considerações a necessidade de universalização da lei em todas as escolas públicas municipais, bem como a realização de parceria com outras instituições no intuito de realizar atividades e palestras nas escolas e, de modo geral, reforçam a necessidade de dar continuidade ao processo de implementação já iniciado.

No conjunto das entrevistas e questionários aplicados nas escolas que representaram a rede pública municipal nessa pesquisa, pudemos evidenciar através das visitas e contatos realizados que nas escolas da SER I, III e V são encontradas atividades sistemáticas em processo de realização, embora sejam retratadas na fala dos professores que

do conjunto de professores da escola apenas alguns especificamente realizam atividades relacionadas à Lei 10.639/03 e suas Diretrizes. Em alguns casos, como na escola da SER VI, em contato com um grupo de professores no horário do recreio verificamos que, embora participantes de processos de formação realizados no interior da mesma, há discordâncias no modo como esses conteúdos devam ser trabalhados no currículo.

Reconhecemos que a amostra aqui apresentada de cerca de 20 professores, tem como objetivo principal apresentar as compreensões, entendimentos e o reconhecimento ou não dos profissionais de educação acerca dos trâmites realizados entre a SME/Fortaleza e escolas no que tange à avaliação do processo de implementação da política de EREER através da Lei 10.639/03 como parte das ações afirmativas realizadas para a promoção da igualdade racial no município de Fortaleza/CE tendo em vista o caráter e abrangência nacional dessa recomendação legal contida na LDB 9.394/96 que aponta as intenções e obrigatoriedades da educação brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa aqui apresentada, a primeira tarefa realizada, foi a de traçar a trajetória da política pública de EREER em âmbito nacional e local. No segundo

momento, busquei a partir dessa trajetória propor um modelo avaliativo que considerasse esse processo a partir das compreensões do modo como essa política se solidificou, passando de uma das vertentes da política de promoção da igualdade racial, para o status de política mediadora entre todas as que buscam estabelecer novos paradigmas para as relações etnicorraciais afrobrasileira e africana.

Percebemos, no entanto, que, para traçar essa trajetória, necessário se fazia realizar inicialmente o panorama da política pública sob avaliação, considerando seus caminhos em âmbito nacional e local, os diversos interesses postos em circulação a partir dos seus propósitos, bem como realizar um análise interpretativa do escopo da política/Lei.

Para tanto, definimos como metodologia de pesquisa uma aproximação com a metodologia de avaliação em profundidade que busca realizar um entendimento da política pública nos seus aspectos qualitativos sem, no entanto, prescindir dos quantitativos, tendo como ponto relevante traçar uma trajetória da política que nos faça compreender o que põe essa política pública em movimento, suas interfaces no plano governamental e social e as interrelações que estabelece entre seus próprios objetivos e outras políticas que ocorrem em outras instancias públicas.

Outro aporte metodológico que tomamos são os definidos pela metodologia afrodescendente de pesquisa, que tem como entendimento a priori o fato de que falamos sobre o que ocorre à população afrodescendente. Como parte desse segmento (população afrodescendente) e enquanto gestora da política/Lei, fiz as interpretações necessárias às questões e dados encontrados. Realizando minha pesquisa na escola Pública Municipal de Fortaleza, tomei como propósito de análise a compreensão de que as relações entre diversidade e diferença, bem como, as relações entre igualdade e equidade ocorrem no processo pedagógico realizado na escola de modo a fortalecer a idéia de que a escola se percebe como um espaço igualitário. No entanto, assim foi realizado com o confronto das visões apresentadas pelos diversos segmentos entrevistados, quando pude perceber que as relações etnicorraciais, propostas pela política/lei e as existentes no cotidiano escolar, apontam para caminhos extremamente conflitantes.

No percurso escolar realizado pela lei que coloca o ensino da história e cultura afrobrasileira como forma de retomar as contribuições da população afrodescendente na identidade nacional, se inscreve na fala dos diversos gestores e professores entrevistados a certeza de que é preciso fazer, mesclada com as duvidas e incertezas acerca do que é preciso e como fazer? Nesse caminho falei, refleti e avaliei a trajetória descrita neste trabalho na compreensão de que a ciência não é neutra e que falamos do lugar que ocupamos.

No entanto, como responsável pelo processo de pesquisa, é de fundamental importância estarmos abertos e atentos a ouvir outras vozes e buscar compreensões e entendimentos que se colocam na fala de outras representações dadas sobre os sujeitos e o objeto pesquisados. Assim, nossa pesquisa avaliativa, no decorrer desse estudo, encontrou e apresentou elementos que demonstram de modo perceptível que, embora a política/Lei complete 10 anos de sua formulação, tanto no âmbito nacional quanto local, na fala dos sujeitos pesquisados, encontra-se em processo de implementação com graus diferenciados de avanços e recuos nas diversas regiões brasileiras e no caso específico de nossa pesquisa em Fortaleza/CE, pelos motivos que já apontamos, se apresenta de modo diferenciado em cada escola.

Alguns aspectos apontados em nossa pesquisa demonstram que as ações realizadas pela instituição gestora da política, qual seja a SME/Fortaleza, ainda se apresenta de modo pontual e assistemático. No entanto, mesmo ocorrendo desse modo, percebe-se, na fala dos profissionais de educação aqui retratados, o reconhecimento da existência da Política/Lei, sua importância e a necessidade da plena efetivação e realização no conjunto das escolas.

Percebemos também que a incorporação de pessoas do movimento negro às instituições ocorridas tanto em âmbito nacional quanto em âmbito local geraram resultados diferenciados. Em âmbito nacional essa incorporação fortaleceu e ampliou os rumos dados a política/Lei, valendo ressaltar as ações desenvolvidas pela SECADI/MEC, o fortalecimento das questões legais da parte do CNE através de representações do movimento negro, a assessoria prestada ao MEC e ao CNE, nas ações realizadas pela CADARA que faz repercutir os entendimentos e compreensões dos movimentos negros na formulação e entendimento das políticas e Leis por eles realizadas não ocorreu em âmbito local.

Ainda no caso específico de Fortaleza/CE, no que consiste a Secretaria Municipal de Educação, é preciso compreender que a dinâmica de implementação da política de EREER tem como principais dificuldades o elevado número de profissionais de educação existente nessa rede, composta por cerca de 12000 profissionais e o dissenso praticado pelo MEC nas suas diversas políticas, programas e ações que ocorrem em grande parte, desvinculados entre si, o mesmo ocorrendo em âmbito municipal.

No entanto, nas falas apresentadas pelos diversos gestores e professores, há o reconhecimento de esforços empreendidos pelo sistema de ensino para realizar o proposto na LDB 9.394/96 quanto ao ensino de história e cultura afrobrasileira e africana no currículo escolar.

O próprio CME aprovou a resolução 008/2012 que dá indicativos do modo como as escolas públicas municipais de Fortaleza/CE devem realizar essa ação no seu currículo. O mesmo ocorrendo nas diretrizes curriculares municipais de Fortaleza/CE que apontam no seu interior os aspectos relativos à Educação das relações etnicorraciais como parte da sua proposta curricular.

Durante a elaboração da proposta avaliativa da política de EREER/Lei 10.639/03 utilizando a metodologia de avaliação em profundidade e a metodologia afrodescendente de pesquisa, que deram a esse trabalho a condição de realizar uma pesquisa com ditames interpretativos da política, fui ao longo desse percurso reconstruindo meus entendimentos e reavaliando as intencionalidades postas nesse processo de implementação. Tanto os gestores em nível nacional quanto os locais, colocam a realização dessa trajetória a partir de uma logística institucional que apresenta diante de si inúmeras possibilidades. No entanto, ao realizar as entrevistas com os professores que fazem a roda girar no chão da escola, percebi ainda inúmeras necessidades quanto ao fortalecimento desse processo, que incluem a condição de realizar o seu auto-reconhecimento, uma vez que muitos dos professores que entrevistei, na minha avaliação eram representantes desse segmento etnicorracial e na avaliação deles próprios, não se apresentava construída essa identidade. Já afirmei anteriormente nesse trabalho que cada um fala do lugar que ocupa, realizei essa pesquisa falando inicialmente como gestora e militante negra, olho para ela do ponto em que se encontra como pesquisadora e coloco à disposição a minha pesquisa para que todos os olhares de onde quer que falem possam dialogar entre si.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União** de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei 9394, de 1996**. Brasília, 1996.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília, 2005. p. 11.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, A XENOFOBIA E FORMAS CORRELATAS DE INTOLERÂNCIA (CMR), 3., 2001, Durban. **Anais...** Durban, 2001. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-73292002000200009...sci...>. Acesso em: 20 jan. 2012.

CUNHA JR., Henrique. Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n.89, p.1-8 , 2008a.

CUNHA JR., H. Metodologia Afrodescendente de Pesquisa. **Ethnos Brasil**, Maringá, ano 6, p. 69-80, 2008b.

DOEBBER, Michele Barcelos. Do ideário do branqueamento ao reconhecimento da negritude: biopolítica, educação e questão racial no Brasil. *In*: VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecida de; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 Anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. p. 133.

FERREIRA SOBRINHO, José Hilário. **Catirina minha nega, Teu sinhô ta te querendo vendê, Pero Rio de Janeiro, Pero nunca mais ti vê, Amaru Mambirá: o Ceará no tráfico interprovincial - 1850-1881**. 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

FORTALEZA. Secretaria de Municipal Educação. **Censo Escolar do Município de Fortaleza**. Fortaleza, 2011a.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011b. 2 v.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Matrículas por tipificação**. Fortaleza, 2011c.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação. Resolução 008/2012. Fortaleza, 2012.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005. p. 15.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Brasil, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GUIMARÃES, A. S. A. Democracia racial. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 4, p. 33-60, 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. 'Raça', racismo e grupos de cor no Brasil. **Estudos AfroAsiáticos**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 45-63, abr. 1995.

GUSSI, Fernando Alcides. Apontamentos teórico-metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito. **AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, ano 1, n. 1, jan./jun. 2008.

IBGE. **Censo demográfico: 2010**. Brasil: IBGE. PNAD/IBGE microdados.

LIMA, Ari. A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual. *Afro-Ásia: Revista do Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA*, Salvador, n.25-26, p. 281, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. *Estud. Av.*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, abr. 2004.

NASCIMENTO, Joelma Gentil do. Nas Escolas de meus bairros: nossas histórias, falas e construções coletivas. *In*: LIMA, Ivan Costa; NASCIMENTO, Joelma Gentil do (Org.). **Coleção formação do movimento negro unificado**. Trajetórias Históricas e Práticas Pedagógicas da População Negra no Ceará. Fortaleza: Imprece, 2009. p. 123.

PETIT, Sandra Haydeé; SILVA, Geranilde Costa e. Pret@gogia: referencial teórico-metodológico para o ensino da história e cultura africana e dos afrodescendentes. *In*: CUNHA CUNHA JR., Henrique; SILVA, Joselina da; NUNES, Cícera (Org.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 73.

RODRIGUES, Léa Carvalho. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa, n. 16, p. 50-54, mar. 2011.

RODRIGUES, Léa Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, ano 1, n. 1, jan./jun. 2008b.

SANTOS, B. S. A Construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, Coimbra, n. 135, p. 44, 1999.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 63, p. 237-280, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2001. Disponível em: <www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/docs/cul_doc.php?idd=15>. Acesso em: 20 jan. 2012.

VALVERDE, Danielle Oliveira; STOCCO, Laura. **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. Brasília: Editora IPEA, 2011.

QUADRO RESUMO DAS ENTREVISTAS

Local	Gestor Escolar	Gestor SME	Fórum/ Movimento Negro	Fórum/ Instituição Governamental	Prof. Língua Portuguesa/ Literatura	Prof. História	Prof. Artes	Prof. Geografia	Prof. Mais Educação
	4	1	1	1	7	5	6	1	1
Nacional	Representante MEC/SECADI			Coordenação de Educação das Relações Etnicorraciais MEC/SECADI			Representante do CNE		
	1			1			1		

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS APLICADOS DURANTE A PESQUISA

QUESTIONÁRIO 01

Tema: Educação das Relações Etnicorraciais

Este questionário será aplicado com os (as) professores (as) definidos no corpo dessa pesquisa, que são os de Língua Portuguesa, História e Arte, que estejam em efetivo exercício profissional e em atuação no segundo segmento (6º a 9º ano) do Ensino Fundamental.

I. Dados de Identificação

Nome da escola:

Endereço: SER:

e-mail Fone:

Matricula:

Número de Professoras (es):

Número de estudantes atendidos no segundo segmento de Ensino Fundamental:

Professor (a) respondente:

Sexo: Feminino () Masculino()

Etnia/Raça/Cor: Branca () Negra() Amarelo() Pardo()

Formação Acadêmica

Graduação/Curso:

Pós-graduação/Área:

Especialização/Curso:

Mestrado/Curso:

Doutorado/Curso:

Tipo de vínculo com a instituição:

Concursado () Terceirizado () Outro ()

Possui Formação na temática: Sim () Não ()

Em caso afirmativo citar o (s) curso (s) e o ano de realização do mesmo:

II) As questões a seguir referem-se ao tema já indicado e devem ser respondidas conforme o que é solicitado:

1) A escola implementa a Política de Educação das Relações Etnicorraciais (ERER)?

Sim () Não () Justifique sua resposta.

2) A escola implementa no currículo a Lei 10.639 publicada em 9 de janeiro de 2003?

Sim () Não() Justifique sua resposta.

3) A escola implementa a Lei 10.639/03 em outras atividades que realiza? Indique quais.

Acolhida () Projetos () Feiras Culturais () Datas comemorativas ()

Outras () Especifique:

4) A comunidade do entorno da escola possui grupos ligados a cultura negra afro-descendente? Sim () Não()

Em caso afirmativo indique quais:

Capoeira () Maracatu () Afoxé () Danças Afro () Música Afro() Religião() Outros ()

Especifique:

5) Na sua disciplina/área você desenvolve conteúdos ligados a temática?

Sim () Não()

Em caso negativo, justifique sua resposta:

Em caso afirmativo, indique de que modo:

Com atividades planejadas () Em atividades ocasionais () Utilizando a biblioteca escolar()

Utilizando o Laboratório de Informática Educativa()

Outros ().

6) A escola possui recursos didáticos relacionados a temática?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, quais:

Livros () Vídeos () Jogos () Mapas () Outros recursos ()

7) Os estudantes demonstram interesse pela temática?

Sim () Não() Justifique sua resposta.

8) As relações de convivência em sala de aula no que diz respeito a questões etnicorraciais podem ser definidas como:

Respeitosas () Preconceituosas() Racistas() Discriminatórias() Indiferentes() Não sei informar() Justifique sua resposta.

9) Na sala de aula, nas relações de convivência entre os estudantes negros e de outras etnias, costuma ocorrer alguma situação de preconceito ou discriminação racial?

Sim () Não()

Em caso afirmativo, indique de que forma ocorrem:

Apelidos () Brincadeiras desrespeitosas() Negação da própria Etnia/Raça() Outros Motivos() Justifique sua resposta.

10) Considerando as características apresentadas a seguir, indique as que considera requisito para identificar uma pessoa negra afro-descendente:

Cor da pele () Cor dos olhos () Tipo do cabelo () Participar de grupos culturais negros ()

Ser de religião de matriz africana () Identificar-se como negro () Ser de família negra()

Comente este item:

11) Como avalia o papel da implementação da Lei 10.639/03 na escola, no que diz respeito educação das relações etnicorraciais afro-brasileira e africana?

Favoreceu mudança () Não favoreceu mudança () Não produziu alteração()

Comente este item:

12) Como avalia o papel do(a) professor (a) na implementação da Lei 10.639/03, na escola e em sala de aula?

13) Aponte as dificuldades e facilidades encontradas na implementação da Lei 10.639/03 na escola.

14) Que apoio institucional, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, a escola recebe para implementação da Lei 10.639/03?

15) Na sua formação acadêmica para o exercício do magistério, durante a licenciatura na universidade, você cursou alguma disciplina ou recebeu informações sobre esta Lei e suas temáticas?

16) Você desejaria fazer mais algum comentário que considera relevante?

OBS: Esse questionário foi aplicado para teste com seis profissionais de educação na SME- Fortaleza na data de 31 de julho de 2012.

QUESTIONÁRIO 2

Tema: Educação das relações etnicorraciais/lei 10.639/03

Este questionário será aplicado com os gestores da Política de Educação das Relações Etnicorraciais, em âmbito nacional – MEC/SECADI

I) Dados de identificação

Nome:

Endereço:

Sexo: Feminino () Masculino ()

Etnia/Raça/Cor:

Branco () Negro () Amarelo () Pardo () Indígena ()

Instituição:

Cargo que ocupa:

Secretário (a) () Coordenador(a) () Chefe () Técnico () Acessor ()

E-mail:

Fones:

II) Informações referentes à implementação da Política de Educação das Relações Etnicorraciais/Lei 10.639/03:

1) Como avalia a implementação da Política de Educação das Relações Etnicorraciais nos sistemas públicos de ensino?

2) Como avalia a implementação da Lei 10.639/03 nos sistemas públicos de ensino?

3) Como percebe a implementação pelas escolas da Lei 10.639/03?

4) A instituição que representa desenvolve a formação continuada dos profissionais de educação nesta temática? Em quais áreas e temas?

5) A instituição que representa realiza produção ou aquisição de recursos didáticos, paradidáticos e/ou complementares referentes a implementação dessa Lei? De que modo?

6) Quais as principais ações que a instituição que representa vem realizando para a implementação da referida lei?

- 7) Como percebe a repercussão das temáticas abordadas pela Lei no currículo escolar?
- 8) Considerando a atuação da instituição que representa, indique em que região do Brasil percebe uma maior implementação da referida Lei. Quais fatores concorrem para isso?
- 9) Como avalia as ações de implementação da Lei considerando os pontos positivos e negativos referentes às ações desenvolvidas?
- 10) Indique outras informações que julga serem importantes referentes à implementação da lei nos sistemas de ensino em nível nacional/local.

Data:

Nome do (a) entrevistado (a):

QUESTIONÁRIO 3

Tema: Educação das relações etnicorraciais/lei 10.639/03

Este questionário será aplicado com os gestores da Política de Educação das Relações Etnicorraciais, em âmbito local, no município de Fortaleza/CE.

I) Dados de identificação

Nome:

Endereço:

Sexo: Feminino () Masculino ()

Etnia/Raça/Cor:

Branco () Negro () Amarelo () Pardo () Indígena ()

Instituição:

Cargo que ocupa:

Secretário (a) () Coordenador(a) () Chefe () Técnico () Acessor ()

E-mail:

Fones:

II) Informações referentes à implementação da Política de Educação das Relações Etnicorraciais/Lei 10.639/03:

- 1) Como avalia a implementação da Política de Educação das Relações Etnicorraciais no sistema de ensino de Fortaleza?
- 2) Como avalia a implementação da Lei 10.639/03 no sistema de ensino Fortaleza?
- 3) Como percebe a implementação pelas escolas de Fortaleza da Lei 10.639/03?
- 4) A instituição que representa desenvolve a formação continuada dos profissionais de educação nesta temática? Em quais áreas e temas?
- 5) A instituição que representa realiza produção ou aquisição de recursos didáticos, paradidáticos e/ou complementares referentes a implementação dessa Lei? De que modo?
- 6) Quais as principais ações que a instituição que representa vem realizando para a implementação da referida lei?
- 7) Como percebe a repercussão das temáticas abordadas pela Lei no currículo escolar?

8) Considerando a atuação da instituição que representa, indique em que região do Brasil percebe uma maior implementação da referida Lei. Quais fatores concorrem para isso?

9) Como avalia as ações de implementação da Lei considerando os pontos positivos e negativos referentes às ações desenvolvidas?

10) Indique outras informações que julga serem importantes referentes à implementação da lei nos sistemas de ensino em nível nacional/local.

Data:

Nome do (a) entrevistado (a):

QUESTIONÁRIO 4

Tema: Educação das Relações Etnicorraciais/Lei 10.639/03

Este questionário será aplicado junto a representantes do Fórum Permanente: Educação e Diversidade Etnicorracial do estado do Ceará, conforme está previsto no corpo desse projeto de pesquisa.

I) Dados de identificação:

Nome:

Endereço:

Email:

Telefones:

Sexo: Feminino () Masculino()

Etnia/Raça/Cor:

Branco () Negro() Amarelo() Pardo() Indígena ()

Representação:

Movimento Social () Instituição Pública() ONG () Outra () Qual?

Cargo/Função que exerce:

Indicar a sua atuação no Fórum:

Membro () Coordenação () Outra() Qual?

Município: UF:

Tempo de participação:

Desde a criação () 3 anos em média () Menos de 1 ano ()

II) Informações referentes a ações do Fórum Permanente: Educação e Diversidade Etnicorracial para a implementação da Lei 10.639/03:

1) Qual relação se estabelece entre a Política de Educação das Relações Etnicorraciais e a Implementação da Lei 10.639/03 nos Sistemas de Ensino?

2) Qual o papel do Fórum na implementação da referida Lei?

3) Quais as instituições envolvidas nessa implementação?

4) Qual a obrigatoriedade dos Sistemas de Ensino para com a realização dessa implementação?

5) Além dos Sistemas de Ensino da Educação Básica, existem outras obrigatoriedades definidas para a implementação da Lei?

- 6) Quais documentos definem a necessidade de implementação da Lei 10.639/03 para a realização da política de Educação das Relações Etnicorraciais?
- 7) Como o fórum realiza sua ação de acompanhamento na implementação dessa política através da Lei?
- 8) Quais os principais aspectos facilitadores na implementação da Lei e suas diretrizes?
- 9) Quais as principais dificuldades para a implementação da Lei e suas diretrizes?
- 10) Como avalia em âmbito estadual a implementação da política na perspectiva da Lei?
- 11) De que modo a implementação dessa Lei pode favorecer a ressignificação do papel da população negra na formação da identidade nacional?
- 12) Qual o papel do movimento negro na implementação dessa Lei?
- 13) Qual o papel das diversas instâncias públicas na implementação dessa Lei?
- 14) Desejaria fazer mais algum comentário que considera importante?

Data:

Nome do (a) entrevistado:

ANEXO A – UNIDADES ESCOLARES POR REGIÃO



PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE INFORMAÇÕES E PESQUISAS

QUANTITATIVO DE UNIDADES ESCOLARES POR REGIONAL SEGUNDO TIPIFICAÇÃO
REFERÊNCIA: DEZEMBRO/2012

TIPIFICAÇÃO	I	II	III	IV	V	VI	TOTAL	%
PATRIMONIAL/CMES	43	21	35	21	75	78	273	60,7
ANEXO	4	5	5	3	9	5	31	6,9
CEI	17	13	7	13	20	20	90	20,0
CRECHE CONVENIADA	4	4	12	2	16	11	49	10,9
ESCOLA ESPECIAL	1	5	0	1	0	0	7	1,6
TOTAL	69	48	59	40	120	114	450	100,0

FONTE: CIP/SME

ANEXO B - NÚMERO DE ALUNO SEGUNDO COR/RAÇA – FORTALEZA– 2011

NÚMERO DE ALUNO SEGUNDO COR/RAÇA – FORTALEZA MUNICIPAL – 2011

CREDE	ESCOLA	COD.ESC	COR/RAÇA						TOTAL
			BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA	INDÍGENA	NÃO DECLARADA	
	EMEIF CURA DARS	23067756	73	3	445	4	1	0	526
021R1	EMEIF MOURA BRASIL	23074876	68	8	315	0	0	0	391
021R1	EMEIF SANTA TEREZA	23069198	34	5	323	3	1	0	366
021R1	EMEIF ALDEIDES REGIS	23264144	99	8	327	3	1	0	438
021R1	EMEIF ANTONIO MENDES	23184221	75	8	522	3	1	0	609
021R1	EMEIF HILBERTO SILVA	23071028	91	4	1152	4	2	0	1253
021R1	EMEIF ALDEMIR MARTINS	23529989	43	1	293	3	1	0	341
021R1	EMEIF GUSTAVO BARROSO	23070870	138	4	327	0	0	0	469
021R1	EMEIF JOSE DE ALENCAR	23072270	205	8	689	9	3	0	914
021R1	EMEIF VIRGILIO TAVORA	23256044	41	11	231	4	5	0	292
021R1	EMEIF DOIS DE DEZEMBRO	23271507	63	4	372	3	2	0	444
021R1	EMEIF MANOEL RODRIGUES	23255641	62	8	358	5	2	0	435
021R1	EMEIF CASTELO DE CASTRO	23066628	131	7	531	3	0	0	672
021R1	EMEIF DOM HELDER CAMARA	23234300	178	29	740	6	0	0	953
021R1	EMEIF RACHEL DE QUEIROZ	23255960	27	4	348	0	1	0	380
021R1	EMEIF FREI LAURO SCHWART	23068892	86	12	344	3	1	0	446
021R1	EMEIF PATATIVA DO ASSARE	23272716	135	35	484	2	2	0	658
021R1	EMEIF TERTULIANO CAMBRAIA	23311614	32	3	169	1	0	0	205
021R1	EMEIF ANTONIO CORREIA LIMA	23215267	138	12	420	7	3	0	580
021R1	EMEIF JOSE PARSIFAL BARROSO	23072504	20	4	270	2	0	0	296
021R1	EMEIF FAUSTINO DE ALBUQUERQUE	23069937	34	0	328	1	0	0	363
021R1	EMEIF LORHAN MARQUES MEDEIROS	23263326	22	3	248	1	0	0	274
021R1	EMEIF NOSSA SENHORA DE FATIMA	23271493	166	41	759	2	1	0	969
021R1	EMEIF SECRETARIO PAULO PETROLA	23547987	39	4	243	4	0	0	290
021R1	EMEIF AGOSTINHO MOREIRA E SILVA	23263296	52	1	687	4	2	0	746
021R1	EMEIF HERONDINA LIMA CAVALCANTE	23234318	130	8	876	7	1	0	1022
021R1	CMES CASIMIRO JOSE DE LIMA FILHO	23066520	60	5	429	1	2	0	497
021R1	CMES FRANCISCO DOMINGOS DA SILVA	23070021	172	77	616	7	3	0	875
021R1	EMEIF FRANCISCO EDILSON PINHEIRO	23257873	123	4	255	3	0	0	385
021R1	EMEIF FRANCISCO SILVA CAVALCANTE	23071168	46	3	394	4	0	0	447
021R1	EMEIF LENIRA JUREMA DE MAGALHAES	23263334	41	7	326	1	0	0	375
021R1	EMEIF MARIA ROSELI LIMA MESQUITA	23190787	172	13	564	5	0	0	754
021R1	EMEIF JADER DE FIGUEIREDO CORREIA	23256036	76	6	328	3	0	0	413
021R1	EMEIF PROFESSOR MARTINZ DE AGUIAR	23074140	71	9	637	6	0	0	723
021R1	EMEIF RAIMUNDO DE SOUZA MANGUEIRA	23255951	64	7	563	9	0	0	643
021R1	EMEIF MARIA DALVA SEVERINO MARREIRA	23255854	30	0	112	2	0	0	144
021R1	EMEIF REITOR PEDRO TEIXEIRA BARROSO	23263318	77	4	435	1	1	0	518
021R1	EMEIF DOM ANTONIO BATISTA DE FRAGOSO	23255668	34	4	208	2	0	0	248
021R1	EMEIF FRANCISCO DAS CHAGAS DE FARIAS	23255870	91	7	276	3	0	0	377
021R1	EMEIF NOSSA SENHORA PERPETUO SOCORRO	23255889	94	15	571	4	3	0	687
021R1	EMEIF MARIA MARIZA MENDES DE CARVALHO	23257881	163	2	370	0	0	0	535
021R1	CMES PROFESSOR JOSE REBOUCAS MACAMBIRA	23072520	126	2	719	4	1	0	852
021R1	EMEIF LUIZ CARLOS ALBUQUERQUE DE MATOS BRITO	23255722	71	5	228	0	0	0	304
021R2	EMEIF ALBA FROTA	23064870	174	17	349	4	0	0	544
021R2	EMEIF SAO RAFAEL	23269170	31	6	190	5	2	0	234
021R2	CEI DARCY RIBEIRO	23171839	13	1	61	0	0	0	75
021R2	EMEIF MARIA ALICE	23270560	89	14	256	0	0	0	359
021R2	EMEIF ELEAZAR DE CARVALHO	23068302	25	0	211	1	1	0	238
021R2	EMEIF LUIS ANGELO PEREIRA	23233729	13	1	186	3	1	0	204
021R2	EMEIF JOSE CARLOS DE PINHO	23257482	196	7	207	0	0	0	410
021R2	EMEIF PROFESSOR LUIS COSTA	23187840	161	22	665	7	1	0	856
021R2	EMEIF PROFESSOR ALVARO COSTA	23065028	136	9	939	27	1	0	1112
021R2	EMEIF DOM ALOISIO LORSCHIEDER	23547995	37	5	465	17	4	0	528
021R2	EMEIF ALMERINDA DE ALBUQUERQUE	23064994	168	7	509	18	8	0	710
021R2	EMEIF FREI AGOSTINHO FERNANDES	23250275	35	9	252	5	0	0	301
021R2	EMEIF DEPUTADO JOSE DIAS MACEDO	23072350	27	7	139	4	0	0	172
021R2	EMEIF FREI TITO DE ALENCAR LIMA	23186160	92	16	493	11	7	0	624
021R2	EMEIF GODOFREDO DE CASTRO FILHO	23257369	68	5	260	8	2	0	343
021R2	EMEIF JOSE RAMOS TORRES DE MELO	23072512	117	14	835	15	2	0	983
021R2	EMEIF PROFESSORA ANTONIETA CALS	23069317	150	14	577	9	3	0	753
021R2	EMEIF PROFESSORA CONSUELO AMORA	23067462	74	1	380	19	1	0	475
021R2	EMEIF PROFESSORA BELARMINA CAMPOS	23065958	113	7	687	19	5	0	831
021R2	CMES PROFESSORA AIDA SANTOS E SILVA	23064854	60	9	483	5	0	0	557
021R2	EMEIF PROFESSORA MARIA GONDIM DOS SANTOS	23073608	157	13	436	1	0	0	607
021R2	EMEIF PROFESSORA MARIA ODNILRA CRUZ MOREIRA	23264152	78	13	748	13	0	0	852
021R3	EMEIF CESAR CALS	23256842	119	2	371	0	0	0	492
021R3	EMEIF IRMA DULCE	23257610	36	3	175	4	1	0	219
021R3	EMEIF SANTA MARIA	23187778	260	26	674	15	4	0	979
021R3	EMEIF AUTRAN NUNES	23065680	49	13	221	1	1	0	285
021R3	EMEIF JOAO PAULO I	23272759	61	3	171	3	0	0	238
021R3	EMEIF SAO RAIMUNDO	23257750	34	11	405	1	0	0	451
021R3	EMEIF 15 DE OUTUBRO	23272740	168	14	806	6	4	0	998
021R3	EMEIF ANTONIO SALES	23065397	40	16	205	2	0	0	263
021R3	EMEIF DAGMAR GENTIL	23067764	115	7	485	6	1	0	614
021R3	EMEIF NILSON HOLANDA	23075120	71	8	405	18	6	0	508
021R3	EMEIF QUINTINO CUNHA	23076682	64	7	591	5	4	0	671
021R3	EMEIF JOAQUIM NOGUEIRA	23185066	66	6	357	3	1	0	433
021R3	EMEIF DOLORES ALCANTARA	23067977	39	3	217	1	1	0	261
021R3	EMEIF GABRIEL CAVALCANTE	23070471	36	3	219	5	0	0	263
021R3	EMEIF JURANDIR MAGALHAES	23257792	39	3	82	0	0	0	124
021R3	EMEIF MONSINHOR LINHARES	23073080	48	6	319	4	2	0	379
021R3	EMEIF PRESIDENTE KENNEDY	23072911	57	7	226	3	0	0	293
021R3	EMEIF DEP GERONCIO BEZERRA	23272732	45	6	53	0	1	0	105
021R3	EMEIF BERGSON GURJAO FARIAS	23546026	60	1	296	0	0	0	357
021R3	EMEIF PADRE JOSEFINO CABRAL	23068469	67	1	186	0	0	0	254
021R3	CMES PROFESSOR CLODOALDO PINTO	23188375	90	26	711	12	0	0	839
021R3	EMEIF ADROALDO TEIXEIRA CASTELO	23067934	97	5	335	6	0	0	443
021R3	EMEIF ANTONIO DIOGO DE SIQUEIRA	23065311	53	4	297	7	0	0	361
021R3	EMEIF DOM JOSE TUPINAMBA DA FROTA	23072555	32	2	154	3	0	0	191
021R3	EMEIF JOSE CARLOS DA COSTA RIBEIRO	23270675	39	3	300	0	2	0	344
021R3	CMES PROFESSOR JOSE SOBREIRA AMORIM	23072156	117	20	734	4	1	0	876
021R3	EMEIF FRANCISCA FERNANDES MAGALHAES	23234440	121	8	534	10	2	0	675
021R3	CMES PROFESSOR LUIS RECAMONDE CAPELO	23212543	66	3	297	6	0	0	372
021R3	EMEIF DOUTOR JOSE BONIFACIO DE SOUSA	23072245	78	11	262	14	1	0	366

021R3	EMEIF PROFESSOR GERARDO MILTON DE SA	23263040	142	71	471	4	0	0	688
021R3	EMEIF MARIA DO SOCORRO ALVES CARNEIRO	23262613	60	9	175	5	1	0	250
021R3	EMEIF PROFESSORA MARIA LIDUINA CORREA LEITE	23189681	69	6	418	3	0	0	496
021R3	EMEIF PROFESSOR DENIZARD MACEDO DE ALCANTARA	23184680	88	10	581	3	1	0	683
	EMEIF PROFESSOR JOAQUIM FRANCISCO DE SOUSA FILHO	23331615	27	2	325	2	1	0	357
021R4	EMEIF MOZART PINTO	23069368	57	4	425	7	1	0	494
021R4	EMEIF PAULO SARASATE	23075856	42	4	615	4	3	0	668
021R4	EMEIF VICENTE FIALHO	23078413	46	0	532	4	2	0	584
021R4	CMES PROJETO NASCENTE	23075074	55	5	440	2	1	0	503
021R4	EMEIF CLAUDIO MARTINS	23075155	127	2	429	2	1	0	561
021R4	EMEIF PAPA JOAO XXIII	23071990	162	14	523	13	0	0	712
021R4	EMEIF WALDEMAR BARROSO	23078553	125	10	613	5	1	0	754
021R4	EMEIF CAROLINO SUCUPIRA	23324244	13	0	124	1	0	0	138
021R4	EMEIF PADRE FELICE PISTONE	23256486	129	12	758	13	0	0	912
021R4	EMEIF ZAIRA MONTEIRO GONDIM	23078626	100	5	487	5	0	0	597
021R4	EMEIF THOMAZ POMPEU SOBRINHO	23078030	118	16	509	6	2	0	651
021R4	EMEIF MADRE TEREZA DE CALCUTA	23186950	63	4	229	1	1	0	298
021R4	EMEIF JOSE BATISTA DE OLIVEIRA	23234407	82	7	846	9	1	0	945
021R4	EMEIF RAIMUNDO SOARES DE SOUZA	23184779	77	5	232	8	5	0	327
021R4	EMEIF CATULO DA PAIXAO CEARENSE	23066660	130	8	349	2	0	0	489
021R4	EMEIF DOM MANUEL DA SILVA GOMES	23073934	128	15	530	6	4	0	683
021R4	EMEIF MARIA DE CARVALHO MARTINS	23234423	106	0	642	11	0	0	759
021R4	EMEIF HAROLDO JORGE BRAUN VIEIRA	23262605	48	4	212	5	1	0	270
021R4	ESCOLA MUNICIPAL FILGUEIRAS LIMA	23070250	73	5	368	5	7	0	458
021R4	EMEIF MARCOS VALENTIM PEREIRA DE SOUZA	23198486	74	6	504	5	0	0	589
021R4	CMES PROFESSOR JOSE VALDEVINO DE CARVALHO	23072563	120	8	459	3	1	0	591
021R5	EMEIF IRMA ROCHA	23256966	7	0	306	3	0	0	316
021R5	EMEIF SANTA ISABEL	23256915	100	5	541	7	0	0	653
021R5	EMEIF TEREZA D ANA	23257334	9	1	250	1	1	0	262
021R5	EMEIF JOAO PAULO II	23257202	57	0	253	7	0	0	317
021R5	EMEIF JOAQUIM ALVES	23072016	152	12	622	40	1	0	827
021R5	EMEIF MURILO AGUIAR	23075015	24	2	371	13	0	0	410
021R5	EMEIF NOVO RENASCER	23256737	48	1	416	9	0	0	474
021R5	EMEIF SANTOS DUMONT	23272724	54	27	254	2	1	0	338
021R5	EMEIF VIRGINIA SMITH	23264195	33	1	210	1	0	0	245
021R5	EMEIF MONTEIRO LOBATO	23234172	96	7	362	0	0	0	465
021R5	EMEIF ROGACIANO LEITE	23077131	74	0	425	6	4	0	509
021R5	EMEIF SAGRADO CORACAO	23256656	21	0	58	0	0	0	79
021R5	EMEIF CONCEICAO MOURAO	23067390	28	4	394	7	1	0	434
021R5	EMEIF HERBERT DE SOUZA	23213736	32	2	436	7	0	0	477
021R5	EMEIF HILZA DIOGO CALS	23257105	61	7	160	0	0	0	228
021R5	EMEIF HENRIQUETA GALENO	23070960	91	7	497	6	3	0	604
021R5	EMEIF JOSE CARLOS MATOS	23256796	65	8	326	15	0	0	414
021R5	EMEIF RACHEL DE QUEIROZ	23076798	52	10	652	2	1	0	717
021R5	EMEIF ULISSES GUIMARAES	23256907	65	4	596	8	1	0	674
021R5	EMEIF CRESCER E APRENDER	23271540	9	3	295	1	1	0	309
021R5	EMEIF IRMA MARIA EVANETE	23233834	55	5	277	16	0	0	353
021R5	EMEIF SEBASTIAO DE ABREU	23077468	84	5	609	6	0	0	704
021R5	EMEIF CASIMIRO MONTENEGRO	23078766	68	8	975	13	1	0	1065
021R5	EMEIF JOAO NUNES PINHEIRO	23264160	177	1	348	0	2	0	528
021R5	EMEIF ADEMAR NUNES BATISTA	23069015	89	6	270	1	1	0	367
021R5	EMEIF ARY DE SA CAVALCANTE	23065621	79	2	526	0	0	0	607
021R5	EMEIF JOSE AYRTON TEIXEIRA	23072202	154	15	560	30	5	0	764
021R5	EMEIF MANOEL MALVEIRA MAIA	23256699	100	9	639	28	1	0	777
021R5	EMEIF RACHEL VIANA MARTINS	23076720	54	8	1086	1	0	0	1149
021R5	EMEIF CREUSA DO CARMO ROCHA	23067543	64	11	414	5	3	0	497
021R5	EMEIF EDILSON BRASIL SOAREZ	23068167	11	4	97	0	0	0	112
021R5	EMEIF EDUCADOR PAULO FREIRE	23214899	18	4	502	19	0	0	543
021R5	EMEIF GEISA FIRMO GONCALVES	23257679	51	12	235	2	0	0	300
021R5	EMEIF MARIA BEZERRA QUEVEDO	23257300	133	17	531	2	0	0	683
021R5	EMEIF RAIMUNDO MOREIRA SENA	23256761	48	3	320	7	0	0	378
021R5	EMEIF ROSA AMARO CAVALCANTE	23256990	42	4	130	4	0	0	180
021R5	EMEIF CATARINA LIMA DA SILVA	23242469	43	10	332	5	0	0	390
021R5	EMEIF FLORIVAL ALVES SERAINE	23256923	51	0	450	21	1	0	523
021R5	EMEIF JOAO MENDES DE ANDRADE	23071850	48	2	345	5	0	0	400
021R5	EMEIF MARIETA GUEDES MARTINS	23074086	131	12	797	12	0	0	952
021R5	EMEIF MINHA VIDA MEUS AMORES	23257520	25	1	188	0	0	0	214
021R5	EMEIF PROFESSORA LIREDA FACO	23073144	115	4	488	13	4	0	624
021R5	EMEIF ADALBERTO STUDART FILHO	23264179	64	2	345	2	0	0	413
021R5	EMEIF DIOGO VITAL DE SIQUEIRA	23078740	55	1	228	1	1	0	286
021R5	EMEIF FAUSTINO DE ALBUQUERQUE	23069945	14	4	79	1	1	0	99
021R5	EMEIF FRANCISCA DE ABREU LIMA	23227419	18	3	321	6	0	0	348
021R5	EMEIF JOAO ESTANISLAU FACANHA	23233842	54	6	493	2	1	0	556
021R5	EMEIF MANOEL CAETANO DE SOUZA	23271531	74	2	208	3	0	0	287
021R5	EMEIF JOSE MILITAO ALBUQUERQUE	23069350	34	4	372	8	0	0	418
021R5	EMEIF NARCISO PESSOA DE ARAUJO	23302615	18	1	184	8	0	0	211
021R5	EMEIF NOELZINDA SATIRO SANTIAGO	23233877	49	15	668	8	8	0	748
021R5	EMEIF PROFESSOR JACINTO BOTELHO	23071435	70	3	713	4	2	0	792
021R5	CMES DOM ANTONIO ALMEIDA LUSTOSA	23065265	60	2	639	10	2	0	713
021R5	CMES FRANCISCO EDMILSON PINHEIRO	23070030	46	1	376	4	0	0	427
021R5	EMEIF ALAIDE AUGUSTO DE OLIVEIRA	23263148	34	0	381	4	0	0	419
021R5	EMEIF FRANCISCO NUNES CAVALCANTE	23070056	58	16	326	2	2	0	404
021R5	EMEIF PADRE CICERO ROMAO BATISTA	23257725	29	1	352	8	6	0	396
021R5	EMEIF PROFESSOR AMERICO BARREIRA	23065125	43	5	300	1	0	0	349
021R5	CMES MARIA ZELIA CORREIA DE SOUSA	23073772	58	6	518	1	0	0	583
021R5	EMEIF JONATHAN DA ROCHA ALCOFORADO	23234067	161	10	343	2	0	0	516
021R5	EMEIF REITOR ANTONIO MARTINS FILHO	23257342	56	9	611	11	3	0	690
021R5	EMEIF DOUTOR SERVULO MENDES BARROSO	23263113	103	3	302	11	1	0	420
021R5	EMEIF JOAO FREDERICO FERREIRA GOMES	23257172	95	3	722	12	3	0	835
021R5	CMES MARIA VIVIANE BENEVIDES GOUVEIA	23073764	177	11	445	5	0	0	638
021R5	EMEIF JOAO HILDO DE CARVALHO FURTADO	23263130	191	10	781	4	0	0	986
021R5	EMEIF PADRE ANTONIO MONTEIRO DA CRUZ	23184914	58	4	704	15	1	0	782
021R5	EMEIF PROFESSOR EDILSON BRASIL SOAREZ	23264187	55	6	277	10	0	0	348
021R5	EMEIF PROFESSORA ANTONIA MARIA DE LIMA	23445645	22	6	282	4	0	0	314
021R5	EMEIF PROFESSORA IRENE DE SOUZA PEREIRA	23257059	48	4	210	0	0	0	262
021R5	EMEIF PROFESSOR JOSE FERREIRA DE ALENCAR	23304812	18	6	374	5	0	0	403
021R5	EMEIF MARIA DOLORES PETROLA DE MELO JORGE	23263121	54	3	397	3	3	0	460
021R5	EMEIF PROFESSOR JOSE MARIA MOREIRA CAMPOS	23235080	48	2	531	4	3	0	588
021R5	EMEIF PROFESSOR OSMIRIO BARRETO DE OLIVEIRA	23186690	71	2	239	3	0	0	315
021R5	EMEIF PROFESSORA VANIA MARIA NEVES FACO	23235365	117	1	109	2	1	0	230

021R6	BARROS								
021R6	EMEIF ALVORADA	23065052	30	0	138	0	1	0	169
021R6	EMEIF ANDRE LUIS	23256850	22	7	627	1	3	0	660
021R6	EMEIF IRMA SIMAS	23077611	133	6	286	6	5	0	436
021R6	EMEIF IRMA STELLA	23250500	34	7	212	1	0	0	254
021R6	EMEIF MARIETA CALS	23074078	80	14	1282	23	3	0	1402
021R6	EMEIF JOSE CARVALHO	23272708	73	5	287	13	3	0	381
021R6	EMEIF SINO PINHEIRO	23233800	158	30	599	4	1	0	792
021R6	EMEIF ISMAEL PORDEUS	23071427	29	4	554	32	2	0	621
021R6	EMEIF ANGELICA GURGEL	23065192	98	9	291	4	3	0	405
021R6	EMEIF DEMOCRITO ROCHA	23067829	125	5	640	1	0	0	771
021R6	EMEIF ISABEL FERREIRA	23235128	87	11	427	9	2	0	536
021R6	EMEIF SANTA TEREZINHA	23242710	29	0	140	1	1	0	171
021R6	EMEIF YOLANDA QUEIROZ	23078600	53	0	209	0	0	0	262
021R6	EMEIF MARIA DE LOURDES	23256591	63	14	136	4	0	0	217
021R6	EMEIF OTAVIO DE FARIAS	23078723	103	13	460	4	0	0	580
021R6	EMEIF SAO JOAO BATISTA	23256257	39	13	411	2	0	0	465
021R6	EMEIF ZELINA GUIMARAES	23271523	28	0	91	0	0	0	119
021R6	EMEIF JOAO SARAIVA LEO	23235373	88	11	714	30	0	0	843
021R6	EMEIF PARQUE SAO MIGUEL	23074582	12	1	127	6	0	0	146
021R6	EMEIF WASHINGTON SOARES	23078596	30	5	116	7	0	0	158
021R6	EMEIF BARBARA DE ALENCAR	23065834	120	2	383	9	1	0	515
021R6	EMEIF JOAO NOGUEIRA JUCA	23546018	60	4	260	3	1	0	328
021R6	EMEIF MANUEL LIMA SOARES	23184558	41	3	232	3	1	0	280
021R6	EMEIF IMACULADA CONCEICAO	23233702	20	0	130	4	0	0	154
021R6	EMEIF JOSE MOREIRA LEITAO	23186771	116	4	440	6	2	0	568
021R6	EMEIF FRANCISCA ORIA SERPA	23069953	11	1	207	1	0	0	220
021R6	EMEIF ABDENAGO DA ROCHA LIMA	23186909	74	2	342	1	0	0	419
021R6	EMEIF JOSE BARROS DE ALENCAR	23250429	50	3	117	0	0	0	170
021R6	EMEIF PROFESSORA EDITH BRAGA	23068175	80	1	699	7	3	0	790
021R6	EMEIF CORONEL TRISTAO ALENCAR	23078162	53	3	49	0	1	0	106
021R6	EMEIF JOSE SOBREIRA DE AMORIM	23256478	28	1	332	0	0	0	361
021R6	EMEIF RAIMUNDO DE MOURA MATOS	23250666	125	10	493	7	3	0	638
021R6	EMEIF GUIOMAR DA SILVA ALMEIDA	23070846	25	1	601	1	2	0	630
021R6	EMEIF JOSEFA BARROS DE ALENCAR	23078693	33	10	310	4	0	0	357
021R6	EMEIF DEPUTADO MOREIRA DA ROCHA	23078677	107	11	601	21	12	0	752
021R6	EMEIF DOM GERALDO DO NASCIMENTO	23255897	57	4	74	0	0	0	135
021R6	EMEIF PROFESSOR ANISIO TEIXEIRA	23065206	329	16	535	2	6	0	888
021R6	EMEIF PROFESSORA ALDACI BARBOSA	23064927	27	0	153	5	2	0	187
021R6	EMEIF INFANTE ROSALINA RODRIGUES	23324252	35	2	173	0	0	0	210
021R6	EMEIF JOAO GERMANO DA PONTE NETO	23071796	40	3	465	1	3	0	512
021R6	EMEIF PAULO SERGIO DE SOUSA LIRA	23546999	75	12	509	1	0	0	597
021R6	EMEIF VER JOSE BARROS DE ALENCAR	23072229	24	5	167	0	2	0	198
021R6	EMEIF CESAR CALS DE OLIVEIRA NETO	23250623	58	3	228	3	0	0	292
021R6	EMEIF MARIA DE JESUS ORIA ALENCAR	23073535	51	7	883	2	0	0	943
021R6	EMEIF TAIS MARIA BEZERRA NOGUEIRA	23077794	110	19	436	6	0	0	571
021R6	EMEIF PROFESSOR MONTEIRO DE MORAES	23074779	130	18	411	6	0	0	565
021R6	EMEIF PROFESSORA DOLORES ALCANTARA	23256303	54	11	287	1	1	0	354
021R6	EMEIF PROFESSORA MARIA EVAN DO CARMO	23255919	23	5	246	3	0	0	277
021R6	EMEIF PROFESSORA MARIA LAURA MOREIRA	23325011	39	2	160	3	0	0	204
021R6	EMEIF DELMA HERMINIA DA SILVA PEREIRA	23272694	80	7	457	1	1	0	546
021R6	EMEIF FRANCISCO ANDRADE TEOFILIO GIRAO	23250550	111	6	769	7	1	0	894
021R6	EMEIF PROFESSOR ANTONIO GIRAO BARROSO	23065346	51	8	340	2	0	0	401
021R6	EMEIF PROFESSOR CLODOMIR TEOFILIO GIRAO	23263075	162	14	457	13	0	0	646
021R6	EMEIF PROFESSOR ODILON GONZAGA BRAVEZA	23264209	59	4	168	1	0	0	232
021R6	EMEIF PROFESSORA MARIA ISOLDA DE SOUSA	23256109	83	8	175	0	0	0	266
021R6	EMEIF CONEGO FRANCISCO PEREIRA DA SILVA	23070137	68	6	565	11	3	0	653
021R6	EMEIF PROFESSOR ERNESTO GURGEL DO AMARAL	23250631	53	4	392	17	0	0	466
021R6	EMEIF MARIA DE LOURDES RIBEIRO JEREISSATI	23073543	23	2	149	1	1	0	176
021R6	EMEIF PROFESSORA MARIA JOSE MACARIO COELHO	23325224	31	1	120	4	0	0	156
021R6	EMEIF PROFESSORA BERNADETE ORIA DE OLIVEIRA	23256605	62	6	316	4	0	0	388
021R6	EMEIF PROFESSORA JOSEFINA PARENTE DE ARAUJO	23256559	74	3	236	16	0	0	329
021R6	EMEIF PROFESSORA TEREZINHA FERREIRA PARENTE	23078006	61	29	647	12	1	0	750
021R6	EMEIF PROFESSOR FRANCISCO DE MELO JABORANDIR	23070013	326	30	1248	49	3	0	1656
021R6	EMEIF PROFESSORA OLINDINA CARVALHO DE MORAES	23256540	91	8	286	0	0	0	385
021R6	EMEIF PROFESSORA RAIMUNDA FELIX DE ALCANTARA	23323469	8	3	186	2	0	0	199
021R6	CMES PROFESSORA VICENTINA CAMPOS MARINO LOPES	23078448	77	1	382	0	1	0	461
021R6	EMEIF PROFESSOR JOAO HIPOLYTO DE AZEVEDO E SA	23071818	26	4	201	2	0	0	233
021R6	EMEIF JORNALISTA JOSE BLANCHARD GIRAO DA SILVA	23324260	70	10	354	2	3	0	439
021R6	EMEIF MARIA HELENILCE CAVALCANTE LEITE MARTINS	23073667	101	79	516	30	6	0	732
021R6	EMEIF PROFESSOR MANUEL EDUARDO PINHEIRO								
021R6	CAMPOS	23325216	20	0	156	9	0	0	185
021R6	EMEIF PROFESSORA MARIA ANTONEZIA MEIRELES E SA	23324279	53	4	615	6	1	0	679
021R6	EMEIF PROFESSORA MARIA STELLA COCHRANE								
021R6	SANTIAGO	23073748	56	6	174	1	0	0	237
021R6	EMEIF PROFESSORA MARIA DO SOCORRO FERREIRA								
021R6	VIRINO	23256460	32	1	467	3	0	0	503
021R6	EMEIF PROFESSORA FERNANDA MARIA DE ALENCAR								
021R6	COLARES	23070188	130	6	661	15	1	0	813
021R6	CMES PROFESSORA MARTHA DOS MARTINS COELHO								
021R6	GUILHERME	23074124	76	9	678	3	1	0	767
021R6	EMEIF PROFESSOR FRANCISCO MAURICIO DE MATTOS								
021R6	DOURADO	23070048	116	16	521	13	0	0	666
	TOTAL	20.314	2.051	109.323	1.564	301			133.553
	PERCENTUAL	15,2%	1,5%	81,9%	1,2%	0,2%			100,0
		BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA	INDÍGENA			

ANEXO C – MATRÍCULA POR MODALIDADE E ETAPA

MATRÍCULA POR MODALIDADE E ETAPA DE ENSINO-REDE MUNICIPAL-CONSOLIDADO

SER	Matrícula por Modalidade e Etapa de Ensino																				TOTAL	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental												Ensino Médio Regular				EJA	
	Creche	Pre Escolar	Total	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	1º ao 5º	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º ao 9º	Total	1º Série	2ª Série	3ª Série	Total	EJA	GERAL	
I	1.552	3.224	4.776	2.055	3.185	3.758	3.988	3.770	16.736	3.576	2.314	991	507	7.388	24.124	0	0	0	0	2.321	31.221	
II	1.340	2.012	3.352	1.370	1.890	1.919	1.972	1.914	9.065	1.228	864	516	320	2.928	11.993	0	0	0	0	1.586	16.931	
III	1.451	2.852	4.303	2.240	2.988	3.165	3.129	2.742	14.264	2.152	1.561	1.066	654	5.433	19.697	0	0	0	0	1.819	25.819	
IV	1.023	1.704	2.727	1.292	1.670	1.664	1.795	1.687	8.108	1.367	908	566	469	3.310	11.418	103	90	70	263	1.437	15.845	
V	2.553	5.569	8.122	4.500	5.975	6.541	6.466	6.085	29.567	5.333	3.702	2.377	1.751	13.163	42.730	0	0	0	0	4.427	55.279	
VI	2.240	5.903	8.143	4.560	5.951	6.568	6.437	6.122	29.638	6.200	4.319	2.875	1.829	15.223	44.861	0	0	0	0	5.139	58.143	
TOTAL	10.159	21.264	31.423	16.017	21.659	23.615	23.767	22.320	107.378	19.856	13.668	8.391	5.530	47.445	154.823	103	90	70	263	16.729	203.238	

Fonte: INEP/ME/CIP