UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
CAMPUS SOSÍGENES COSTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

EPAMINONDAS LIMA DE SOUZA BARBOSA DE CASTRO

FORA DA LEI: UMA INCURSÃO SOBRE A LEI 10.639/03 EM TRÊS EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO PÚBLICA NA COSTA DO DESCOBRIMENTO

PORTO SEGURO
2020

EPAMINONDAS LIMA DE SOUZA BARBOSA DE CASTRO

FORA DA LEI: UMA INCURSÃO SOBRE A LEI 10.639/03 EM TRÊS EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO PÚBLICA NA COSTA DO DESCOBRIMENTO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, com vistas a obtenção do título de Mestre em Educação para o Ensino das Relações Étnico-Raciais, área de concentração em ensino e relações étnico-raciais nas perspectivas pós e decoloniais.
Orientador: Professor Richard Santos.

PORTO SEGURO
2020

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia - Sistema de Bibliotecas

C355f Castro, Epaminondas Lima de Souza Barbosa, 1969
Fora da lei: uma incursão sobre a lei 10.639/03 em três experiências de gestão pública na Costa do Descobrimento. / Epaminondas Lima de Souza Barbosa Castro. – Porto Seguro, 2020.
165 p.

Orientador: Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos Santos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais. Campus Sosígenes Costa.

1. Movimentos Sociais. 2. Políticas Públicas. 3. Pedagogia Antirracista, descolonizante e decolonial. 4. Lei n° 10.639/03. 5. Maioria Minorizada. I. Santos, Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos. II. Título.

CDD: 370.19342

Bibliotecário: Lucas Sousa Carvalho – CRB5/1883

EPAMINONDAS LIMA DE SOUZA BARBOSA DE CASTRO

FORA DA LEI: UMA INCURSÃO SOBRE A LEI 10.639/03 EM TRÊS EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO PÚBLICA NA COSTA DO DESCOBRIMENTO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, com vistas a obtenção do título de Mestre em Educação para o Ensino das Relações Étnico-Raciais, área de concentração em ensino e relações étnico-raciais nas perspectivas pós e decoloniais.
Orientador: Professor Richard Santos.

Este trabalho foi submetido a avaliação e julgado aprovado em: 24/07/2020

BANCA EXAMINADORA

Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos Santos
Doutor em Ciências Sociais
Universidade Federal do Sul da Bahia

Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos Santos
Doutora em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional
Universidade Federal do Sul da Bahia

Idalina Maria Almeida de Freitas
Doutora em História Social
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

PORTO SEGURO
2020

RESUMO

Fora da lei: uma incursão sobre a Lei 10.639/03 em três experiências de gestão pública no Território de Identidade da Costa do Descobrimento, trata de uma pesquisa analítica acerca do alcance em termos de ações, estratégias e produções decorrentes da implementação da Lei nº 10.639/03 e, consequentemente, 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*. Os resultados da pesquisa foram divididos em cinco capítulos, sendo apresentado no primeiro os itinerários teóricos, metodológicos e instrumentos de pesquisa. A partir do segundo capítulo o trabalho pretende, do global para o local, quadro a quadro, aproximar o pesquisador/leitor do *locus* de pesquisa, em uma perspectiva comparativa e narrada de fora para dentro. Deste modo, o segundo capítulo tem como pano de fundo as reconfigurações globais do racismo, o neoliberalismo racial, as redes de políticas e os imaginários neoliberais, onde analisaremos a força do grande capital sobre o poder local na re-concepção de políticas frente à força dos movimentos sociais e suas lutas por uma pauta inclusiva, reparatória, de combate e de enfrentamento ao racismo, que deram origem a essas políticas. No terceiro capítulo, nos aproximaremos das discussões acerca da re-concepção da Lei nº 10.639/03 pelo poder público local, considerando, a priori, as decisões político-administrativas desses/as gestores/as em fazer cumprir ou não a Lei nº 10.639/03, e seus consequentes desdobramentos. No quarto capítulo, considerando a análise dos dados nos aproximaremos dos cenários locais, ambientados em seus tempos, espaços e sujeitos na região que compreende o recorte dessa pesquisa para, finalmente, no quinto e último capítulo, por meio da análise de dados, conjecturas e contrapontos das diversas narrativas, confrontarmos os cenários levantados a partir da investigação com o proposto no objeto da Lei nº 10.639/03 e respectivo Plano e Diretrizes. Deste modo, além das constatações de como (não) se dão as articulações e as mobilizações em torno do cumprimento da Lei nº 10.639/03, identificaremos um conjunto de fatores a serem considerados em relação às experiências das gestões públicas que, uma vez testadas quanto à sua eficiência e eficácia, apontarão também para um outro norte de possibilidades e alternâncias de atuação: a luta.

Palavras-chave: movimentos sociais; políticas públicas; pedagogia antirracista, descolonizante e decolonial; Lei nº 10.639/03; maioria minorizada.

ABSTRACT

Outside the law: an incursion into Law nº 10,639/03 in three public management experiences in the Identity Territory of the Costa do Descobrimento, is an analytical research on the reach, in terms of actions, strategies and productions resulting from the implementation of Law nº. 10,639/03 and consequently, the *National Plan for the Implementation of National Curricular Guidelines for the Education of Ethno-racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture*. The research results were divided into five chapters, with theoretical, methodological and research instruments being presented in the first one. From the second chapter the work intends, from the global to the local, frame by frame, to bring the researcher / reader closer to the research *locus*, in a comparative perspective and narrated from the outside in. Thus, the second chapter is based on the global reconfigurations of racism, racial neoliberalism, policy networks and neoliberal imagery, where we will analyze the strength of big capital over local power in the re-conception of policies in face of the strength of movements and their struggles for an inclusive, reparative agenda, to combat and confront racism, which gave rise to these policies. In the third chapter, we will approach the discussions about the re-conception of Law nº 10,639/03 by the local public power, considering, a priori, the political-administrative decisions of these managers to enforce or not Law nº 10,639/03, and its consequent consequences. In the fourth chapter, considering the analysis of the data, we will approach the local scenarios, set in their times, spaces and subjects in the region that comprises the cut of this research to, finally, in the fifth and last chapter, through the analysis of data, conjectures and counterpoints of the different narratives, we compare the scenarios raised from the investigation with the one proposed in the object of Law nº 10,639/03 and respective Plan and Guidelines. In this way, in addition to the findings of how (not) the articulations and mobilizations around compliance with Law nº 10,639/03 take place, we will identify a set of factors to be considered in relation to the experiences of public administrations that, once tested for their efficiency and effectiveness, will also point to another north of possibilities and alternations of action: the struggle.

Keywords: social movements; public policy; anti-racist, decolonizing and decolonial pedagogy; Law nº 10,639/03; minority majority.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de professores da Rede Pública Municipal do Ensino Fundamental II 39

Tabela 2: Quantidade de alunos da Rede Pública Municipal do Ensino Fundamental II 40

Tabela 3: Tempo de atuação dos professores na educação em anos 78

Tabela 4: Como o/a professor/a se reconhece em relação à sua cor 79

Tabela 5: Idade dos alunos/as que frequentam do Ensino Fundamental II 81

Tabela 6: Renda familiar dos/das estudantes do Ensino Fundamental II 82

Tabela 7: Como o/a estudante do Ensino Fundamental II se reconhece em relação à sua cor 82

Tabela 8: Sobre o conhecimento se o Plano Decenal de Educação contemplou a questão étnico-racial e/ou a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro 85

Tabela 9: Sobre um setor específico da educação que trata das questões Étnico-Raciais 86

Tabela 10: Sobre cursos de formação continuada para as questões das Relações Étnico-Raciais 87

Tabela 11: Sobre o que o que o Projeto Político-Pedagógico da sua escola diz sobre as Relações Étnico-Raciais 88

Tabela 12: Em sua unidade educacional, há material didático disponível relativos às questões étnico-raciais? 89

Tabela 13: Que dificuldades você tem encontrado para trabalhar com educação étnico-racial? 90

Tabela 14: Na sua percepção de que forma a cultura negra é abordada/estudada? 91

Tabela 15: Já presenciou alguma situação de brincadeira/piada a respeito da cor da pele ou tipo de cabelo de alguém? 92

Tabela 16: Já observou se a condição social/nível econômico influencia sobre o tipo de tratamento que recebem as pessoas na sua escola? 93

Tabela 17: Com que frequência se discute a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro na sua escola? 94

Tabela 18: Já presenciou alguma situação de brincadeira/piada a respeito da cor da pele ou tipo de cabelo de alguém? 95
Tabela 19: O que você acha desse tipo de brincadeira? 97
Tabela 20: Você acha que de alguma forma existe preconceito em relação a cor da pele e/ou cabelo das pessoas? 98

SUMÁRIO

MEMORIAL: UM BREVE RELATO SOBRE VIVÊNCIAS 12

1 ITINERÁRIOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA 27

1.1 Indagações sobre pontos de partida e itinerários para uma abordagem da Lei nº 10.639/03 27

1.2 Itinerários teóricos de pesquisa, conjectura sobre mapas e percursos 31

1.3 Intenções sobre o processo de investigação acerca da Lei nº 10.639/03 em três experiências de gestão pública da Costa do Descobrimento 32
1.3.1 Intenções específicas acerca da investigação proposta 33

1.4 Pergunta problema de pesquisa 33

1.5 Pressuposições e hipóteses 34

1.6 Itinerários metodológicos de pesquisa 35
1.6.1 Método comparado: mapas para análise de registro e lacunas epistêmicas 36
1.6.2 Pesquisa de campo enquanto metodologia para conjecturas possíveis 38

2 CENÁRIOS DE RECONFIGURAÇÕES: O GLOBAL, O LOCAL E OS MEANDROS EM TEMPOS E ESPAÇOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 41

2.1 A Lei 10.639/03: uma pauta dos movimentos sociais 43

2.2 Reconfigurações neoliberais no mundo globalizado: re-concepção de políticas e a política enquanto estratégias de dominação 45

2.3 Reconfigurações locais diante de um mundo globalizado: a Lei 10.639 uma pauta dos movimentos sociais 47

2.4 Re-concepcionar políticas públicas: meandros e arranjos 52

3 FORA DA LEI: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA LEI Nº 10.639/03 EM UM TERRITÓRIO HOSTIL 54

3.1 Poder público e a Lei nº 10.639/03: cumprir ou não, eis a questão 55
3.1.1 A (des)construção imagética na figura perversa de um presidente retroalimentando os percalços na implementação Lei nº 10.639/03 58

3.2 Equiparar a estrutura didático-pedagógica, técnico e administrativa para fazer cumprir a lei nas administrações públicas municipais 60

3.2.1 Equiparar a estrutura didático-pedagógica, técnico e administrativa *versus* os processos formativos do sujeito 63

4 AMBIENTAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DE DADOS: TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS 67

4.1 Ambientação de pesquisa: percepções acerca das configurações do Território da Costa do Descobrimento a partir do seu recorte geográfico e de pesquisa..... 67
4.1.1 A re-configuração da realidade local a partir do pensamento científico: UFSB, um "evento" para celebrar 70

4.2 Análise de dados - percepções acerca das configurações do Território da Costa do Descobrimento em tempos e espaços 71
4.2.1 Análise documental: percepções acerca da Lei nº 10.639/03 e/ou as abordagens das relações étnico-raciais nos Planos Municipais de Educação dos municípios de Porto Seguro, Itabela e Guaratinga a partir de uma breve análise documental..... 72
4.2.2 Percepções acerca da identidade sociocultural e econômica dos/as professores/as e alunos/as do Ensino Fundamental II da rede pública municipal de ensino da Costa do Descobrimento a partir de amostras 77
4.2.2.1 Sobre sexo/identidade de gênero e tempo de profissão dos/das os professores/as da Rede Pública Municipal que atuam no Ensino Fundamental II (Tabela 3)..... 78
4.2.2.2 Sobre a autodeclaração em relação a cor da pele dos/das professores/as da Rede Pública Municipal que atuam no Ensino Fundamental II (Tabela 4)..... 79
4.2.2.3 Sobre o contato com temas específicos que tratam das relações étnico-raciais dos/das professores e professoras da Rede Pública Municipal que atuam no Ensino Fundamental II.. 80
4.2.2.4 Sobre a idade dos/as alunos e alunas do Ensino Fundamental II que frequentam a rede pública municipal de ensino (Tabela 5) 80
4.2.2.5 Sobre o perfil econômico dos/as alunos e alunas do Ensino Fundamental II que frequentam a rede pública municipal de ensino (Tabela 6)..... 81
4.2.2.6 Sobre a autodeclaração em relação a cor da pele dos/das alunos e alunas do Ensino Fundamental II que frequentam a rede pública municipal de ensino (Tabela 7)..... 82

5 PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DE DADOS: IMPRESSÕES E PERCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DE TRÊS EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO PÚBLICA NA COSTA DO DESCOBRIMENTO 84

5.1 Análise de dados: percepções dos/das professores e professoras da rede pública de ensino do Fundamental II acerca dos desdobramentos para cumprimento da Lei nº 10.639/03 nas comunidades escolares 84
5.1.1 Sobre o conhecimento se o Plano Decenal de Educação contemplou a questão étnico-racial e/ou a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro (Tabela 8) 85
5.1.2 Sobre um setor específico da educação que trata das questões Étnico-Raciais (Tabela 9)..... 86
5.1.3 Sobre cursos de formação continuada para as questões das Relações Étnico-Raciais (Tabela 10) 87
5.1.4 Sobre o que o Projeto Político-Pedagógico da sua escola diz sobre as Relações Étnico-Raciais (Tabela 11)..... 88

5.1.5 Em sua unidade educacional, há material didático disponível relativo às questões étnico-raciais? (Tabela 12) 89
5.1.6 Que dificuldades você tem encontrado para trabalhar com educação étnico-racial? (Tabela 13) 90
5.1.7 Na sua percepção de que forma a cultura negra é abordada/estudada? (Tabela 14) 91

5.2 Análise de dados: percepções dos/das alunos e alunas da rede pública de ensino do Fundamental II acerca das questões étnico-raciais de dentro para fora da escola 92
5.2.1 Sobre quem já presenciou alguma situação de brincadeira/piada em relação à cor da pele e/ou tipo de cabelo (Tabela 15) 92
5.2.2 Já observou se a condição nível socioeconômico das pessoas influencia sobre o tipo de tratamento que ela recebe? (Tabela 16) 93
5.2.3 Com que frequência se discute a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro na sua escola? (Tabela 17) 94
5.2.4 Análise de Dados: percepções dos/das alunos e alunas da rede pública de ensino do Fundamental II acerca das questões étnico-raciais. Fora do ambiente escolar, já presenciou alguma situação de/ou brincadeira/piada a respeito da cor da pele ou o tipo de cabelo do/da colega? (Tabela 18) 95
5.2.5 As impressões desses alunos/as a partir das brincadeiras/piadas sobre a cor da pele que sofreram e/ou assistiram (Tabela 19) 97
5.2.6 Você acha que de alguma forma existe preconceito em relação à cor da pele e/ou cabelo das pessoas? (Tabela 20) 97

6 PERCEPÇÕES (IN)CONCLUSIVAS 99

REFERÊNCIAS 106

ANEXOS 112

MEMORIAL: UM BREVE RELATO SOBRE VIVÊNCIAS

Para início de conversa e por recomendação do meu orientador, o professor Richard Santos, para que eu comentasse da minha "relação de vida com o meu objeto de pesquisa" e que facilitasse a aproximação da banca e prováveis leitores dessa minha narrativa, eu tenho a dizer que isso me causou uma certa resistência. Primeiro porque falar na primeira pessoa para um homem que cresceu na militância dos movimentos sociais da Igreja Católica por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)[1], Pastoral da Juventude[2], Pastoral da Terra[3] e Núcleo de Defesa dos Direitos Humanos, a primeira pessoa nunca foi usual para o trato com a palavra. Seja de cima dos estrados de caminhões rumo às ocupações, seja em frente ao delegado de polícia por recomendação da Secretaria de Segurança Pública do Governo do Estado da Bahia, as tratativas sempre foram de nós para eles.

Dessa primeira resistência eu diria que a Teologia da Libertação[4], movimento empunhado por pessoas como o Frei Leonardo Boff, Clodovis Boff, Pedro Casaldáliga e D. Paulo Evaristo Arns, entre outros, foi minha grande referência naquele momento e depois por minha vida inteira. A partir daquele instante a minha dimensão política e religiosa passou a "ser". Ganhou sentido ser cristão e isso repercutiu sobretudo na ressignificância da minha religiosidade e minha fé: Jesus nunca mais foi o mesmo, eu nunca mais fui o mesmo. Adquiriu contornos e adornos humanos, se aproximou do meu "ser". Eu diria que, de certa forma, tenha estreitado a minha relação com temas mais complexos para alguém no início da sua juventude. Naquele instante me aproximei do marxismo e comecei a me sentir como o protagonista do mito da caverna de Platão[5]. E no início doeu muito.

Se em um primeiro momento a resistência em falar na primeira pessoa vem da identidade forjada a partir das experiências com a Teologia da Libertação e com o marxismo, e que hoje, ao longo da caminhada, fazem com que eu me reconheça enquanto homem negro, gay

[1] As Comunidades Eclesiais de Base são comunidades incentivadas pela Teologia da Libertação e ligadas principalmente à Igreja Católica após o Concílio Vaticano II (1962-1965), que se consolidaram a partir dos anos de 1970 e 1980 no Brasil e na América Latina, com caráter de inclusão e opção preferencial pelos pobres.
[2] A Pastoral da Juventude é uma organização social católica constituída por jovens de todo território nacional e estrangeiros, estando ligada aos movimentos sociais e à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
[3] A Comissão Pastoral da Terra é um órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil vinculado à Comissão Episcopal para o Serviço da Caridade, da Justiça e da Paz, nascida em 22 de junho de 1975.
[4] A Teologia da Libertação é uma linha teológica cristã que surgiu na América Latina, depois do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín, que em sua concepção entende que Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres.
[5] Mito da caverna é uma metáfora criada pelo filósofo grego Platão, na tentativa de explicar a condição de ignorância em que vivem os seres humanos e o que seria preciso para alcançar o verdadeiro "mundo real".

e progressista, o que nomeio como a minha segunda e maior resistência é de certo modo um tanto quanto imperativa. E é por temer que, uma vez atendendo à recomendação de ser "básico" eu tenha que, por mais uma vez, como fiz durante toda, me subtrair, não ser inteiro, ou então me apresentar de forma rasa para ser um pouco mais palatável*, [...] alterado em essência para me compatibilizar a procura de mercado* (SOUZA, 1993, p. 22), o que resisto.

Assim, a resistência em não ser raso é ter que ser profundo e nessa narrativa percorrer a minha "via-crúcis"[6], ao menos dos fatos que durante esses percursos fizeram de mim ser o que sou. Então, que essas reminiscências, apesar da minha resistência, sirvam como obviedades para contar que eu sou filho de mãe solteira, e torna-se imperativo dizer que nos anos 1970 pesava muito ser filho de mãe solteira, pois isso significava ser filho de puta, como fui chamado diversas vezes pelos "coleguinhas" da escola. Pesa dizer que, naquela época, as meninas que perdiam a virgindade eram expulsas de casa; que as mulheres que eram abandonadas pelos maridos ou que decidiam romper com as relações por mais abusivas que fossem, eram vistas como escórias, e, pior, em um ambiente da mais profunda pobreza – diria eu de miserabilidade. Desse modo, costumo dizer que, se eu soubesse dos caminhos que me trouxeram até aqui; dos atalhos que me fizeram ser quem sou, talvez eu não estivesse aqui, sendo eu *[...] o que se cumpre* (SAINT-EXUPÉRY, 1982, p. 15).

Anos 1970, sobre vivências de infância

Eu, filho único de pais separados, mais tarde vim descobrir que tivera mais sete irmãos, e que todos faleceram em função do estado convalescente de anemia ferropriva, uma quase constante na vida da minha mãe, em face da nossa condição de extrema pobreza que, como se não bastasse, sofria ainda os horrores de uma relação abusiva na companhia do meu pai, um negro não retinto e de olhos de cor indefinida, que apesar de trabalhar como um condenado padecia do vício em jogatinas e cachaça. Eu e minha mãe apanhávamos juntos muitas vezes e quase sempre ameaçados, quando não pela bainha, pelo próprio facão. Fivelas de cinto cravadas no corpo e rastros de sangue pelo chão me remetem sempre aos açoites e são marcas que desapareceram no corpo, mas que ficam cravadas na lembrança. Mas a violência não é um recurso apenas de quem domina, pois recorrem a ela também os dominados. Por mais que eu queira falar sobre essas violências, isso diz respeito a pessoas que amo muito e, portanto, me compele. Eu continuaria a apanhar amarrado por qualquer motivo torpe que afrontasse a moral

[6] A Via-Crúcis refere-se ao trajeto de Pretório até ao Calvário percorrido por Jesus carregando uma cruz.

e/ou insultasse a irrepreensível conduta que se esperava de um menino adolescente no final dos anos 1970.

Exposto o segundo motivo pelo qual me resignava a falar na primeira pessoa, torna-se imprescindível dizer que naquela época o mundo era um lugar hostil, no qual eu precisava me adaptar. Não que hoje o mundo seja menos hostil, mas ser pobre nos anos 1980 e morar na periferia de uma cidadezinha do interior do Nordeste brasileiro era estar condenado à total invisibilidade e consequentemente a tudo que repercute a partir desta impotente condição. Isso me remete ao pensamento da pesquisadora e ativista negra americana Kimberlé Crenshaw[7] (2012) e o desenvolvimento do conceito da interseção da desigualdade de raça e gênero. Posso afirmar que, sobre a repercussão polifônica da invisibilidade, a sensação de injustiça é a mais perversa delas, pois se relaciona com a esmagadora força de uma cultura hegemônica do patriarcado. Assim, quando me refiro a uma perspectiva interseccional, é para dizer que se para um garoto pobre pesa muito, pesa muito mais se o garoto é pobre, preto, filho de puta e gay.

Seria naquele recorte temporal uma condenação explícita a todo e qualquer tipo de vicissitude; às estatísticas. Neste tempo, em que tudo tem se transformado em números, estaria/estou eu condenado a ser representado por eles. Ainda que eu não conjecturasse tais equações, minha mãe dizia que era na escola que eu poderia fazer a diferença; que eu poderia ser um "doutor", um engenheiro; essa era a percepção da minha mãe sobre a escola. Sobre esses idílios de uma mulher periférica e completamente às margens da sociedade, a escola é que iria me instrumentalizar para o "ser". Deste modo, penso que a escola tenha sido o fio condutor que mais tarde iria me conectar com outras lutas, com outras possibilidades de ser pessoa e estar no mundo. Eu poderia ter enveredado por outros caminhos...

Anos 1980, sobre vivências e resiliências

Ao terminar o primeiro grau[8], como era chamado o ensino fundamental na época, apesar de ser o único curso ofertado onde eu morava, em um dos remotos e recônditos lugares da antiga Capitania de Porto Seguro[9], o magistério estava para mim diferente do que para tantos outros colegas; estava para além de uma opção, mas sim de uma paixão que iniciara ainda quando eu

[7] Pesquisadora afro-estadunidense responsável por cunhar o termo "interseccionalidade" ao analisar o que ela identificará enquanto "sistemas discriminatórios".
[8] Antiga nomenclatura usada para se referir ao ensino básico.
[9] Referência ao sistema administrativo implementado pela coroa portuguesa a partir do ano de 1534, onde o Brasil foi dividido em 14 faixas, sendo a região da costa entre Comandatuba e Mucuri denominada Capitania de Porto Seguro, entregue ao donatário Pero de Campo Tourinho.

me sentava na terceira carteira da primeira fileira ao lado da janela. Desde então, eu já me imaginava ali, de costas para o quadro-giz; em outras palavras, diria que cursar o Magistério foi o prenúncio para viver uma antiga paixão. Ser professor numa cidadezinha do interior era de certa forma o "lugar" mais nobre onde alguém como eu poderia chegar. Esse "lugar" adquire uma forte simbologia pois, afinal, em meados dos anos 1980, aquele tempo era permeado pelo rito de passagem de um longo período de Ditadura Militar para um advento chamado "Nova República".

Ainda jovem, a militância político-social em torno da Teologia da Libertação possibilitara diversas conjecturas, uma delas muito cruel e severa: cursar faculdade naquela época não era um sonho distante. Não era um sonho. Para pobres que moravam nessa região do Brasil onde hoje encontra-se instalado o Campus Sosígenes Costa da Universidade Federal do Sul da Bahia[10], conhecida atualmente como Costa do Descobrimento[11], concluir o segundo grau era a coroação de uma etapa de vida bem-sucedida, celebrada por aqueles que conseguiam, a grosso modo, passar pelo fino filtro social que poderia separar pobres de miseráveis. Era necessário ser muito resiliente, foi o que fui aprender anos mais tarde. Em grande parte do interior do Estado da Bahia, e porque não dizer da região Nordeste do país, sequer era ofertado o ensino médio e, quando ocorria, era ofertado com um quadro de professores/as que, no máximo, também haviam concluído o ensino médio.

Quase sempre o quadro que configurava o cenário da educação por esses grotões era da inexistência de qualquer política pública. A educação se resumia entre uma salinha de aula a partir do quarto ou sala de uma casinha qualquer; bancos de madeira que os alunos quase sempre traziam de casa e um/a professor/a com instrução mínima e muita disposição para transmitir seu conhecimento. Sobre esse cenário, afirmarei sempre que eu tiver que revisitar minhas memórias: há uma grande diferença entre ser pobre hoje em relação ao que era ser pobre e periférico nos anos 1980. Me recordo que não havia nenhuma regularidade para o pagamento dos salários, que nós professores recebíamos, em geral, com uma média de três ou quatro meses de atraso. Assim era o tratamento reservado a quem se arvorava a trilhar por esses caminhos na antiga Capitania de Porto Seguro. Como se não bastasse, o salário de um/a professor/a por turno não chegava a dois terços do que hoje representa um salário-mínimo. Não havia Lei de

[10] O Campus Sosígenes Costa (CSC) é um dos três campus da Universidade Federal do Sul da Bahia e está situado no Município de Porto Seguro.
[11] Costa do Descobrimento é um dos Territórios de Identidade que compreendem a divisão territorial oficial de planejamento das políticas públicas do Estado da Bahia, tendo sido estabelecidos em 2010.

Responsabilidade Fiscal[12], Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)[13], Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)[14], Unidades Executoras (UEXs)[15], nem qualquer outro programa que possa nos remeter a qualquer preocupação com a educação, exceto um deles que havia nos moldes do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)[16], desenvolvido sob as mesmíssimas condições relatadas aqui. Deste modo, foi de estudante a professor da rede pública de ensino que me vi em um cenário desolador por inúmeros revezes, e assisti nas últimas décadas transformações que pareciam impossíveis no início da minha caminhada.

Anos 1980, sobre vivências e militâncias

A minha militância nas CEBs confundiu-se com a minha militância no movimento estudantil, dando lugar mais tarde a outros tipos de militância, a exemplo do Sindicato dos Professores (APLB) e do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), ao qual sou filiado até hoje. No entanto, já naquela época me fez perceber a escola enquanto um espaço de possibilidades para discussões e debates acerca do mundo em que vivíamos e do mundo que queríamos. Esses engajamentos paralelamente me fizeram ocupar outros diferentes espaços e assim ocorreu com a minha inscrição em diversos movimentos. Isso não se deu de forma involuntária, e é necessário que eu registre a entrada no ensino médio como momento que coincide o meu encontro com pessoas que iriam repercutir em toda minha vida. Naquela época, eu queria estar em todos os lugares e usar todas as ferramentas possíveis de combate à opressão. Ser pobre, preto e gay faz toda diferença quando se quer ser aceito por outras vias de inserção, *[...] porém, não se pode celebrar esse tipo de resistência como obrigatória porque resistir, se negando, é*

[12] A Lei de Responsabilidade Fiscal é uma lei complementar brasileira que tem como objetivo impor o controle dos gastos da União, estados, e municípios, condicionando-os à capacidade de arrecadação de cada pleito.
[13] O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) vigorou até 2006 e foi criado com receitas dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação.
[14] O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) tem como objetivo de aumentar os recursos aplicados pela União, Estados e Municípios na educação básica pública e melhorar a formação e o salário dos profissionais da educação.
[15] Unidade Executora (UEX) é a instância local escolar que tem como finalidade gerenciar os recursos destinados às escolas públicas, fazer a gestão dos recursos e, consequentemente, se responsabilizar pela manutenção e conservação dos equipamentos e da estrutura das escolas e mantê-las integradas à comunidade escolar.
[16] Trata-se do Projeto Educar, que substituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1985. O Mobral foi instituído por meio de Decreto durante o governo de Emílio Garrastazu Médici, no Regime Militar, e tinha como objetivo a erradicação do analfabetismo no Brasil.

doloroso. *Por isso, viver é resistir e é revolucionário num país que nos mata* (NASCIMENTO, 2019, p. 342). E assim fui me reconhecendo, e quanto mais de mim eu sabia mais rebelde eu me tornava, e me taxavam de subversivo.

Do meu gosto pelas leituras veio a escrita, que aos poucos tornou-se uma necessidade e se impôs como condição de re-existência e, aos 17 anos, com a ajuda de um coletivo de amigos, conseguimos lançar "Avesso Vermelho" (SOUZA, 1989), o meu primeiro livro de poesia. Seguindo a trilha aberta nas CEBs, eu e amigos montamos nossa primeira banda e concomitante a isso tudo descobri o Teatro do Oprimido[17]. Desenvolvi o gosto por compor, cantar e atuar, e acabei participando de pequenos festivais de música e teatro – diga-se de passagem, vivi Jesus Homem, peça homônima do Plínio Marcos em que a personagem do Jesus, desobedecendo a narrativa eurocêntrica, é caracterizado por um homem negro, pobre e periférico. Uma década depois, já em 1994, lancei "A Seiva Lírica do Âmbar Azulado" (SOUZA, 1993), meu segundo livro de contos e poesias, que foi agraciado com Menção Honrosa no Terra à Vista Festival[18] promovido pela Prefeitura de Itabuna, Governo do Estado e Rede Bahia de Televisão.

> Pois já não existe valor no que antes existia, já não nos segura mais o que outrora nos prendia... Aprendi a ser livre! É que somos todos iguais. Aprendi a respeitar quem não me respeita, e compreender que eles não vão entender isso jamais. Mesmo porque, aranha que não constrói teias tem que andar no chão (SOUZA, 1989, p. 19).

Todavia, os anos 1980 aos poucos iam ficado para trás, e a inocência ficando pelo caminho. Quando falo de inocência é porque hoje me compreendo melhor e naquela época a gente pensava que podia mudar o mundo... E mudamos? Se tanta coisa aconteceu, sobretudo as mudanças, fico pensando sobre a "máxima" de mudar o mundo; o quanto foi real e o quanto foram quimeras, quiçá, sofismas de uma mente inebriada em face de todo o mal que nos assombra no presente.

Anos 1990, sobre vivências e (in)diferenças

O final dos anos 1990 foi marcado pela minha entrada como professor, por meio de concurso público, na Prefeitura Municipal de Porto Seguro e, concomitantemente, pela minha participação na fundação do PCdoB no município. Desse movimento, por recomendação do

[17] Teatro do Oprimido é um método que reúne jogos, exercícios e outras atividades criadas pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal.
[18] Festival polifónico que contemplava o teatro, a dança, a literatura e a música, esta última pelo Troféu Caimmy durante a década de 1990 no Estado da Bahia.

partido participei do processo de criação da Delegacia da Costa do Descobrimento da APLB, sindicato onde fui eleito como primeiro presidente. Apesar de me inserir de forma espontânea nesses espaços, me incomodava muito, à época, o fato de até então não ter feito graduação. Essa condição mexia com a minha autoestima. Me sentia menor enquanto professor, sobretudo por Porto Seguro ser uma cidade cosmopolita e abrigar no seu seio pessoas que tiveram as oportunidades que eu não tivera.

Por um longo período, comecei a achar que eu era incapaz. Que eu, mesmo tendo que trabalhar, estudar e cuidar da minha mãe e dos meus dois irmãos, não teria habilidade e capacidade suficiente para driblar todas essas situações. Isso recaia em mim como culpa. Às vezes as pessoas perguntavam sobre minha graduação e, ao final da resposta, diziam: *Nossa! pensei que você fosse graduado*. Isso hoje me remete à declaração de um cineasta inglês, ao dizer que *[...] o estado cria a ilusão de que, se você é pobre, a culpa é sua* (LOACH, 2017). Foi assim para mim durante muito tempo e, apesar de toda a minha militância, apesar de todas as minhas leituras, em certos momentos brotou em mim um sentimento de autodepreciação. Autodepreciação por ser negro, por ser pobre, por ser gay e consequentemente por tudo que está tecido nesse entremeio: não ter estudado, morar na periferia, não ter plano de saúde, não ter tido um pai presente, não ter acesso aos bens culturais e de consumo como livros, filmes e discos que eu gostava tanto. E, retomando à máxima, *ainda rondava o fantasma dos anos 80*[19].

Anos 2000, sobre vivências e re-existências

Em 2001, a Prefeitura de Porto Seguro firmou uma parceria com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) para um programa chamado de PROAÇÃO[20], com o objetivo de graduar professores que ainda atuavam em sala de aula com formação precária[21], visando colaborar com a gestão pública no cumprimento das metas do FUNDEF. Era a oportunidade que eu buscava. O curso seria oferecido aos professores/as da rede pública do município e ofertaria 50 vagas a serem preenchidas por meio de um processo seletivo aplicado na sede da UESC, na Rodovia Ilheús/Itabuna. Foi um acontecimento histórico em minha vida. Fui aprovado em primeiríssimo lugar. Este momento viria a ser mais um divisor de águas da minha

[19] Grifo meu. Refere-se a um ciclo ainda não acabado.
[20] Programa de Formação de Professores em Educação Básica implementado pela Universidade Estadual de Santa Cruz junto a governos municipais da região e entorno da universidade.
[21] Como eram conhecidos professores/as sem graduação em ensino superior que atuavam na educação básica e no ensino médio.

história.

Concluí o curso em 2007, entre idas e vindas, greves e paralizações. Vencida a baixa autoestima, hoje observo que de certo modo fui impregnado pela "peste" da "performatividade" [22] profissional (BALL, 2011, p. 1116), me vendo num espaço profissional/acadêmico competitivo, com meus colegas de profissão correndo para extrair o máximo do Plano de Carreira do Magistério (PCM). Alguns professores se arvoravam em fazer cursos no Paraguai, Argentina e onde mais houvesse qualquer possibilidade de assim usufruírem ao máximo dos percentuais em aumento salarial oferecido pelo PCM. Eu resistia, pois não queria fazer do exercício da minha profissão algo mercadológico. Queria que as minhas escolhas fizessem sentido com os meus princípios. Anos mais tarde, a situação tornou-se tão alarmante que a APLB acabou convocando uma audiência pública para denunciar e pedir investigação a respeito da indústria de certificados de pós-graduação.

Em 2008, diante das denúncias que fiz por meio de um inconcluso projeto junto a Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho da 5ª Região da Bahia (AMATRA) / Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho (ANAMATRA), sobre círculos de cultura que derivaram de um projeto que desenvolvi na escola onde eu trabalhava, a unidade de ensino foi imediatamente interditada pelo Ministério Público. Não custou para que eu fosse, por meio de uma exemplar punição, transferido daquela unidade para uma escola na Vila Vitória[23], uma localidade conhecida pelo domínio do tráfico. As denúncias que fiz por meio do projeto, endossadas pela turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA)[24] e colegas professores, consistia em apresentar indissolúveis problemas daquela comunidade escolar que nem o poder público, nem a comunidade, conseguiram superar: uma fossa a céu aberto que nos dias de sol e chuva exalava um fedor insuportável; telhados com caibros apodrecidos e telhas quebradas; canos de esgotamento sanitário que atravessavam o pátio; e ausência de bebedouros, entre tantos outros problemas. Ainda que eu tenha denunciado a perseguição junto ao Ministério Público Estadual e este tenha lavrado um auto com três páginas ao meu favor, o processo foi engavetado e só analisado e julgado cinco anos depois, após a morte do infame Juiz Márcio Mont'Alegre. O Juiz que analisou o processo, Rodrigo Duarte Bonatti, na época multou a então

[22] Refere-se a abordagem de Stephen Ball, performatividade na educação na perspectiva da produtividade e do desempenho.
[23] Condomínio de casas populares implantado pela Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia (CONDER), para acolher famílias oriundas de uma ocupação no mangue por ocasião dos eventos dos 500 Anos do Brasil.
[24] Modalidade de ensino que tem como objetivo compensar a defasagem idade/série promovendo dois anos de curso em um ano.

Secretária Municipal de Educação na quantia de R$ 5.000,00 (cinco mil reais), e determinou que eu fosse relocado ao meu antigo posto de serviço quando assim desejasse.

Sobre o final do ano em que eu fui punido pelo "sistema" educacional, me lembro de ter ido trabalhar acompanhado todas as noites, por um período de três meses, temendo algum incidente que atentasse contra a minha vida, pois havia depoimentos estarrecedores sobre como a violência se manifestava no entorno da escola, e como a minha transferência tivera uma motivação política, sendo recomendável, portanto, que eu me precavesse. Na Escola Sonho de Criança, continuei atuando com a EJA e, no ano seguinte, em uma reunião do colegiado, fui indicado para coordenação escolar no prédio da Escola João Carlos Matos de Paula, onde funcionaria a extensão da Escola Sonho de Criança.

Ainda que durante toda minha vida profissional tivera tido experiências em trabalhar em escolas situadas no interior e/ou em zonas periféricas do município, como no Baianão e no Cambolo e/ou Mirante, onde eu morava, esta experiência foi de longe uma das mais desafiadoras em toda a minha vida. Por dois anos corridos víamos colegas saírem escoltados e escondidos em viaturas da Polícia Militar; nos trancávamos nos banheiros da secretaria por medo dos tiros; suspendíamos aulas para atender ao comando do tráfico e, pior, assistíamos à molecada seduzida pelas oportunidades que o tráfico trazia.

Naquele "lugar", pela primeira vez na vida, me senti impotente no exercício da profissão que eu havia escolhido. Vez ou outra ouvia os relatos dos nossos professores que escutavam: *Vou estudar pra quê? Pro que eu quero não precisa estudar*. No decorrer de dois anos perdemos cinco alunos que, exceto pelo Chico[25], quase branco, eram todos pretos, *[...] só pra mostrar aos outros quase pretos (e são quase todos pretos) e aos quase brancos pobres como pretos, como é que pretos, pobres e mulatos e quase brancos, quase pretos de tão pobres, são tratados* (VELOSO; GIL, 1993).

Naquela comunidade, o tráfico havia se tornado referência para um modo fácil e rápido de ascensão social. Do carro com vidros escuros conduzido por alguém da polícia que adentrava na calada da noite para recolher o seu quinhão, à quantidade de alunos "olheiros"[26] e à frequente disputa das meninas para o posto de "chumbinho"[27], ficava evidente a acirrada competição numa vida constantemente motivada pelo tráfico e para o tráfico.

Comuns eram os relatos de pais e mães sobre os caminhos dos filhos e filhas alçados

[25] Nome fictício que faz referência a um aluno branco de 13 anos de idade, criado pela avó paterna na comunidade da Vila Vitória, assassinado no entorno da escola com requintes de crueldade.
[26] Jovens garotos adolescentes que cuidam da vigilância de estranhos e da polícia na "boca".
[27] Jovens meninas adolescentes que namoram com chefes das "bocas".

aos “postos” mais disputados pelos adolescentes e, quando não, porque não dizer, crianças, que volta e meia circulavam armados/as pela frente da escola. Nada que Abdias Nascimento (2016) já não tenha abordado em “O Genocídio do Negro Brasileiro”, ou ainda, Achille Mbembe (2018) não tenha desvelado em “Necropolítica”.

Dessa minha passagem pela Escola Sonho de Criança, eu fazia observações que mais tarde viria a utilizar como parte do problema do pré-projeto de pesquisa que eu apresentaria à UFSB/PPGER, em 2017, e, posteriormente, em 2018. Entre as tantas anotações, me recordo de destacar algumas situações que me inquietaram bastante naquela ocasião: a primeira delas é sobre o fato de que havia uma resistência enorme por parte daqueles/as jovens adolescentes em se identificarem enquanto negros ou pobres. Percebi essa resistência quando, diante da suspensão de grande parte dos contratos, tive que atuar como professor substituto de geografia e, consequentemente, enquanto desenvolvia uma dinâmica baseada em como era feito o censo demográfico pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), me deparei com adolescentes boquiabertos quando disse que era negro e pobre.

Numa tentativa em reproduzir perguntas elementares do questionário do censo do IBGE, percebia que as respostas eram desconcertantes. E por que se sentiam assim? Me recordo que, por ocasião do episódio, fui correndo comprar o livro “A Cabeça do Brasileiro”, do professor e pesquisador Alberto Carlos Almeida, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no qual ele perfila, por meio de pesquisa, como pensam os brasileiros a respeito de raça e cor, entre tantas outras questões. Foi um soco no estômago, pois me dava conta do quão séria era aquela abordagem sobre a identidade da nossa gente e a minha também.

A minha segunda anotação dizia respeito sobre a forma como a Secretaria de Educação do Município tratava componentes como Diversidade Afrodescendente e Indígena (DADI) e História de Porto Seguro (HPS)[28]. Não havia critério nenhum para escolha ou indicação de professores/as para ministrar esses componentes, a não ser pelo o simples complemento e fechamento da carga horária, levando por muitas vezes o componente ser ministrado por professores/as sem nenhuma relação com a temática, a exemplo do que aconteceu na escola em que trabalhei, em que o componente DADI, ficou a cargo de uma professora evangélica pentecostal, sem que esta tenha passado por nenhum processo formativo para desempenhar a função para qual foi designada. Não havia “conteúdo programático” ou recomendação para uma ementa, ou, ainda, qualquer tipo de material didático-pedagógico. Absolutamente nada.

A minha terceira anotação não é sobre a continuidade das observações que por vezes

[28] Componente curricular que trata de assuntos concernentes a história do município.

destacava no relatório de bordo da escola, ou do que discorríamos no livro de ata que sempre estava sobre a mesa, ou ainda das minhas anotações pessoais mas, sobretudo, trata-se da reflexão produzida a partir da minha experiência naquele espaço; no dia-a-dia, sob fogo cruzado naquela escola construída sobre um antigo local de desova, como era e é sabido por todos ali; era e é sobre a minha percepção de como o "institucional" lida com assuntos diretamente relacionados com a Lei 10.639/03 e, por sua vez, sobre a minha incapacidade ou impotência em captar os meandros dessas políticas tão extraordinárias; minha incapacidade em compreender e/ou assimilar processos tão íntimos meus, uma vez que "só" eu, negro, pobre e professor da rede pública municipal de ensino, em uma das cidades mais violentas do país[29], tenha ficado impassível diante de todas as possibilidades que se abriram com o advento da aprovação da Lei 10.639/03 e, mais tarde, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O que há de sarcasmo e verdade nesta paradoxal terceira anotação é uma sensação, já descrita anteriormente, *de que a culpa é sua* (LOACH, 2017), além da constatação *[...] de que não se educa ninguém para o sensível e/ou o afeto, com argumentos* (SODRÉ, 2012b).

Compreendo que a categoria que "poderia apontar o rumo do sensível", na perspectiva dos Ensino das Relações Étnico-Raciais, seria o meu encontro com a literatura de Achille Mbembe, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Abdias Nascimento, Stuart Hall, Bell Hooks, Rosane Borges, Kabengele Munanga, Muniz Sodré, Amilcar Cabral, Frantz Fanon e Conceição Evaristo, entre tantos outros e outras que perfilam a amálgama polifônica do pensamento preto sobre o mundo... No entanto, me pergunto: onde estavam eles durante esse tempo todo em que militei em movimentos populares e me graduei na universidade? Onde estavam?... Onde estava eu? E como parte dessa composição retórica, pergunto, "quem" "sou" "eu" nesse devir? E é dessa busca que encontro sentido nas escolhas que faço. Uma delas, incrustrada nessa narrativa e posta à prova aqui. Porque considero algumas verdades inconvenientes e alguns discursos reticentes demais. Mesmo que aos nossos olhos alguns eventos nos pareçam tão carregados de obviedades, tal como o objeto da minha investigação, isso é o que me incomoda, isso é o que me inquieta, e por isso me propus a investigar.

Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar, dizia Chico Science (1996), e é quando me recordo, lá atrás, sobre os sonhos da minha mãe de querer um filho doutor, e para

[29] Em 2018 Porto Seguro figurou como a 4ª cidade do país no ranking do Mapa da Violência do IPEA considerando os números do ano de 2016, enquanto a cidade vizinha de Eunápolis aparece em 2º lugar.

isso eu digo que sim. Não só por ela ou por seus sonhos forjados entre um suspiro e outro nos lapsos entre uma cova aberta e um punhado de sementes ao chão, mas também pela luta de tanta gente que trago engendrada em mim. Pelas pedras no caminho, sim, elas mesmas. Todas. É para contrariar esse sofisticadíssimo traçado do patriarcado eurocêntrico e o controle sobre como a vida de um pobre, preto, gay e latino-americano deve ser; como este deve pensar, sentir e existir, que in-concluo, dizendo: *Essa é a urgente e eloquente forma que tenho de re-existir, e dizer, comigo não, capitão! E desse modo, lhe convidar para conhecer o que foi inteiramente concebido a partir da terceira pessoa do plural, porque entendo que, apesar das in-diferenças, só assim conseguiremos nos re-inventar para re-existir*.

INTRODUÇÃO

Pensar a motivação que conduz o interesse pelo tema da investigação de certos "problemas/perguntas/questões", pode ser tão alentador quanto tratar e produzir resultados para uma possível apresentação desses estudos. Sem nenhuma particular razão para o enunciado, precisamos em um primeiro momento, ao que me parece muito natural, é pensar a possibilidade de poder conjecturar significâncias e intencionalidades no campo epistemológico para dadas situações e contextos. E por isso mesmo, compreender essas idas e vindas na construção da pessoa a partir dos complexos processos arquitetados na construção da sua identidade. Sobretudo na subjetividade que está embrincada no "sentido" e na "significância", e que incidirão de forma decisiva sobre as escolhas que fazemos. E é, a partir dessas escolhas, que uns se aproximam dos outros. E nos perguntamos o que teria motivado a escolha de investigações, tais como "O processo de socialização na Educação Infantil: a construção do silêncio e da submissão" (CAVALLEIRO, 1999) e, ainda, "Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não) comeu" (NUNES, 2016).

Quando por ocasião da elaboração do pré-projeto de pesquisa, ainda na sua fase inicial, escolhemos enquanto tema para investigação o título *"*Fora da Lei: Uma incursão sobre a Lei 10.639/03 em três experiências de gestão pública na Costa do Descobrimento*"*. Naquele momento, havia total consciência do objeto proposto, por ter uma relação direta com o lugar que ocupamos no mundo, e nele nos preocupamos com os desdobramentos desses eventos na região em que vivemos[30]. Nos remetemos ao lugar, porque é a partir do lugar que pensamos o problema e, logo, atentos para o fato de que estamos divagando a partir das formulações de um professor/coordenador de uma escola pública incrustrada em um dos bairros mais violentos da periferia de Porto Seguro.

As inquietações que motivaram essa investigação foram e são as mesmas que anos a fio merece/mereceu a atenção de professores e professoras de escolas da rede pública de ensino, e, consequentemente, nem só na rede pública, mas no que perpassa as relações que estabelecemos pelos demais espaços de convivência onde atuamos e incidem diretamente sobre a forma como nós nos relacionamos com o mundo, e, mais especificamente nesse momento, em relação a implementação da Lei nº 10.639/03.

[30] Costa do Descobrimento: região administrativa organizada pela SEPLAN/BA e composta por 8 municípios dentre eles o Município de Porto Seguro, de Itabela e de Guaratinga.

Em meio às observações sobre essas inquietações vividas por nós professores/as, uma em específico chama-nos muito mais atenção, que é sobre como tem ocorrido as experiências do ponto de vista administrativo das gestões públicas municipais com relação ao cumprimento da Lei nº 10.639. Após essa indagação, cabe afirmar que essa percepção só reforçou a perene convicção de que sempre houve um "fosso" enorme entre o que está legalmente instituído e a realidade com a qual temos que lidar no dia-a-dia.

Assim, quando essas inquietações tomam forma, conjecturar alguns aspectos que estão estreitamente associados a esses processos tornou-se imprescindível nessa introdução de pesquisa. Um desses aspectos é a abordagem a partir do que consideramos fator preponderante do ponto de vista político, que é a necessidade de acessar os meandros que estão por trás dos cenários compostos pelos movimentos do grande capital, através dos mercados globais e sua tensão sobre os mercados locais (BALL, 2014; MONTES, 2018 e HALL, 1997), que resultaram, a grosso modo, na "re-concepção" de algumas políticas.

Por um outro lado, um outro aspecto nos chama a atenção é a articulação e mobilização do movimento negro, juntamente com intelectuais, artistas, e políticos, tratados no segundo capítulo, por uma pauta inclusiva, reparadora e de combate e enfrentamento ao racismo e ao preconceito; um outro aspecto considerável diz sobre os meandros subjacentes aportados nos desafios políticos, administrativos e didático-pedagógicos das gestões públicas municipais na re-concepção da Lei nº 10.639/03, que se refletem diretamente nas práticas cotidianas a partir do fazer pedagógico nos espaços escolares relatados e pesquisados a partir do terceiro capítulo.

Essas conjecturas possibilitaram outras indagações que estão submetidas às práticas cotidianas que trataremos ao longo dessa investigação. Umas delas sugere que, se por um lado conseguimos, do ponto de vista institucional, avanços extraordinários na legislação brasileira, no entanto, nos perguntamos: à luz das "práxis" do fazer pedagógico, nesses tempos e espaços, como isso tem se dado? Onde está o construto dessas lutas? Sendo mais específicos, nos referimos aos desdobramentos decorrentes da implementação da Lei nº 10.639/03 desde a sua sanção e, respectivamente, às experiências produzidas a partir do poder público local até os dias atuais.

Quando nos referimos ao poder público local, é porque não pretendemos desviar o foco das atribuições e competências do poder público para outras esferas do poder local, mas, parafraseando Hermann Hesse (1973), que dizia que a vida toda é luta e que não há espaço para o dócil, seria atentar também para que, na ausência ou não da manifestação de ações concretas a partir do poder público local, haveria a consequente mobilização e articulação de outras

esferas da sociedade. Assim, nos perguntamos, “pós” instituída a Lei nº 10.639/03, onde identificamos presentes os sinais de re-articulações e mobilizações para garantir o seu cumprimento nesses espaços? Sobre isso falaremos um pouco mais além.

1 ITINERÁRIOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

1.1 Indagações sobre pontos de partida e itinerários para uma abordagem da Lei nº 10.639/03

Pensar e compreender os meandros da interação entre uma alardeada política pública de Estado, esta popularmente conhecida como Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), e a sua re-concepção deixada a cargo dos municípios[31], é a questão central do problema desta pesquisa. O longo percurso trilhado desde a sua sanção em um gabinete presidencial no ano de 2003, até os seus desdobramentos nos mais recônditos grotões do país mais de quinze anos depois, nos remete a uma série de indagações, um pouco delas já colocadas na introdução, sobre a sua eficiência e eficácia. Não questionamos aqui o avanço extraordinário em torno do objeto ou do significado dessa política. É indubitável essa questão. Isso posto, é importante deixar claro que, aqui, nos referimos à sua re-concepção longe dos centros de discussões que deram origem a essa política (assunto que trataremos no segundo capítulo); pesquisaremos sobre a atuação das gestões públicas municipais no sentido de incluir e fazer cumprir *[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil* (BRASIL, 2003)[32], por meio das suas secretarias municipais de educação, superintendências, coordenações pedagógicas e, por fim, a partir do constructo, decorrente dessas produções, até chegarmos nos espaços escolares onde estão os professores/as e alunos/as, últimas fronteiras onde buscaremos testar os efeitos dessa política. Entendemos que seja esse o cerne da questão.

As indagações a que nos referimos acima são ainda sobre a eficiência/eficácia da Lei nº 10.639/03, pensadas a partir de um lugar nada incomum. E quando nos referimos ao lugar[33], estamos querendo dizer que é a partir do lugar de onde pensamos, sentimos, falamos e vivemos que essas indagações ganham corpo: o lugar de onde pensam professores do Ensino Fundamental II da rede pública de ensino municipal.

---

[31] Considerando que a Educação é um dever do Estado, e que o Estado Brasileiro tem a forma de Federação (União, Estados, Municípios e Distrito Federal), cabem aos municípios fornecer/atender em Ensino Fundamental I e II.
[32] Citação do Artigo 1º da Lei nº 10.639/03.
[33] Referência ao termo "lugar de fala", popularizado aqui no Brasil pela a filósofa Djamila Ribeiro, refere-se ao lugar social ocupado pelo sujeito em determinados contextos considerado as relações de poder ali existentes.

Esse lugar é marcado por profundas tensões, considerando que, para um grande número de professoras e professores da rede pública municipal de ensino, a partir do seu lugar de fala, problematizar as questões recorrentes da implementação de uma política com a dimensão e complexidade da Lei nº 10.639/03 seja um exercício constante e de quase exaustão.

No entanto, quando falamos sobre indagações, eis que surge uma das mais intrigantes que colecionamos acerca da Lei nº 10.639/03 e, talvez, uma tentativa diminuta e (in)consciente de relativizar a sua importância, que é quando escutamos de autoridades do poder público e colegas, entre outros, a seguinte pergunta: para que serve essa Lei? De antemão, sabemos que essas indagações não se referem a óbvia proposição explicitada por meio da sua redação no seu artigo primeiro, ou ainda no "caput" que a precede. Em outras palavras, pressupomos que estes queiram se referir aos efeitos da Lei, ou, ainda, podemos pressupor que se trata de uma tentativa de justificar a sua opressão a partir do processo formativo pelo qual passaram, ou por condescendência e cumplicidades com os aparelhos repressores (SANTOS; SOUZA, 2012, p. 182).

Sim. Para que serve essa Lei? A resposta, que poderia ser imediata, em décimos de segundos, percorre séculos de escravidão[34]; adentra no sistema prisional brasileiro[35]; passa pelos números de homicídios[36]; pelos números da violências policial[37]; e pelas turmas de formandos/as estampadas nos convites dos cursos de medicina e engenharia, entre outros[38]; e vai seguindo pela heteroidentificação das cadeiras ocupadas no Senado, no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas[39] eleitas/os no último pleito; pelos números de estudantes que concluem o ensino médio[40] e/ou dos que conseguem acessar e concluir o ensino

[34] Três séculos de escravidão e seus perpétuos efeitos (BARRETO, 2018).
[35] Os dados do IPEA mostram que a população carcerária do país é majoritariamente negra: são 252.796 mil negros e pardos, ante 169.975 não negros, conforme levantamento do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), do Ministério da Justiça.
[36] A população negra tem 8% mais chances de serem vítimas de homicídio no Brasil. Entre os jovens que vivem nas cidades com mais de 100 mil habitantes, a diferença é ainda maior: estatisticamente, essa possibilidade é 3,4 maior, em comparação com os não negros, segundo o 4º Boletim de Político-Institucional do IPEA (2013, p. 23). Ainda, segundo a BBC Brasil, em ensaio de Beatriz Carmo (2017) para a Nexo, no ano de 2017, dos 30.000 jovens assassinados, 77% eram negros.
[37] 6,5% dos negros que sofreram uma agressão no ano anterior tiveram como agressores policiais ou seguranças privados (que muitas vezes são policiais trabalhando nos horários de folga), contra 3,7% dos brancos (IBGE, 2010).
[38] Em 2013, segundo o INEP, em reportagem do Jornal A Folha de São Paulo o correspondente de vagas para negros para os cursos de Medicina 2,66% Design 3,58% Odontologia e 3,8% Medicina Veterinária (CAPUCHINHO, 2013).
[39] Segundo o IBGE, já em novembro de 2018, segundo reportagem do Congresso em Foco, apenas 4% dos eleitos em outubro daquele ano são negros. Na Câmara e no Senado juntos, segundo dados das próprias instituições, apenas 17,8% são negros, em reportagem divulgada pelo Jornal O Globo.
[40] Segundo o IBGE, em matéria da Folha, 4 em cada 10 jovens negros não terminaram o ensino médio (SALDAÑA, 2019).

universitário[41]; por aqueles que habitam as favelas[42]; e, ademais, que estão a compor e compõem os famigerados indicadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), tão simetricamente alinhados com as notícias estampadas em sites e veiculadas pelas redes de televisão... E o que vemos? Em entrevista concedida ao Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), em sessão intitulada "Perguntas frequentes sobre a Lei nº 10.639/03" (2016), Eliane Cavalleiro, Maria Auxiliadora Lopes, Renata Rosa e Magda Fernandes, além da consultora Ivonne Ferreira, respondem à pergunta com o seguinte argumento:

> A partir da situação diagnosticada, o movimento negro passou a exigir do sistema educacional formal o reconhecimento e valorização da história dos descendentes de africanos e o respeito à diversidade, identificando na educação a possibilidade de se construir uma identidade negra positiva. É um esforço que visa não apenas mudar o branco, mas o próprio negro, por meio do fortalecimento de sua identidade étnica e autoestima. [...] Nas Diretrizes, as políticas públicas educacionais para a diversidade têm como metas o direito dos negros e negras se reconhecerem na história e cultura nacionais, de expressarem visões de mundo próprias, de manifestarem com autonomia seus pensamentos. É direito de todos os cidadãos brasileiros frequentarem escolas com profissionais da educação capacitados para lidar com as tensões produzidas pelo racismo e seus derivados. Espera-se o reconhecimento e a valorização da história e da cultura afro-brasileiras e africanas, bem como o fortalecimento da identidade dos afro-brasileiros. Espera-se que nossos alunos e alunas ao se beneficiarem da possibilidade de refletirem sobre uma temática tão importante, desenvolvam um senso crítico sobre as ideologias presentes na sociedade. Mais do que isso se espera que uma nova geração rejeite a presença do racismo na sociedade brasileira (CAVALLEIRO et al., 2016).

E é também, a partir das repercussões cotidianas dos eventos que retroalimentam esses indicadores; dos eventos que também tomam forma de denúncias e que se dão sempre a partir de um imenso catálogo de ocorrências, dentro e fora das salas de aula, que apresentaremos um pouco mais adiante, que as indagações vão se concatenando, ganhando sentido e respostas.

Se esses atores se sentem/sentirão afetados ou não. Se esses acontecimentos ainda repercutem/repercutirão sobre a sua "condição", psicológica, sociológica, filosófica, e epistemológica, entre outras (SANTOS; SOUZA, 2012, p. 182), essa "condição" tem/terá/terão sempre a dizer tanto de si enquanto pessoa, quanto, e em especial, sobre os meandros dos contextos que o circundam e que são tantos.

[41] Apontamento da Agência Brasil mostra que entre os formandos de 2000, 2,2% eram negros e pardos. Já em 2017, o índice de negros formandos subiu para 9,3%, quase quatro vezes mais (RUY; SILVA, 2018).

[42] Segundo a Organizações da Nações Unidas (ONU), em ensaio de Beatriz Carmo (2017) para o Nexo, dos 16,2 milhões que vivem na pobreza, os negros correspondem a 76%. Também conforme a Organização TETO na mesma reportagem, 70% dos seus moradores são pretos e pardos em situação de vulnerabilidade em favelas.

A partir de desses acontecimentos, tais como: o crime de mando que culminou no assassinato da socióloga e vereadora do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), Marielle Franco (SOARES, 2018), ativa militante em defesa dos direitos humanos, até hoje não esclarecido/resolvido pela polícia do Rio; ou o assassinado do músico Evaldo dos Santos Rosa[43], quando o carro que dirigia foi alvejado com ao menos oitenta tiros de fuzil, disparados por soldados do exército; ou o mais recente assassinato, do garoto João Pedro Matos Pinto[44], de 14 anos de idade, enquanto brincava com os amigos na casa da sua tia, que foi alvejada de fora para dentro, ora com granadas e/ou bombas de gás e nada menos que setenta e um tiros; ou ainda, sobre a agressão policial sofrida por um jovem[45] de Paripe, região suburbana de Salvador, que apanhava da polícia enquanto escutava do agressor: *Você para mim é ladrão, você é vagabundo. Olha essa desgraça desse cabelo aqui. Tire aí vá, essa desgraça desse cabelo aqui. Você é o quê? Você é trabalhador, viado [sic]? É?* E nada disso para por aí...

Deste modo, conjecturar as inquietações que emergem da "condição" de estar e ser professor e/ou professora da rede pública de ensino, diante a impotência de estar à frente de uma sala de aula em face dessas experiências, é, de quando em vez, ou sempre, ter que se perguntar, ainda que retoricamente: qual é a minha participação em tudo isso? Nos lembramos de uma referência do professor Moarcir Gadotti (2003b, p. 13), em seu livro "Boniteza de um sonho - ensinar-e-aprender com sentido", ao citar o pedido de *um prisioneiro num campo de concentração, no qual depois de viver os horrores da guerra, [...] ele pede aos professores que 'ajudem seus alunos a tornarem-se humanos*, *simplesmente humanos*'. Parafraseando o autor anônimo citado por Gadotti, diremos, a partir do mesmo primeiro artigo da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que "o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil" [46], são importantes porque, sobretudo, o que está posto nesse artigo, essa Lei, serve para fazer de nós e de nossas crianças mais humanos e mais humanas.

[43] Manifestantes fazem ato em SP contra morte de músico baleado pelo Exército no Rio: '80 tiros em uma família negra (G1 SP, 2019).
[44] Casa onde menino de 14 anos foi morto tem cerca de 70 marcas de tiro (BARBON, 2020).
[45] Moradores filmam agressão policial a adolescente em Salvador: 'Você para mim é ladrão, olha esse cabelo', diz PM (G1 BA, 2020).
[46] Citação do Artigo 1º da Lei nº 10.639/03.

1.2 Itinerários teóricos de pesquisa, conjectura sobre mapas e percursos

A partir de uma pergunta retórica e tão popularmente usada, "qual a minha participação em tudo isso?", no título anterior, passamos ao que chamamos de "itinerários teóricos de pesquisa, sobre mapas e percursos", que trata nada mais do que o referencial teórico trabalhado nesta pesquisa. Sobre a conjectura de mapas e percursos, temos como referências de tempo e espaço a construção dessa nossa identidade (HALL, 2018) enquanto brasileiros, baianos e moradores da Costa do Descobrimento. Quanto ao optar por narrativas decoloniais e abordagens realizadas a partir do lugar de fala dos intelectuais negros para investigar, denunciar e testar a Lei nº 10.639/03, é porque entendemos que outras narrativas ajudaram a formular e a formar a identidade nacional, que divergem das posições aqui defendidas, o que supõe que "a nossa participação em tudo isso" poderá ter sido forjada a partir dessas correntes. Podemos, até certo ponto, não ter a consciência de que a narrativa que trazemos, ou mesmo que ainda está engendrada em nós, é a mesma que precisamos a todo momento combater, sobretudo se consideramos que vivemos em uma sociedade que ainda insiste no mito da democracia racial (FREYRE, 2003) e do brasileiro cordial (HOLANDA, 1995). Por isso, devemos atentar para os meandros e as armadilhas no longo percurso desse caminho, onde a chegada poderá ser mesmo tão desconcertante quanto o que se "pressupunha" no início.

Assim, mesmo considerando toda essa discussão, o que se torna imprescindível nesse processo é investigar como se organizaram/organizam essas re-estruturas de ensino (SODRÉ, 2012a), para atender tais prerrogativas no âmbito municipal da Lei nº 10.639/03 considerando que estas são, do ponto de vista institucional, sua direta responsabilidade para assegurar o seu cumprimento:

> A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

Ora, mas e se os atores responsáveis por sua aplicação/implementação não se sentirem suficientemente envolvidos na discussão por oposição ao objeto da lei, ou não se sentirem

pertencentes àquela categoria social? Nesse sentido, conforme a perspectiva apontada por Silva (2007), trilharemos duas necessárias e pertinentes direções. Se a primeira delas ocorre no campo das políticas públicas sob o advento da globalização e do neoliberalismo, com a consequente pressão exercida pela força do grande capital sobre os mercados e comunidades locais, presente na obra do inglês Stephen Ball (2014) e Montes (2018), por outro lado nos atentaremos para "formas de soberania cujo o projeto central não é a autonomia" (MBEMBE, 2018), e, ainda, para a concepção de identidade cultural e deslocamento do sujeito na pós-modernidade, apresentada na obra do jamaicano radicado na Inglaterra Stuart Hall (2011).

Convictamente, acreditamos que as narrativas apresentadas por esses autores sejam, a princípio, fundamentos para a articulação desses terrenos férteis e movediços que se articulam entre a pressão dos movimentos sociais e políticos, as políticas públicas e o fazer pedagógico nos espaços escolares. Dito isso, a respeito do que consideramos enquanto base de fundamento teórico, consideramos também imperativa uma narrativa a partir de uma perspectiva decolonial e descolonizante, e, para tanto, as obras de autores como Sodré (2012a) e Montes (2018) tornam-se essencialmente complementares, além do imprescindível "O movimento negro educador – Saberes construídos nas lutas por emancipação" (GOMES, 2017). É a partir desta direção que, alinhados por narrativas convergentes, propomos nos debruçar sobre as experiências narradas a partir de um conjunto de sinais dentro do recorte que propomos realizar neste debate.

1.3 Intenções sobre o processo de investigação acerca da Lei nº 10.639/03 em três experiências de gestão pública da Costa do Descobrimento

"Fora da lei: uma incursão sobre a Lei 10.639/03, em três experiências de gestão pública na Costa do Descobrimento[47]", é uma pesquisa aplicada, de natureza exploratória e mista[48], em face dos procedimentos e instrumentos de investigação necessários, tais como informações e dados bibliográficos, documentais e pesquisa de campo, acerca do alcance, em termos de ações, estratégias e produções concebidas a partir de experiências de gestões públicas em três municípios que fazem parte do Território da Costa do Descobrimento: Porto Seguro, Itabela e

[47] Costa do Descobrimento: hoje, região administrativa organizada pela SEPLAN, do Governo do Estado da Bahia, composta por 8 municípios entre eles Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália e Belmonte, antiga Capitania Hereditária de Porto Seguro na divisão do Brasil Colonial comandada pelo Donatário Pero de Campos Tourinho.

[48] Uma abordagem que mistura técnicas de pesquisa qualitativa com quantitativa que. combinando diferentes formas de recolher dados.

Guaratinga, decorrentes da Lei nº 10.639/03, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira[49]", e dá outras providências. Sem deixar de considerar os arcabouços da conjuntura política, econômica, social e cultural, local e mundial, que trazem no seu bojo o rol de ações orquestradas e empreendidas pela força do grande capital global na re-concepção de políticas nos países da América Latina e, nesse recorte, o Brasil; a considerar o objetivo geral, os objetivos específicos tratam de examinar os sintomas e efeitos decorrentes da aplicação da Lei nº 10.639/03 pelas gestões públicas municipais, ao testar e buscar compreender os subjetivos e complexos meandros estreitamente associados à implementação da Lei nº 10.639/03. Nesse sentido, na sequência apresentamos os objetivos específicos da pesquisa.

1.3.1 Intenções específicas acerca da investigação proposta

- Perfilar e conjecturar as três experiências públicas em gestão municipal, no âmbito do que elegemos para o recorte desse projeto, por meio de análise documental e pesquisa de campo com a aplicação e análise de questionários por amostras da população absoluta de segmentos homogêneos específicos, que são os/as professores/as e alunos/as da rede pública municipal do Fundamental II, que compreendem alunos/as do 6º ao 9º ano;
- Identificar como se organizaram/organizam essas (re)estruturas de ensino do ponto de vista administrativo e didático-pedagógico para acolher a re-concepção da Lei 10.639/03; como se articulam/articularam os mecanismos de interação final com a sociedade (as políticas públicas e os espaços didático-pedagógicos);
- Produzir via multimeios (blog, rede social, site e aplicativo) um mapa conceitual com perspectiva de gestão e subsídios para as questões étnico-raciais (produto final).

1.4 Pergunta problema de pesquisa

Partindo do pressuposto sobre a necessária "pergunta problema" para um projeto de pesquisa e a difusa problemática que nos propomos a investigar, ainda assim continuaremos a indagar: "como se organizaram e se organizam, do ponto de vista administrativo e didático-

[49] Caput da Lei, n. 10.639, publicada em 09 de janeiro do ano de 2003, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

pedagógico, os três municípios que fazem parte do Território de Identidade da Costa do Descobrimento (Porto Seguro, Itabela e Guaratinga) em relação ao cumprimento do Lei nº 10.639/03 e, consequentemente, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Apontamos essa indagação como principal questão a ser respondida e, subjacente a isso, consideramos como parte desse processo todo o percurso trilhado desde a publicação da Lei nº 10.639/03, como também os atores/setores envolvidos e suas respectivas produções. Dito isso hipoteticamente, nos perguntamos: o aparente insucesso na aplicação da Lei 10.639/03 seria a inexistência de ações e estratégias, no âmbito das políticas públicas municipais, alinhadas com prerrogativas que assegurem o cumprimento da Lei 10.639/03?

1.5 Pressuposições e hipóteses

É quando discorremos sobre o que preconiza a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e o fazer pedagógico a partir das experiências nos espaços escolares que constatamos: a conta não fecha. E é sobre a conta que não fecha e pressupondo o porquê, que testamos, ao longo dos capítulos que sucedem a esse primeiro, o quanto há de pertinência e coerência na hipótese formulada por nós.

Nos valemos das estratégias previstas nos itinerários metodológicos a partir das amostras dessas três experiencias ocorridas no Território da Costa do Descobrimento, considerando sempre a análise documental, a abordagem teórica-metodológica e as narrativas construídas a partir dos atores das comunidades escolares, que estão inseridas no recorte dessa pesquisa e tecidas para além da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Ora, e porque a "conta não fecha?" Hipoteticamente, pressupomos que seja a ausência de um posicionamento "político" [50] por parte dos gestores/as em relação ao cumprimento da Lei nº 10.639/03, enquanto determinação legal, fator determinante para o não atendimento a uma consequente produção sistemática de instrumentos didático-pedagógicos, contextos e situações, pois estas requerem uma dinâmica que exige a implementação de uma política com complexidades e subjetividades.

[50] Grifo meu. Uma referência ao terceiro capítulo em que discutimos a figura do gestor/a.

Pressupomos que, ao não conceber, do ponto vista epistemológico[51], estruturas político-administrativas e pedagógicas, e, como parte dessas, estratégias, ações e procedimentos, não houve também, por parte dessas gestões, o estimulo aos processos formativos para professores/as, mediadores/as e, ainda, não houve o necessário comprometimento e/ou condições por parte dos interlocutores desses processos, ao menos a contento.

Consequentemente, a ausência de um conjunto de instrumentos, ações, medidas e/ou estratégias se deve às questões colocadas aqui anteriormente. Hipoteticamente, em síntese, o não cumprimento da Lei nº 10.639/03 correspondente a ausência de ações coordenadas pelos gestores no que concerne às atribuições das secretarias municipais de educação, dos/as coordenadores/as, dos/das diretores/as, dos/das supervisores/as e, por último, e não menos importante, daqueles que se relacionam e são afetados pelo exercício da corporeidade (GADOTTI, 2003b) com a sociedade aprendente: os/a professores/as.

1.6 Itinerários metodológicos de pesquisa

Considerando o ato presidencial a partir do qual desenvolvemos esse projeto de pesquisa, que é a Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), a começar por um necessário levantamento e estudo de referências bibliográficas acerca do tema investigado, seguido pela análise documental dos atos institucionais produzidos e publicados nesses mais de quinze anos e de largo conhecimento público e, ainda, por uma pesquisa de campo e coleta de respectivos dados por amostragem, supomos que sejam esses, indubitavelmente, o ponto de partida e o percurso dessa investigação. A partir desse ponto, temos a consequente e necessária inclusão da análise do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), o Parecer Nº CNE/CP 003/2004, publicado na Resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2004b), além do importantíssimo estudo para Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2008a), publicado cinco anos depois de sancionada a Lei nº 10.639/03 e, por isso mesmo, um documento imprescindível, pois já em 2008 trazia inúmeras indagações que reiteraram as preocupações dessa investigação, além

[51] Uma referência às epistemologias pretas, decoloniais e descolonizantes.

da bibliografia já inscrita no item "1.2 Itinerários teóricos de pesquisa, conjectura sobre mapas e percursos." [52]

Sobre sua fundamentação no campo teórico, diríamos que esta poderia ser facilmente defendida apenas com a análise bibliográfica dos diversos títulos e temas já publicados ao longo dos últimos quinze anos. Poderia. Muitos pesquisadores escreveram sobre o tema. Às vezes até a exaustão. Narrativas excepcionais sobre os meandros acerca do Ensino das Relações Étnico-Raciais foram produzidas nos últimos anos pela academia. No entanto, não respondem às questões que nos inquietam. Ora, em parte, respondem sim, mas não do lugar a partir do qual falamos. Seríamos levianos ao afirmar que não. Em parte, escreveram sim, e muito, mas, por não tratar das especificidades e particularidades com as quais lidamos, que são únicas, talvez esteja aí uma das lacunas que ousamos testar compor em relação ao nosso contexto regional e local.

E uma pesquisa serve para esse fim. Para experimentar sob condições diferentes um mesmo feito e poder ali identificar quais as mudanças poderão ocorrer. O que de novo pode/poderá fazer emergir dada as condições, combinações, fatores e/ou até mesmo elementos novos incorporados ao contexto. Considerações estas que, um pouco adiante, nos remeterão a um ambiente encontrado, muitas vezes, dentro de um programa como o PPGER onde, não tão raro, teremos professores/as que apontam como "trivial e comum" as abordagens que incluem a Lei nº 10.639/03.

1.6.1 Método comparado: mapas para análise de registro e lacunas epistêmicas

Considerando o objeto dessa pesquisa e seus devidos recortes, o primeiro momento consistiu na análise documental de uma coleção das leis, decretos e portarias advindas dos atos administrativos nos municípios pesquisados e decorrentes da implementação da Lei nº 10.639/03, para uma consequente leitura e a elaboração de mapas comparativos dos elementos que versam sobre a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), previstos no artigo 1º, parágrafos primeiro e segundo, aqui transcritos de forma integral:

> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

[52] Refere-se ao subtítulo que trata dos marcos teóricos/bibliografia utilizada nessa investigação.

> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Apontamos enquanto etapa inicial da pesquisa a identificação de referências à Lei nº 10.639/03 nos Planos de Educação dos Municípios de Porto Seguro, Itabela e Guaratinga, que fazem parte do Território de Identidade da Costa do Descobrimento. Tal procedimento consistiu-se na leitura meticulosa desses documentos institucionais e anotações cronológicas sobre citações relacionadas com o objeto de pesquisa. Por natural consequência identificamos a necessidade da elaboração de um quadro resumo, uma vez que o método comparativo se mostrou o mais apropriado para o tratamento das informações, favorecendo, por sua vez, as análises.

> En resumen, cuando se afrontan aspectos centrales del proceso cognoscitivo, como la elaboración de nuevas hipótesis de investigación y la explicación de un fenómeno determinado, la comparación nos permite alcanzar resultados de gran relevancia. Si la elaboración de hipótesis es también posible recurriendo a otros métodos, lo que mejor caracteriza a la comparación es la posibilidad de controlar la hipótesis formulada. Más exactamente, ante todo, cuando se trata de explicar un fenómeno dado o bien de decidir cuál es más digna de consideración de entre un conjunto de hipótesis todas igualmente plausibles, sólo la comparación nos permite defender una hipótesis más que otra, gracias al control de más casos (MORLINO, 1994, p. 15).

Não obstante a isso, também consideramos relevante anotar nesses mapas quaisquer que fossem as referências contidas e/ou apontadas nesses planos, a partir dos seus diagnósticos, diretrizes e metas, que fizessem alusão às questões étnico-raciais, e não propriamente apenas às questões de "ensino" das relações étnico-raciais. Referências que, ainda que não estivessem *ipsis litteris*[53] conforme a redação da Lei nº 10.639/03, ou vinculadas às questões dos currículos e didático-pedagógicas (se é que podemos supor essa dissociação), demonstrassem, por parte dessas administrações, preocupação com as questões étnico-raciais no que concerne o combate e o enfrentamento à discriminação racial, ao preconceito e ao racismo, entre outras práticas acerca da temática. Essas pertinentes anotações serviram como base para um estudo em método comparado, onde *[...] los casos se refieren a los factores considerados comunes y los considerados diferentes em cada conjunto de casos elegidos* (MORLINO, 1994, p. 21), conjecturas e análises, considerando as abordagens contidas nesses documentos e não se restringindo apenas às abordagens ali presentes e contidas, mas atentos também para as ausências identificadas a partir das comparações.

[53] Do grego, "tal como está escrito".

> A percepção dessa ausência não acontece por acaso. Questioná-la poderá ser um caminho interessante para a mudança do enfoque das pesquisas sobre os movimentos sociais, sobretudo no campo Educacional. A realização de estudos que tenham como objetivo a problematização desse processo lacunar e o levantamento de alternativas para o mesmo, pode ser vista como tentativa de construir uma "sociologia das ausências e das emergências" inspiradas no sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2004). A sociologia das ausências consiste em uma investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. Objetivo da sociologia das ausências é transformar as ausências em presenças (GOMES, 2017, p, 40 e 41).

A citação da professora Lina Gomes (2017) não só reverbera a preocupação em relação à percepção das "ausências", tratadas do parágrafo anterior, como também nos coloca diante de uma outra configuração: a das ausências nas instâncias municipais, que trataremos um pouco mais adiante.

1.6.2 Pesquisa de campo enquanto metodologia para conjecturas possíveis

O terceiro momento, ainda que desenvolvido previamente em paralelo com o primeiro e o segundo (e daí é importante que a palavra "desenvolvido" seja compreendida como pensando, planejado e elaborado), só foi executado um pouco depois do que estava previsto no cronograma da pesquisa. Primeiro, porque havia a preocupação de que, se a aplicação dos questionários, que deveria ocorrer após o ciclo dos componentes e leituras, ocorressem/coincidissem com os meses de novembro e dezembro, quando as escolas em geral desenvolvem as programações do Novembro Negro[54] e, de certa forma há uma certa exposição midiática sobre questões e temas étnico-raciais na grande mídia, esses eventos pudessem influenciar nas respostas, tanto dos professores quanto dos alunos, e possivelmente afetar a leitura por meio dos questionários, que deveria ser a mais isenta e precisa possível. Segundo, porque ao iniciar o ano letivo de 2020 fomos surpreendidos sequencialmente pela suspensão e paralização das aulas mediante mobilização sindical[55] e, em seguida, pela pandemia, quando as Prefeituras e o Governo do Estado da Bahia adotaram severas medidas de distanciamento social, no intuito de conter a acelerada propagação e contágio pela Covid-19.

[54] Os eventos que ocorrem durante o mês de novembro, ganham contornos maiores ao dia 20 de novembro se celebrar o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência *Negra*, *data criada* por meio da Lei nº 12.519/2011. Pela vasta programação que acaba precedendo a data e posteriormente a ela, o mês de novembro acabou recebendo a alcunha de Novembro Negro.

[55] Durante o período a Delegacia Regional da APLB Sindicato, por meio dos seus Núcleos, mobilizava paralizações de advertência, conforme a situação contextos de cada Município. Um deles o não repasse do aumento do aproximado percentual de 12% não repassado pelos municípios à categoria.

Diante ao exposto, tivemos que repensar uma forma para concluir a pesquisa, ainda que recorrendo ao uso de tecnologias não previstas enquanto ferramenta/método quando em sua fase de pré-projeto. A solução encontrada foi a aplicação dos mesmos questionários[56] para atender proporcionalmente ao percentual previsto na amostragem de cada município e segmento (LEVINE; BERENSON; STEPHAN, 2000), replicados a partir dos formulários do *Google Docs* e disponibilizados a partir de um *link*[57], socializado com a ajuda de professores e alunos das comunidades escolares de cada município, em tempo que foram remetidos para a conta administradora criada com essa finalidade.

Os questionários[58] foram aplicados sobre uma estimativa proporcional para uma população absoluta e homogênea total de 656 professores e de 12.316 alunos do Ensino Fundamental II[59] (Anexos), que compreendem os alunos e alunas, professores e professoras, do 6º ao 9º ano. Consideramos os percentuais apontados pelo estudo distribuídos pelos três municípios, com uma margem de erro (ME) de 10% e nível de confiança de 90%[60]. Os questionários foram aplicados entre os dias 19 de fevereiro e 2 de abril de 2020, nas comunidades escolares dos municípios que atendem ao recorte da pesquisa, perfazendo os valores de amostragem apresentados a seguir.

As diferentes metodologias utilizadas nessa pesquisa deram a ela um caráter de "mista" ou quali-quantitativa, o que possibilitou a contraposição de informações e o seu confronto a partir de diversas narrativas, situação que talvez não tivéssemos a oportunidade de promover se conduzíssemos a pesquisa de outra forma. Chamamos a atenção em torno das narrativas porque, ao avançar nas etapas de pesquisa, fomos observando sinais e evidências de que cada instância/segmento construiu e/ou possui a sua própria.

Tabela 1: Quantidade de professores da rede pública municipal do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º Ano)

Município	Nº de professores*	Amostra	Questionário Físico	Google Docs	Total
Guaratinga	98	31/10% ME	0	31	31
Itabela	116	32/10% ME	21	11	32
Porto Seguro	442	40/10% ME	20	20	40
Total	**656**	**103**	**34**	**62**	**103**

*Fonte: INEP

[56] O questionário devidamente impresso, foi replicado por meio do formulário do Google Docs.
[57] Para cada município e segmento foram criados links específicos, para garantir a não sobreposição de dados.
[58] Pesquisa em conformidade com a Res. nº 510, de 07/04/2016
[59] Censo Escolar da Educação Básica 2018 (INEP, 2019).
[60] Valores obtidos por meio da Calculadora Amostral Comentto, considerando os estudos apontados.

Tabela 2: Quantidade de alunos da rede pública municipal do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º Ano)

Município	Nº de Alunos*	Amostra	Questionário Físico	Google Docs	Total
Guaratinga	1.284	42/10% ME	0	44	44
Itabela	1.922	43/10% ME	34	9	43
Porto Seguro	9.110	44/10% ME	36	8	44
Total	**12.316**	**129**	**70**	**61**	**131**

*Fonte: INEP

O poder público possui uma narrativa, as administrações públicas municipais possuem as suas, e os professores e professoras da rede pública, por sua vez, também. De encontro a essas narrativas, no quarto momento, procedemos por meio de hipotético[61] *checklist* acerca do cumprimento das estratégias, metas e produções em geral, decorrentes do cumprimento da Lei nº 10.639/03, previstas ou não no Plano Decenal de Educação.

A consulta por meio do *checklist* buscou preservar o anonimato dos/das participantes, obedecendo ao critério de no máximo dois servidores por município que atuam no âmbito das Secretarias Municipais de Educação, ainda que consideremos que as informações prestadas/obtidas sejam de caráter/conhecimento notoriamente público. No entanto, ao citar referência das informações obtidas por meio dessa consulta que extrapolaram o formato *checklist*, por meio de observações ou anotações, quando necessário o fizemos com o uso de pseudônimos.

[61] Desenvolvido a partir do quadro de anotações do mapa para uso do método comparativo; para confirmação ou não do cumprimento dos itens tais como, metas, estratégias ou ações previstas em cada Plano Decenal. Cada quadro com variáveis de acordo com cada PDE.

2 CENÁRIOS DE RECONFIGURAÇÕES: O GLOBAL, O LOCAL E OS MEANDROS EM TEMPOS E ESPAÇOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Quando pensamos no arcabouço pelo qual se organizaram e se organizam as políticas públicas no Brasil nos últimos anos e, nesse caso, mais especificamente, sobre o cenário em que foi concebida a Lei 10.639/04, é natural e consequente que voltemos nosso olhar para os ambientes de tensão que originaram essas políticas, seus agentes de articulação, mobilização e transformação. Nesse capítulo, de forma introdutória e sucinta, pretendemos conjecturar esse cenário ao objeto de nossa pesquisa, "Fora da Lei: uma incursão sobre a "Lei 10.639/03 em três experiências de gestão pública na Costa do Descobrimento"[62], pois entendemos que não seja fácil e nem legítimo tratar de experiências no âmbito da Lei sem compreender os contextos que a circundam em seus tempos e espaços, caso não queiramos contribuir com a noção/ideia de que uma fórmula mágica foi inventada para nos livrar de todo mal, ou de todas as nossas mazelas e problemas sociais, e que esta não é plena pela nossa falta de participação e cuidado, fazendo assim, de nós, nossos próprios algozes.

Esse capítulo traz uma espécie de preâmbulo introdutório para atentarmos à complexidade e subjetividade do que estamos falando e, sobretudo, à possibilidade de sedução pelas soluções e respostas fáceis que parecem brotar de nós; como se alguém simplesmente dissesse: *fiat-lux!*[63], e a luz se revelasse de maneira simples e mágica como na história da criação, e tudo estivesse ali, naquele instante e naquele lugar, resolvido. E se existe algo nas vidas de pessoas negras que pode ocorrer de maneira mágica, particularmente desconhecemos. Se o povo preto, negro, figurava os contos de fadas que escutávamos quando criança, porque imaginar que sob as mesmíssimas concepções e condições desse patriarcado, branco e eurocêntrico, existiriam condições favoráveis que não fossem advindas de muitas lutas?

Ainda que aos nossos olhos possa parecer óbvio o direito de um povo em conhecer a sua própria história, nos perguntamos: Seria razoável a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira para assegurar esse direito em qual Estado? Não nos parece ser consequente e natural, enquanto prerrogativa incondicional/inegociável para a construção

[62] Território da Costa do Descobrimentos, formado por oito municípios, entre eles os que compõem o recorte dessa pesquisa: Porto Seguro, Itabela e Guaratinga.
[63] "Fiat-lux" é um termo bíblico no livro de Gênese, atribuído por Deus na criação do universo, quando tudo iluminou.

da identidade da pessoa em um Estado e/ou nação (HALL, 2011), o conhecimento da sua história, e que esta seja contada pelos seus ancestrais e, quando não, seus pares? A literatura negra, de forma dramática e contundente, irá denunciar e dizer que não. Que diferentemente disso, ao longo de todo processo histórico, o Estado brasileiro se manteve alinhado ao pensamento colonialista e, quando não, recorreu à teorias nazifascistas[64] para a manutenção do seu *status quo*[65] (NASCIMENTO, 2016), como também à sofisticadas estratégias para o silenciamento da produção advinda de intelectuais negros, mais tarde cunhada como *epistemicídio cultural*[66].

Deste modo, reconhecemos no exercício da revisitação do cenário onde se deram as lutas e as conquistas abreviadas nesse capítulo o alicerce para compreensão desses processos e, consequentemente, das suas derivações, e que, para além disso, esse exercício possibilitará uma necessária e obrigatória localização em seus tempos e espaços, para que possamos melhor compreender esses acontecimentos; estamos falando da década de 1980 e início da década de 1990, quando o advento da globalização, com a franca expansão das suas políticas neoliberais, avança sobre todas as fronteiras; estamos falando do Brasil, que, assim como outros países da América Latina, fez uma sutil guinada à esquerda, no entanto inevitavelmente flertando com os modelos de desenvolvimentos carregados no bojo da globalização.

Assim, consideramos muito perspicaz uma breve análise, ainda que de forma pouco profunda, sobre os avanços das políticas públicas de enfrentamento e combate ao racismo diante dessa conjuntura econômica, social e política que se instaurou no Brasil nesse período. E por quê? Porque o que vivemos ontem não se apresenta hoje sob a mesma forma. Assim como as estratégias do grande capital mudaram em face dos acontecimentos advindos do processo de globalização, o racismo, parte dessa estratégia, também adquiriu outras formas: mais sutis, mas nem por isso menos perversas. Porque o racismo se escamoteia, a escravidão ganha outros contornos em meio a substratos sociais, econômicos e financeiros, e o preconceito dorme "em berço esplêndido ao som do mar e à luz do céu profundo"[67], instalados no seio dos nossos espaços escolares. Logo, compreender um pouco dos meandros dessas lutas literalmente travadas a ferro e fogo; conjecturar a sua mobilização e articulação e atentar para o *locus*[68] do objeto dessa pesquisa que também é a sala de aula, tal qual os caminhos trilhados pelos nossos

[64] Abdias Nascimento, em "O genocídio do Negro Brasileiro", denuncia e aprofunda essa questão (NASCIMENTO, 2016).
[65] Estado em que se encontrava antes.
[66] Termo com o qual a filósofa Sueli Carneiro atribui a negação aos negros da condição de sujeito.
[67] Estrofe do Hino Nacional Brasileiro.
[68] O *locus* do que trata essa pesquisa são as escolas e as salas de aula das comunidades escolares.

ancestrais até a mobilização que resultou, entre outras conquistas, na Lei 10.639/03; seja, de certa forma, a motivação maior dessa escrita.

A complexidade e a subjetividade do que estamos a tratar, colocado de forma pontual no parágrafo anterior, compõem o eixo dessa força centrípeta e, portanto, espinha dorsal dessa discussão, do global para o local, e vice-versa, neste capítulo. Embora não nos reportando de forma tão direta ao quanto recorreremos ao trabalho da professora Nilma Lino Gomes, em seu estudo "O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação", estarão presentes ecos substanciais da obra do Stephen J. Ball, com seu estudo "Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal", e, por último e não menos importante, Stuart Hall, "A identidade cultural na pós-modernidade", autores entre outros autores que consistirão em potentes aliados nessa empreitada.

2.1 A Lei 10.639/03: uma pauta dos movimentos sociais

Enquanto pesquisa denúncia, teorizamos que, para a compreensão do cenário de que trata esse recorte seja imprescindível conjecturar fatos e eventos enquanto construtos sociais forjados a partir do engajamento popular e político. Precisamos considerar as estruturas de poder que favoreceram esses acontecimentos.

> Os movimentos sociais são produtores a articuladores dos saberes construídos pelos grupos hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos das relações políticas sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (GOMES, 2017).

E não estamos apenas falando da Lei 10.639/03, mas de uma imensa pauta derivada das lutas desses movimentos[69] que tiveram maior visibilidade midiática a partir do fim da ditadura[70] e, mais especificamente, após a promulgação da Constituição de 1988. Ao falar dessa pauta, torna-se imperativo que consideremos em seus tempos e espaços o conjunto derivado dessas lutas; leis, estatutos, resoluções, decretos, portarias, guias, dentre outros construtos que, justapostos, consubstancializaram o arcabouço das políticas antirracistas, inclusivas,

[69] A abertura trazida pelo advento da Nova República.
[70] O ano de 1985 é marcado pela eleição indireta de Tancredo Neves o qual vence o candidato dos militares e marca o retorno de um novo período democrático na história recente do Brasil.

reparadoras e de enfrentamento ao preconceito que foram produzidas nos últimos 30 anos no Brasil. E por quê? A pauta que deriva dos movimentos e lutas do povo preto soma pequenas conquistas que, assim como pequenas peças de um mosaico, entre si se complementam. A metáfora "onde se vê a árvore, não se vê floresta" [71], e vice-versa, consiste na melhor analogia para exprimir o que teorizamos sobre o recorte que trata essa pesquisa e daí a importância de, um pouco mais adiante, elencarmos de forma cronológica esse conjunto de derivações forjadas a partir dessas lutas e que descendem e ascendem a Lei nº 10.639/03. Esse exercício nos aproxima do eixo histórico que constitui essa pesquisa, em tempo que nos oportuniza "olhar para a floresta". E "olhar para a floresta", nesse sentido, é a oportunidade de contextualizar e conjecturar os acontecimentos dessa amálgama, e disso nós precisamos nos convencer e convencer aos outros também. A Lei 10.639/03, retirada do seu contexto, perde a força. É isso que estamos a testar. Quando falamos sobre o contexto estamos nos referido à floresta e quando nos reportamos ao específico na verdade estamos a indagar: Que árvore é essa no meio dessa floresta? Como ela brotou aqui? Enquanto pesquisadores, não podemos em nenhum momento nos rendermos às respostas fáceis e/ou às soluções mágicas. Precisamos "olhar para a floresta"; para as forças que emanaram dos engajados centros de militâncias e que estão articuladas com essas lutas em seus tempos e espaços; considerando os meandros dessa construção e chamando a atenção sempre para o fato de que essa política deriva de outros interesses sociais, políticos e econômicos, mas que, sobretudo, a Lei nº 10.639/03 foi instituída a partir de uma pauta reivindicada pelos movimentos sociais e mais especificamente pelo Movimento Negro.

Se nessa pesquisa testamos as evidências de como se deram três experiências em gestão pública no Território da Costa do Descobrimento em re-concepcionar a Lei nº 10.639/03, mesmo incorrendo no risco de parecermos redundantes, não podemos virar as costas aos ambientes de tensão que originaram essas políticas para discorrer sobre esse processo, para assim compreendê-lo no todo.

Dos tantos aspectos que permeiam essa discussão e que consideramos de grande relevância, diríamos que do ponto de vista interpretativo e cognitivo a compreensão desses meandros seja uma questão seminal. Compreender os processos em certos contextos torna-se muito mais importante do que compreender as situações por ele desencadeadas. Logo, tornam-se mais claras possíveis evidências, conotações e colateralidades do que foi se instituindo nesse âmbito, e daí falamos, é claro, das políticas públicas, tanto de Governo quanto de Estado. Essas, produzidas a partir desses "movimentos"; das pressões geradas pela força do grande capital

[71] Grifo meu. Referente a uma expressão popular regularmente usada na região.

internacional sobre os mercados locais e sobre como estes têm se articulado e se mobilizado (MONTES, 2018). Não obstante a isso, atentamos para o percurso onde foram formuladas essas políticas, e falamos aqui da Lei nº 10.639/03; dos movimentos sociais até o *locus* onde a Lei está sendo re-concepcionada e estamos a testar a sua efetividade; o espaço escolar; a sala de aula.

2.2 Reconfigurações neoliberais no mundo globalizado: re-concepção de políticas e a política enquanto estratégias de dominação

Coadunando com Montes (2018), estudioso que tem na crítica decolonial, nos estudos culturais e nos estudos críticos de raça e etnicidade seus principais campos de investigação, em seu artigo "Neoliberalismo Racial y Políticas Afrolatinaoamericanas de Cara a la Crisis Global", subtitulado "Reconfigurações de Racismo y Neolibralismo Racial", discorre sobre como tem se dado as lutas antirracistas no âmbito da América Latina, incluindo o Brasil. Segundo ele, "fazendo em exame de seus sintomas e efeitos em uma das suas dimensões fundamentais: o racismo é, em particular o racismo contra negros". Deste modo,

> ¿Como se han redefinido las formas raciales en la era de la globalización neoliberal? ¿Qué implicaciones tiene la crisis en los modos de racialización, los regímenes racistas, y los movimientos étnico-raciales? ¿Qué han logrado las luchas contra el racismo y a favor de la justicia racial en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial? […]
>
> Para abordar este tipo de preguntas miremos con algún detenimiento las reconfiguraciones del racismo, sobre todo el racismo anti-Negro, en esta era de la globalización neoliberal capitalista y su crisis (MONTES, 2018, p. 247).

Por meio de perguntas retóricas sobre a re-configuração do racismo na era da globalização neoliberal; sobre as implicações da crise do capital sobre os modos de racialização, regimes racistas e movimentos étnico-raciais, ou ainda sobre as conquistas das lutas contra o racismo no pós-Segunda Guerra Mundial no mundo e, nesse caso, mais especificamente, na América Latina, Montes (2018) apoiará o arcabouço dessa "des-estrutura" nos cenários dos governos na América Latina e, consequentemente, sobre as vivas chagas colonialistas que perduram e perpassam "ad-eternamente" sob o jugo das políticas impostas pela esmagadora força do capital neolibral, não obstante a isso, ainda sob a mesma força com viés da foice e do martelo. Montes (2018) atenta para as reconfigurações na era da globalização neoliberal capitalista e sua crise. Para tanto, ele propõe a análise de três fases distintas para situar

historicamente o capitalismo na "pós-modernidade": a primeira fase, que se inicia nos meados dos anos 1970 e vai até o final dos anos 1980, ele vai denominar de "mercado louco e capitalismo selvagem"; a segunda fase, denominada de "neoliberalismo multicultural e neodesenvolvimentista", começa no início dos anos 1990, a qual ele apontará como a fase em que ascende à base do discurso hegemônico neoliberal; e, por último, a fase definida pela implosão da crise global que se insurgiu no final dos anos 1990 e início do século XXI. Essa cadeia de eventos consistiu, de certo modo, na amálgama com a qual o grande capital se movimentará e se reorganizará com novas estratégias de dominação. Para Montes (2018), os processos de globalização que chamamos de neoliberalismo seriam, nada mais, que a reorganização do capital contra os movimentos antissistêmicos surgidos nesse período, promovendo um novo desenho para a dominação de cunho racial, ao qual chamará de "reconfiguração". E o que seria essa reconfiguração diante os movimentos populares que reivindicam inclusão de categorias e acesso aos bens e serviços?

Nesse sentido, Ball (2012) oferecerá uma contribuição valiosíssima que será a chave para compreensão desses cenários locais, onde as "reconfigurações" das políticas defendidas pelo grande capital, no bojo da globalização neoliberal, colaborarão para o avanço simbólico dessas conquistas e, no Brasil, mais especificamente pós Constituição Federal de 1988. Ao discorrer sobre as redes políticas, dentre outras, ele pressupõe que o alinhamento das políticas locais com as globais ocorre, em síntese, por um sistema de redes, e que estas consistem, *[...] em boa parte, de trocas sociais informais, negociações e compromissos que se constituem nos bastidores* (BALL, 2014, p. 33). Um pouco mais adiante, afirma que *[...] o problema interpretativo para decidir se essas mudanças constituem uma nova forma de Estado ou são meras adaptações para a forma existente permanecer* (BALL, 2014, p. 35), e é essa última citação que nos remete diretamente a conjecturar sobre a hipótese dessa pesquisa. Considerando que o alinhamento das políticas globais neoliberais às políticas locais se tratam de transferências de políticas/mobilidade de políticas, ou seja, da expansão de modelos que se adequarão conforme as condições "locais", identificamos aí a importância de compreender os cenários que se dão nessas interações, pois *[...] nessas contribuições e em muitas outras, muito mais atenção é dada a identificar os participantes, os sucessos e os fracassos de transferência do que analisar e explicar os processos* (BALL, 2014, p. 36). Se a atenção é dada em identificar os participantes, pergunto: quem são os responsáveis pela efetivação pela Lei nº 10.639/03? Se a atenção é reservada para identificar os sucessos e os fracassos de transferências, que

ironicamente é também o que essa pesquisa faz, como não nos utilizarmos desse preâmbulo para falar sobre os cenários que constituíram esses processos?

Dessas articulações, Montes (2018) citará o sofisticado plano de inserção do aparato ideológico do capital internacional neoliberal nos governos da América Latina, enquanto estratégia de dominação articulada pela força do capital, onde estão imbricados, com a mesma finalidade, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros organismos internacionais. E é em torno dessa configuração colonialista que o grande capital internacional atuará agressivamente por toda a América Latina, desencadeando um célere e opressivo processo de globalização como forma de colonizar mercados e "privatizar todas as áreas da vida", fazendo do racismo reconfigurado uma ferramenta potente de dominação. Tal avanço pressupõe o desmanche do mercado local e a imposição de uma "nova ordem mundial" centrada no capital internacional como principal regulador. Com o uso de questões retóricas, ainda que a sua interposição esteja para além do exercício da resposta, Montes (2018) apresentará sintomas e efeitos com as estratégias neoliberais do capitalismo. À luz de Fanon, Mbembe e, ainda, Foucault, ele discorrerá sobre os efeitos nocivos das "reconfigurações do racismo e o neoliberalismo racial", e das estratégias de cooperação entre os governos locais e o capital internacional, no intuito de promover o desenvolvimento em áreas predominantemente ocupadas por afrodescendentes e indígenas. Não obstante a isso, essa mesma reconfiguração, segundo Montes (2018), tem relegado as questões raciais meramente ao seu caráter étnico e, consequentemente, tratando o racismo como um problema menor e/ou de simples solução. Para Montes (2018), o racismo é o componente central e estrutural da dominação, o que confirmará ao expor as relações de dominação por meio da lógica de exploração, onde o poder hegemônico, ao introduzir o advento da globalização nas estruturas dos governos locais por meio do neoliberalismo, apenas retroalimenta e reconfigura as velhas formas de escravidão, onde é recolocada a grande maioria de afrodescendentes e indígenas.

2.3 Reconfigurações locais diante de um mundo globalizado: a Lei 10.639 uma pauta dos movimentos sociais

Para Montes (2018), é evidente a importância dos movimentos étnico-raciais que ganharam visibilidade a partir da década de 1980, primeiro porque a atuação desses movimentos tensionavam a redefinição dos rumos das políticas públicas para a autonomia, as diferenças, a

equidade e a justiça reparatória étnico-racial dos governos; segundo, porque contribuíam para que o reconhecimento e a representação étnica se tornassem parte dos discursos e, consequentemente, apontavam para o necessário fortalecimento desses movimentos na constante luta de combate ao racismo em direção à equidade racial; e, terceiro, porque conclui-se que nos governos de esquerda, ou governos com algum tipo de alinhamento com a socialdemocracia[72], estes apresentam cenários bem mais promissores, por serem mais sensíveis às reivindicações dos movimentos, permitindo, assim, processos mais constantes e dinâmicos, conjuntura esta que encontrará fecundo terreno no Brasil com o advento da "Nova República"[73], tão bem narrados por Gomes (2017):

> Quanto mais os setores conservadores, de direita, os ruralistas e os capitalistas se realinham nas relações sociais e de poder; provocando ainda maiores desigualdades, mais compreendo a força dos movimentos sociais nas lutas emancipatórias e pela democracia (GOMES, 2017, p. 15).

Enquanto no item "Configurações Globais" demos ênfase à forma como se mobilizaram e articularam os movimentos étnico-raciais, e sobre a pressão do grande capital na reconfiguração das estratégias de dominação e controle dos mercados locais pelo neoliberalismo global, em "Configurações Locais" daremos uma atenção especial ao *locus* desses acontecimentos aqui no Brasil e, sobretudo, aos movimentos sociais que tensionaram contra essas forças e engrenagens que representavam a força do capital internacional, e que fizeram emergir daí as políticas que temos hoje.

Quando conjecturamos os desdobramentos desses embates no campo das políticas e voltamos o nosso olhar para o construto dessas lutas; sobre o que asseguramos enquanto políticas públicas de Estado; nós queremos dizer, até para os mais incautos, que sem esses movimentos, e daí chamamos especial atenção para o Movimento Negro Brasileiro, "nada do que estamos tratando aqui seria possível"[74]; que não estaríamos pesquisando sobre as dificuldades de implementação de uma Lei que prevê a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais:

> Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, gênero, Juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidade, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras,

[72]Governo de Fernando Henrique Cardoso, sociólogo eleito pelo PSDB.
[73] Período histórico pós ditadura militar que se inicia no ano de 1985, porém, ainda com eleição indireta para escolha da Presidência da República.
[74] Grifo Meu.

> violência, questões quilombolas e anti-racismo para a cerne das discussões teóricas e epistemológicas das ciências humanas e sociais, jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as Produções das teorias raciais do século XIX disseminados na teoria e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2017, p. 17).

A pauta desses movimentos, a partir da década de 1980 e nas décadas seguintes, é, de certa forma, responsável pela inserção de discussões que até então tinham pouca ou nenhuma "atenção/repercussão/visibilidade" do ponto de vista institucional no Congresso Nacional e, consequentemente, enquanto políticas de Estado ou de Governo; considerando naquele período um congresso composto em sua grande maioria por homens, brancos, conservadores, representantes da elite colonial brasileira e a sua consequente resistência às mudanças, uma pauta inclusiva e antirracista só se tornou possível pela mobilização social, em face das brechas forjadas no advento da Nova República e, posteriormente, da Constituição Brasileira de 1988. Nesse sentido, e é preciso que se necessário seja dito até a completa exaustão, precisamos reconhecer a importância dessas lutas; foram elas as ferramentas decisivas para romper em parte com a invisibilidade imposta à população negra e afrodescendente, composta por negros e pardos:

> E também tem sido esse mesmo movimento social o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro. É também, o Movimento Negro responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estática, da beleza, do reconhecimento e da representatividade (GOMES, 2017, p. 18).

Do ponto de vista histórico e das lutas, se tomarmos as nossas "pegadas cartográficas" como recorte, em uma linha temporal a partir da promulgação da Constituição de 1988 veremos que a Lei nº 10.639/03 é apenas mais um instrumento no combate ao racismo e à desigualdade étnico-racial que, ao lado de outros marcos de luta, corroboram entre si. Com isso, não queremos relativizar a importância da implementação da Lei nº 10.639/03 em relação a outros atos institucionais, inclusive internacionais, mas atentar para o quanto é assustadora e abissal a realidade social, política econômica e financeira do mundo, e, mais especificamente, desse país em relação à sua população negra. Abaixo, podemos conferir um amplo portfólio resultado dessas lutas e bandeiras, tais como:

- Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988 (ver em especial art. 3º, IV; 4º, VIII e 5º, XLII);

- Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989. A Lei Caó define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, etnia, religião e procedência nacional. Lei n. 9.459, de 13 de maio de 1997. Altera os artigos 1º e 20 da Lei Caó (Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de1989) e acrescenta o parágrafo 3º ao art. 140 do Código Penal, caracterizando como crime de injúria real a utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem. Define pena de três anos de reclusão e multa;
- Lei sobre discriminação nos meios de comunicação ou publicação de qualquer natureza – Lei n. 8.081, de 21 de setembro de 1990;
- Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990;
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996;
- Lei sobre crime de tortura – Lei n. 9.455, de 7 de abril de 1997;
- Declaração e Programa de Ação de Durban adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001;
- Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras e da Educação Relações Raciais em toda a educação básica (pública e privada). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos arts. 26-A e 79-B;
- Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. (Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas). Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 6/2002, que regulamenta a alteração trazida à LDB pela Lei n. 10.639/2003;
- Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera e inclui no currículo oficial a história e a cultura dos povos indígenas do Brasil;
- Estatuto da Igualdade Racial – Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010;
- Lei nº 12.711/2012 – O ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências;
- Lei nº 12.990/2014 – Cotas para concursos públicos;
- Orientação Normativa nº 03/2016 do MPOG – Bancas de verificação de auto declaração;

- Portaria Normativa nº 04/2018 – Regulamenta o procedimento de heteroidentificação.

Ao elencar cronologicamente esse conjunto de leis e atos institucionais, dentro de uma pesquisa que tem um recorte tão específico que é a Lei nº 10.639/03, nós fechamos esse subtema na perspectiva de que essa abreviação possa ambientar e situar nosso projeto. Estamos falando ao mesmo tempo de uma rede política de dimensões globais (BALL, 2014 e MONTES, 2018), que, ao se reconfigurar junto ao mercados regionais, têm em um de seus vértices a força dos movimentos sociais (GOMES, 2017) e, em outro, o Estado (BRASIL, 2003), com seu lastro constituído a partir do imaginário do pensamento colonizador, eurocêntrico e branco. Os meandros dessa intrincada teia irão repercutir de forma decisiva sobre as políticas construídas a partir daí, e nos consequentes processos emancipatórios dos sujeitos (FREIRE, 2005).

> A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origem socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir que tanto os processos institucionais de educação (escola de educação básica e universidades) quanto as experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de lutas sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora (GOMES, 2017, p. 25).

Portanto, quando elencamos em uma pauta questões/conquistas relacionadas às questões étnico-raciais, da luta antirracista, de políticas reparatórias e inclusivas e, dentre elas, pautamos a Lei nº 10.639/03, é porque consideramos urgente a percepção dessa política, enquanto parte de todo um construto; não apenas mais uma ferramenta, mas um importante e necessário recurso para as epistemologias descolonizantes, que, somadas ao todo, tornam-se partes de um propósito maior.

Eis o nosso contra-argumento para o quão necessário é se ter uma visão do todo, e essa perspectiva vem justamente das anotações que fizemos durante essa pesquisa; é preciso que seja clara a noção da existência de um movimento, e de que esse "movimento" é/seja a vértebra que retroalimenta cada parte desse processo. E é quando nos remetemos aos campos epistemológicos que coadunamos com Gomes (2017), que, entre outros campos, escolhe fazer reflexões a partir do campo da educação, afirmando que *[...] elegeu e destacou a educação,*

como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista.

2.4 Re-concepcionar políticas públicas: meandros e arranjos

Se para Ball (2014) importa discorrer sobre como se dá o alinhamento das políticas globais com os governos locais[75], estamos convencidos que a nossa empreitada seja, de certa forma, identificar, em paralelo com essa dinâmica, longe dos ambientes de poder e tensão onde se originaram essas políticas, o que ocorre com essa produção. Estamos falando da Lei nº 10.639/03; de como estão sendo re-concepcionadas a produção dessas políticas para além dos "movimentos" não engajados e distantes dos centros de militância, em espaços escolares e que não estão necessariamente articulados e mobilizados com o cerne dessas discussões, como é o caso do grande interior brasileiro e, mais especificamente, a região que abrange o recorte dessa pesquisa: Porto Seguro, Itabela e Guaratinga.

Essa nossa preocupação, em parte, é o eixo condutor dessa investigação que, sem querer ser pretenciosa, pretende "mexer com o que tá quieto, sim", ainda que sob risco de sermos defenestrados e postos sob o jugo do que consideramos, à propósito, de forma provocativa, o *establishment* de algumas posições que temos representadas. Logo, ratificamos a importância da Lei nº 10.639/03 enquanto construto social das lutas já mencionadas aqui, mas, a propósito da provocação do título que nomeou essa pesquisa, estamos a indagar o que está "fora" desta na sua mais nobre finalidade.

Pensamos que o desafio maior seja que, em meio às complexas sobreposições de interesses, estes imbrincados por diversas narrativas, possamos a contento dar conta de algo que passa "ao longe" para alguns/mas e possa parecer tão elementar, trivial e comum dentro dessa investigação. Sob o manto da obviedade, "do elementar, do trivial e do comum" escondem-se inúmeras facetas de um processo que poderá se revelar "um tanto quanto" perigoso, quando não, consequentes armadilhas para àqueles/as que, situados/as em pontos equidistantes, em meio à nova idade das trevas[76], aguardam parcimoniosamente algo mágico acontecer.

[75] Grifo meu. Trata-se do que não é global e tende a ser mais específico quanto a um país, por exemplo, que é um "local" na escala do texto.
[76] Grifo meu. referência ao retorno as forças conservadoras simpáticas à ideologia fascista.

Ao formular uma política, nesse caso para a Lei nº 10.639/03, os governos municipais pensam/consideram as comunidades escolares, de certo modo, como um bloco homogêneo, onde há prevalescência de alguns aspectos: as condições técnico-administrativas, as de formação profissional, e/ou até as características da população e suas respectivas identidades. Assim, quando pensamos sobre a eficácia e efetividade dessas políticas, acabamos por nos deparar de forma bem específica com cenários bem adversos, porque,

> Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituído um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo "unificadas" apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto, como nas fantasias do eu 'inteiro" de que fala a psicanálise lacaniana – as identidades nacionais continuam a ser representadas como unificadas (HALL, 2011, p. 62).

Deste modo, certamente não podemos esperar os mesmos resultados se considerarmos as condições em que se dão esses processos. O conjunto dessas características está de forma direta associado aos resultados que se espera com a aplicação dessas políticas. Ao re-concepcionar uma política, essas localidades estarão falando muito mais de si do que do universo para o qual essa política foi formulada. Mas isso é muito mais complexo ainda, porque se fala muito quando se deixa de dizer alguma coisa também. Por quê?

3 FORA DA LEI: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA LEI Nº 10.639/03 EM UM TERRITÓRIO HOSTIL

Ao re-concepcionar a Lei nº 10.639/03, uma política pensada/reivindicada para um país com dimensões continentais, pressupomos que as administrações públicas municipais, muitas vezes tão distantes dos centros de debates que deram origem a essa política, têm aí dois dos seus primeiros e maiores obstáculos para sua aplicação/implementação: o primeiro deles é sobre a decisão dos gestores/as em atenderem e assim fazerem cumprir uma determinação legal de uma instância maior; e o segundo é que, ao fazê-lo, terem que equiparar a sua estrutura didático-pedagógica, técnica e administrativa para fazer cumprir esse objeto. Considerando essas duas premissas enquanto elementares nesse processo, iremos ao encontro de questões bem mais subjetivas e complexas. São inúmeras. Muitas delas não tratamos nesse recorte. No entanto, em um primeiro momento lidaremos com as questões que estão associadas aos dois primeiros obstáculos que citamos para a re-concepção da Lei nº 10.639/03 no âmbito institucional do poder público local (das administrações públicas municipais), mesmo após mais de quinze anos de sancionada.

Em 2007, em um estudo intitulado "Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003", realizado aproximadamente cinco anos depois da sanção da lei nº 10.639/03, já se chamava a atenção em torno da preocupação pela atuação pouco sistêmica em relação ao cumprimento da Lei:

> A Lei n. 10.639/2003, que altera a LDB tem foco na educação escolar, e deve ser cumprida pelos sistemas de ensino. Não obstante, observa-se que os conselhos de educação, as secretarias estaduais e municipais de educação e o próprio Ministério da Educação não vêm atuando de forma sistemática e integrada no sentido de divulgá-la e de criar as condições sistêmicas para a sua efetiva aplicação (BRASIL, 2008a, p.13).

Essas preocupações, tanto em relação ao estudo e/ou com o objeto dessa pesquisa, foram e são as "pegadas" que, de certa forma, tomando todos os cuidados para que não desviemos do nosso curso, nos propomos a seguir enquanto pesquisadores. Esses estudos, ainda em 2007, já apontavam para a não atuação das administrações públicas municipais, ao citar as "secretarias municipais de educação e respectivos conselhos". E, se consideramos seguir essas pegadas, em meio a esse trajeto, iremos/haveremos de indagar por situações e contextos que possam de certo modo apontar algum rumo, ainda

que seja, a princípio, de forma retórica, a exemplo de: Onde foi exatamente que paramos?[77] e/ou Com quem estamos caminhando? Nessas condições, onde mesmo vamos/queremos chegar? E foi, nessa perspectiva, o que ocorreu essa pesquisa desde então.

Contudo, importante citar que diversos estudos no âmbito da aplicação/implementação e efetividade da Lei nº 10.639/03 foram produzidos pela academia e pelo poder público ao longo desses mais de quinze anos (SANTOS; SOUZA, 2012; GOMES, 2012 e 2017), um deles elaborado por uma equipe designada por meio da Portaria Interministerial do Ministério da Educação / Ministério da Justiça / Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (MEC/MJ/SEPPIR) nº 605, de 20 de maio de 2008, denominada apenas de Grupo de Trabalho Interministerial, que produziu um estudo intitulado "Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003" (Brasil, 2008a). Esse estudo, embora realizado em 2008, se mantém atual e ainda corrobora de forma pedagógica e expressiva para a compreensão de como tem se dado o cumprimento da Lei nº 10.639/03 no interior do país, ao apontar para questões complexas e extremamente relevantes. Presumimos que esse estudo, por si, encerraria essa discussão, já que na abordagem expressa no destaque transcrito na página anterior, relaciona e aponta para o problema[78]. No entanto, diferente do enfoque abrangente que compreende seu escopo em relação ao cumprimento da Lei nº 10.639/03 em todo território Nacional, pesquisamos aqui uma amostra dos municípios que compõe o Território da Costa do Descobrimento, em três experiências nas administrações públicas municipais nesse cantinho do Brasil, que passados mais de dez anos do estudo a que nos referimos, ainda motiva essa investigação pelos mesmos problemas em relação a aplicação/implementação da Lei.

3.1 Poder público e a Lei nº 10.639/03: cumprir ou não, eis a questão

Sobre a decisão do gestor/a em atender e fazer cumprir uma determinação legal de uma instância maior, cabe-nos observar que é natural e consequente para a aplicação de uma Lei envolvendo tantas complexidades que, assim como em todo corpo técnico, administrativo e

[77] Refere-se em geral à falta de continuidade nos programas e projetos pelas prefeituras e agora, também, pelo Governo Federal.
[78] Ainda que no contexto macro, e não das questões territoriais e regionais específicas.

profissional, haja vontade política. Principalmente por parte dos/das gestores e gestoras. Sem vontade política, não vislumbramos muitas possibilidades de êxito na re-concepção da Lei. E quando tratamos de vontade política, é preciso que consideremos que a decisão/escolha pela aplicação/implementação da Lei nº 10.639/03 no âmbito municipal passa, indubitavelmente, pelo crivo muitas vezes pessoal dos seus gestores; pelas questões ideológicas, partidárias, culturais, sociais, econômicas, religiosas e/ou teóricas de quem está no poder. As gestões públicas municipais ao se posicionarem no sentido de fazer a gestão/gestação da re-concepção da Lei nº 10.639/03[79], do ponto de vista "institucional" e no âmbito de cada município (cada um se relacionará de forma singular), de certa forma, apresentam os indícios sobre como se dará todo o processo de implementação dessa política e, quando não, e não podemos ignorar essa hipótese, estas ainda podem resvalar para um sofisticado e tácito "faz de contas", considerando que nem sempre um posicionamento favorável indica que ações concretas para assegurar o cumprimento da Lei serão implementadas e coordenadas. Nesse sentido, chamamos a atenção para o que poderá ocorrer apenas no campo dos discursos e que implicam/implicarão de forma definitiva em como as comunidades se relacionarão com o objeto da Lei.

Uma possível decisão favorável dos/das gestores/as municipais para o cumprimento da Lei nº 10.639/03, sinaliza o início de um trabalho que requer a imersão dos atores em todo seu processo histórico e legado de injustiças, sofrimento e invisibilização a que foi submetido o povo negro e, quando não, é necessário o mínimo de sensibilidade ou empatia para essas causas. Eis aí que percebemos uma das questões mais emblemáticas e complexas desse processo e que precisamos considerar. É sobre quem ocupa e/ou ocupou ao longo dos últimos anos os cargos dessas instituições; prefeitos, prefeitas, secretários, secretárias, superintendentes, coordenadores e coordenadoras, entre outros/as: Quem são essas pessoas? E não obstante a essa questão, continuemos a indagar, seria a gestão do partido "X" ou "Y" suficientemente simpática a uma política antirracista a ponto de mobilizar a estrutura da administração local nesse sentido? Os atores a quem competem esses desdobramentos, quer sejam eles diretores de escolas, coordenadores e professores, entre outros, não estariam sob essa mesma égide? À propósito, todas essas indagações estão relacionadas à fatores intrínsecos na constituição desses sujeitos (SANTOS; SOUZA, 2012), e, a natural e consequente forma como estes/as lidarão com a obrigação institucional de fazer cumprir essa política.

Estamos tratando de uma temática que nos custou muito inserir no rol dos debates institucionais. Fato. Contudo, tanto no campo da política quanto no campo da gestão,

[79] Grifo meu. Refere-se ao primeiro desafio de atender/cumprir uma determinação legal.

tecnicamente falando, os atores têm um papel essencial para esse feito, sendo, porém, uns mais essenciais que outros. E não estamos falando da necessidade do engajamento social ou militância por parte da classe política ou pelos gestores de um modo geral, mas estamos a discorrer sobre a necessidade do mínimo de empatia. Isso é fundamental. E, quando apontamos para o "institucional", sobre o que representa ocupar um cargo público nessa conjuntura, é porque estamos tratando de uma política que, por atender a uma pauta reivindicada pelos movimentos sociais, até então era silenciada; por tratar da inclusão de narrativas descolonizantes em contextos predominantemente dominados por homens brancos ou no mínimo por eles tutelados, e, por isso, práticas comuns, quando não estratégias sofisticadas, poderão fazer parte do jogo utilizado pelas "epistemologias dominantes" para alijar essas conquistas. Essas forças não só atuam esgotando e minando as possibilidades de experiências exitosas, como também para o seu enfraquecimento perante à opinião pública quanto à sua efetividade enquanto política.

Logo, nos valendo das perguntas retóricas invocadas anteriormente para situarmos essa pesquisa no *locus* do problema descrito no seu enunciado, já que discorremos sobre a estratégica importância na decisão de um gestor em atender uma política pública, é importante reiterar que hoje temos uma conjuntura política adversa àquela vivida/vivenciada na primeira década desse século, descrita por Montes (2018) como um período "de uma leve guinada à esquerda". Ao contrário daquela conjuntura em que o país via prosperar as iniciativas para assegurar o cumprimento dessas políticas, essa pesquisa se dá justamente em um momento oposto.

Evidenciando a relevante posição do/a gestor/a nesse processo e, subjacente a isso, temos que considerar a sua particular visão de mundo, tão particular como a de qualquer um de nós. No entanto, em geral, temos enquanto representantes do poder público instituído quase sempre "essa" figura impregnada de todo um ranço colonial, perfilada em um "macho, adulto, branco, sempre no comando"[80] e, logo, precisamos considerar que esta visão de mundo incidirá de forma decisiva (e já dissemos isso antes) sobre a forma com a qual este/a lidará com as questões simples e complexas da gestão pública e todos os seus desdobramentos. Nessa perspectiva, é relevante considerar em seus tempos e espaços os eventos que sucederam esse processo, e como estes têm repercutido nessas políticas; como têm se dado o jogo (HALL, 2011). Às vezes definido pelo alinhamento ideológico, outras vezes definido pelo alinhamento partidário, pois

[80] Referência à letra da canção "O Estrangeiro", do álbum homônimo do cantor baiano Caetano Veloso (1989).

sim, é possível na política nacional o alinhamento partidário para além do ideológico, mas isso é uma outra questão, por muitas vezes também baseada nos interesses econômicos e financeiros.

Isso nos faz atentar para o fato de que estamos vivendo no pós-golpe, em um momento de quase ruptura e ataque às instituições democráticas no país, e para compreender melhor para onde pode ou não tender a figura de um gestor em relação às suas influências, competências e atribuições, tomamos como referência, ainda que superficialmente, a conjuntura política nacional.

3.1.1 A (des)construção imagética na figura perversa de um presidente retroalimentando os percalços na implementação Lei nº 10.639/03

Precisamos considerar nesses processos de implementação da Lei nº 10.639/03 nos municípios a capacidade que tem uma pessoa pública e, nesses casos, os/as agentes públicos e gestores/as de sugestionar e influenciar pessoas em torno dos diversos processos que tangenciam a mobilização e a articulação de atores.

Desde a posse do Presidente Jair Messias Bolsonaro, assistimos a um governo assumidamente de extrema direita, que instaurou por meio de atos e discursos um vilipendioso ataque à democracia[81]. Suas posições trazem, quando não velado, o escancarado desprezo pelas instituições e, portanto, às conquistas celebradas ao logo dos últimos 30 anos pelos movimentos populares, sindicatos, artistas e universidades, entre outros, atingido em cheio uma "maioria minorizada"[82] e invisibilizada pelo excludente modelo de desenvolvimento que prevaleceu em nosso país; ora pela força da colonização europeia, ora pela força do grande capital internacional por meio dos seu jogo de interesses expresso por meio das políticas neoliberais.

As posições tomadas pelo então presidente vão na contramão dos avanços ocorridos no âmbito dessas conquistas, e rumam para um total retrocesso com a desconstrução de políticas inclusivas, reparatórias e de combate ao racismo e outras formas de preconceito. A começar pelo Decreto nº 9.759/19, que extinguiu mais de 35 órgãos colegiados entre conselhos e outros, afetando políticas já consolidadas nas áreas de direitos

[81] É preciso que consideremos a articulação da grande mídia e do grande capital global junto aos partidos do centro e da direita da política nacional.
[82] Termo cunhado pelo professor Richard Santos da UFSB (SANTOS, 2020).

humanos, LGBTQI+ e igualdade racial, entre outras[83], chegando ainda a aventar a extinção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), não consumada em face da resistência do movimento negro, que se manifestou de forma simultânea em vários estados do país. Esse mesmo governo, na figura do Presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito por nada menos que 57.797.847 de votos, portanto 53,13% do eleitorado, tem no seu portfólio declarações que evidenciam seu desprezo pelo povo negro, tais como: *Fui num quilombola em Eldorado Paulista [sic]. Olha, o afrodescendente mais leve pesava sete arrobas. Não fazem nada. Acho que nem pra procriador serve mais.*[84] A partir da natureza desse discurso (mas vale ressaltar que essa pesquisa não trata da análise dos discursos) e, sobretudo, dos seus atos enquanto Presidente da República, considerando o espaço que ocupa e tudo que representa, enquanto figura ascendente de um processo pseudodemocrático[85], também se faz necessário lembrar a expressiva votação por ele recebida, apesar da sua evidente posição racista, homofóbica e machista, entre outras, que nunca fez questão de esconder. Pelo contrário, Jair Bolsonaro, fez disso uma bandeira, escamoteando pela falácia do novo, mesmo estando no congresso há mais de 30 anos.

Nesse caso, apesar da indiscutível potente e nefasta capacidade de influenciar pessoas, poderia se presumir a partir daí que a figura do/a gestor/a está para além da sua capacidade político-administrativa e, logo, poderia ser diferente. Mas não é. Faz parte do escopo de um projeto político. E que projeto político é esse? Achille Mbembe (2018), no seu livro "Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte", convictamente discorre sobre o que considera preocupante nessa política:

> Minha preocupação é com aquelas formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, "mas a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações". Tais formas de soberania estão longe de ser um pedaço de insanidade prodigiosa ou uma expressão de alguma ruptura entre os impulsos e interesses do corpo e da mente. De fato, tal como os campos da morte, são elas que constituem o *nomus* do espaço político em que ainda vivemos. Além disso, experiências contemporâneas de destruição humana sugerem que é possível desenvolver uma leitura da política, da soberania e do sujeito, diferente daquela que herdamos do discurso filosófico da modernidade. Em vez de considerar

[83] Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Em seu "Art. 2º Para os fins do disposto neste Decreto, inclui-se no conceito de colegiado: I - conselhos; II - comitês; III - comissões; IV - grupos; V - juntas; VI - equipes; VII - mesas; VIII - fóruns; IX - salas; e X - qualquer outra denominação dada ao colegiado".

[84] Palestra realizada na Hebraica do Rio de Janeiro em abril de 2017, amplamente divulgada pela mídia no período eleitoral de 2018. Disponível em: <https://deolhonosruralistas.com.br/2018/10/23/quilombolas-de-eldorado-dizem-que-bolsonaro-nunca-os-visitou/>. Acesso em 20 set 2010.

[85] Em referência à indústria das *fake News* (notícias falsas), alimentada pela sorrateira campanha do presidente eleito.

> a razão a verdade do sujeito, podemos olhar para outras categorias fundadoras menos abstratas e mais palpáveis, tais como a vida e a morte (MBEMBE, 2018, p.20, 21).

Pesa dizer que teremos na figura do/a gestor/a, para longe ou para perto, sempre a figura balizadora dessas políticas. Para Mbembe, *[...] operando com base em uma divisão entre vivos e mortos, tal poder se define em relação a um campo biológico – do que toma controle e no qual se inscreve* (2018, p.17).

Portanto, atentamos para o fato de que lidar com a Lei nº 10.639/03 nesse contexto não se trata de lidar com algo "trivial e comum", e muito menos com um tema simpático a todos e todas; lidar com processos para aplicação da Lei nº 10.639/03 não é a mesma coisa que tratar de temas tão corriqueiros à educação, tais como "educação em tempo integral", ou "todos pela educação", ou ainda "contra a defasagem de idade e série". Estamos a lidar com todas essas questões e muito mais. No entanto, se não suficientemente cônscios, engajados e sensibilizados sobre a natureza e dimensão epistemológica, sociológica, filosófica, política, econômica, social e cultural dessa proposta, incorrem esses gestores a tornar essa conquista, que custou tão caro ao povo negro, algo de menor relevância ou importância. Incorremos a todo instante, longe dos centros dos debates do país, apesar da inquestionável conquista dessa política, a assistir impassivelmente ao que a filósofa Sueli Carneiro chama/chamará, em face das tentativas de aniquilação, silenciamento e subalternização, de "epistemicídio" [86] (CARNEIRO, 2005), mas ora, justamente para uma política criada ironicamente para esse combate.

3.2 Equiparar a estrutura didático-pedagógica, técnico e administrativa para fazer cumprir a lei nas administrações públicas municipais

Dentre as diferentes configurações das administrações públicas municipais que acabam por afetar de forma significativa a implementação da Lei nº 10.639/03, consideramos que "equiparar a estrutura didático-pedagógica, técnico e administrativa para fazer cumprir a lei"[87] seja o segundo, maior e mais complexo obstáculo apontado por nós no início desse capítulo, sobretudo por se tratar da instância com a qual nos relacionamos: as estratégias e as ferramentas com as quais os professores e as professoras da rede pública de ensino do Fundamental II mais

[86] Conceito trabalhado pela filósofa Sueli Carneiro, que define as ocorrências de tentativa de silenciamento, anulação, subalternização e invisibilização de saberes não-hegemônicos.
[87] Grifo Meu. Refere-se ao segundo maior obstáculo para implementação da Lei nº 10.639/03 no âmbito municipal.

se relacionam/relacionarão. Se no primeiro momento nós temos as figuras dos gestores/as enquanto figuras proeminentes, teremos agora diversos atores envolvidos no processo.

Quando pensamos em "estrutura didático-pedagógica" e nos diversos atores envolvidos, pensamos logo nas estratégias adotadas por cada município para fazer cumprir essas políticas. Vislumbramos a imediata inserção da Lei nº 10.638/03 nos Planos Municipais de Educação; nas recomendações pelos setores pedagógicos para inclusão nos respectivos Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares (PPPs); nas reuniões com as coordenações para discussão de estratégias e planejamento para atendimento/implementação da Lei com diretrizes e metas, considerando a necessidade de pulverização e/ou capilaridade para a promoção de capacitação para professores e professoras, vigias, porteiros/as, merendeiros/as, zeladores/as, instrutores/as e todo corpo docente nos espaços escolares; na adoção de estratégias para conhecer as comunidades a quem são direcionadas essas políticas, do corpo discente à associação de pais e mestres; e na criação de núcleos de pesquisa e suporte para identificação, seleção e suposta aquisição de novos materiais, como também a avaliação do material didático-pedagógico pré-existente, complementando-os e/ou propondo subsídios para enriquecê-los, e, na inexistência desses, propondo a elaboração/confecção de materiais e instrumentos que atendam ou que possam subsidiar a discussão do objeto proposto na Lei nº 10.639/03, entre outras ações, estratégias e medidas e o que for necessário para que esta não se torne, como tantas outras leis, uma "letra-morta".

No entanto, diante de tais expectativas apresentadas no parágrafo anterior, que podem parecer "triviais e comuns" quando pensamos em uma política pública de Estado e, nesse recorte, pela Lei nº 10.639/03 no âmbito das administrações públicas municipais, a expectativa pode estar distante da realidade e esta, por muitas vezes, pode/poderá ser desoladora. Santos e Souza (2012), ao discorrerem sobre as "Contribuições do Movimento Negro e das teorias críticas do currículo para a construção da educação das relações étnico-raciais" na aplicação da Lei nº 10.639/03, não se detém apenas nas questões curriculares, apontando também em direção às contradições assumidas pelo Estado que corroboram para os dois grandes desafios tratados nesse capítulo:

> Além do artigo 5º da Constituição Federal, que prevê a igualdade de direitos perante a lei, podemos destacar alguns outros. Isso mostra um reflexo das tentativas de penetração das demandas populares no aparato legal e as contradições que o Estado assume, pois ignora suas próprias convenções quando não for conveniente aos grupos dirigentes, mesmo nos regimes supostamente democráticos, teoricamente baseados em instituições sólidas voltadas para buscar o bem comum. Se no jargão popular brasileiro diz-se que existem 'leis que pegam' e 'leis que não pegam', é interessante

> refletir a respeito do que leva artigos de tão grande relevância a permanecerem como 'letra morta' (SANTOS; SOUZA, 2012, p. 183).

Se no subtítulo anterior chamamos a atenção para "o crivo muitas vezes pessoal dos seus gestores" em relação às "questões ideológicas, partidárias, culturais, sociais, econômicas, religiosas e/ou teóricas de quem está no poder", para além da decisão do gestor/a em atender e fazer cumprir uma determinação legal de uma instância maior, ao nos aproximamos de outro vértice do *locus* do problema, teremos que lidar com as complexidades dessas mesmas questões. Deste modo, é importante registrar que embora em um primeiro momento nos esforcemos para tratar da complexidade e subjetividade implicadas na decisão do/a gestor/a e sua relevância social, "entendemos tratar-se de uma decisão meramente política" os desdobramentos do segundo maior obstáculo e, a partir dessa decisão, os resultados não serão tão diferentes. Ainda que possamos pressupor que "equiparar a estrutura didático-pedagógica, técnico e administrativa para fazer cumprir a lei" seja também uma tarefa meramente técnica, ela não é. Os atores envolvidos nesses processos estarão, para além do que propõem, sempre a exercer sua capacidade de aprovação, censura e, quando não, "neutralidade".

Consequentemente, a leitura e visão de mundo de cada ator (FREIRE, 2005) impacta/impactarão sobre os resultados para a efetivação da Lei nº 10.639/03. A todo momento, considerando o papel desempenhado por cada sujeito nas comunidades escolares em que atuam e em relação a cada uma das estratégias adotadas, superintendentes, diretores, coordenadores, professores e apoios, estarão no limiar da tênue linha que separa as duas questões expostas no início do capítulo. Iremos nos deparar com a professora negra fervorosamente evangélica, que ao lidar com uma temática versando sobre religiões de matrizes africanas salta/saltará um sonoro "tá repreendido em nome de Jesus!!"; com o coordenador mestiço de extrema direita, que publica no seu Facebook que "a bandalheira da esquerda, financia vagabundos, bicha e viado [sic]", ao se referir aos negros, LGBTQI+ e demais representantes da sociedade civil financiados pelo poder público para participar de conferências regionais, etc. Somando a tudo isso, um número considerável de situações comporá esse catálogo de situações muitas vezes inusitadas, indicadas tanto nas situações colocadas por Santos e Souza (2012) nas "convenções dos grupos dirigentes" em citação anterior, quanto nas questões apontadas por Hall (2011), quando chama/chamará a atenção ao risco tentador, que é o risco de colocar as diversas formas de manifestações de um povo sob o manto de "um único povo, uma única cultura e uma única etnia" (2011, p. 63). Para Hall (2011),

> É ainda mais difícil unificar a identidade nacional em torno da raça. Em primeiro lugar – porque contrariamente à crença generalizada – a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica. Há diferentes tipos e variedades, mas elas estão largamente dispersas no interior do que chamamos de "raças" e outra. [...] A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor de pele, textura do cabelo, características físicas corporais, etc. – como *marcas simbólicas,* a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro (HALL, 2011, p. 63 e 64).

E isso assusta. E por que assusta? Assusta porque quando pensamos na dimensão do que seja "equiparar a estrutura didático-pedagógica, técnico e administrativa" de cada prefeitura/gestão, diante do imenso conjunto de articulações e mobilizações necessárias para fazer acontecer o cumprimento da Lei nº 10.639/03; quando nos vemos diante de um país com dimensões continentais, repleto de múltiplas e complexas diferenças, tendo que considerar todas as lidas que essas questões requerem e perpassam, é que presumidamente nos damos conta do problema. Mesmo que seja no âmbito de uma única gestão.

3.2.1 Equiparar a estrutura didático-pedagógica, técnico e administrativa *versus* os processos formativos do sujeito

Santos e Souza (2012), assim como Hall (2011), ao discorrerem sobre os processos formativos dos sujeitos, apontam os meandros multifacetados desses arranjos identitários. No entanto, ao se referirem aos "paradigmas curriculares emancipatórios que balizem práticas pedagógicas", não pressupõem que os envolvidos na implementação dessas práticas foram, são e estão/estarão também enquanto sujeitos dos processos formativos tratados no início da abordagem.

> Os indivíduos que passam por um processo formativo que justifica sua opressão, acabam eles mesmos se tornando cúmplices e reprodutores dessa opressão, pois introjetam os valores discriminatórios que permeiam a cultura legitimada da região que habitam. A naturalização da opressão pelo próprio oprimido e a aceitação do direito do opressor em exercê-la é condição *sine qua non* dos regimes políticos que se amparam nas desigualdades sociais, sejam elas de caráter étnico, racial, de gênero, de origem regional ou nacional, religioso, etário ou ideológico, por exemplo. Se o poder estabelecido consegue prescrever satisfatoriamente sua ideologia de maneira que os grupos marginalizados reconheçam seus algozes como o ideal a ser seguido, conseguirá mais facilmente preservar sua posição, pois as tensões, se não podem ser completamente erradicadas, são mitigadas a ocorrências esparsas ou pouco representativas. É daí que surge a relevância de paradigmas curriculares emancipatórios que balizem práticas pedagógicas que primem pela reflexão e pela luta que conduza rumo à equidade, à liberdade e à justiça social. Que em vez de desumanizar levem à transformação social apesar das resistências e tentativas de desmoralização dessas iniciativas por aqueles que historicamente obtêm privilégios

> oriundos das relações de violência física e simbólica. Esses grupos necessitam atingir a compreensão de que não serão as camadas hegemônicas que irão promover a mudança, pois as elites dirigentes não têm esse interesse (SANTOS; SOUZA, 2012, p. 182).

E, nesse sentido, entendemos que os "reprodutores da opressão", quando não condescendentes, nem sob a tutela de uma lei, ou dos "paradigmas" de que falam Souza e Santos (2012), serão capazes de promoverem práticas ou mesmo reflexões que conduzam "rumo à equidade, à liberdade e à justiça social". E quem são estes "indivíduos", e onde estão? Pressupomos que são os mesmos com os quais lidamos no dia-a-dia, que se sentam à nossa frente e muitas vezes ocupam a sala/casa ao lado; os que são designados/as para os cargos de chefias e que encaramos nas reuniões; e/ou mesmo que elegemos para Presidente da República, deputados/as, prefeito/as e vereadores/as, e estão nas questões primeiras, balizadoras desse capitulo enquanto maiores desafios.

> Dessa forma, a educação das relações étnico-raciais não se tornou um problema resolvido simplesmente pela assinatura de uma lei, mas permanece em constante processo de debate e observação dos atores envolvidos (o poder público nas três esferas de poder, redes privadas de ensino, universidades, pesquisadores, autores e produtores de materiais didáticos, professores, gestores, organizações do Movimento Negro, pais, alunos e sociedade), levando à produção de novas práticas e bens culturais que vislumbrem essas 'novas' exigências e atendam a essas 'novas' demandas, que apesar de terem início nos primeiros anos da história do Brasil, apenas recentemente vêm conseguindo alcançar visibilidade, mesmo que aquém das expectativas de determinados grupos, mesmo enfrentando grandes resistências de outros (SANTOS; SOUZA, 2012, p. 182).

Daí, podemos pressupor não exatamente por meio de uma constatação, mas de uma verdade um tanto quanto inconveniente. O fato é que, ao promulgar a Lei nº 10.639/03, o Estado brasileiro não resolveu a questão da obrigatoriedade da História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras e da Educação Relações Raciais (SODRÉ, 2012a), No entanto, ao institucionalizar uma política oriunda de uma pauta do movimento negro, corroborou de forma exponencial, ao chamar a atenção em torno da forma como o/a negro/a brasileiro/a foi tratado/a historicamente em seu sistema de ensino; em como esse sistema de ensino se organizou a partir de uma matriz curricular eurocêntrica, branca e elitista; e para o fato de que esse mesmo sistema foi ao longo de séculos esteio de sustentação para o racismo estrutural brasileiro. Guareschi (2008, p. 99 e 100), à luz conceito marxista de "ideologia", faz uma referência a esse sistema de ensino afirmando que "por escola nós vamos entender o aparelho criado pelo grupo dominante para reproduzir seus interesses, sua ideologia. A escola seria aquela instituição superestrutural, na maioria das vezes imposta, obrigatória e controlada pelos que detém o poder".

Partimos então do pressuposto que a sanção da Lei nº 10.639/03 tenha ampliado as discussões em torno das questões étnico-raciais no nosso sistema de ensino; que caminhos foram abertos ao aproximar e pulverizar, no âmbito social, por meio da educação, esse debate. No entanto, é preciso considerar que, fora dos centros acadêmicos [88] e dos engajados movimentos sociais, os processos formativos que se deram sob a égide desse sistema de ensino (GUARESCHI, 2008, p. 99-100), salvo algumas excepcionalidades, pouco têm a contribuir para o objeto da Lei nº 10.639/03.

Em pesquisa realizada em 2007 pela representação da UNESCO no Brasil e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), foram feitas as seguintes observações:

> As informações disponíveis sobre a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais revelam que, apesar da riqueza de muitas experiências desenvolvidas nos últimos anos, a maioria delas restringem-se à ação isolada de profissionais comprometidos (as) com os princípios da igualdade racial que desenvolvem a experiência a despeito da falta de apoio dos sistemas educacionais. A consequência são projetos descontínuos com pouca articulação com as políticas curriculares de formação de professores e de produção de materiais e livros didáticos sofrendo da falta de condições institucionais e de financiamento (BRASIL, 2008a, p. 13).

Ao contrário do que se possa pressupor, as comunidades escolares não são espaços homogêneos e muito menos neutros, ainda que algumas leituras possam indicar nessa direção. Essas comunidades são marcadas por diferenças culturais, sociais, econômicas e principalmente políticas e religiosas gritantes (SANTOS; SOUZA, 2012, p. 182). Empreender estratégias para implementação da Lei nº 10.639/03 sobre essas condições requer, do ponto de vista administrativo, muito mais do que pressupomos. O que não se trata apenas de breves anúncios e/ou a inclusão de pautas étnico-raciais em palestras e/ou reuniões promovidas pelas gestões públicas municipais; não se trata apenas da disponibilização de material didático-pedagógico alusivo ao tema, ou imensas coleções de audiovisuais disponibilizados para as escolas. É um trabalho exaustivo que requer muito esforço, planejamento, empenho, acompanhamento e cuidado, e, acima de tudo, a necessária re-visão e/ou re-invenção dos processos formativos dos sujeitos que estão envolvidos. Nesse sentido, Sodré (2012a) afirmará que

> [...] a reinvenção é uma reinstalação. Reinstalação do processo educacional no tempo. O pensamento Educacional tem que mudar principalmente. Em primeiro lugar eu acho o seguinte, que aquilo que nós chamamos de Educar... educar não é nunca apenas

[88] Grifo meu. Não se refere a uma prerrogativa de todos os espaços acadêmicos.

> instruir... educar é socializar e capacitar individualmente sujeito. Socializa a criança e capacita individualmente depois, então essa capacitação essa socialização as matrizes e os modelos desse projeto desse plano são racistas são etnocentristas; não se mudou o modelo etnocentrista que Europa nos impôs. Com a cultura, com a ideia de Cultura há dois ou três séculos. Então eu acho que pra reinstalar e para repensar para descrever tem que descolonizar. Descolonizar o pensamento que entra e digamos que molda a cabeça dos nossos professores e dos nossos pedagogos. Em primeiro lugar! Descolonizar, portanto, é abrir o pensamento da educação para a diversidade cultural (SODRÉ, 2012a).

Logo, o que pressupúnhamos ser uma vitória também passou a ser o início de uma desafiadora batalha. Porém, para um povo que resiste e resistiu a mais de três séculos de escravidão e sobrevive há "130 anos de (des)ilusão"[89], esse desafio, em específico, poderá consistir "apenas" em um ajuste na direção. E isso, o povo negro, essa "maioria minorizada" (SANTOS, 2020) também já sabe, só se faz com muitas lutas!

[89] Uma referência ao título do livro organizado por Luciano Góes (2019).

4 AMBIENTAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DE DADOS: TEMPOS, ESPAÇOS E SUJEITOS

Quando assumimos o risco de abordar o objeto dessa pesquisa partir de uma narrativa que pudesse, de fora para dentro, se aproximar do seu *locus*, a intenção era apresentar cada capítulo como parte de um todo. Ou seja, pensando sobre os efeitos da globalização ou sobre como estes reverberam nos mais recônditos cantos do planeta e, neste caso, para onde os livros de história apontam: a Costa do Descobrimento; esse lugar em seus tempos, espaços e sujeitos; gênese da formação do povo brasileiro. Assim chegamos a este capítulo com a responsabilidade de capturar, a partir dos dados coletados em campo, a imagem mais precisa desse quadro. Portanto, é bom que estejamos atentos, pois nem sempre as imagens que capturamos são as que gostaríamos de ver. No entanto, se alenta dizer, é óbvio que poderia ser bem pior. Ou ainda, pode ser que, para alguns, esse quadro não diga nada para ninguém. Vejamos.

4.1 Ambientação de pesquisa: percepções acerca das configurações do Território da Costa do Descobrimento a partir do seu recorte geográfico e de pesquisa

A seleção dos municípios incluídos no recorte dessa pesquisa se deu a partir de escolhas afetivas. Quando citamos o afeto enquanto categoria para seleção, estamos nos referindo a tudo aquilo que nos inquieta, que nos põe afetados, já mencionado no primeiro capítulo.

A Costa do Descobrimento é composta por oito municípios sobre o território da antiga Capitania de Porto Seguro e está situada na Região do Extremo Sul da Bahia, a aproximadamente 711 km de Salvador, capital do Estado da Bahia. A denominação de "Costa do Descobrimento" tem sua origem no fato dessa região estar historicamente associada à chegada dos portugueses no Brasil, no ano 1.500 da era cristã, dando origem a um dos primeiros núcleos de povoamento, dentre eles a hoje cidade de Porto Seguro.

A sua divisão político-administrativa ocorreu a partir de uma proposta de organização da Secretaria de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia, que considerou, em síntese, os aspectos sociais, econômicos e culturais para formação dos territórios. O Território de Identidade da Costa do Descobrimento abriga na sua composição os municípios de Belmonte,

Santa Cruz Cabrália, Itapebi, Itagimirim e Eunápolis, além dos municípios que compõem o recorte dessa pesquisa, que são: Porto Seguro, Itabela e Guaratinga[90].

Considerando esse recorte e os eventos ocorridos ao longo dos últimos anos na região do Território da Costa do Descobrimento[91], talvez seja mais oportuno nos aproximarmos dos demais municípios a partir do epicentro desses acontecimentos na região, que é Porto Seguro. Um município/cidade, que tem na sua composição uma quantidade expressiva de moradores oriundos dos/das municípios/cidades circunvizinhas, entre eles/elas Itabela e de Guaratinga, em geral desempregados e/ou aventureiros remanescentes da crise dos ciclos do cacau e da madeira, que na luta pela sobrevivência, em meados da década de 1990, buscaram refúgio na crescente promessa do turismo na *Terra Mater*[92] do Brasil.

Os outros dois municípios que figuram no recorte dessa pesquisa, Itabela e Guaratinga, têm em suas histórias elementos que se fundem e confundem com o processo de povoamento e expansão dessa região, junto ao vertiginoso crescimento do Município de Porto Seguro.

Itabela, o primeiro deles, com uma população formada por baianos e capixabas em geral do norte do estado do Espírito Santo, teve como principal vetor econômico a extração de madeira, cujo ápice se deu entre o final dos anos 1970 e toda década de 1980. Esta performance lhe assegurou, durante os anos 1980, o título de "o maior polo madeireiro do mundo"[93], período em que foi base da sustentação econômica da sua sede[94], além de compor o território da antiga Capitania de Porto Seguro.

Segundo estudos sobre o tema, o que por meio do extrativismo rudimentar colonos e posseiros não conseguiram desmatar em 100 anos, serrarias e madeireiros conseguiram em menos de 10. Consequentemente, este cenário levou a uma crise econômica local, após os sucessivos anos de exploração predatória e a profícua atuação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) no início da década de 1990, fazendo com que uma leva de subempregados, das mais de 150 serrarias ali implantadas, marchassem em busca de novas/outras alternativas de subsistência.

[90] Porto Seguro conta uma população de 148.686 habitantes, Itabela com 30.584 e Guaratinga com 20.843, segundo estimativa de 2019 do IBGE.
[91] A praga da Vassoura-de-bruxa e a consequente crise do cacau; A emancipação política e o fim do ciclo da madeira em Itabela; O "boom" da indústria do turismo em Porto Seguro; A emancipação política de Eunápolis; As comemorações dos 500 anos do Brasil; e a chegada de uma universidade pública à região da Costa do Descobrimento, mais de 500 anos após a chegada dos portugueses no Brasil.
[92] Antigo lema do latim que quer dizer "Terra-Mãe".
[93] Foram instaladas em seu território aproximadamente 80 serrarias.
[94] Itabela foi Distrito do Município de Porto Seguro até 1989, quando houve sua emancipação política.

Guaratinga, outro município que compõe esse recorte, de modo não muito diferente também foi forjado a partir do antigo território da Capitania de Porto Seguro e alçado à categoria de município em 1961. Sua população foi formada por baianos e mineiros oriundos da região do Vale do Jequitinhonha, em face da sua posição geográfica fronteiriça com o estado de Minas Gerais. Com uma economia à base da produção pecuária e agrícola, já nos anos 1940 despontava como potencial produtor e exportador de cacau, e até viveu seus tempos áureos, coincidindo com o momento de glória da região cacaueira do Sul da Bahia, atualmente conhecida como Costa do Cacau. Mais tarde, no início dos anos 1990, o Município de Guaratinga também sucumbiu à praga da Vassoura-de-bruxa[95], o que levou ao êxodo de uma grande massa de trabalhadores e trabalhadoras braçais, e mão-de-obra sem muita especialização, à marchar em busca de novas/outras alternativas de subsistência.

Enquanto isso, o município de Porto Seguro, por sua privilegiada posição geográfica e relevância histórica, além das suas riquezas naturais, tornou-se, ao longo dos anos, o epicentro do desenvolvimento econômico da região, uma zona de influência e confluência dos acontecimentos para onde eram atraídas as populações circunvizinhas e, porque não dizer, do país e do mundo. Ainda que o turismo, seu principal vetor econômico, parecia a princípio indicar um novo "Eldorado", ao longo do tempo se revelou um tanto mais que isso, pois se demonstrou também perverso e excludente, ao selecionar e classificar pessoas como em nenhuma outra indústria, transformando as periferias em celeiros de manutenção da injustiça e da desigualdade social.

Passado o *boom* da sua expansão, essa indústria não foi capaz de absorver a mão-de-obra de quem participou do seu momento mais revigorante. Hoje, vivendo de subemprego ou simplesmente desempregada dentre a população de excluídos e marginalizados – *legado do desenvolvimento* do turismo na Costa do Descobrimento –, estão os mesmos remanescentes do fim do ciclo regional da madeira e da lavoura cacaueira que enfrentaram a praga da Vassoura-de-bruxa, que agora agonizam invisibilizados/as, silenciados/as pela opressiva força do capital travestido de pseudodesenvolvimento, que gera riquezas para alguns, ao mesmo tempo em que aumenta o fosso da gritante desigualdade para tantos.

É a partir do cenário descrito que indagamos com perplexidade questões pontuais que atravessam essa investigação, e que "reivindicamos" respostas a partir desse capítulo, a fim de conferir sentido a essa pesquisa. A partir da percepção de quem lida com as situações e

[95] A Vassoura-de-bruxa (*Crinipellis perniciosa*) é uma praga devastadora cujo primeiro foco de infecção foi descoberto em 1989 em uma plantação de cacau no Sul da Bahia.

contextos da Lei nº 10.639/03 dentro das gestões públicas municipais e nas comunidades escolares, nos perguntamos, afinal, que lugar é esse? Estaremos nós à margem da lei? Nessa perspectiva, seremos foras da lei?

Nessa dinâmica expressa pela intercontextualidade, percebemos realidades que ora se intercalam e/ou se justapõem. Nem sempre são realidades expressas por narrativas antagônicas que vemos nesses espaços, mas, muitas vezes, complementares umas às outras. São olhares diversos que captam e investigam de ângulos diferentes os reflexos pungentes do colonialismo, cravado sob a égide do neoliberalismo na era da globalização.

4.1.1 A re-configuração da realidade local a partir do pensamento científico: UFSB, um "evento" para celebrar

Ao refletirmos sobre essas engendradas teias, não poderíamos, ao ambientar essa pesquisa, deixar de destacar um "evento" que, assim como o turismo, apesar das suas imensas contradições, deu um novo sopro de vida à região da Costa do Descobrimento.

De certo, não falamos aqui de nenhum novo vetor econômico, falamos de algo maior: do conhecimento. Um bem que consubstancializa ativos para possibilidades e acessos infinitos, tal qual a possibilidade de pesquisar sobre questões tão específicas quanto a que estamos a tratar nessa investigação.

Estamos a discorrer sobre a chegada da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)[96] na Costa do Descobrimento, aproximadamente 514 anos depois da chegada dos portugueses. Pensando nessa monumental conquista, não podemos também deixar de olhar para trás e enxergar o imenso legado dessa ausência e, consequentemente, refletir no que isso impactou para o atraso dessa região. Esse atraso ajudou a aprofundar o abismo entre ricos e pobres, e mais, contribuiu para a perversa seleção de quem deveria mandar e quem deveria obedecer; quem deveria administrar e quem deveria limpar o chão. E assim ainda tem sido.

Essa pesquisa também tem como interesse colher uma amostra do que representa o pensamento do "lugar" onde está instalado um dos campus da Universidade Federal do Sul da Bahia no Território de Identidade da Costa do Descobrimento, um "lugar" repleto de "estereótipos" e vendido como paraíso, quando, para muitos, não é exatamente isso o que representa e/ou tem representado. Assim, pousa nesse lugar uma universidade que tem se

[96] A Universidade Federal da Bahia (UFSB) foi criada em 2013, e teve sua aula inaugural no Campus Sosígenes Costa, em Porto Seguro, ministrada pelo Professor Boaventura de Sousa Santos, em 9 de setembro de 2014.

definido como *Popular e Pluriepistêmica* (UFSB, 2018)[97], e que traz entre seus programas o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) que, entre outras, tem *a finalidade de colaborar para que a Universidade oportunize a produção do conhecimento baseada nas relações raciais a partir dos pilares ensino, pesquisa e extensão* (UFSB, 2019), prerrogativa da qual nos valemos para nos desafiarmos nesses campos epistemológicos. E, quando pluralizamos as "epistemologias", é porque entendemos que discorrer sobre as subjetividades que incidem sobre o objeto dessa investigação seja lidar com os pontos de convergência, influência e confluência de muitas facetas de diferentes "movimentos" e categorias.

4.2 Análise de dados - percepções acerca das configurações do Território da Costa do Descobrimento em tempos e espaços

A partir do que preconiza a Lei nº 10.639/03, essa etapa da pesquisa consiste na leitura e análise das referências sobre a própria Lei nº 10.639/03 e/ou as abordagens relacionadas ao ensino das relações étnico-raciais contidas nos Planos Decenais de Educação dos municípios. Com o uso das ferramentas de pesquisa abaixo apresentados, quando necessário poderemos comparar (MORLINO, 1994), confrontar e conjecturar as informações contidas nos Planos com as informações obtidas por meio de outras ferramentas/instrumentos da pesquisa, considerando a base de dados apresentados nas tabelas e gráficos, decorrentes do tratamento dos registros obtidos por meio dos questionários, que foram aplicados nas comunidades escolares dos municípios de Porto Seguro, Itabela e Guaratinga, conforme exposto no capítulo primeiro.

Abaixo, nomeamos e descrevemos de forma sintética um pouco sobre a utilização desses instrumentos/ferramentas no processo pesquisa, considerando que as etapas seguintes são resultantes do uso do:

- *Quadro resumo* – ferramenta elaborada a partir dos Planos Decenais, composta pelo conjunto de citações contidas nos PMEs, referentes à Lei nº 10.639/03, e/ou anotações que fazem referência direta às questões étnico-raciais, tais como: combate e/ou enfrentamento ao racismo, racismo estrutural, entre outras contidas nos PMEs. A função dessa ferramenta é facilitar a comparação e a análise dos registros/anotações a partir do seu diagnóstico, metas e estratégias, em relação ao cumprimento da Lei nº 10.639/03;
- *Checklist* – instrumento convencional por seus diversos usos, no entanto elaborado a

[97] Refere-se ao Seminário em comemoração aos três anos de experiências com práticas e projetos centrais do Plano Orientador da Universidade Federal do Sul da Bahia, realizados entre 09 e 11 de julho de 2018.

partir do quadro resumo dos Planos Decenais de Educação de cada município e com as referências sobre as questões étnico-raciais contidas nos mesmos. A função dessa ferramenta é checar o *status* dos compromissos assumidos por cada município e expressos nos PMEs, isto é, neles contidos, tendo nas percepções conclusivas um papel fundamental; e

- *Tabelas e gráficos* – instrumentos elaborados a partir do tratamento dos questionários aplicados nas comunidades estudantis do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), na região que compreende o recorte dessa pesquisa[98]. Considerando que a primeira seção dos questionários foi utilizada para compor a ambientação do *locus* da pesquisa no capítulo anterior, já que desde o início era essa nossa intenção, trabalharemos a partir de então, nesse capítulo, com os dados da segunda e a terceira seções (esta última apenas para os estudantes), que propositadamente foram formuladas no intuito de favorecerem contrapontos consistentes para responder e confrontar à "pergunta problema", confirmando ou não a hipótese de pesquisa. Deste modo, as perguntas formuladas e respondidas por meio das entrevistas ao longo do próximo e último capítulo possibilitarão, para além das análises, conjecturas e evidências sobre as relações de cada sujeito e o ambiente escolar. Para docentes, aplicou-se a Seção 2 de "professor/a – escola" e, para discentes, a Seção 2 de "aluno/a – escola". Por último, apenas para discentes, foi também aplicada a Seção 3, denominada de "aluno/a – sociedade".

4.2.1 Análise documental: percepções acerca da Lei nº 10.639/03 e/ou as abordagens das relações étnico-raciais nos Planos Municipais de Educação dos municípios de Porto Seguro, Itabela e Guaratinga a partir de uma breve análise documental

Ao final do primeiro mandato da Presidenta Dilma Roussef[99], em 2014, por meio da Lei nº 13.005/14 [100] a sociedade foi conclamada por meio das suas instituições, estados e municípios, conforme o previsto no artigo 9º, a elaborar/re-concepcionar/aprovar seus Planos Municipais de Educação:

> Art. 9º Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de dois anos contado da

[98] Municípios de Porto Seguro, Itabela e Guaratinga, que fazem parte do Território de Identidade da Costa do Descobrimento.
[99] O primeiro mandato da Presidenta Dilma Roussef ocorreu entre 2011 e 2014.
[100] A lei que aprova o PNE e dá outras providências.

> publicação desta lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2014).

Além disso, como anexos do "Plano Nacional de Educação 2014 – 2024", o documento trouxe a íntegra da Lei nº 13.005/14, que aprovou o Plano Nacional e, em separado, o Quadro 1 – Temas de Lei, contendo as Diretrizes com vigência de 10 anos (BRASIL, 2014, p. 32); o Quadro 2 – Metas da Lei nº 13.005/2014; e, ainda, um conjunto de vinte Metas e respectivas Estratégias norteadoras das políticas educacionais no Brasil (op. cit, p. 49). Nestes últimos documentos, observamos uma série de questões pautadas diretamente nas relações étnico-raciais [101] e/ou que fazem referência a elas, contempladas tanto nas "Metas" quanto nas "Estratégias", excetuando-se as "Diretrizes", que não abordam de forma direta as questões étnico-raciais, porém conseguem contemplá-las a partir da sua consistente e pertinente redação.

Esses documentos não só serviram de base, referência e subsídio para a re-concepção das políticas educacionais locais, como foram também considerados um avanço extraordinário, por conterem a exigência da instituição/criação do Sistema Nacional de Educação (SNE): Agenda Obrigatória para o País[102]. Consequentemente, o município de Porto Seguro publicou o seu plano por meio da Lei nº 1240/15, em 12 de junho de 2015; o município de Itabela por meio da Lei nº 491/2015, publicada em 22 de junho de 2015; e o município de Guaratinga, por sua vez, através da Lei de nº 657/2015, publicada em 22 de junho de 2015.

Do ponto de vista mais geral, podemos considerar que mesmo tendo como referência as Metas e Estratégias contidas tanto no Plano Nacional de Educação (PNE) quanto na Lei nº 13.005/2014 e seus anexos, pouco tivemos de significativo a partir da realidade local nos Planos Decenais de Educação elaborados por esses municípios e que contemplassem a Lei nº 10.639/03. Exceto pelo PME do município de Porto Seguro, com as devidas considerações, temos a percepção do uso frequente do "ctrl+c" e "ctrl+v", copia e cola, quando o assunto diz respeito à Lei nº 10.639/03 e/ou se refere às questões das relações étnico-raciais. Não que consideremos isso um problema. Não há problema algum. Faz parte do processo de re-

[101] O corpo do PNE e da Lei nº 13.005/14 contém ao menos 36 citações entre as expressões étnico-racial, afrodescendentes, afro-brasileira, comunidades quilombolas, discriminação, preconceito, violência e a Lei nº 10.639/04.

[102] Essa Agenda Obrigatória a partir de um sistema consegue alinhar as políticas públicas, como também trabalhar indicadores e prazos a partir das diretrizes e metas para educação. Ela estabelecia prazos "para o debate", "apresentação de contribuições", como também contemplava, por meio de consulta pública, os interesses diversos da sociedade, inclusive disponibilizando uma rede de assistência técnica aos municípios, para contribuir com a adequação/elaboração/re-concepção dos seus planos.

concepção. O problema é não apresentar as fórmulas de como se darão o que está proposto, como se o que estivesse ali previsto acontecesse com um passe de mágica.

A seguir, algumas percepções acerca dos Planos Municipais de Educação dos Municípios:

- Guaratinga – dos três planos analisados, esse é o único município que aparenta não ter desenvolvido base diagnóstica para a sua elaboração, ou ao menos não a observamos no corpo do documento publicado. Na presumida condição do município "signatário" do PNE, o município adotou as mesmas diretrizes nacionais em relação à Lei nº 10.639/03 e/ou às questões étnico-raciais. Observamos que aproximadamente três metas/estratégias que contemplavam o tema foram aproveitadas e, exceto por algumas pequenas variações, foram reproduzidas em sua maioria de forma *ipsis litteris* a partir das Metas 7, 11, e 14, e respectivas estratégias do PNE[103];

- Itabela – observamos que apesar de se preocupar com o diagnóstico para elaboração do PME, este não contempla as questões étnico-raciais. A redação do diagnóstico aborda questões como *[...] uma série de fatores externos e internos que interferem no sucesso da aprendizagem* (ITABELA, 2015, p. 46), ou ainda ressalta *[...] os seguintes problemas sociais que interferem de forma direta na nossa Educação tais como: número excessivo de alunos adolescentes sem compromisso com a educação no turno noturno, violência urbana, [...] segurança pública insuficiente, o desemprego, a colheita do café, problemas de saúde [...] gravidez precoce, alunos usuários de álcool e drogas, guerra do tráfico* (op. cit., p. 51). No entanto, ao diagnosticar os problemas, estes não fazem menção às suas causas, mesmo que por hipóteses e/ou deduções, numa opção clara por uma abordagem rasa e superficial de questões extremamente complexas e profundas.

  Sobre as metas/estratégias, ao menos em relação às abordagens da Lei nº 10.639/04 e/ou relacionadas às questões étnico-raciais, observamos que a gestão também fez opção pela reprodução em geral, de forma *ipsis litteris,* da redação de aproximadamente sete estratégias contidas em seis metas do PNE[104]. Porém, chama a atenção o fato de que a

[103] Metas e estratégias anotadas no quadro resumos dos PME de Guaratinga, em anexo.
[104] Metas e estratégias anotadas no quadro resumos dos PME de Itabela, em anexo.

única citação direta da Lei nº 10.639/03, no corpo da Estratégia 12.5, da Meta 12, tenha sido sumariamente excluída da redação na re-concepção do PME pelo Município;

- Porto Seguro – o PME do município de Porto Seguro, dentre os municípios do recorde da pesquisa, foi único que considerou na elaboração do seu diagnóstico, mais especificamente na subseção "2. Análise Situacional da Educação no Município", o "Diagnóstico da Educação para as Relações Étnico-Raciais". Esta seção, a partir de um breve enunciado sobre a situação dos negros e negras no Brasil, segue uma linha de tempo que se inicia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96) (BRASIL, 1996); passa pela criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais; faz referência às lutas dos Movimentos Sociais Negros, entre outros acontecimentos até a sanção da Lei nº 10.639/03. A partir de então, seguindo essa mesma linha de tempo, diferente dos outros municípios que compõem o recorte dessa pesquisa, é possível identificar ações e/ou acontecimentos importantes que repercutirão no âmbito das políticas para as questões étnico-raciais no município. Vejamos:
    - Porto Seguro foi o único município onde identificamos a presença de um movimento negro organizado[105];
    - este movimento, segundo o próprio diagnóstico, com muita luta foi o responsável, em 2007, pela campanha que culminou na inclusão da Política de Igualdade Racial no município;
    - atendendo a uma prerrogativa fundamental para as políticas de igualdade racial, formou o Conselho de Igualdade Racial (2007)[106];
    - dos três municípios, Porto Seguro foi o único que, ainda no ano de 2007, fez adesão ao Sistema de Promoção da Igualdade Racial (SISEPIR);
    - aprovou e implantou no sistema de ensino, por meio das matrizes curriculares e, atendendo ao previsto na Lei nº 10.639/03, o componente "Diversidade Afrodescendente[107]", além de conquistar a criação, na pasta da Educação, da Coordenação da Promoção da Igualdade Racial e Gêneros;

[105] Instituto Sociocultural Brasil Chama África.
[106] Hoje, com a nomenclatura de Conselho da Promoção da Igualdade Racial (COMPIR).
[107] O componente Diversidade Afrodescendente, em 2012, passou a incluir também a História e Cultura Indígena, como previa a Lei nº 11.645/08, alterando sua nomenclatura para D.A.D.I – Diversidade Afrodescendente e Indígena.

- o município, juntamente com o Conselho da Promoção da Igualdade Racial (COMPIR), são signatários da "roda de diálogo" coordenada pela Secretaria de Promoção da Igualdade Racial da Bahia (SEPROMI) e outros organismos da sociedade civil;
- promoveu Conferências Municipais de Promoção da Igualdade Racial;
- elaborou o Plano Municipal de Política de Promoção da Igualdade Racial;
- criou, ligada à pasta de Trabalho e Desenvolvimento Social, a Coordenação de Promoção da Igualdade Racial;
- fez adesão ao Fórum de Gestores Municipais de Promoção da Igualdade Racial, segundo informações da SEPROMI[108]. Sobre as Metas e Estratégias do PME de Porto Seguro, identificamos aproximadamente dezoito estratégias com viés para o cumprimento da Lei nº 10.639/03[109] e/ou em relação ao ensino das Relações Étnico-Raciais, distribuídas por aproximadamente nove metas. Destas, aproximadamente dezesseis acolhidas a partir de proposições em reuniões, oficinas, reuniões e audiências públicas.

Antes tarde, é importante destacar que, ao incluir as categorias "comunidades indígenas e quilombolas" no PNE, citadas ao menos 17 vezes no corpo do documento, a preocupação era de assegurar que essas comunidades não deixassem de ser incluídas nas pautas regionais e locais, considerando sua frágil representação na composição do *establishment*. No entanto, como pudemos observar ao longo dos planos municipais de Guaratinga e Itabela, há frequente inserção das categorias enquanto "comunidades indígenas"[110] e "quilombolas"[111]. Fato: não encontramos qualquer registro desses povos em documentos oficiais dos órgãos locais e federais quanto ao reconhecimento desses territórios, e, portanto, desconhecemos, até o momento, o registro de comunidades indígenas ou quilombolas na base territorial desses dois municípios. Portanto, entendemos que a reprodução dessas categorias de forma *ipsis litteris* pressupõe não uma forma de contemplá-las, de demonstrar empatia e fazer a sua inclusão, mas, muito pelo contrário, vemos como uma forma de dizer o quão pouco se sabe sobre elas.

[108] Ofício de nº 0111/20, da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, assinado pela titular da pasta, Fabya Reis, aos 17 de junho de 2020.
[109] Metas e estratégias anotadas no quadro resumos do PME de Porto Seguro, em anexo.
[110] Para esse registro é necessária a presença dos índios no perímetro/âmbito geográfico de sua distribuição tradicional.
[111] O reconhecimento de uma comunidade quilombola ocorre a partir de certificação por parte da Fundação Palmares.

4.2.2 Percepções acerca da identidade sociocultural e econômica dos/as professores/as e alunos/as do Ensino Fundamental II da rede pública municipal de ensino da Costa do Descobrimento a partir de amostras

Ainda sobre a ambientação e o risco de parecermos redundantes na pesquisa, é importante dizer o que nos fez considerar, a partir do questionário, a necessidade de incluir uma seção onde fosse possível conhecermos um pouco mais sobre o perfil das/os professoras/es e das/os alunas/os que compõem esse recorte. Assim, tanto para docentes quanto discentes, incluímos uma primeira seção nos questionários/formulários que denominamos "identificação", onde estão as questões relativas à composição dos perfis desses sujeitos.

Uma vez que tenha se tornado imperativo dizer "onde", "quando" e "por quê" no curso dessa investigação, presumimos que saber um pouco "com quem" o objeto dessa pesquisa se relaciona corrobora para a sua ambientação e a compreensão do seu *locus,* pois ampliar o filtro com dados mais específicos oportuniza ao pesquisador uma aproximação com a identidade desses sujeitos, conhecendo-se um pouco mais sobre o/a professor/a e o/a aluno/a que atua e frequenta o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) do Território de Identidade da Costa do Descobrimento.

Os dados compilados a partir dos questionários pretenderam oferecer uma leitura mais precisa sobre a percepção desses professores/as e alunos/as acerca da Lei nº 10.639/03. Dessa forma, ao nos aproximarmos do *locus* do problema através de uma lente telescópica, como em um efeito Ken Burns[112]será possível, ao acessarmos esses "perfis", compreender os processos subjacentes e o todo.

Com relação às questões que consideramos relevantes para que pudéssemos perfilar tanto o segmento de professores/as quanto o de alunos/as nos questionários na Seção 1, "identificação", as questões dirigidas aos dois grupos são as mesmas e compõem o "item 1" dos formulários/questionários, salvo algumas variações. Nessa seção dos questionários procuramos focar nos elementos que pudessem, a princípio, compor o necessário para a composição desse perfilamento.

Deste modo, na primeira seção dos questionários para professores/as, intitulada "situação/contexto", foram dispostas questões na ordem seguinte: tempo de trabalho na educação; se possui formação acadêmica; componente curricular de atuação; sexo; como se reconhece em relação à sua cor; e se durante o período de formação teve contato com temas específicos que tratam a questão étnico-racial. Na primeira seção para os/as alunos/as, também

[112] Efeito que replica o movimento de uma câmera ao gravar os vídeos.

denominada “situação/contexto”, as questões ficaram com a seguinte denominação e ordem: idade; que ano está cursando; sexo; renda bruta da família; e como se reconhece em relação à sua cor.

4.2.2.1 Sobre sexo/identidade de gênero e tempo de profissão dos/das os professores/as da Rede Pública Municipal que atuam no Ensino Fundamental II (Tabela 3)

Sobre o grau de instrução dos professores e professoras que atuam no Ensino Fundamental II, verificamos que um percentual de 98% possui graduação e atua em torno das áreas de formação, tais como: língua portuguesa, matemática, história, geografia, artes e educação física, entre outras. Destes, 61% são mulheres e 39% homens, o que representa uma variação de quase 10 pontos em relação à média nacional apontada pelo MEC em 2019, quando a participação das mulheres chegava ao patamar de 73,5% contra 26,5% dos homens[113], ainda que no município de Guaratinga[114] esse percentual, segundo as amostras, seja o inverso, pois há um maior de homens nas salas de aula. No geral, percebemos que há uma predominância do sexo feminino no exercício da profissão.

Tabela 3: Tempo de atuação dos professores na educação em anos

Anos	0 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20	Mais de 21
%	3%	3%	12%	27%	55%

Um dado que chamou nossa atenção foi o fato de mais de 50% desses professores figurarem dentre os que possuem mais de 21 anos de carreira, seguidos dos que possuem entre 16 a 20 anos, com 27%, e entre 11 e 15 anos, com 12%. Entre 0 a 10 anos figuraram apenas 3% destes, o que pressupõe que a categoria conta nos seus quadros com profissionais de longa data e que pesam sobre estes o desafio de acompanhar os avanços impostos pelas novas formas de atuar em face dos avanços tecnológicos. A falta de realização de novos concursos públicos e uma possível estabilidade em relação ao número de matrículas são outros fatores que podem ter contribuído para esse quadro. No entanto, se analisado individualmente, o município de Itabela se destaca ao marcar 78% dos seus/suas professore/as do Ensino Fundamental II com mais de 21 anos de sala de aula.

[113] Refere-se à média nacional, apontada pelo MEC, 2010 da redação do movimento Todos pela Educação, enquanto trabalhamos com os valores das cidades que compõem o recorte da pesquisa.
[114] É preciso considerar que no município de Guaratinga toda a pesquisa de campo foi aplicada por meio eletrônico.

4.2.2.2 Sobre a autodeclaração em relação a cor da pele dos/das professores/as da Rede Pública Municipal que atuam no Ensino Fundamental II (Tabela 4)

Na questão 1.5 da Seção 1 – situação/contexto, que indaga sobre a cor da sua pele dos/das entrevistados/as, optamos por considerar o que recomenda o IBGE, considerando o estudo "O sistema classificatório de 'cor ou raça' do IBGE" (OSORIO, 2003), exceto pela substituição do termo "amarela" por "outra". Deste modo, a partir do destaque abaixo apresentado por Osorio (2003), a "auto-atribuição", que chamamos de autodeclaração, foi o que prevaleceu. Ainda vale lembrar que, para Hall (2011), a raça é uma categoria discursiva, e concordamos completamente com ele quando diz que

> Um método de identificação racial é um procedimento estabelecido para a decisão do enquadramento dos indivíduos em grupos definidos pelas categorias de uma classificação, sejam estas manifestas ou latentes. Existem basicamente três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variantes. O primeiro é a auto-atribuição de pertença, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro. O segundo é a hetero-atribuição de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes próximos por meio de técnicas biológicas, como a análise do DNA. Não há como garantir congruência entre as classificações dos sujeitos obtidas mediante a aplicação desses métodos (HALL, 2011, p. 63).

Eis que chegamos à primeira questão emblemática dessa investigação, que é saber como esses/essas profissionais se reconhecem em relação à sua cor.

Para o quadro geral, se considerarmos o percentual da maioria que se autodeclarou parda, que é de 60%, com o segundo maior percentual dos/as que se autodeclararam pretos, que são 25%, chegaremos ao expressivo percentual de 85% desse conjunto que "se constitui na agregação de pessoas pretas e pardas para a formação de um grande grupo populacional, os negros, majoritário em grande parte das unidades da federação" (OSORIO, 2003). Deste modo, a partir do entendimento adotado pelo IBGE, chegamos ao percentual de 85% de negros e negras frente às salas de aula do Ensino Fundamental II. Porém, certos números revelados podem esconder ou revelar outros aspectos e fatores que estão por detrás dessa situação/contexto.

Tabela 4: Como o/a professor/a se reconhece em relação à sua cor

Município	Branco/a	Pardo/a	Preto/a	Índio/a	Outro/a
Porto Seguro	10%	60%	28%	0%	3%
Itabela	16%	71%	13%	0%	0%
Guaratinga	16%	48%	35%	0%	0%
Geral	**14**%	**60**%	**25**%	**0**%	**1**%

Na tabela 4, se isolarmos os dados do município de Guaratinga, verificaremos que o número de professores/as que se autodeclaram "pretos/as" chega a 35%, quase três vezes mais que o município de Itabela, que marcou o índice de 13% para autodeclarantes negros. No entanto, é expressivo o número de professores/as que se autodeclaram pardos/as em Itabela, chegando a um total de 71%. Contudo, ao considerarmos os parâmetros de leitura do IBGE verificaremos que, ainda que expressos de forma diferente, o município de Itabela irá figurar com 84% de seus professores/as negros/as, enquanto o município de Guaratinga, relativamente com a mesma referência, marcará 83%. Observamos realidades próximas demais com diferenças consideráveis, que poderão ser explicadas pelas categorias discursivas apontada por Hall (2011).

4.2.2.3 Sobre o contato com temas específicos que tratam das relações étnico-raciais dos/das professores e professoras da Rede Pública Municipal que atuam no Ensino Fundamental II

A seção "situação/contexto" traz por último, no item 1.6, a seguinte pergunta: "Você teve contato com temas específicos que tratam da questão étnico-racial e/ou da importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro no curso da sua formação"? E como resposta fomos surpreendidos com 75% que disseram que sim, que tiveram contato com esses temas específicos, contra 25% que disseram que não. Ora, ainda que pareça um índice razoável, ocorre que talvez tenhamos errado na formulação da pergunta. "Ter contato com um tema específico" é uma formulação muito genérica, que não determina o tipo de contato e nem como se deu esse contato. O que nos alerta para um tipo a abordagem que fazemos a partir de uma pergunta. Quando perguntamos sobre "ter contato com temas específicos" nos referíamos aos processos formativos para as relações étnico-raciais, e não tão somente uma palestra, uma conferência e/ou algo parecido. Se processos formativos muitas vezes demonstram-se incipientes, pressupomos que contatos esporádicos, e muitas vezes tão somente a partir das efemérides, muito menos.

4.2.2.4 Sobre a idade dos/as alunos e alunas do Ensino Fundamental II que frequentam a rede pública municipal de ensino (Tabela 5)

Quanto à idade dos alunos/as matriculados que frequentam o Ensino Fundamental II da rede pública municipal de ensino, a soma dos dois maiores percentuais atinge 76,15% na faixa

etária entre os 11 e 16 anos. Isso significa que temos um perfil formado, em sua maioria, por jovens adolescentes do sexo feminino, segundo apontam os dados gerais indicando 55,56% de mulheres contra 44,44% de homens.

Tabela 5: Idade dos alunos/as que frequentam do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)

Anos	11 a 13	14 a 16	17 a 19	20 a 22	Mais de 23
%	39,23%	36,92%	14,62%	3,85%	5,38%

Ainda que houvesse a opção de "outros", pressupondo outras manifestações acerca da identidade de gênero, não houve registro, o que não quer dizer que não ocorra.

4.2.2.5 Sobre o perfil econômico dos/as alunos e alunas do Ensino Fundamental II que frequentam a rede pública municipal de ensino (Tabela 6)

Por considerarmos o perfil econômico desse/dessas estudantes como fator preponderante sobre as questões das relações étnico-raciais e vice-versa, incluímos na seção "situação/contexto" uma questão sobre a renda bruta familiar, na qual o/a estudante assinala o correspondente para a renda de toda a família, e não apenas a de uma pessoa. Neste item, identificamos que, no quadro geral, 61,42% das famílias dos estudantes vivem com apenas até um salário mínimo, e que esses percentuais decrescentes apenas confirmam a grande pirâmide da distribuição de renda brasileira – pirâmide esta que, conforme a leitura dos dados em percentuais, evidencia quem compõe as suas bases.

Um dado que merece toda atenção são os 14,46% marcados pelo município de Guaratinga para famílias de estudantes que recebem acima de três salários mínimos, seguidos pelas famílias que recebem até três salários, com índice de 14,29% no município Itabela. É importante informar que tanto o município de Guaratinga quanto o de Itabela não possuíam, até o momento da aplicação dos questionários dessa pesquisa, uma rede de ensino privado. Trata-se de uma realidade das cidades de pequeno porte, onde as escolas públicas acabam por acolher pessoas de diferentes extratos sociais. Essa composição heterogênea acaba gerando ambientes muito mais propensos às tensões e aos conflitos, ao colocar nos mesmos espaços desigualdades tão presentes e gritantes.

Tabela 6: Renda familiar dos/das estudantes do Fundamental II (6º ao 9º ano)

Município	1 Salário	2 Salários	3 Salários	Acima de 3
Porto Seguro	68,18%	20,45%	9,09%	2,27%
Itabela	54,76%	28,57%	14,29%	2,38%
Guaratinga	60,98%	21,95%	2,44%	14,63%
Geral	**61,42%**	**23,62%**	**8,66%**	**6,30%**

4.2.2.6 Sobre a autodeclaração em relação a cor da pele dos/das alunos e alunas do Ensino Fundamental II que frequentam a rede pública municipal de ensino (Tabela 7)

O quadro geral indica um percentual de 62,02%, para os que se autodeclararam pardos, índice que, se somado aos 20,93% dos que se autodeclararam pretos, perfazem o total de 82,95%, subentendendo-se que a população estudantil do Ensino Fundamental II desses três municípios é majoritariamente composta por negras e negros. Os brancos correspondem a 8,53%. Dessa população, os/as índios/as são 6,20% e, outros, 2,33%.

Alguns dados expressos na Tabela 7 merecem especial atenção. Eles tendem a desvelar situações e contextos sobre questões relacionadas ao ensino das relações étnico-raciais com as quais trabalhamos e que provavelmente não seriam notadas, sobretudo, caso não houvesse a possibilidade de comparação; caso não estivessem essas questões colocadas ali, lado a lado, e, a partir de então, comparadas (MORLINO, 1994).

Tabela 7: Como o/a estudante do Ensino Fundamental II se reconhece em relação à sua cor

Município	Branco	Pardo	Preto/Negro	Índio	Outro
Porto Seguro	0,00%	60,47%	27,91%	9,30%	2,33%
Itabela	14,29%	57,14%	16,67%	9,52%	2,38%
Guaratinga	11,36%	68,18%	18,18%	0,00%	2,27%
Geral	**8,53%**	**62,02%**	**20,93%**	**6,20%**	**2,33%**

A opção de abordagem por um método comparado permite notar, às vezes de forma muito sutil e também, por vezes, até desconcertantes, situações como o índice de 0,00% de estudantes do Ensino Fundamental II que se autodeclararam brancos/as no município de Porto Seguro.

O município de Itabela, dada a sua proximidade com o município de Porto Seguro, onde a etnia Pataxó está distribuída em aproximadamente 18 aldeias, aparece praticamente com os

mesmos percentuais de autodeclarados índios[115]. No entanto, informamos que essa pesquisa atende ao recorte do Fundamental II do Ensino Regular, e, portanto, não abrange a modalidade específica da Educação Indígena, alcançando, portanto, apenas alunos autodeclarados indígenas que cursam o ensino regular.

[115] Nota: as comunidades indígenas em quase sua totalidade, exceto os/as que não moram nas aldeias, são atendidas, por suas especificidades, pela Educação Indígena.

5 PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DE DADOS: IMPRESSÕES E PERCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DE TRÊS EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO PÚBLICA NA COSTA DO DESCOBRIMENTO

Eis que chegamos ao quinto capítulo, prenunciado no percurso iniciado a partir do traçado nos "itinerários teóricos e metodológicos e instrumentos de pesquisa", no primeiro capítulo; passando pelas conjecturas sobre as reconfigurações do racismo e as políticas neoliberais, apresentadas no segundo capítulo; pelos meandros e os dois grandes desafios e na re-concepção da Lei nº 10.639/03 pelas gestões públicas municipais, tratados no capitulo terceiro; pela ambientação do *locus* dessa pesquisa em seus tempos, espaços e sujeitos, apresentada do quarto capítulo; e, por último, pelas conjecturas possíveis a partir desse conjunto de narrativas[116] e registros[117] ao longo do percurso.

5.1 Análise de dados: percepções dos/das professores e professoras da rede pública de ensino do Fundamental II acerca dos desdobramentos para cumprimento da Lei nº 10.639/03 nas comunidades escolares

A seguir, considerando o que preconiza a Lei nº 10.639/03 e a partir de temas centrais que norteiam a atuação dos/as professores/as nos espaços escolares, apresentaremos as percepções desses profissionais na tentativa de compreender melhor as expectativas, frustrações e/ou mesmo as indiferenças que corroboram para composição do cenário formulado na hipótese dessa pesquisa. Essas percepções dizem muito sobre como o trabalho dos gestores/as repercute na forma de atuação dos professores e professoras que atuam de forma decisiva na construção das identidades.

[116] Expressos por meio da pesquisa de campo e análise dos dados.
[117] A partir das leituras, anotações e análises dos documentos disponíveis.

5.1.1 Sobre o conhecimento se o Plano Decenal de Educação contemplou a questão étnico-racial e/ou a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro (Tabela 8)

Das oito questões que compõem a Seção 2 que estão direcionadas aos professores e professoras do recorte dessa pesquisa, a primeira delas traz uma relevante pergunta que, não obstante a isso, também nos coloca face a face com um dos principais documentos norteadores das políticas educacionais, que são os Planos Decenais de Educação. Logo, considerando a mobilização e a articulação para a elaboração/re-concepção dos Planos Municipais, indagamos a essas comunidades: você "tem conhecimento se o Plano Decenal de Educação contemplou a questão étnico-racial e/ou a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro"? As respostas podem ser observadas na Tabela 8, cabendo algumas considerações.

Os dados apresentados sugerem que o município de Porto Seguro tenha no seu quadro um percentual de 67% de professores/as com conhecimento sobre o fato de que Plano Decenal de Educação "contemplou a questão étnico-racial e/ou a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro", o que consideramos um percentual modesto, entre regular e bom. O município de Itabela, por sua vez, atinge um percentual abaixo dos cinquenta por cento, com 41%, enquanto o município de Guaratinga atinge o menor deles, chegando a apenas 31%.

Tabela 8: Sobre o conhecimento se o Plano Decenal de Educação contemplou a questão étnico-racial e/ou a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro

Município	Sim	Não
Porto Seguro	67%	33%
Itabela	41%	59%
Guaratinga	39%	61%
Geral	**56%**	**44%**

Considerando os índices apontados na Tabela 8 e, a priori, os eventos que precederam a publicação dos planos municipais entre audiências públicas, oficinas, reuniões técnicas, etc., os baixos índices apresentados por Guaratinga e Itabela apontam para uma "certa fragilidade" durante o processo de elaboração dos seus planos. Essa fragilidade não diz respeito apenas ao fato de que menos que 50% dos/as seus professores/as possui conhecimento sobre a inclusão do que prevê a Lei nº 10.639/03 em relação aos Planos Decenais de Educação do seu município,

mas no que concerne à toda discussão prevista pela Lei nº 10.639/03, reverberando em todas as outras questões trazidas pela sequência de dados que apresentaremos.

5.1.2 Sobre um setor específico da educação que trata das questões Étnico-Raciais (Tabela 9)

A segunda questão da Seção 2 refere-se à existência de um "setor na SME, que tratam da questão étnico-racial e/ou da importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro".

Intrigantemente, ainda que apenas o município de Porto Seguro, que marcou um percentual de 81,58% de confirmação, tenha criado na estrutura administrativa da sua secretaria um departamento pedagógico para atender os desdobramentos referentes ao ensino das relações étnico-raciais, 18,42% dos/as professores/as responderam não ter conhecimento sobre o fato.

Os altos índices de percentuais afirmando não haver um departamento ou correspondente nas suas secretarias municipais de ensino que tratam da questão étnico-racial e/ou da importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro ou equivalente, tanto no município de Guaratinga, com 90,32%, quanto no município Itabela, com 75,00%, apenas traduzem a resistência da abordagem à temática. Porém, para os que responderam "sim", mesmo comprovadamente não existindo este setor, tanto na secretaria do município de Guaratinga quanto no município de Itabela – que apresentou um índice relevante de 25,00% –, podemos pressupor que a "disposição" de alguns servidores em tratar do tema do ensino das relações étnico-raciais possa, ocasionalmente, ainda que de forma incipiente, gerar essa impressão, ainda que isso não seja o mesmo que suprir uma demanda. No caso do município de Porto Seguro, a existência deste setor que trata dos assuntos relacionados ao ensino das relações étnico-raciais[118], somados a outros fatores, falarão por si nos próximos quadros.

Tabela 9: Sobre um setor específico da educação que trata das questões Étnico Raciais

Município	Sim	Não
Porto Seguro	81,58%	18,42%
Itabela*	25,00%	75,00%
Guaratinga*	9,68%	90,32%
Geral	**41,58%**	**58,42%**

[118] A Coordenação de Promoção da Igualdade Racial e Gênero é uma coordenação vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Seguro, criada em 2009, ainda com a nomenclatura de "Coordenação de Diversidade Cultural".

* Não há setor específico para Educação das Relações Étnico-Raciais nestes municípios.

5.1.3 Sobre cursos de formação continuada para as questões das Relações Étnico-Raciais (Tabela 10)

Consequentemente, como colocado anteriormente, a existência de um setor nas secretarias municipais de educação para o ensino das relações étnico-raciais perpassará todas as demais questões aqui colocadas, ao tempo que também impactarão, ainda que de forma sutil, quando não de forma substancial, nas respostas coletadas.

Sobre a Tabela 10, que versa sobre a promoção de "formação continuada", os índices dos municípios de Itabela são preocupantes, mas os do município de Guaratinga, diríamos que um pouco mais.

O município de Guaratinga chega a pontuar o índice de 77,42% dos que responderam "não", quando perguntados se a secretaria de educação provia cursos para formação continuada relacionada ao ensino das relações étnico-raciais. No quadro geral, considerando os 48,04% dos municípios que "nunca" promovem a formação para as relações étnico-raciais, e os outros 46,08% que responderam "às vezes", teremos um índice percentual de 94,12%. Esse indicador é um número estarrecedor e preocupante, se considerarmos, em primeiro lugar, que temos uma população de professores/as majoritariamente formada por negros e negras nessas comunidades escolares[119]; em segundo, os transcorridos quase 20 anos da implementação da Lei nº 10.639; em terceiro, os aproximadamente cinco anos transcorridos da aprovação do Plano Decenal de Ensino; e, por último, pelas urgências pautadas a partir das questões étnicas no país: racismo, preconceito, injustiça social e violência policial, entre outras.

O município de Porto Seguro, pelas questões já colocadas anteriormente, apresenta uma situação de menor desconforto perante os dados apresentados, com o percentual de 12,50% dos que consideram as capacitações frequentes e 70,00% entendendo que elas ocorrem "às vezes". Ainda assim, os dados nos remetem a uma leitura que diz que, apesar dos avanços, trata-se de um processo ainda em construção, e perguntamos, o que necessitaria para torná-lo pleno?

Tabela 10: Sobre cursos de formação continuada para as questões das Relações Étnico-Raciais

Município	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Frequentemente
Porto Seguro	15,00%	70,00%	2,50%	12,50%
Itabela	54,84%	45,16%	0,00%	0,00%

[119] Conforme a Tabela 4, somados os pardos e pretos, temos 85,00% composto por negros e negras, segundo o entendimento do IBGE.

Guaratinga	77,42%	22,58%	0,00%	0,00%
Geral	**46,08%**	**48,04%**	**0,98%**	**4,90%**

5.1.4 Sobre o que o Projeto Político-Pedagógico da sua escola diz sobre as Relações Étnico-Raciais (Tabela 11)

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar é um documento de re-concepção política que, ao mesmo tempo em que precisa contemplar as particularidades das comunidades onde estão inseridas, precisa também estar alinhado com as políticas norteadoras da Educação Brasileira, tal qual o Plano Decenal de Educação e legislação correlata, e os Planos Municipais de Educação. Por isso, considerando que no quadro geral 82,95% dos estudantes se reconhecem entre pardos e pretos e respondem pela população negra desses municípios, entendemos que seja condição *sine qua non* que esses documentos não só atendam ao que está previsto da Lei nº 10.639/03, mas que ao logo do seu desenvolvimento, a partir de um bom diagnóstico, possam, além de propor metas e estratégias, ampliar as possibilidades de discussões acerca dos temas relacionados ao ensino da relações étnico-raciais.

Tabela 11: Sobre o que o Plano Político-Pedagógico da sua escola diz sobre as Relações Étnico-Raciais

Município	Não são	Sim, superficial	Sim, significativo	Não sei
Porto Seguro	15,00%	47,50%	17,50%	20,00%
Itabela	3,23%	70,97%	3,23%	22,58%
Guaratinga	19,35%	58,06%	19,35%	3,23%
Geral	**12,75%**	**57,84%**	**13,73%**	**15,69%**

No entanto, considerar os processos formativos dos sujeitos protagonistas dessas produções é o primeiro passo para a reelaboração e re-significância das relações étnico-raciais nas comunidades escolares, o que não percebemos quando acessamos os números expressos da Tabela 11.

No quadro geral, ao informar como são abordadas/tratadas as questões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais nos Projetos Políticos-Pedagógicos das suas unidades escolares, observamos que, se somados os 12,75% que responderam "não são" tratadas, com o percentual de 57,84% dos responderam que são tratadas "superficialmente", aos 15,69% que simplesmente responderam que "não sabiam", teremos um percentual 86,28%. Este é um percentual que consideramos altíssimo, já que estamos falando de um documento que organiza, orienta e pauta a coordenação das ações pedagógicas no âmbito de uma comunidade escolar.

Ainda que os PPPs sejam produções elaboradas a partir dos atores "locais" dessas unidades/comunidades escolares, observamos que a ausência de alinhamentos com políticas tão importantes quanto a Lei nº 10.639/03, acabam por impactar fortemente sobre a dimensão epistemológica no dia-a-dia dessas comunidades escolares.

5.1.5 Em sua unidade educacional, há material didático disponível relativo às questões étnico-raciais? (Tabela 12)

Essa é uma das questões das mais emblemáticas no percurso dessa investigação. Quando ainda aplicávamos os questionários por meio de visitas às unidades escolares[120], notamos que ao responderem essa questão os/as professores/as das mesmas unidades, às vezes, respondiam de forma completamente diversa uns/umas dos/das outros/as. O que teria tudo para ser uma resposta objetiva entre "não", "não sei", "sim, pouco" ou "sim, adequado", se mostrou, a partir de então, um exercício um pouco mais complexo e subjetivo.

Tabela 12: Em sua unidade educacional, há material didático disponível relativo às questões étnico-raciais?

Município	Não	Não sei	Sim, pouco	Sim, adequado
Porto Seguro	22,50%	27,50%	42,50%	7,50%
Itabela	34,38%	12,50%	46,88%	6,25%
Guaratinga	19,35%	35,48%	38,71%	6,45%
Geral	**25,24%**	**25,24%**	**42,72%**	**6,80%**

No quadro geral é importante que consideremos o número percentual dos que disseram que "existe material em quantidade adequada", que foi de 6,80%. Vejamos, se 6,80% é o índice dos que responderam satisfeitos com a oferta de material, teremos então o índice de 42,72% para os que responderam "sim, pouco", e 25,24% para os que responderam "não". Deste modo, temos um percentual de 67,96% de não satisfeitos quando se trata da oferta do material didático.

O mais emblemático nessa questão é que os dados irão apontar para um percentual de 25,24%, para os que responderam "não sei". A grosso modo, perguntaríamos: como assim, não sei? Não haveríamos de recorrer ao espanto, caso contrário não haveríamos de assinalar a opção do "não sei" enquanto resposta. Nesse caso, a propósito, nossa intenção é chamar a atenção para um assunto muitas vezes corriqueiro nas comunidades escolares que tem ocorrido apesar

[120] Os questionários, como informado no capítulo primeiro, foram aplicados fisicamente e posteriormente, em decorrência do isolamento social decorrente da pandemia do novo coronavírus, por meio de links nas mesmas comunidades escolares.

do "rigor" da Lei, demonstrando a frágil e incipiente, e, quando não, completa ausência de protagonismo por parte das gestões públicas municipais no sentido de fazer cumpri a Lei. Essa situação/contexto, nos remeterá sempre à todas as questões abordadas no capítulo três. Ainda que esta fosse uma questão discursiva, e, considerando que esta leitura se trata da percepção de cada um/a sobre a sua forma de ver o mundo, haveríamos de considerar os processos formativos do sujeito. Se para Sodré (2012a) não se educa ninguém com argumentos, e daí ele elege enquanto categoria o "afeto" para re-discussão das relações étnico-raciais, nos perguntamos o que poderia afetar esse percentual de 26,24%, que diz "não saber" sobre a existência de material disponível para se trabalhar as relações étnico-raciais? Além do que está posto, fica um sinal de alerta, é preciso romper paradigmas!

5.1.6 Que dificuldades você tem encontrado para trabalhar com educação étnico-racial? (Tabela 13)

Em geral, as dificuldades encontradas pelos professores/as para trabalhar o ensino das relações étnico-raciais na perspectiva da Lei nº 10.639/03 envolvem fatores muito subjetivos. Nos questionários, considerando todas essas subjetividades, nós apontamos seis fatores e ainda um campo para "outros", para as situações que não conseguimos prever, e o campo "nenhum", considerando que existem professores que, por conta própria, criam suas próprias condições.

Tabela 13: Que dificuldades você tem encontrado para trabalhar com educação étnico-racial?

Município	Pessoais	Alunos	Família / Escola	Gestão	Rede de ensino	Recursos / Estrutura	Outros	Nenhuma
P. Seguro	3,13%	18,75%	12,50%	0,00%	18,75%	37,50%	0,00%	9,38%
Itabela	0,00%	0,00%	3,70%	3,70%	22,22%	44,44%	3,70%	22,22%
Guaratinga	0,00%	0,00%	3,70%	3,70%	11,11%	40,74%	0,00%	0,00%
Geral	**1,16%**	**6,98%**	**6,98%**	**2,33%**	**17,44%**	**40,70%**	**1,16%**	**23,26%**

Das dificuldades apontadas para trabalhar com o ensino das relações étnico-raciais, o maior percentual apontado foi de 40,70% para o campo "dificuldades em relação aos recursos e estrutura", seguido por 17,44% que apontam para dificuldades "relativas à rede de ensino". Se somarmos os índices que apontam enquanto dificuldades os assuntos "relativos aos recursos e estrutura", com 40,70%, "relativas à rede de ensino", 17,44%, e "relativas à gestão", 2,33%, teremos um índice de 60,47% que apontam para questões que estão estreitamente associadas à gestão realizada pelo poder público.

Observamos que tanto os/as professores/as do município de Itabela quanto os/as do município de Guaratinga não identificam nos/as alunos/as, resistências para trabalhar os conteúdos relacionados ao ensino das relações étnico-raciais. Identificamos ainda que o município de Porto Seguro foi onde os/as professores/as não apontaram dificuldades "relativas à gestão", apontando, no entanto, os maiores índices de dificuldade em "relação aos/às alunos/as" e em "relação às famílias" para se trabalhar os conteúdos relacionados ao ensino das relações étnico-raciais.

5.1.7 Na sua percepção de que forma a cultura negra é abordada/estudada? (Tabela 14)

Os dados contidos na Tabela 14 refletem e confirmam as práticas cotidianas voltadas para a abordagem da "cultura negra" a partir do "evento", não conferindo ao tema a urgência e a necessidade de debates constantes e efetivos a partir das diversas matrizes curriculares e acontecimentos cotidianos nos espaços escolares.

Tabela 14: Na sua percepção de que forma a cultura negra é abordada/estudada?

Município	Regularmente	Projeto de pesquisa	Datas comemorativas	Eixo temático	Situações de conflito	Tema transversal
Porto	7,69%	2,56%	66,67%	7,69%	7,69%	7,69%
Itabela	6,25%	9,38%	56,25%	9,38%	6,25%	12,50%
Guaratinga	6,45%	12,90%	74,19%	6,45%	0,00%	0,00%
Geral	**6,86%**	**7,84%**	**65,69%**	**7,84%**	**4,90%**	**6,86%**

Esses dados compõem um registro/denúncia a partir da escuta dos 85% de professores/as que representam uma maioria negra[121], e que ainda não conseguem acessar, por meio dos "eventos" cotidianos[122], narrativas suficientemente consistentes para construção de um repertório para a organização de conteúdos[123] acerca da representatividade da cultura negra[124]. Esse fator implica na ausência de consequentes desdobramentos para inserção da temática nos planos anuais, bimestrais, semanais e/ou diários, etc.

A Tabela 14 nos coloca frente a frente com os grandes os desafios das gestões públicas municipais na re-concepção da Lei nº 10.639/03[125]. A Tabela 10, por exemplo, traz a alarmante

[121] Segundo dados levantados em campo por essa pesquisa. Ver Capítulo 3, Tabela 4.
[122] Eventos narrados no item 1.1 do Capítulo 1.
[123] Uma referência à composição dos currículos também a partir da cultura afrodescendente e africana.
[124] Stuart Hall (1997) coloca a cultura como a ideia central na vida humana, permeada em seus múltiplos aspectos.
[125] Grifo meu. Refere-se aos dois grandes desafios colocados para as gestões públicas municipais: o primeiro deles**,** é sobre a decisão dos gestores/as em atenderem e assim fazer cumprir uma determinação legal de uma instância

soma de 94,12% dos/as professores/as que responderam "nunca terem recebido uma capacitação" e "às vezes" (46,08 e 48,04%, respectivamente). Deste modo, como esperar que "dados" como estes possam se consubstancializar em práticas diferentes das apresentadas na Tabela 14?

5.2 Análise de dados: percepções dos/das alunos e alunas da rede pública de ensino do Fundamental II acerca das questões étnico-raciais de dentro para fora da escola

Se a atuação do gestor/a quando tratamos de políticas públicas é decisiva nos espaços escolares, são aos/às professores/as, por sua vez, atribuídos/as responsabilidades de formar pessoas. Seguindo esse raciocínio, aqui analisaremos a percepção desses alunos/as "em formação", a partir das suas relações dentro e fora da escola em mais de 15 anos de aprovação da Lei nº 10.639/03. São situações cotidianas que dizem muito mais sobre nós educadores do que somos capazes de pressupor.

5.2.1 Sobre quem já presenciou alguma situação de brincadeira/piada em relação à cor da pele e/ou tipo de cabelo (Tabela 15)

Sobre quem já presenciou situações de brincadeira em relação à cor da pele e/ou do cabelo, os/as estudantes do município de Porto Seguro ocupam o primeiro lugar no pódio[126], com 88,37% dos que responderam que "sim", seguidos pelos/as estudantes do município de Itabela, que marcaram o percentual de 73,17%, e, por último, os/as estudantes do município de Guaratinga, que apresentaram o menor índice, de 54,55% que disseram que "sim", que já presenciaram.

Tabela 15: Já presenciou alguma situação de brincadeira/piada a respeito da cor da pele ou tipo de cabelo de alguém?

Município	Sim	Não
Porto Seguro	88,37%	11,63%
Itabela	73,17%	26,83%
Guaratinga	54,55%	45,45%
Geral	**71,88%**	**28,13%**

maior; e o segundo, é que, ao fazê-lo, ter que equiparar a sua estrutura didático-pedagógica, técnico e administrativa para fazer cumprir esse objeto, conforme tratado no Capítulo 3.

[126] Considerando os que responderam os questionários para essa pesquisa, 100% destes se autodeclararam pardos e/ou pretos, portanto, segundo o IBGE, negros e negras.

A média geral de 71,88% é "o" percentual que confirma a existência de formas latentes de preconceito e racismo e suas práticas veladas e não veladas no seio do aparelho reprodutor do Estado[127], que é o sistema educacional, e que precisa ser enfrentado e combatido, pois ele é o responsável pela manutenção e perpetuação desse Estado aviltante que coloca a população negra em condição de subalternidade, mexendo e/ou destruindo com a sua autoestima, e, como consequência, favorecendo outros desdobramentos que implicam em evasão, repetência e violência, dentre outros que repercutem vida a fora.

5.2.2 Já observou se a condição nível socioeconômico das pessoas influencia sobre o tipo de tratamento que ela recebe? (Tabela 16)

Na Tabela 16, os dados gerais apontam que, segundo a percepção desses/as alunos e alunas, 58,14%, isto é, para quase sessenta por cento destes/destas, o nível socioeconômico influi sobre a forma como são/serão tratadas. A partir do pensamento da pesquisadora afro-estadunidense Kimberle Crenshaw (2012), e seus estudos e experiências sobre o que chama de "interseccionalidade", termo que define situações de racismo e preconceito potencializados por outros fatores, pressupomos que essa condição seja uma constante para os/as estudantes desse recorte, considerando o perfil dos que frequentam a escola pública nesses municípios e que se autodeclararam negros[128].

Tabela 16: Já observou se a condição social/nível econômico influencia sobre o tipo de tratamento que recebem as pessoas na sua escola?

Município	Sim	Não
Porto Seguro	61,36%	38,64%
Itabela	60,98%	39,02%
Guaratinga	52,27%	47,73%
Geral	**58,14%**	**41,86%**

[127] Uma referência ao sistema educacional enquanto aparelho ideológico do estado (Guareschi, 2008).
[128] Quantificados no Capítulo 4.

5.2.3 Com que frequência se discute a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro na sua escola? (Tabela 17)

Nessa tabela, a partir da percepção desses/dessas alunos/as quanto à inserção dos temas sobre a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro na sua escola, podemos acessar as formas como estes/estas têm "recebido/percebido" o construto do trabalho desenvolvido nos espaços escolares, apesar de todas as questões pautadas na Tabela 13, que versam sobre as dificuldades apontadas pelos/as professores/as. Estes/as que, apesar de todas as dificuldades, tanto as "pessoais" dos/das próprios/as[129], quanto as dificuldades "em relação aos/às alunas"[130], ou quanto às dificuldades "em relação às famílias"[131], e em "em relação às gestões"[132], ainda conseguem desenvolver práticas a partir de conteúdos relacionados à importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro na sua escola, que impactam na comunidade estudantil a ponto de 28,13% delas, de forma espontânea, responderem que os temas relacionados são discutidos frequentemente.

Tabela 17: Com que frequência se discute a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro na sua escola?

Município	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Frequentemente
Porto Seguro	0,00%	29,55%	20,45%	50,00%
Itabela	21,95%	70,73%	2,44%	4,88%
Guaratinga	4,65%	53,49%	13,95%	27,91%
Geral	**8,59%**	**50,78%**	**12,50%**	**28,13%**

No entanto, é bom que estejamos atentos à leitura desses dados, nesse caso, a percepção dos alunos e alunas do município de Porto Seguro entre os 50,00% que responderam "frequentemente", os 20,45% que responderam "quase sempre", e os 29,55% "às vezes" – indicador que consideramos regular, e que acaba otimizando os indicadores de outros municípios na análise geral.

A leitura dos dados do município de Itabela apresenta para o campo "frequentemente" 4,88%, e para o campo "quase sempre" 2,44%, atingindo o baixíssimo percentual de 7,32% para os dois tipos de intervenções. Isso aponta para o fato que as questões relacionadas à contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro nas suas escolas do município

[129] Campo da Seção 2., questão 2.6, letra a., dos questionários da pesquisa campo do presente projeto.
[130] Campo da Seção 2., questão 2.6, letra b., dos questionários da pesquisa campo do presente projeto.
[131] Campo da Seção 2., questão 2.6, letra c., dos questionários da pesquisa campo do presente projeto.
[132] Campo da Seção 2., questão 2.6, letras d., e., e f., dos questionários da pesquisa campo do presente projeto.

de Itabela são trabalhadas, ou muito pouco, ou quase nunca. Um sinal de alerta que corrobora para a compreensão de outros quadros dispostos nessa pesquisa para o mesmo município. No município de Guaratinga os/as estudantes responderam para "frequentemente" 27,91% e, para "quase sempre", 13,95%, o que somado alcança 48,86%, o que não consideramos, do ponto de vista interpretativo, sequer como um percentual regular.

5.2.4 Análise de Dados: percepções dos/das alunos e alunas da rede pública de ensino do Fundamental II acerca das questões étnico-raciais. Fora do ambiente escolar, já presenciou alguma situação de/ou brincadeira/piada a respeito da cor da pele ou o tipo de cabelo do/da colega? (Tabela 18)

Na Tabela 18, colocamos lado a lado as respostas para os dois ambientes, interno e externo. A inserção dessa questão para duas seções diferentes: Seção 2 "Alunos(as) / Escola" e Seção 3 "Alunos(a) / Sociedade", se deu no sentido de podermos testar em ambientes diferentes a tensão produzida a partir da percepção desses/dessas estudantes a respeito do racismo e o preconceito racial, em geral refletido pela cor da pele e/ou tipo de cabelo, que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar.

Pressupomos que comparar o ambiente "dentro da escola" e "fora da escola" pudesse nos dizer um pouco mais sobre as tensões geradas pelo preconceito e o racismo a partir de um ambiente presumidamente "controlado" – já que sempre temos a figura de um/a professor/a e um/a coordenador/a, entre outros/as, dentro de uma escola/sala de aula –, e a partir de ambientes que não nos remetem a esse tipo de controle, que são as ruas, praças, igrejas, clubes, redes sociais, e/ou a própria casa, etc.

Tabela 18: Já presenciou alguma situação de brincadeira/piada a respeito da cor da pele ou tipo de cabelo de alguém?

Município	Sim/Escola	Sim/Rua	Não/Escola	Não/Rua
Porto Seguro	88,37%	95,45%	11,63%	4,55%
Itabela	73,17%	83,72%	26,83%	16,28%
Guaratinga	54,55%	65,91%	45,45%	34,09%
Geral	**71,88%**	**81,68%**	**28,13%**	**18,32%**

Observamos que os espaços escolares tidos como homogêneos, apesar de acolherem múltiplas diferenças, ainda são menos propícios a esse tipo de ocorrência do que fora deles. A leitura que fazemos é que fora do ambiente escolar existe um aumento de aproximadamente 10% nas manifestações de racismo e preconceito por meio de "brincadeiras e piadas". Nessa

leitura, observamos que quando relacionamos os índices de desenvolvimento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tais como população, emprego e renda, entre outros aspectos do recorte, quanto mais competitivo é o lugar, mais as pessoas tendem a ser racistas e preconceituosas. Vejamos os dados que apontam no município de Porto Seguro, fora dos muros da escola, o percentual de 95,45% de ocorrência de brincadeiras/piadas com a cor da pele e/ou do cabelo, enquanto o município de Itabela pontua 83,72%, e o município de Guaratinga aponta para 65,91%.

> Todo racismo, inclusive o culturalismo racista dominante no mundo inteiro, precisa escravizar o oprimido no seu espírito e não apenas no seu corpo. Colonizar o espírito e as ideias de alguém é o primeiro passo para controlar seu corpo e seu bolso (SOUZA, 2017, p. 27).

Conforme já tratado na Tabela 15, estão subjacentes às manifestações de preconceito e racismo, mesmo as que ocorrem por meio de brincadeiras e/ou piadas, outras representações advindas da condição dos sujeitos. Nessas situações e contextos, rememoramos a personagem Claireece Jones[133], uma negra, gorda e pobre do filme "Preciosa" (PRECIOSA, 2009), que traz, na sua condição, um conjunto de expressões que Crenshaw (2012) chamará de interseccionalidade. Combinações estas que, associadas a outros contextos, considerando que em geral negros e negras de escola pública são pobres, tornam-se alvos fáceis de "ataques" frequentes, principalmente fora de ambientes "controlados".

Vejamos, as chances uma pessoa "negra" sofrer ataques racistas e preconceituosos não podem ser comparadas às mesmas que poderão ocorrer com uma pessoa branca. Logo, as chances de um/a negro/a sofrer ataques racistas e preconceituosos por meio de brincadeiras e piadas é grande. Mas, quando esse/a mesmo/a "negro/a é pobre", as chances são maiores ainda. Consequentemente, ser "negro/a, pobre e gay", ou ainda, "negro/a, pobre e mulher", farão desses fatores "interseccionais" potencializarem as possibilidades de ataques racistas e preconceituosos escamoteados sorrateiramente, mesmo que por meio de brincadeiras e piadas.

Um outro elemento que não poderá faltar nessa discussão é o fato que, quanto mais retinto se é, mais preconceito sofrerá a pessoa negra. Daí, pressupomos que a autodeclaração de "pardo/a", para determinados sujeitos, não seja apenas uma forma de autorreconhecimento, mas sim, parte de uma estratégia para se distanciar da sua origem étnico-racial e se aproximar daqueles modelos representados pelo patriarcado branco e eurocêntrico, e assim se sentir menos

[133] Personagem interpretada por Gabourey Sidibe para o filme Preciosa (2009).

excluído dessas representações, uma vez que ser negro, nesses contextos, poderá estar associado a outras representações.

5.2.5 As impressões desses alunos/as a partir das brincadeiras/piadas sobre a cor da pele que sofreram e/ou assistiram (Tabela 19)

Um alto percentual dos alunos/alunas respondeu que esse tipo de "brincadeira/piada a respeito da cor da pele, ou do tipo do cabelo do/da colega", "reforçam a ideia do preconceito". Isso quer dizer que, para essa grande maioria de 78,46%, e que coincide aproximadamente com os percentuais daqueles que se autodeclararam como pretos/as e pardos/as, isso incomoda, machuca e deixa marcas que muitas vezes são para uma vida inteira.

Tabela 19: O que você acha desse tipo de brincadeira?

Município	Reforça o preconceito	Indiferente / Não se importa	Natural / Comum
Porto Seguro	84,09%	9,09%	6,82%
Itabela	71,43%	16,67%	11,90%
Guaratinga	79,55%	13,64%	6,82%
Geral	**78,46%**	**13,08%**	**8,46%**

Ao efetuarmos a soma dos 13,08% que responderam serem "indiferentes pois não se importam", com os/as 8,46% que consideram "natural/comum", teremos um percentual de 21,54%, a partir do qual pressupomos duas variáveis: a primeira, relacionada àqueles/as que, por terem a pele clara, acabam não sendo afetados/as de forma direta, pois a "brincadeira/piada" tende sempre a ser divertida, desde que o tema central da brincadeira/piada, que não os negros, não seja com a pessoa que está rindo e se divertindo; a segunda, relacionada àqueles/as que, muitas vezes, naturalizaram o sofrimento provocado pelas agressões e provocações em forma de brincadeira/piadas como forma de resistência e resiliência, e, quiçá um pouco mais adiante, superação.

5.2.6 Você acha que de alguma forma existe preconceito em relação à cor da pele e/ou cabelo das pessoas? (Tabela 20)

A Seção 3 do formulário para alunos/as, nas suas exatas três questões, buscou capturar o sentimento/percepção destes/as a partir do contexto social de origem e por onde transitam fora dos muros das escolas. As três questões estão imbrincadas umas às outras e nos conduzem

a partir dessas indagações a uma situação/problema que não é exatamente o que imaginávamos ser, ou seja, é muito maior/pior.

Na Tabela 20, o índice geral aponta para um percentual de 86,92% de estudantes com a percepção de que "existe preconceito em relação à cor da pele e/ou tipo de cabelo das pessoas". Quanto à formulação "acha", não se trata apenas de uma hipotética dedução. Estes mesmos/as alunos e alunas na Tabela 18, com o percentual de 71,88%, confirmam que já presenciaram algum tipo de "brincadeira/piada" em relação à cor da pele e/ou o tipo cabelo das pessoas.

Tabela 20: Você acha que de alguma forma existe preconceito em relação à cor da pele e/ou cabelo das pessoas?

Município	**Sim**	**Não**
Porto Seguro	100,00%	0,00%
Itabela	81,40%	18,60%
Guaratinga	79,07%	20,93%
Geral	**86,92%**	**13,08%**

Observamos que essa situação se agrava em sociedades mais competitivas, o que mostra porque os/as estudantes do município de Porto Seguro, surpreendentemente, foram unânimes ao responderem à pergunta na amostragem em 100,00%. Ora, se comparados aos que já presenciaram ou sentiram na pele esse tipo de brincadeira/piada indicados na Tabela 18, os/as estudantes do município de Porto Seguro possuem o maior percentual apresentado, de 95,45% que responderam sim, que já presenciaram.

6 PERCEPÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Quando nos remetemos "lá" no início do primeiro capítulo a um subtítulo que anunciava "Indagações sobre pontos de partida e itinerários para uma abordagem da Lei nº 10.639/03", queremos com todo zelo e cuidado esclarecer que se tratava tão somente sobre o pequeno e estreito recorte que abrange essa pesquisa. É que ao nos aportarmos nesse tempo e espaço presente, enquanto sujeitos que somos e considerando as histórias que trazemos engendradas em nós, refletimos a respeito da profundidade dessas indagações sobre pontos de partida, itinerários e a Lei nº 10.639/03, sendo levados, à partir da África, à percorrer os seculares itinerários da escravidão, que, segundo o Professor Márcio Goldman descreve, foi a maior migração transoceânica da história, quando, nos quase trezentos anos de escravidão, cerca de 10 milhões de pessoas foram forçadas à embarcar da África em direção às Américas, e, destas, 4 milhões chegaram ao Brasil, em um *[...] processo de reterritorialização que se seguiu à brutal desterritorialização de milhões de pessoas no movimento de origem do capitalismo com a exploração das Américas pela utilização do trabalho escravo* (GOLDMAN, 2015, p. 2).

Essas conjecturas facilitam a compreensão de questões de ordem primeira, tais como, de onde viemos e/ou como chegamos até aqui. Eis a grande questão. Ao formular nessa analogia a ideia de itinerário, o que pressupõe partida, percurso e chegada, se presume que a chegada seja o ápice de uma trajetória e/ou a sua conclusão. Nesse caso em específico, não. Apenas constatações. Não podemos presumir, sob nenhuma hipótese, que os percalços levantados em torno da efetiva aplicação da Lei nº 10.639/03 que essa pesquisa traz se encerrem por aqui e/ou que a história do povo preto seja estanque[134].

Muitas lutas para "passar"[135] por "aqui"[136] e muito mais para prosseguir. E é sobre essas constatações, a partir de um pequeno trajeto de uma jornada épica de um povo épico, que estamos a expor a nossa percepção.

Ousamos/arriscamos muito em tentar ambientar no segundo capítulo, a partir das reconfigurações do racismo e do neoliberalismo racial (MONTES, 2018), e das redes de políticas e os imaginários neoliberais (BALL, 2014), o pequeno recorte dessa pesquisa no momento que atravessamos. Não temos certeza quanto ao fato da nossa ousadia e determinação

[134] Grifo meu. Refere-se a nossa capacidade de se indignar, insubordinar, presente na trajetória do povo negro.
[135] Grifo meu. Refere-se a não permanência de tempo e espaço.
[136] Grifo meu. Idem, exceto como momento do presente registro.

ter contribuído para situar a pesquisa dentro desse um recorte de tempo e espaço, mas foi um risco que consideramos importante correr.

Ao nos aproximarmos um pouco mais do *locus* de pesquisa, consideramos justo, honesto e importante situar a luta dos movimentos sociais e sua mobilização e articulação para construir, a partir de uma pauta inclusiva e de enfrentamento ao racismo (GOMES, 2017), o legado de conquistas dos últimos quarenta anos[137], motivo pelo qual aqui estamos hoje (BRASIL, 2003[138], 2004a[139]e 2008a[140]). Nem sempre atentos às armadilhas, às distrações, às seduções, fomos nos aproximando das narrativas dos sujeitos (HALL, 2011), do lugar[141], para apresentar nossas percepções "(in)conclusivas" acerca das experiências que nos propusemos a pesquisar.

Nossa pesquisa passou pelas intenções acerca do processo de investigação, a pergunta problema, as pressuposições e hipóteses, os itinerários metodológicos, a análise do que está previsto no caput e artigos da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nas "Ações principais para o Ensino Fundamental" contidas no "Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana" (BRASIL, 2004a). Também observamos os consequentes desdobramentos para o cumprimento da Lei, considerando os cenários das gestões públicas municipais dos três municípios pesquisados

A partir dos registros e análises dos Planos Municipais de Educação e das pesquisas de campo, devidamente apresentadas nos capítulos quatro e cinco, é possível evidenciar que, se por um lado as gestões públicas municipais não se opõem ao objeto da Lei nº 10.639/03, também não demonstram/demonstraram empenho por meio de medidas, ações e/ou estratégias para o seu cumprimento. Salvo por algumas intercorrências, o município de Porto Seguro se apresenta em situação de melhor destaque em relação ao ensino das relações étnico-raciais que os outros.

---

[137] Grifo meu. Refere-se ao portfólio de conquistas das políticas de reparação, inclusivas, de enfrentamento e combate ao racismo pautadas pelos movimentos sociais, políticos, intelectuais e artistas anotadas ao longo do Capítulo 2.

[138] Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino.

[139] Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

[140] Contribuições para a Implementação da Lei n. 10.639/2003 - Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003.

[141] Grifo meu. Refere-se aos sujeitos desses tempos e espaços.

Logo, não só confirmamos a hipótese levantada, quanto à ausência de um posicionamento "político" [142] por parte dos gestores/as em relação à determinação legal quanto ao cumprimento da Lei nº 10.639/03, como também ressaltamos que este é um fator determinante para o não atendimento a uma consequente produção sistemática de instrumentos didático-pedagógicos, contextos e situações, pois estas requerem uma dinâmica que exige a implementação de uma política com essas complexidades e subjetividades [143]. Do mesmo modo, também enxergamos possibilidades de alternâncias a partir da combinação de fatores que observamos, que poderão afetar o processo de aplicação da Lei nº 10.639/03, ou não.

Dessas possibilidades de alternância das quais falamos, uma delas a partir da condição de destaque apresentada pelo município de Porto Seguro em relação aos demais municípios pesquisados quanto ao ensino das relações étnico-raciais, observamos que estas intercorrências tratam-se de acontecimentos pontuais no contexto local, a exemplo do que acontece/aconteceu na conjuntura nacional, que é a participação dos movimentos sociais enquanto força motriz para mobilização e articulação, fenômeno este que não ocorreu/ocorre nos outros municípios.

Segundo os dados apontados pelo diagnóstico do PME do município de Porto Seguro, esses avanços se devem à intervenção/articulação e "movimento" do Instituto Sociocultural Brasil Chama África para a formação do Conselho Municipal Promoção da Igualdade Racial, "que apresentou para a Gestão Municipal a necessidade de se ter um Plano para Promoção da Igualdade Racial, voltado para uma população majoritariamente negra", entre outras ações e posicionamentos. Dentre estes, uma proposição que previa a criação de uma Coordenação para Promoção da Igualdade Social.

A posição do "movimento" em relação às políticas de Promoção de Igualdade Raciais levou as questões pertinentes às relações étnico-raciais a um outro patamar[144] e a outros acessos, a exemplo da adesão ao Sistema de Promoção da Igualdade Racial do Estado da Bahia (SISEPIR), feita apenas pelo município de Porto Seguro. Assim, chamamos atenção para a forma como funcionam os mecanismos de articulação e mobilização e os efeitos positivos dessa dinâmica, reproduzida a partir dos eventos nacionais que conferiram o legado que temos hoje, o que claramente pressupõe que onde não há mobilização e nem luta, não há avanço.

No entanto, mesmo com o cenário observado no município de Porto Seguro, a nossa percepção aponta que esse combate precisa ser constante e de forma efetiva, pois, ainda que

[142] Grifo meu. Discutimos a figura do gestor/a no Capítulo 3.
[143] Grifo meu. Citação da hipótese apresentada no primeiro capítulo para fins de confirmação.
[144] Grifo meu. Refere-se às conquistas já citadas no Capítulo 4, na seção que analisa os PMEs.

diferente das outras experiências no ensino das relações étnico-raciais que narramos aqui, e, apesar de um número maior de proposições no seu PME, mesmo cinco anos após a sua publicação, exceto pelas garantias constitucionais do plano em relação às questões étnico-raciais, não observamos avanços significativos desde então.

Do ponto de vista administrativo, percebemos a partir da leitura dos dados específicos e comparados que, apesar da pequena estrutura e condições reservada para a Coordenação da Promoção da Igualdade Racial e Gênero da Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Seguro[145], o trabalho desenvolvido por esta tem impactado nos indicadores percentuais de forma positiva, mesmo este apresentando um conjunto de fragilidades que poderão ser observados a partir dos dados em seus percentuais, tais como: a pouca promoção de cursos de formação continuada para as relações étnico-raciais; a incipiente ou nenhuma inclusão nos PPPs das questões relacionadas ao ensino das relações étnico-raciais; e o pouco ou nenhum material produzido para uso e subsídios do ensino das relações étnico-raciais; entre outros[146].

No entanto, apesar da condição diferenciada e, talvez, por ter características mais competitivas que os outros municípios da pesquisa, observamos que os índices percentuais para situações de preconceito/racismo apontam para os alarmantes 95,45% desses/dessas alunos/as que já vivenciaram esse tipo de situação fora dos muros das escolas, e outros 88,37% dentro das próprias escolas. Esses percentuais são desconcertantes até para os/as professores e professoras que estão à frente de uma sala de aula no seu dia-a-dia. Eles compõem um relato/denúncia pungente sobre as urgências para o cumprimento da Lei nº 10.639/03 nas escolas do município de Porto Seguro e adjacentes, e o esforço que deverá ser mobilizado para isso.

É preciso considerar que ao apresentar as nossas percepções acerca dos cenários observados nas três experiências de gestão em relação à aplicação da Lei nº 10.639/03, o consequente e natural destaque a partir da experiência do município de Porto Seguro ocorre, sobretudo, porque entendemos que as experiências aqui narradas, ainda que sejam a partir de um mesmo recorte, trazem particularidades que precisam ser consideradas nesse momento. No entanto, diferentemente das demais experiências, esse município apresentou elementos distintos em comparação aos demais.

[145] Essa coordenação refere-se a uma das pautas de reivindicação para o setor de Educação, prevista dos eixos do Plano para Promoção de Igualdade Social.
[146] Grifo meu. Recomendamos a verificação dos dados apresentados nos percentuais das tabelas.

Para os outros dois municípios[147] onde não identificamos na estrutura/organograma das secretarias municipais de educação a existência de setores específicos para as questões relacionadas ao ensino das relações étnico-raciais, pudemos perceber, a partir dos indicadores percentuais, que dirão por si, que essa ausência reverbera em todo o processo de ensino e aprendizagem, e nas questões subjacentes a este para além dos muros das escolas. Não só a ausência de um departamento que assegure a proteção desses interesses, mas a ausência da manifestação social, pública; a ausência de "movimentos". Confirmar a hipótese de pesquisa, então, é dizer que, conforme os dados apresentados pelos instrumentos metodológicos de pesquisa, ainda que essas populações sejam majoritariamente compostas por negros e negras, tanto em relação aos seus professores e professoras[148], quanto aos seus alunos e alunas[149], os dados percentuais apresentados ao longo do Capítulo 5 revelam uma incipiente, frágil e, quando não, completa ausência de mobilizações e articulações por parte dessas gestões em fazer cumprir o previsto na Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e, consequentemente, o que está previsto no "Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana" (BRASIL, 2004a).

Observamos também que ao formularem e/ou re-concepcionarem as políticas municipais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais, as gestões organizam as metas e estratégias apenas enquanto proposições. O que isso quer dizer? Que não há, do ponto de vista técnico e administrativo, informações sobre a forma como elas serão executadas, e se dizem respeito ao uso de recursos púbicos e/ou privados, não deixando claro a origem e/ou a rubrica desses recursos, ou ainda, quando serão executadas. Ora, desse modo, ainda que possa parecer irônico e sarcástico, se organizam essas proposições como as listas de presentes enviadas ao Papai Noel. Assim, pressupomos que esses documentos precisam, além de estarem devidamente "resolvidos" no que diz respeito às suas prerrogativas, estarem também alinhados com outros instrumentos de gestão, tais como o Plano Plurianual (PPA), a Lei Orçamentária Anual (LOA) e a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). E mais, que estes/as sejam

[147] Guaratinga e Itabela.
[148] Grifo meu. Refere-se, segundo os dados em percentuais apresentados no Capítulo 4, aos 84% de professores/as negros e negras no município de Itabela, contra 83% no município de Guaratinga na mesma condição.
[149] Grifo meu. Refere-se, segundo os dados em percentuais apresentados no Capítulo 4, aos 73,81% de alunos/as do município de Itabela estão entre os/as negros e negras, contra 82,99% no município de Guaratinga na mesma condição.

acompanhados/as por um grupo de avaliação e controle permanente, a partir de um cronograma de execução, que se possa assegurar seu devido cumprimento[150].

Ainda sobre as situações observadas, e que não poderíamos deixar passar sem o devido registro, destacamos a dificuldade encontrada no que tange à falta de continuidade nos processos para implementação das políticas concernentes ao ensino das Relações Étnico-Raciais. Um exemplo gritante dessas interrupções foi constatado a partir da experiência de gestão no município de Itabela, quando um componente específico para tal propósito, inserido entre os anos de 2010 e 2014, foi retirado da matriz curricular informada em 2020[151]. O Capítulo 3 dessa pesquisa traz essas questões para o campo das discussões, ao colocar os dois grandes desafios para a re-concepção da Lei nº 10.639/03 pelos municípios.

A falta de continuidade é apenas um dos fatores sobre tantos que discorremos até aqui, e que contribuem para o insucesso das ações empreendidas em torno da promoção das políticas de igualdade racial, incluídos naturalmente os percalços para a aplicação da Lei nº 10.649/03.

A partir da experiência do município de Porto Seguro, onde o movimento negro tem um papel decisivo nos avanços até então relatados, a professora Nilma Lino Gomes (2017), no seu livro "O movimento Negro Educador", em uma abordagem otimista, irá narrar sobre "a construção das ausências no campo da produção científica sobre os movimentos sociais", fazendo clara referência à "sociologia das ausências e das emergências" (SANTOS, 2004 apud GOMES, 2017), o que, para nós, tem uma relação bem próxima com o que estamos a tratar: a possibilidade de identificar nas ausências "tendências de futuro", e uma forma de atuar maximizando a probabilidade de esperança, diante das tantas probabilidades de frustrações, tais como as que acabamos por constatar nessa pesquisa. Para Gomes (2017), essa ampliação simbólica é de certa forma também uma forma de conhecer melhor as condições com as quais lidamos, e, portanto, "definir princípios que promovam realização dessas condições" (GOMES, 2017, p. 42) e possibilidades de novas formas de atuar e intervir.

Assim, por meio dessas nossas percepções (in)conclusivas, esperamos ter contribuído com a discussão, ainda que, considerando o seu ponto de partida e o seu ponto de "passagem", possamos fazer outras conjecturas e/ou mesmo promover o rompimento de alguns paradigmas. Que essa nossa contribuição possibilite análises menos superficiais acerca do longo caminho entre a argumentação da Lei nº 10.639 e suas práxis a partir das comunidades escolares.

---

[150] Refere-se à Controladoria Geral do Município, ao Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial ou, ainda, ao Ministério Público para todas suas instâncias.

[151] Fomos informados do ocorrido durante a aplicação dos questionários aos professores/as e depois confirmados o ocorrido por meio dos itens listados no *checklist.*

Ainda sobre as percepções (in)conclusivas, temos a dizer que, quando nos utilizamos do termo "contribuição" do povo negro, o fazemos porque é a palavra citada no termo da Lei, pela qual perpassamos em todos os itinerários dessa pesquisa. Enquanto ponto de partida, a Lei nº 10.639/03 fala em seu texto em resgatar a "contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil". Contudo, ainda que tenhamos nos baseado extensamente na letra da lei, na produção de questionários e análise dos dados coletados, é necessário pontuarmos, ao final dessa caminhada, o nosso sentimento de "resgate" e então dizer que o termo "contribuição" não alcança e está distante de compreender a extensão e a representatividade dos negros na formação de nossa sociedade brasileira. É importante reiterar que o termo, ainda que faça parte do vocabulário do movimento negro entre outras citações diretas dos documentos oficiais, inclusive progressistas, é uma palavra pequena demais para exprimir os tantos desafios do "ser" e "existir" de um povo que, enquanto maioria minorizada e invisibilizada, carregou nas costas esse país.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1116, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 fev. 2020.

_____. **Educação global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBON, Júlia. **Casa onde menino de 14 anos foi morto tem cerca de 70 marcas de tiro**. São Paulo: Folha, 20 de maio de 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/casa-onde-menino-de-14-anos-foi-morto-tem-cerca-de-70-marcas-de-tiro.shtml>. Acesso em 16 jun. 2020.

BARRETO, Marcelo Menna**.** Livro retrata três séculos de escravidão no Brasil. **Geledés**, São Paulo, 11 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/livro-retrata-tres-seculos-de-escravidao-no-brasil/>. Acesso em 10 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei. 9.394, de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 16 jun. 2020.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 16 jun. 2020.

_____. **Lei N. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei N. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 12 ago.2019

_____. **Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD/SEPPIR, 2004a. Disponível em: <https://goo.gl/SkkXfl>. Acesso em 16 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N. 01, de 17 de junho de 2004**. Brasília: MEC. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 abr 2019.

_____, **Lei N. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei N. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 30 set 2019.

_____. **Contribuições para a Implementação da Lei n. 10.639/2003 - Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei nº 10.639/200.** BRASÍLIA: MEC/MJ/SEPPIR, 2008a. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf>. Acesso em 16 jun. 2020.

_____. **Lei N. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014#:~:text=d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.-,LEI%20N%C2%B0%2013.005%2F2014%20%2D%20Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,PNE%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.&text=1o%20%C3%89%20aprovado%20o,214%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal.>. Acesso em: 30 set 2019.

CAPUCHINHO, Cristiane. **No curso de medicina, apenas 2,7% dos formandos são negros**. São Paulo: UOL, 20 de maio de 2013. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/20/negros-ainda-sao-minoria-entre-formados-no-ensino-superior.htm?cmpid=copiaecola&cmpid=copiaecola>. Acesso em 17 jun. 2020.

CARMO, Beatriz. **A pobreza brasileira tem cor e é preta**. Ensaio. [S.l.]: Nexo, 2017. Disponível em: < https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/A-pobreza-brasileira-tem-cor-e-%C3%A9-preta>. Acesso em 17 jun. 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. Tese de doutorado. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: USP, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil.** São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane *et al.* Perguntas frequentes sobre a Lei nº 10.639/03. [Entrevista concedida a] Sátira Machado. **CEERT**, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/politica-no-brasil/10682/perguntas-frequentes-sobre-a-lei-1063903>. Acesso em 17 jun. 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. **A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero.** São Paulo: Ação Educativa, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em 10 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, Gilberto Casa-grande & senzala. 2003. 48 ed. São Paulo: Global, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003a.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003b.

GÓES, Luciano (org.). **130 anos de (des)ilusão: a farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados**. 2. reimp. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2019.

GOLDMAN, Marcio. "Quinhentos anos de contato": por uma teoria etnográfica da (contra)mestiçagem. **Mana**, Rio de Janeiro , v. 21, n. 3, p. 641-659, Dez. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132015000300641&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 19-33.

_____. **O *movimento negro educador***: **Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUARATINGA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação – PME do Município de Guaratinga. Lei nº 657/2015**. Guaratinga, 2015.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica: alternativas de mudança**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

G1 BA. **Moradores filmam agressão policial a adolescente em Salvador: 'Você para mim é ladrão, olha esse cabelo', diz PM**. Salvador, 03 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2020/02/03/moradores-registram-agressao-policial-a-jovem-no-suburbio-de-salvador-voce-para-mim-e-ladrao-olha-esse-cabelo-disse-pm-video.ghtml>. Acesso em 16 jun. 2020.

G1 SP. **Manifestantes fazem ato em SP contra morte de músico baleado pelo Exército no Rio: '80 tiros em uma família negra**. São Paulo, 14 de abril de 2019**.** Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/04/14/manifestantes-fazem-ato-em-sp-contra-morte-de-musico-baleado-pelo-exercito-no-rio-80-tiros-em-uma-familia-negra.ghtml>. Acesso em: 14 jun. 2020.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. **Da Diáspora - Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

HESSE, Hermann. **Demian**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. O Homem Cordial. In: **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INEP. Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em 17 jun. 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **4º Boletim de Político-Institucional do IPEA**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20250&Itemid=6>. Acesso em 17 jun. 2020.

_____ . **Negro tem mais risco de morrer assassinado**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&ordering=3&limitstart=11340&limit=20>. Acesso em 17 jun. 2020.

ITABELA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Itabela. Lei nº 491/15**. Itabela, 2015.

LEVINE, D. M.; BERENSON, M. L.; STEPHAN, David. **Estatística: Teoria e Aplicações usando Microsoft Excel em Português**. Rio de Janeiro: LTC, 2000

LOACH, Ken. O Estado cria a ilusão de que, se você é pobre, a culpa é sua. [Entrevista concedida a] Pablo Guimón. **El País**, Londres, 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/22/cultura/1477145409_049665.html >. Acesso em 17 jun. 2020.

MBEMBE, Achille. ***Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

_____. O fardo da raça. In: **Série Pandemia**. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 Edições, 2017/2018.

MONTES, Augustin Laó. Neoliberalismo racial y políticas afrolatinoamericanas de cara a la crisis global. In: **Afrodescendencias: voces en resistencia**. Buenos Aires: CLACSO, 2018, pp. 245-266. Disponível em: < https://www.jstor.org/stable/j.ctvn96gn4 >. Acesso em 17 jun. 2020.

MORLINO, Leonardo. **Problemas y opciones en la comparación**. In: SARTORI, Giovanni; MORLINO, Leonardo (Comp.). La comparación en las ciencias sociales. Madrid: Alianza Editorial, 1994, p. 13-29.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NUNES, M. D. F. Cadê as crianças negras que estão aqui? o racismo (não) comeu. **Latitude**, v. 10, n. 2, p. 383-423, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/download/2616/pdf_1>. Acesso em 10 fev. 2020.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE**. Brasília, DF: IPEA, 2003. Disponível em: < https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1135/o/IBGE.pdf >. Acesso em 10 fev. 2020.

PORTO SEGURO. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação – PME do Município de Porto Seguro**. **Lei nº 1.240/2015**. Porto Seguro, 2015.

PRECIOSA. Direção de Lee Daniels. Estados Unidos: Smokewood Entertainment / Harpo Films / 34th Street Films, 2009. 1 DVD (110 min.).

RUY, Marcos Aurélio; SILVA, Vitória Régia da. **Mesmo com mais estudantes negros na educação superior o racismo avança**. Sumaré: CTB, 2018. Disponível em: <https://ctb.org.br/sem-categoria/mesmo-com-mais-estudantes-negros-na-educacao-superior-o-racismo-avanca/>. Acesso em 17 fev. 2020

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **Cidadela**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SALDAÑA, Paulo. **4 em cada 10 jovens negros não terminaram o ensino médio**. São Paulo: Folha, 01 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>. Acesso em 10 fev. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Richard. **Maioria Minorizada: um dispositivo analítico de racialidade**. Rio de Janeiro: Editora Telha, 2020.

SANTOS, Richard Christian Pinto dos; SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral. Contribuições do Movimento Negro e das teorias críticas do currículo para a construção da Educação das Relações Étnico-raciais. **História Hoje**, v.1, n. 1, p. 179-192, 2012. Disponível em: <http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/15>. Acesso em 10 fev. 2020.

SARTORI, Giovanni. **Comparación y método comparativo**. In: SARTORI, Giovanni; MORLINO, Leonardo (Comp.). La comparación en las ciencias sociales. Madrid: Alianza Editorial, 1994, p. 29-50.

SCIENCE, Chico. Passeio no Mundo Livre. In: Chico Science & Nação Zumbi. **Afrociberdélia**. [S.l.]: Chaos, 1996. 1 CD. Faixa 6.

SILVA, Petronilha Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3(63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://goo.gl/RnoEjB>. Acesso em 17 jun. 2020.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, João. O labirinto das investigações do caso Marielle Franco. **DW**, Rio de Janeiro, 14 de setembro de 2018. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/o-labirinto-das-investiga%C3%A7%C3%B5es-do-caso-marielle/a-45476571>. Acesso em 17 jun. 2020.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012a.

_____. **Livros: Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes**. YouTube, julho de 2012b. Entrevistador: GRANETTO, Ederson: UNIVESP, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XzlIX98vuKw&t=217s>. Acesso em 16 de jun. 2017.

SOUZA, Epaminondas. **Avesso Vermelho**. São Paulo SP: Edicon, 1989.

_____. **A Seiva Lírica do Âmbar Azulado**. São Paulo SP: Edicon, 1993.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

UFSB. Universidade Federal do Sul da Bahia. **Seminário UFSB: Popular e Pluriepistêmica, 1**. Porto Seguro: UFSB, 2018. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/component/content/article/969-seminario-ufsb-popular-e-pluriepistemica?catid=189>. Acesso em 30 jul.2019.

_____. **Programa de Pós-Graduação e Ensino em Relações Étnico-Raciais (PPGER)**. Porto Seguro: UFSB, 2019. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/ppger/>. Acesso em 20 de set. 2020.

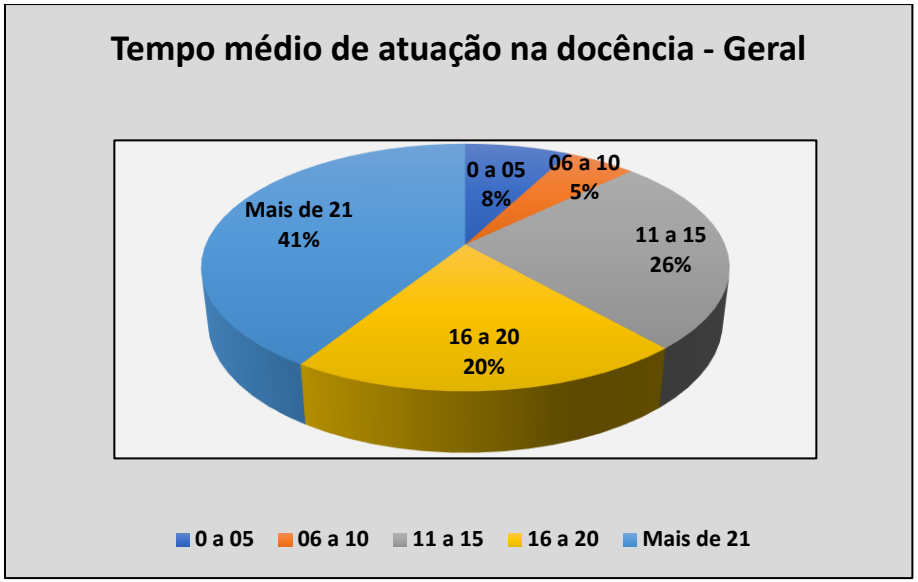
VELOSO, Caetano. O estrangeiro. **Estrangeiro**. [S.l]: Polygram/Philips, 1989. 1 CD. Faixa 1.

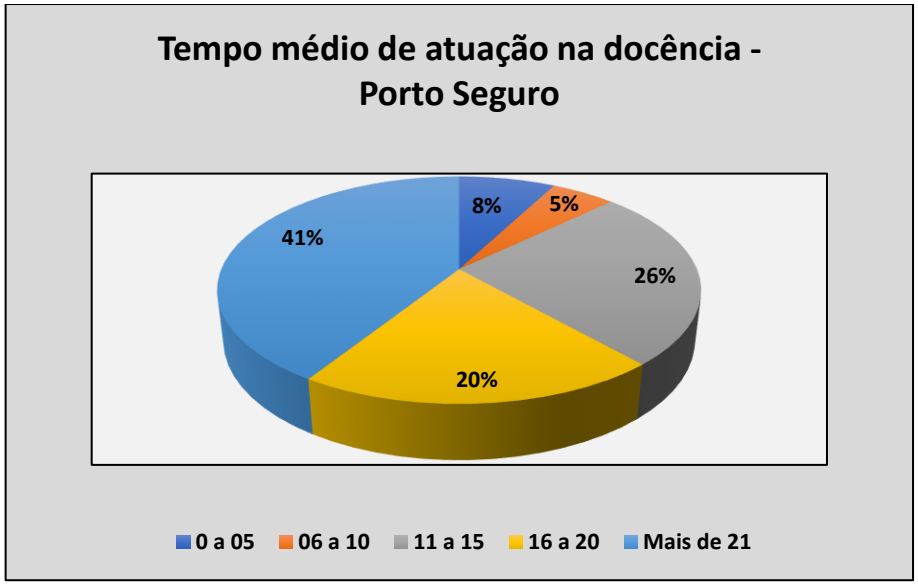
VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto. Haiti. **Tropicália 2**. [S.l]: Phonogram/Philips, 1993. 1 CD. Faixa 1.

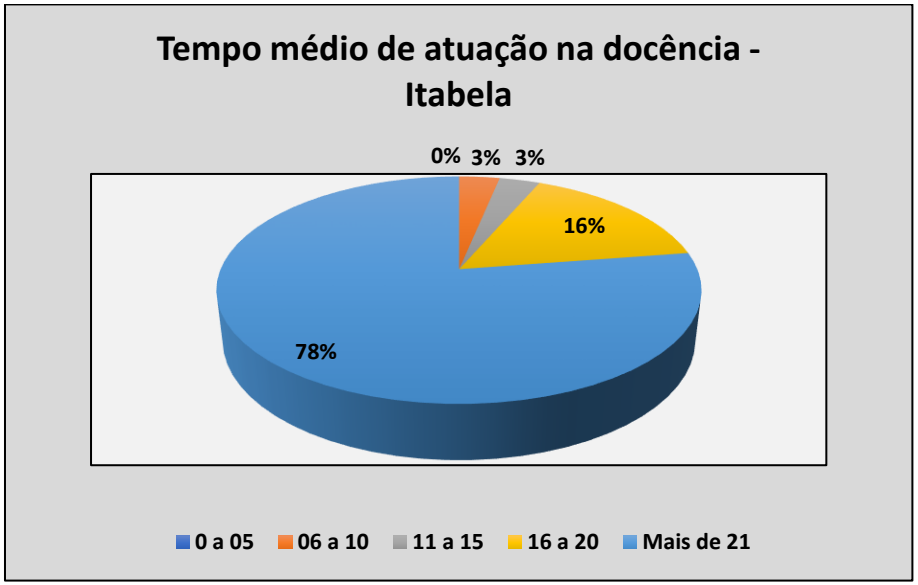
ZARUR, Camila. **No Congresso, só 17,8% dos parlamentares são negros**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/no-congresso-so-178-dos-parlamentares-sao-negros-24091102>. Acesso em 15 fev. 2020.

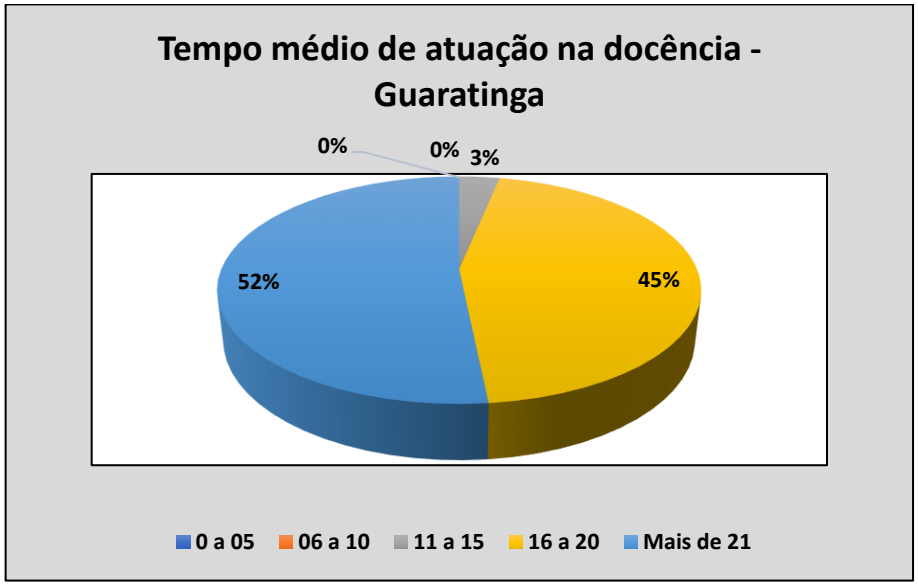
ANEXOS – GRÁFICOS RESULTANTES DO TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES DOS QUESTIONÁRIOS PARA DOCENTES

ANEXO – A - Tempo de Atuação dos/das Professores na Educação em Anos – Professores/as

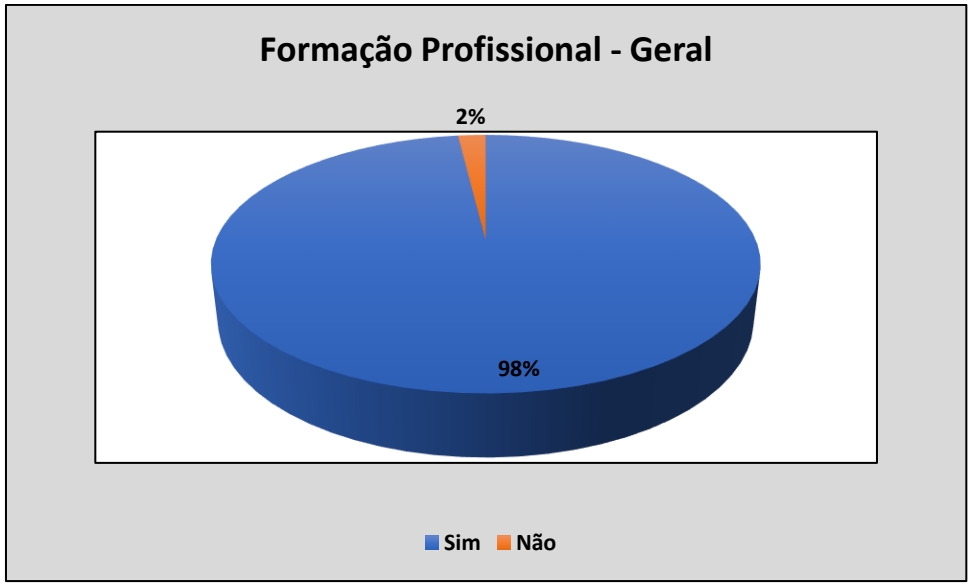


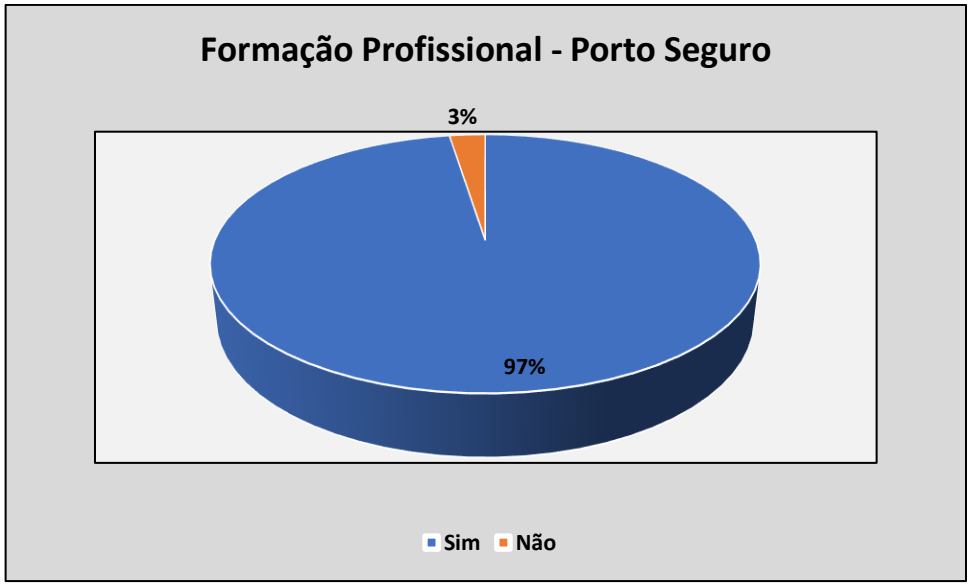


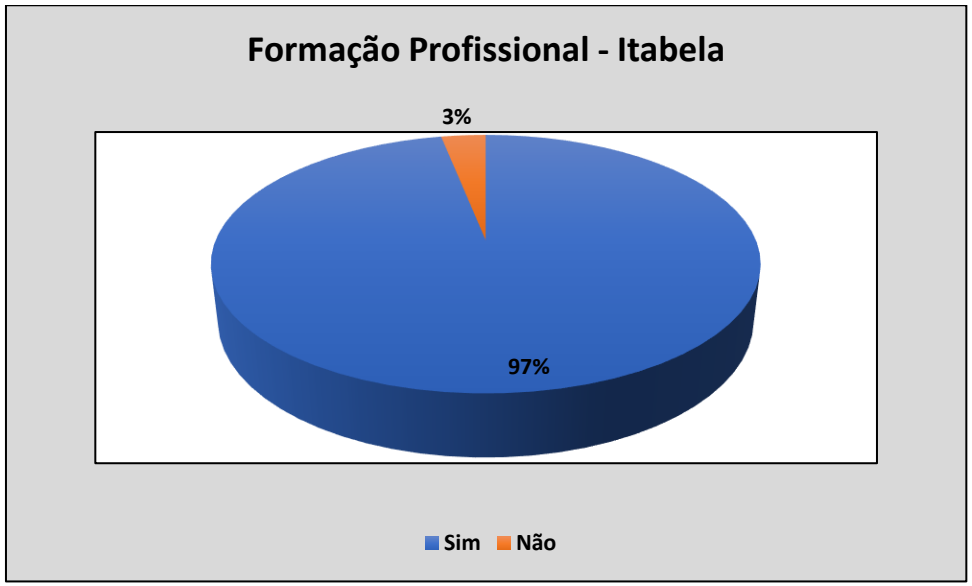




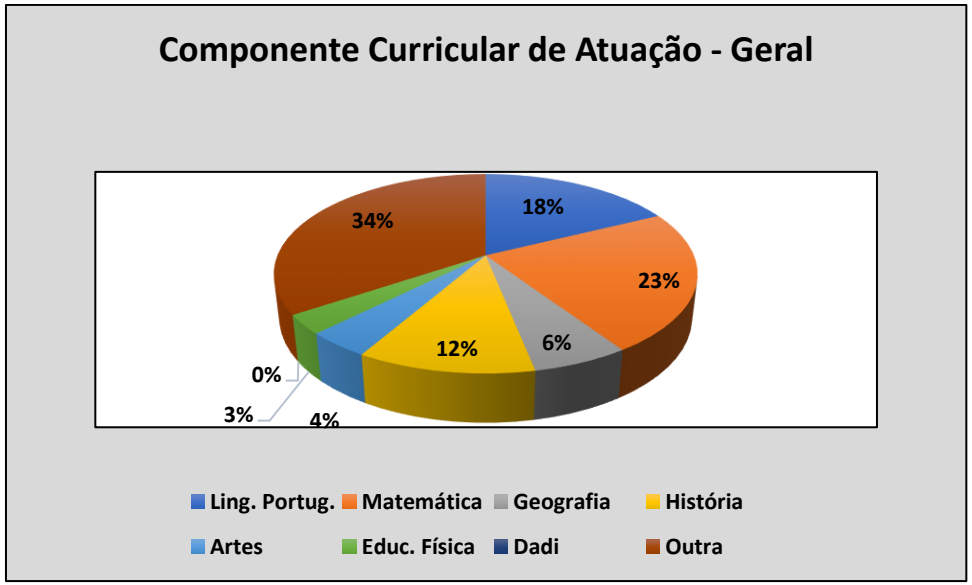
ANEXO – B – A Graduação na Formação dos Professores/as - Professores/as

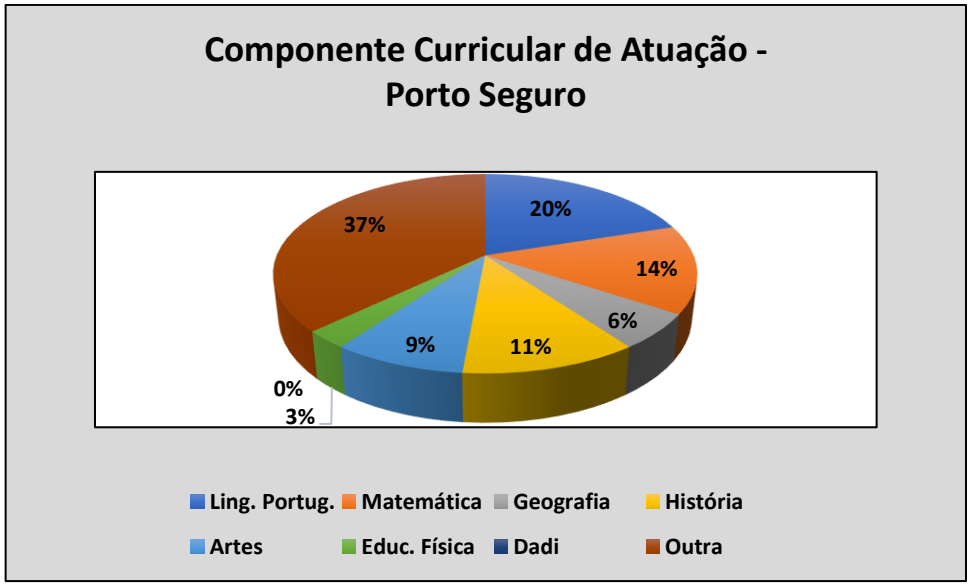


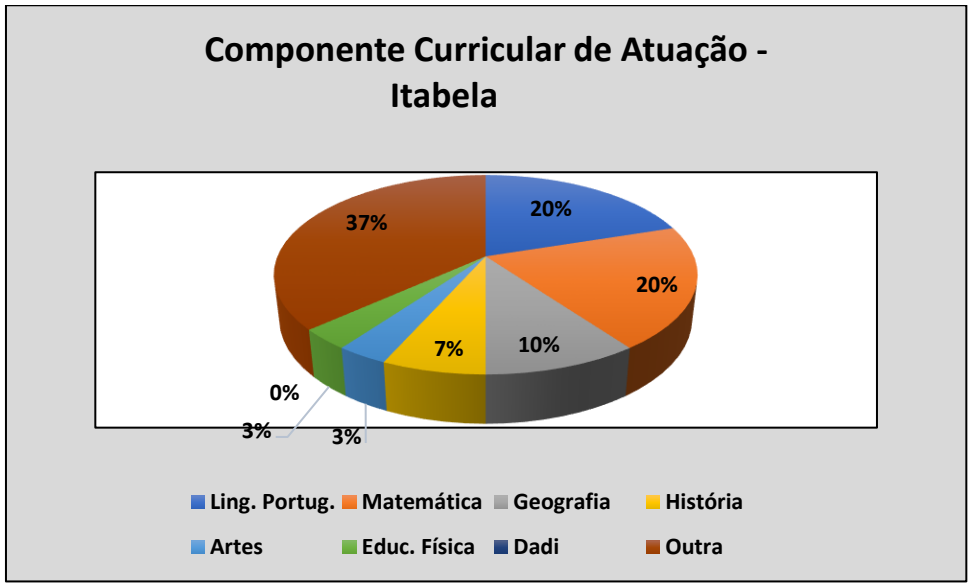


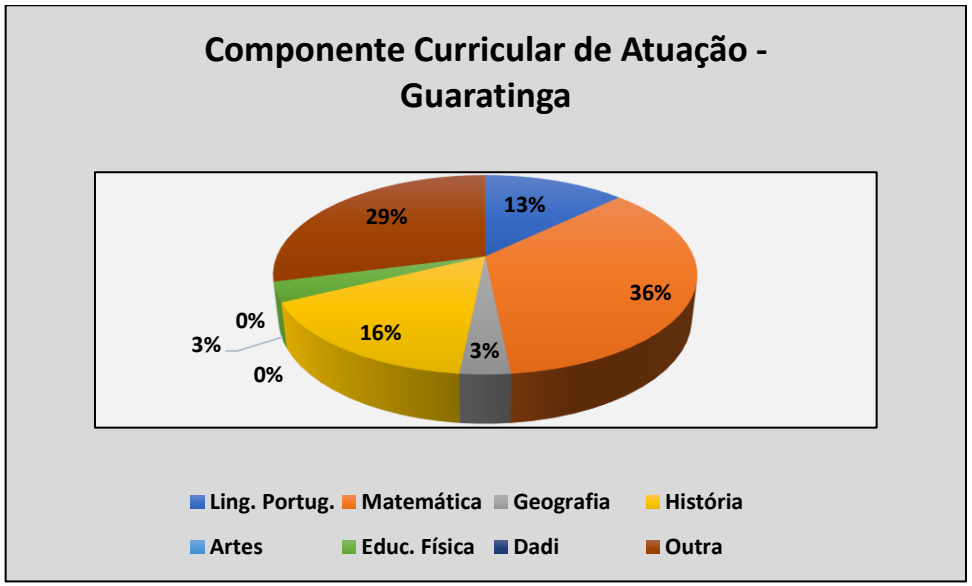


ANEXO – C – Atuação dos/das professores/as por Componentes - Professores/as

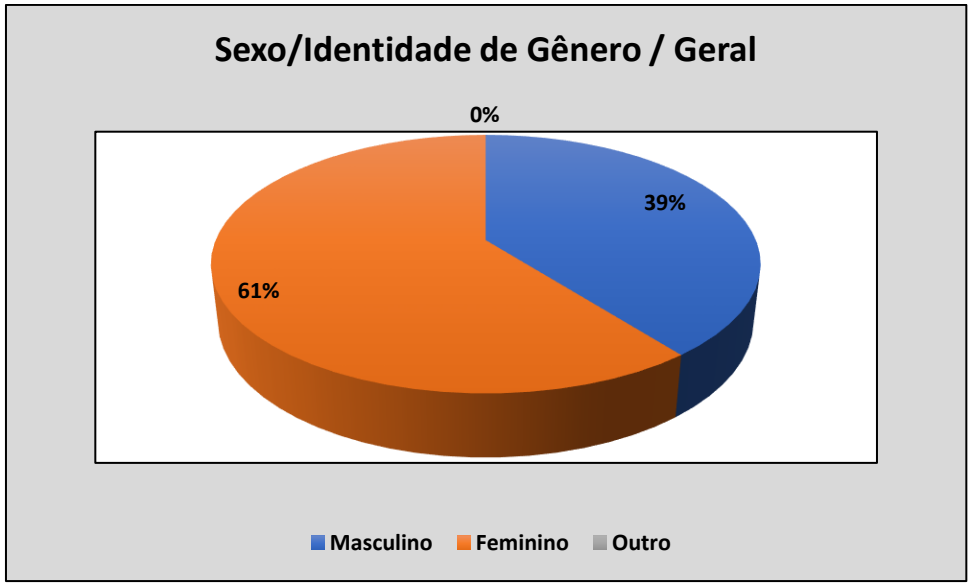


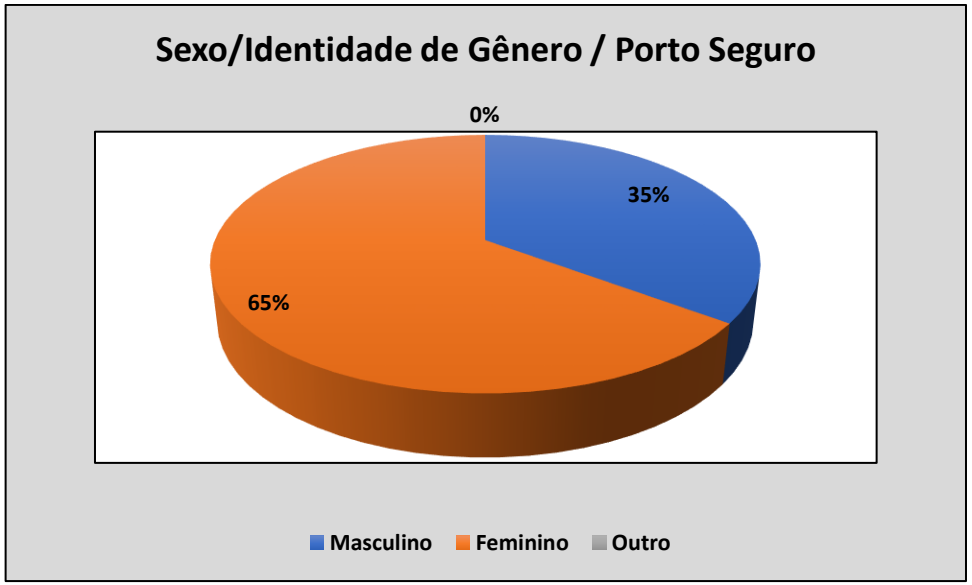


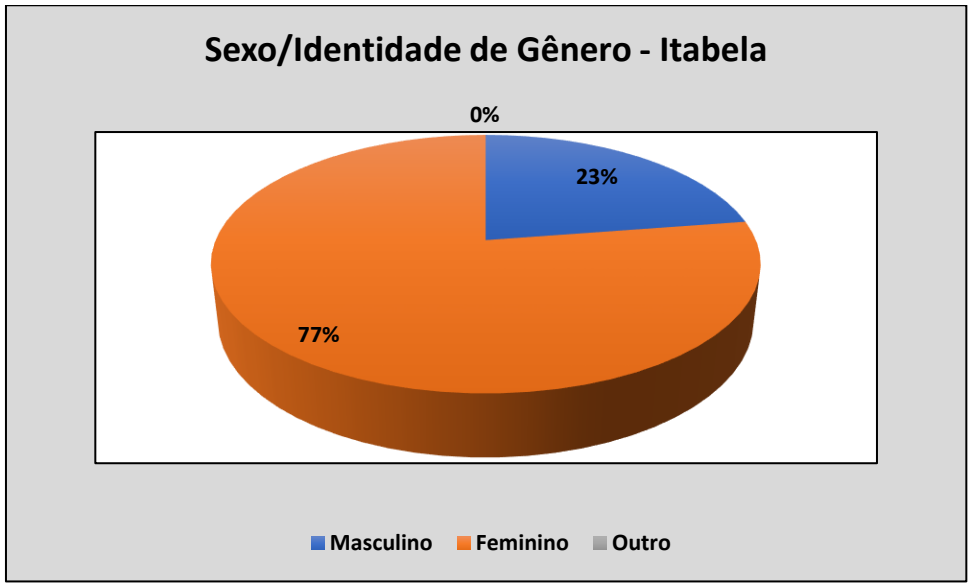


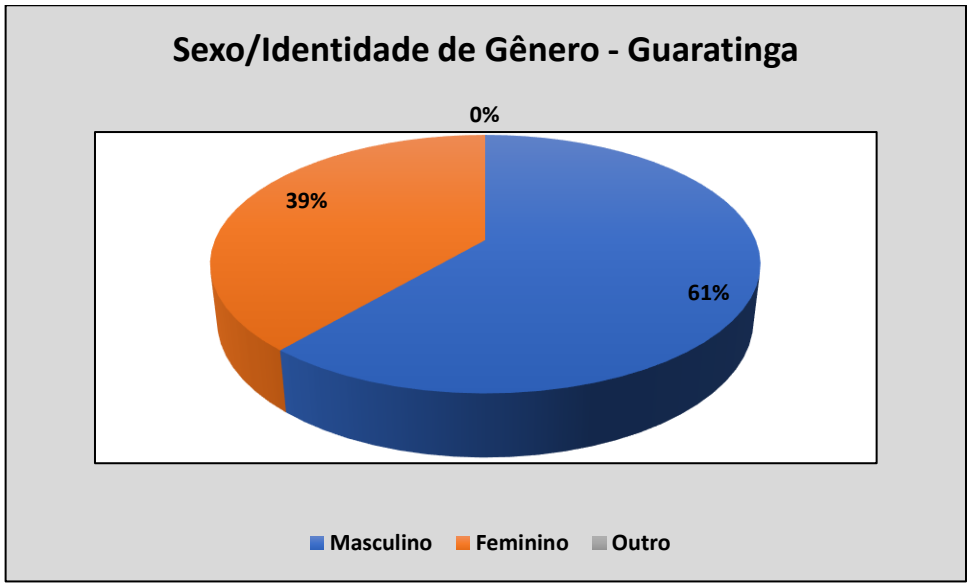


ANEXO – D – Autorreconhecimento por Sexo/gênero - Professores/as

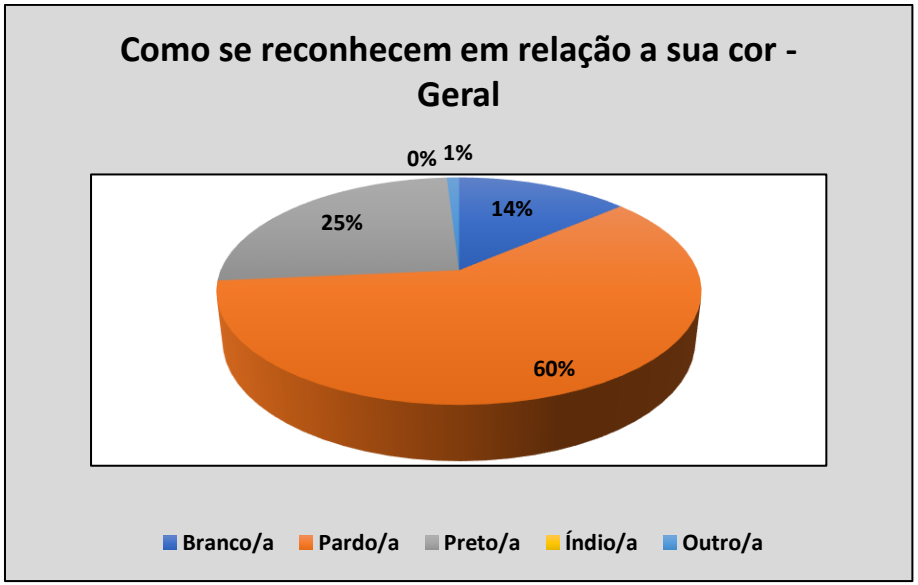


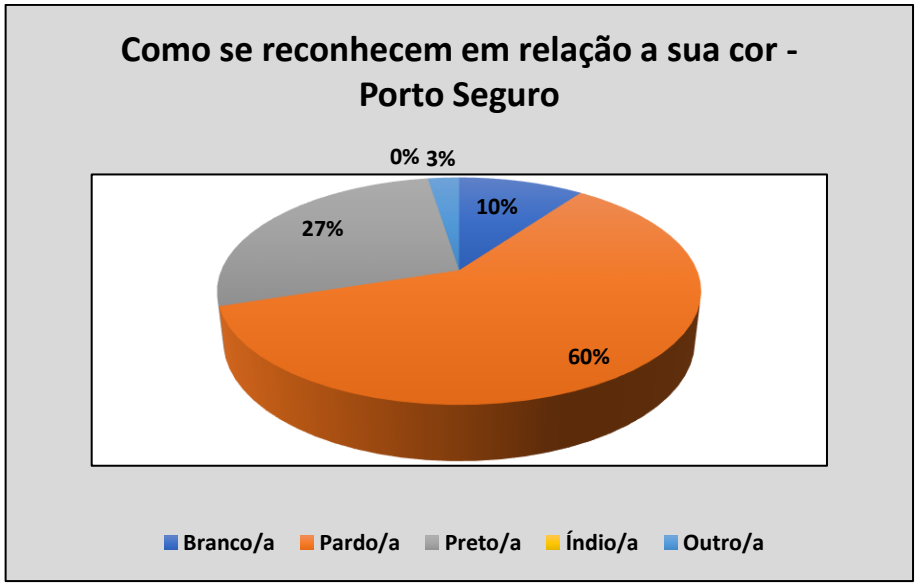


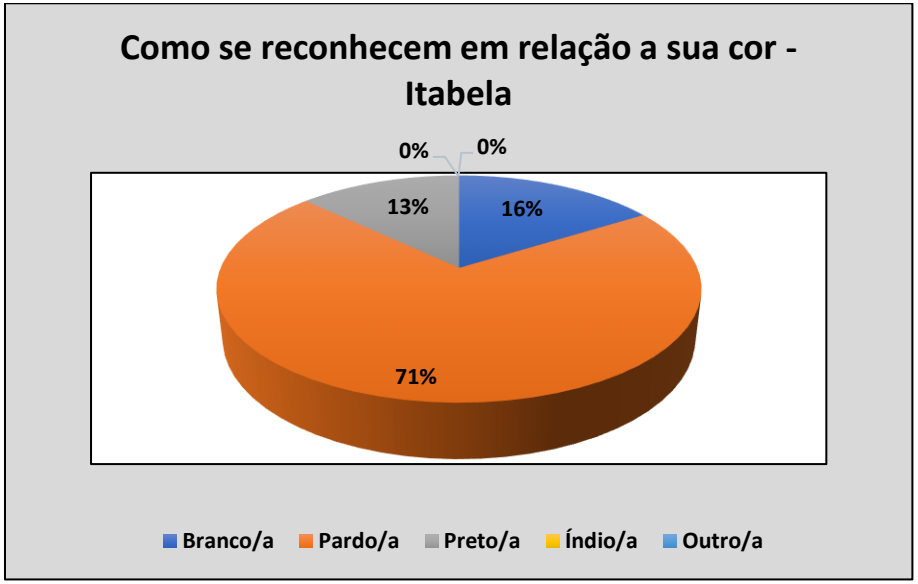


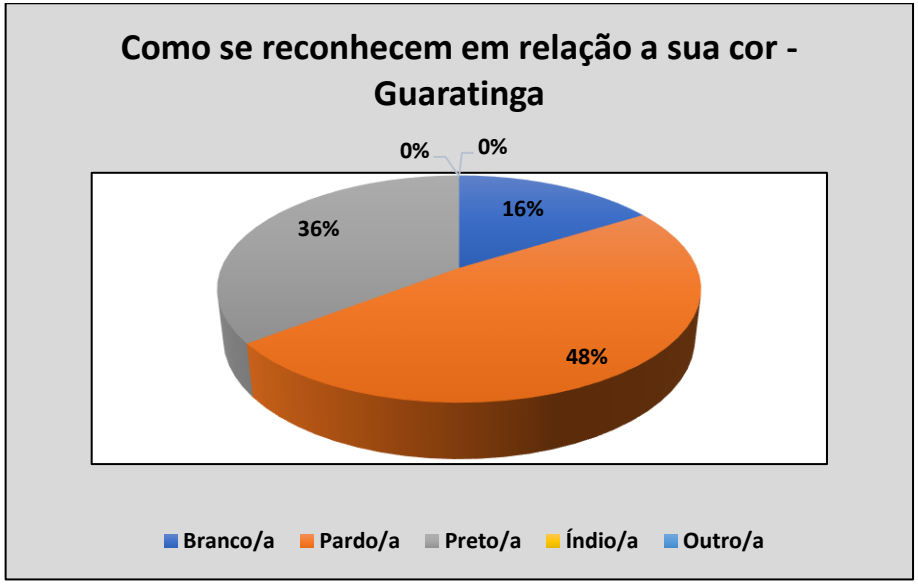


ANEXO – E – Autorreconhecimento em relação a cor - Professores/as

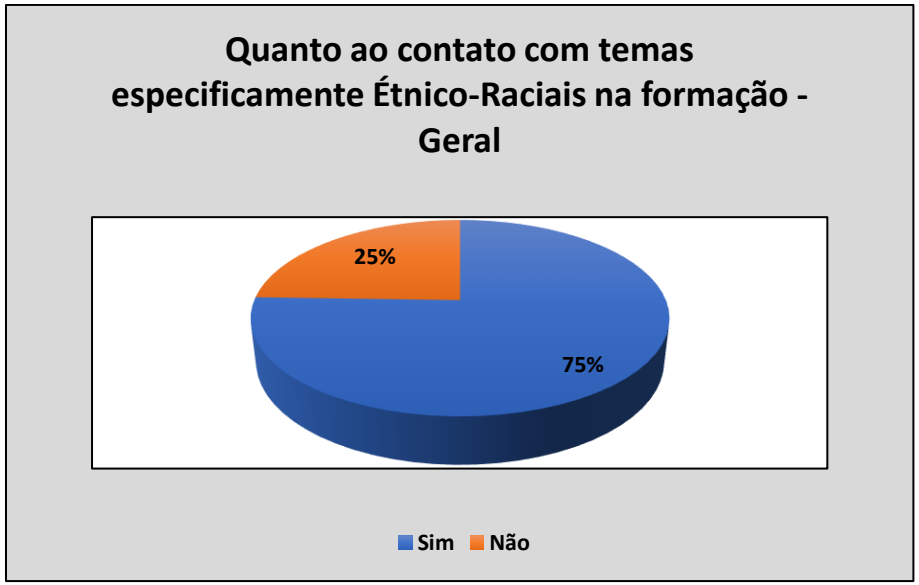


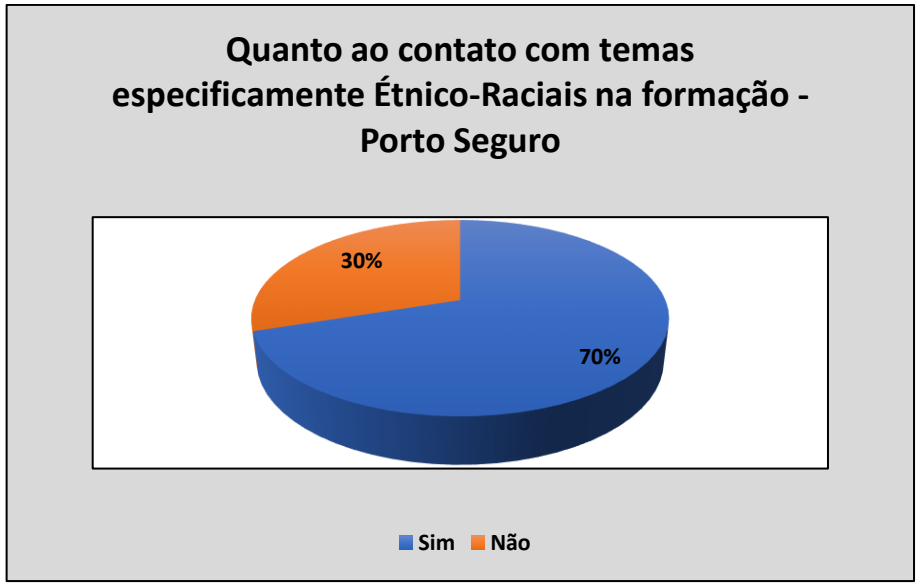


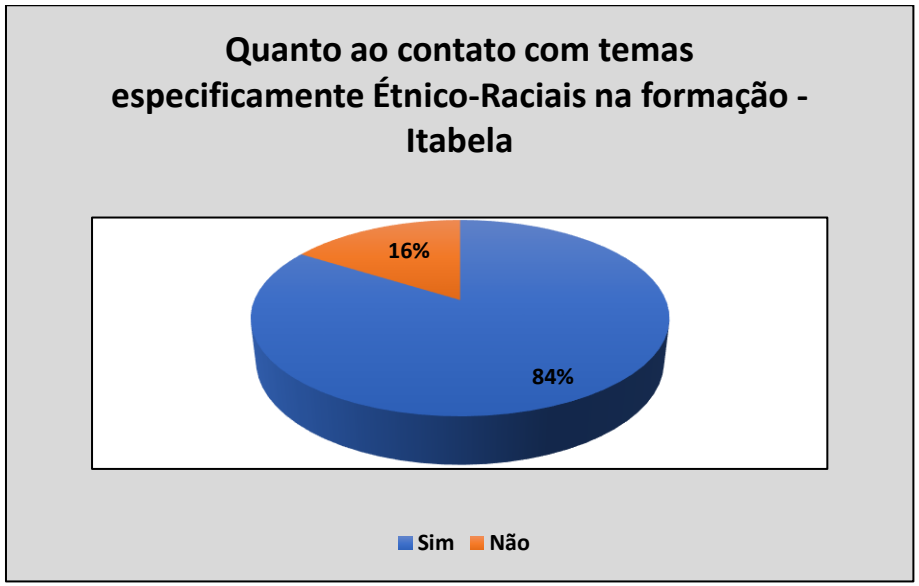


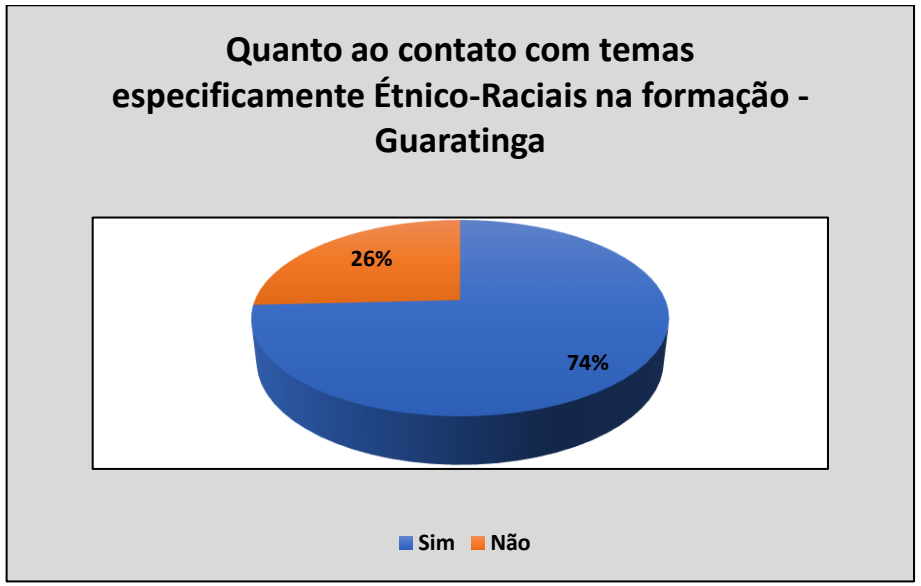


ANEXO – F – Sobre Contato dos/das professores/as com temas específicos das Relações Étnico-raciais - Professores/as

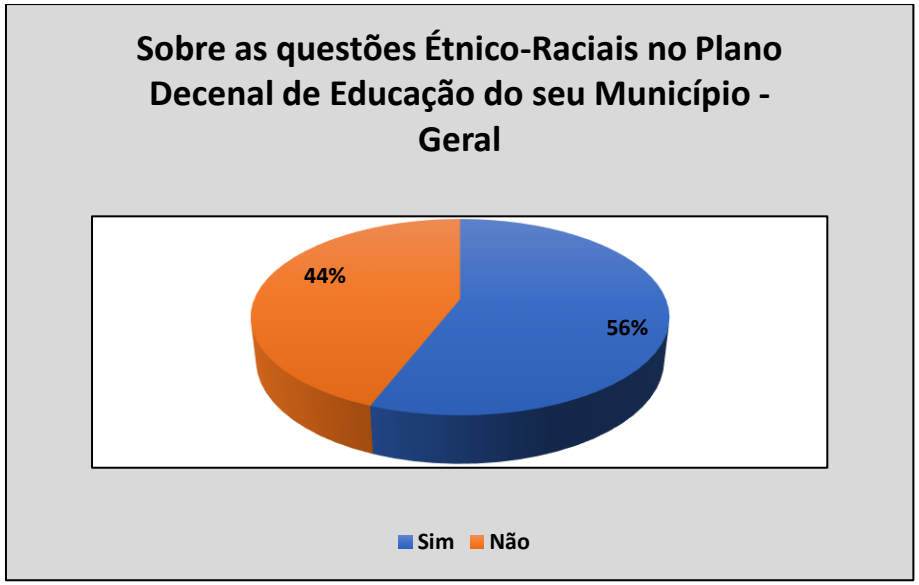


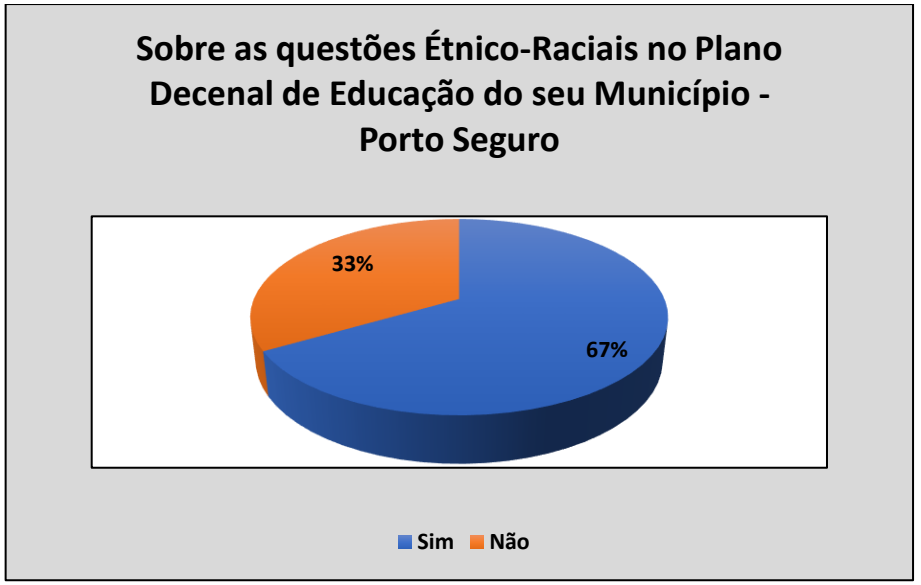


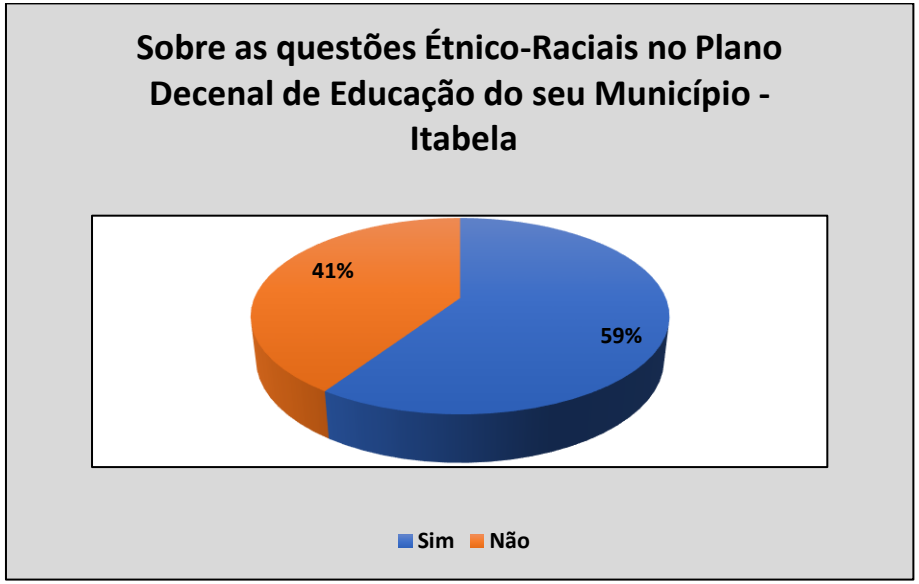


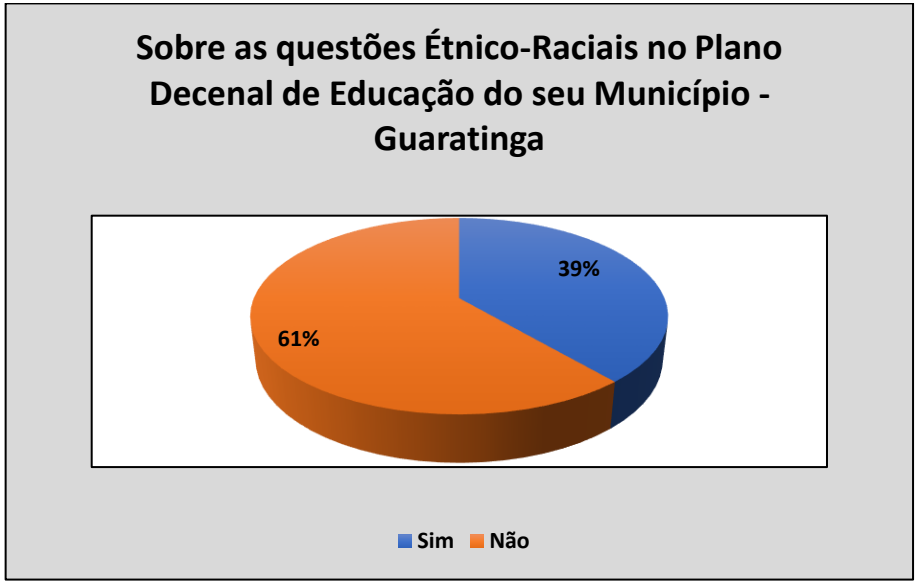


ANEXO – G – Sobre se o PME contemplou a questão étnico-racial e/ou a importância da contribuição da cultura negra - Professores/as

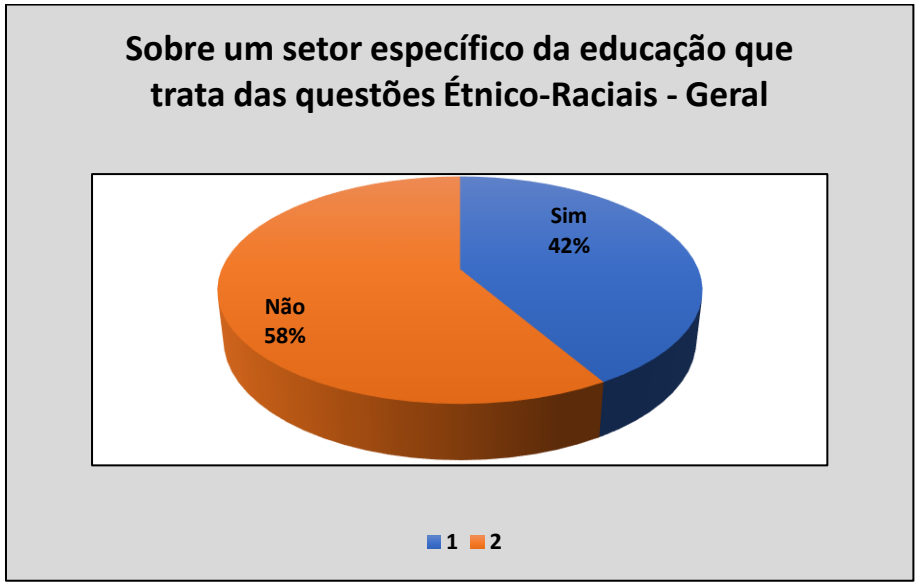


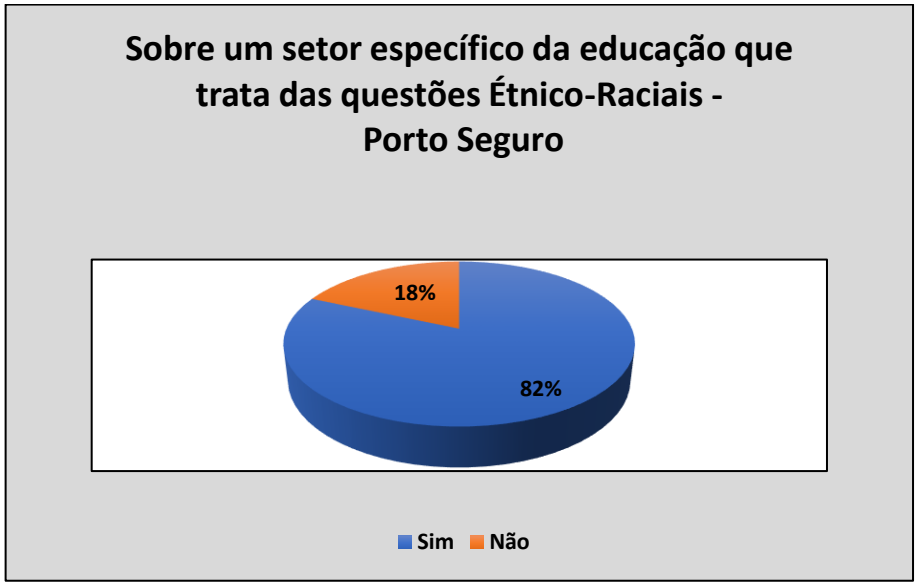


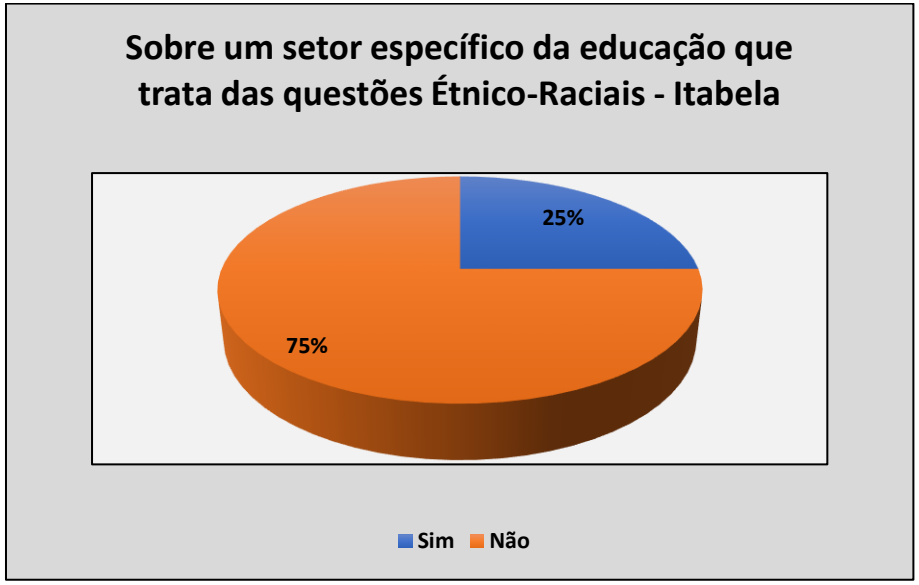


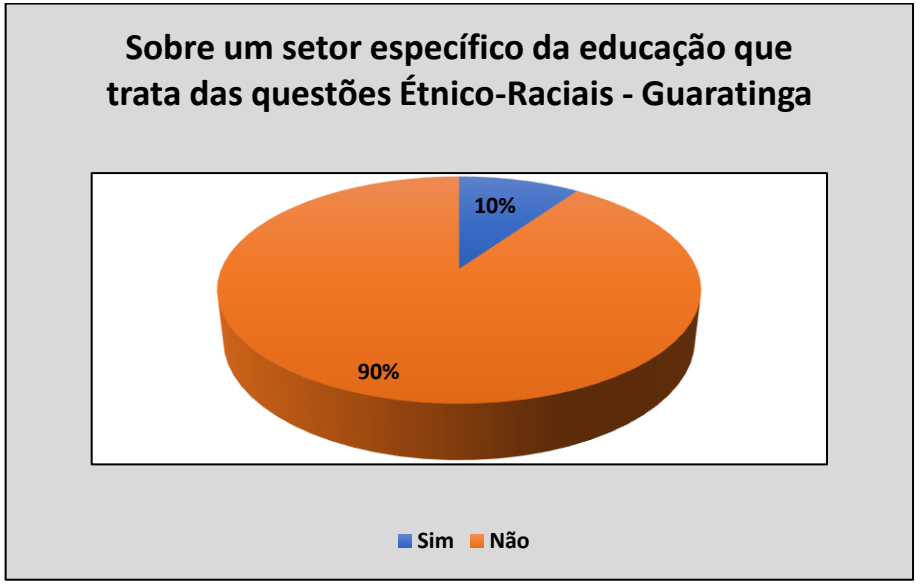


ANEXO – H – Sobre a existência de um setor específico na SME para o Ensino das Relações Étnico-Raciais - Professores/as

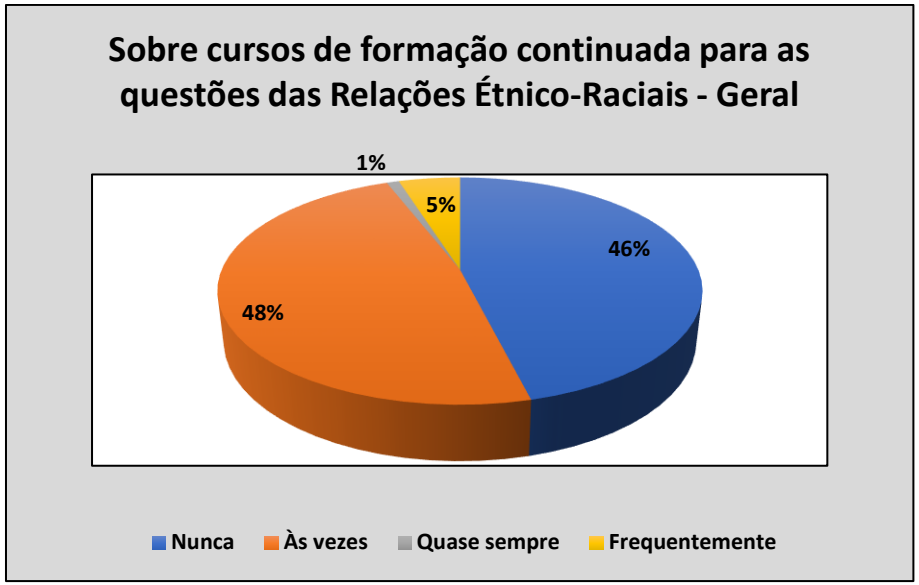


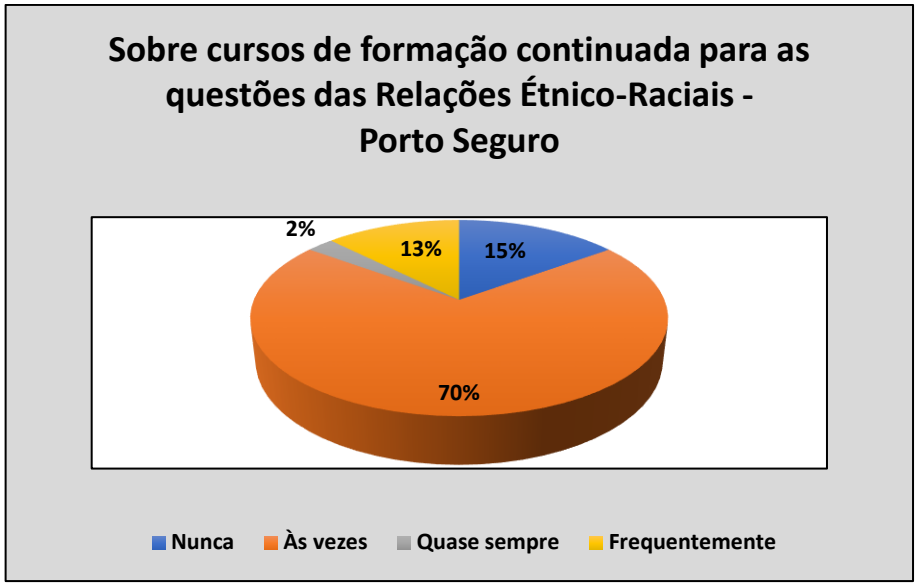


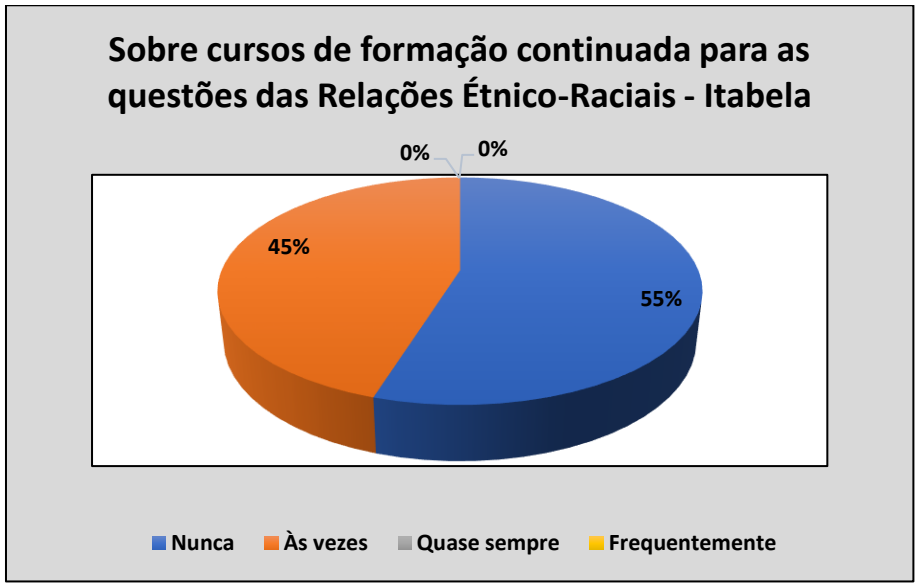


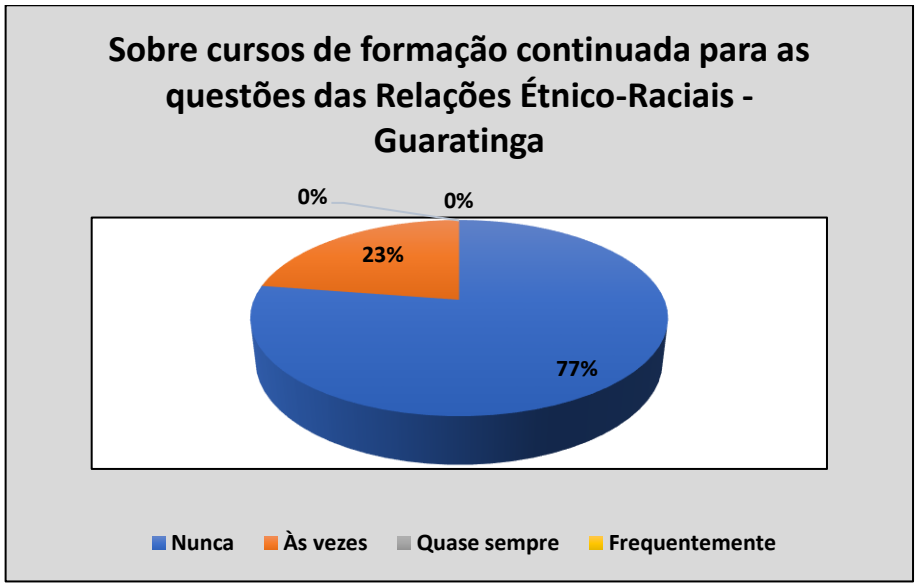


ANEXO – I – Sobre cursos de formação continuada p/ o Ensino das Relações Étnico-Raciais promovidos pela SME do Município

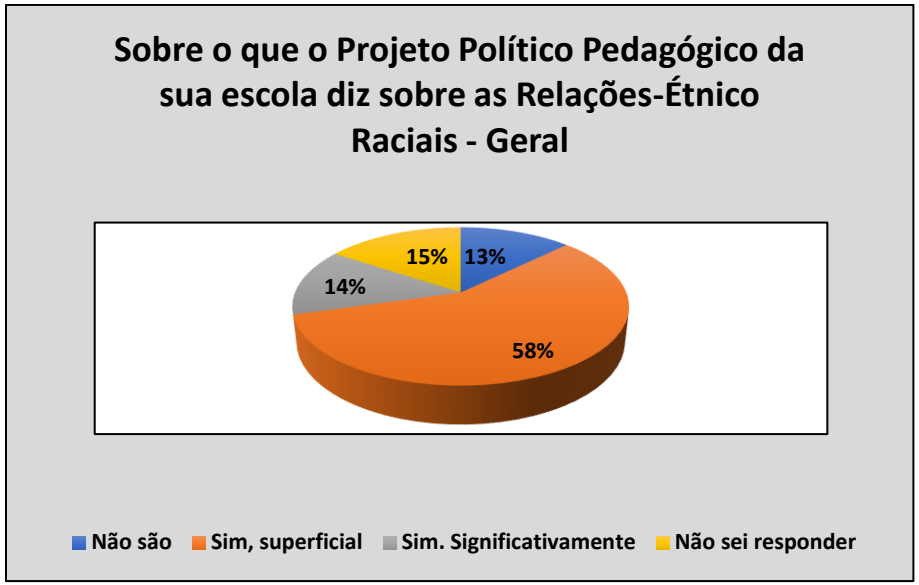


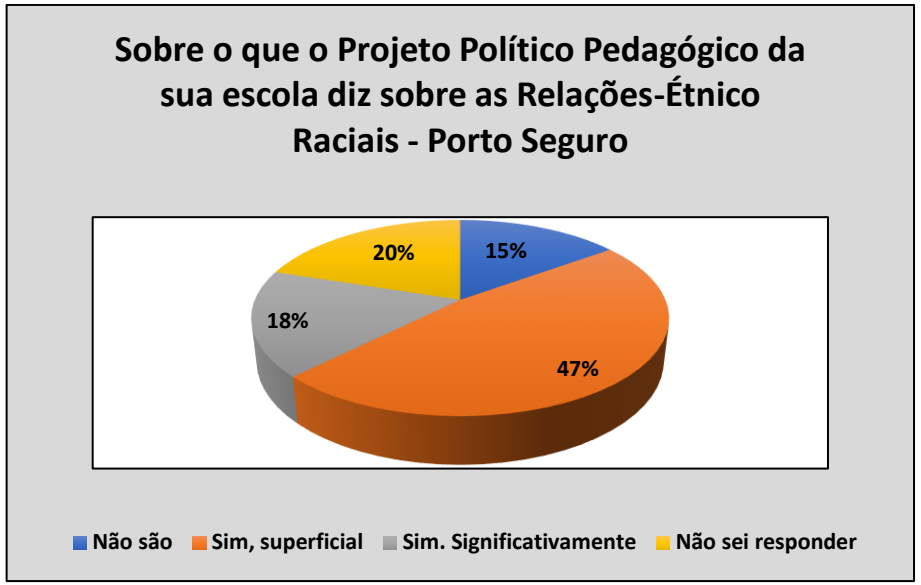


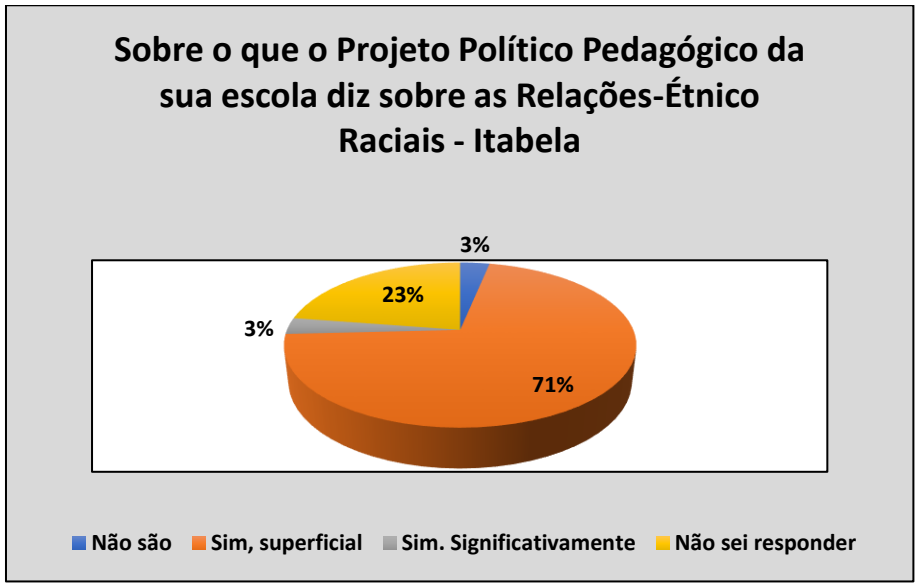


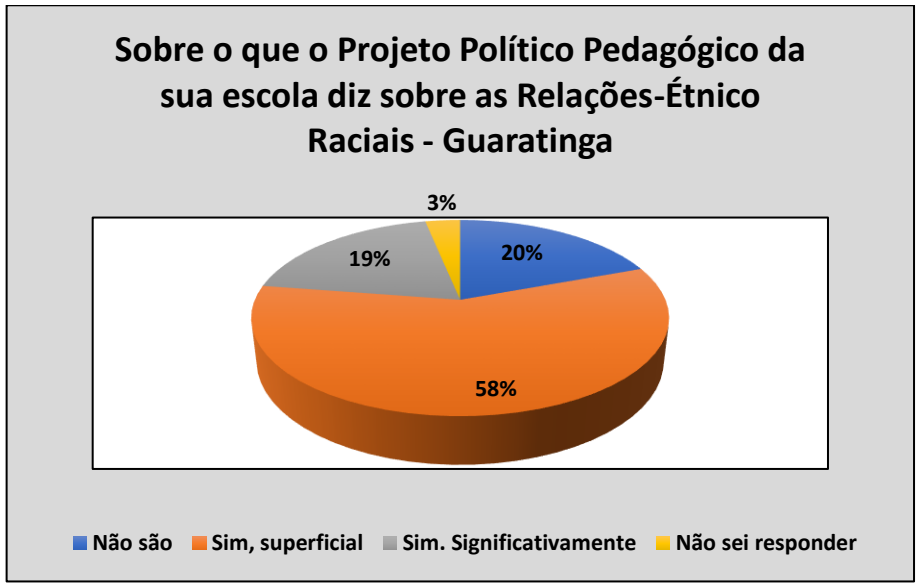


ANEXO – J – Sobre as Questões Étnico-Raciais no Projeto Político Pedagógico da Escola em que trabalha - Professores/as

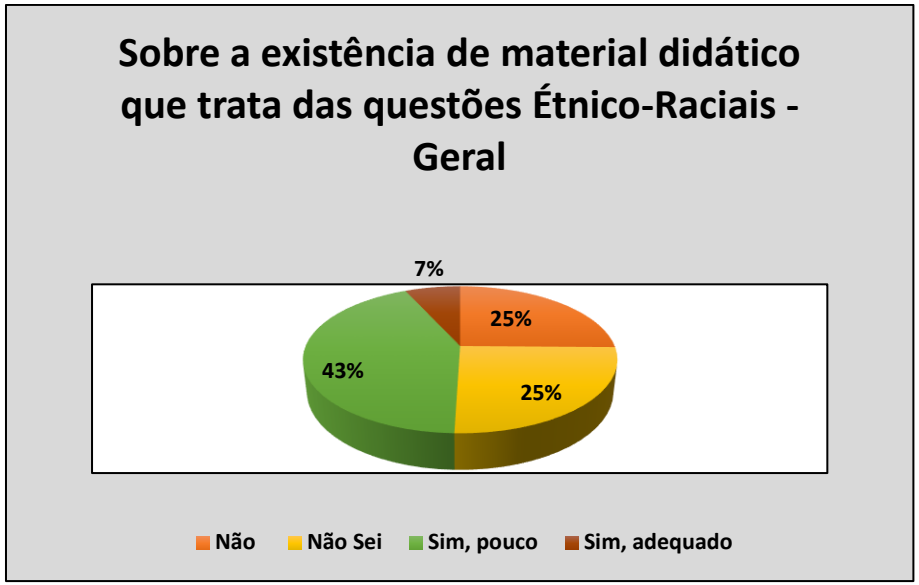


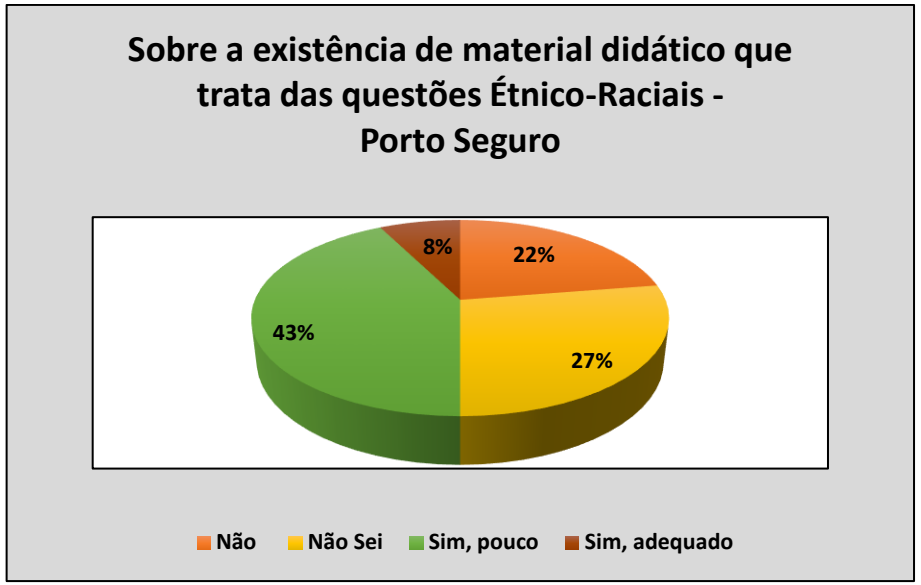


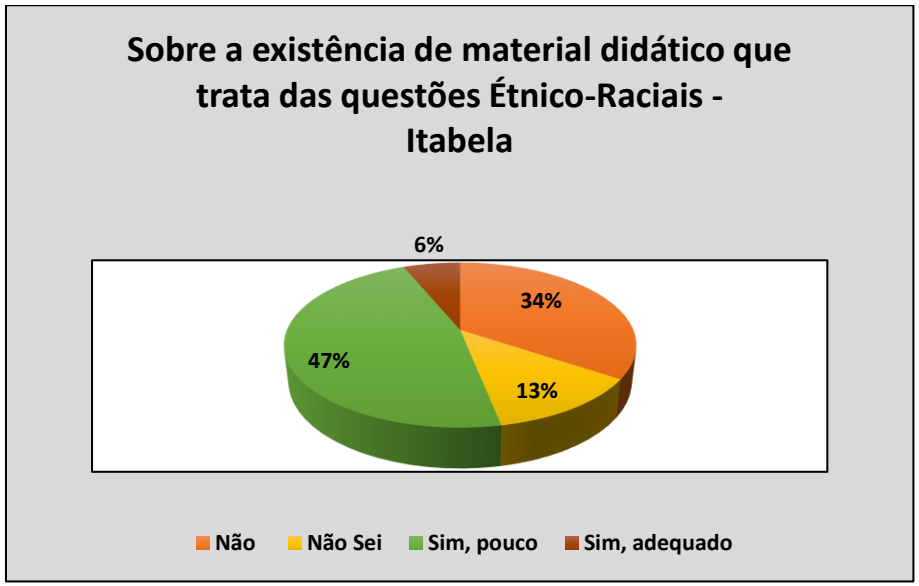


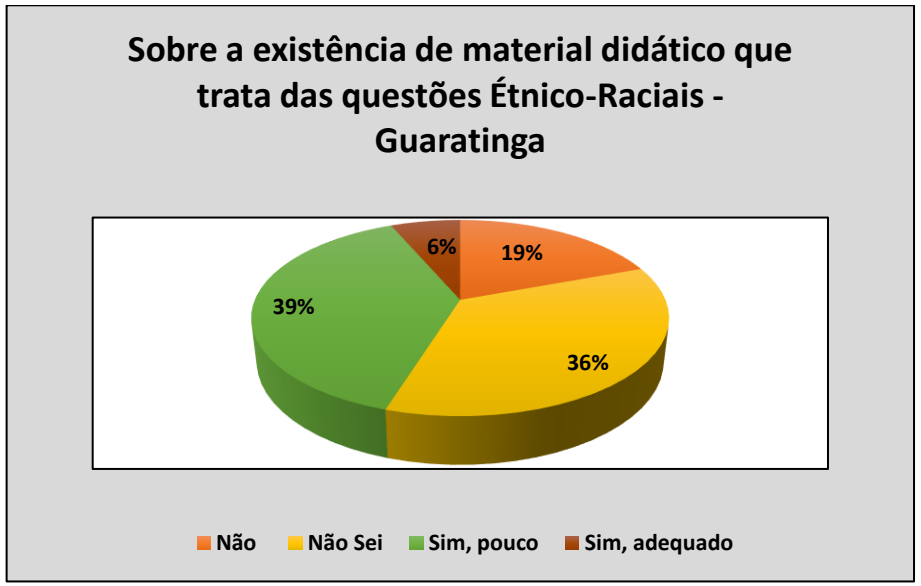


ANEXO – L – Sobre a Existência de Material Didático/Pedagógico p/ o Ensino das Relações Étnico-Raciais na Escola em que Trabalha

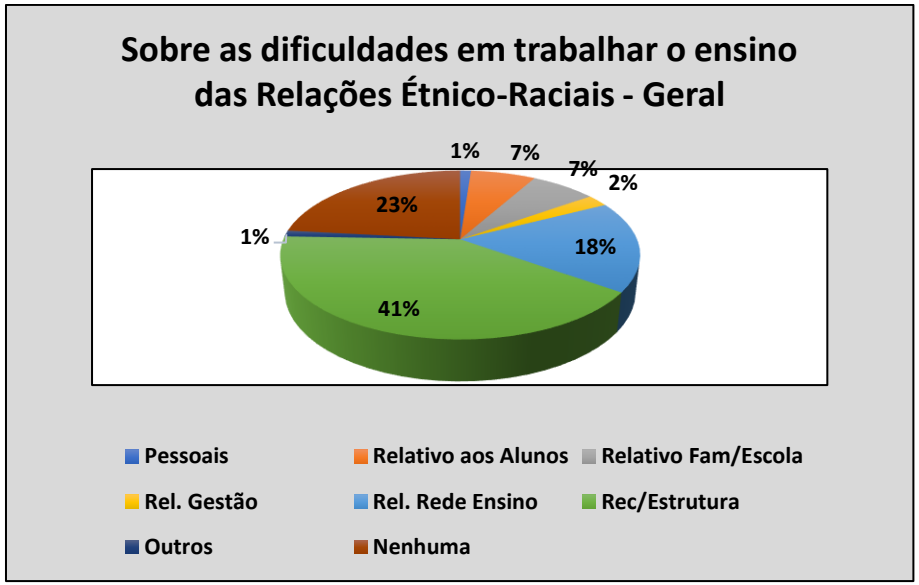


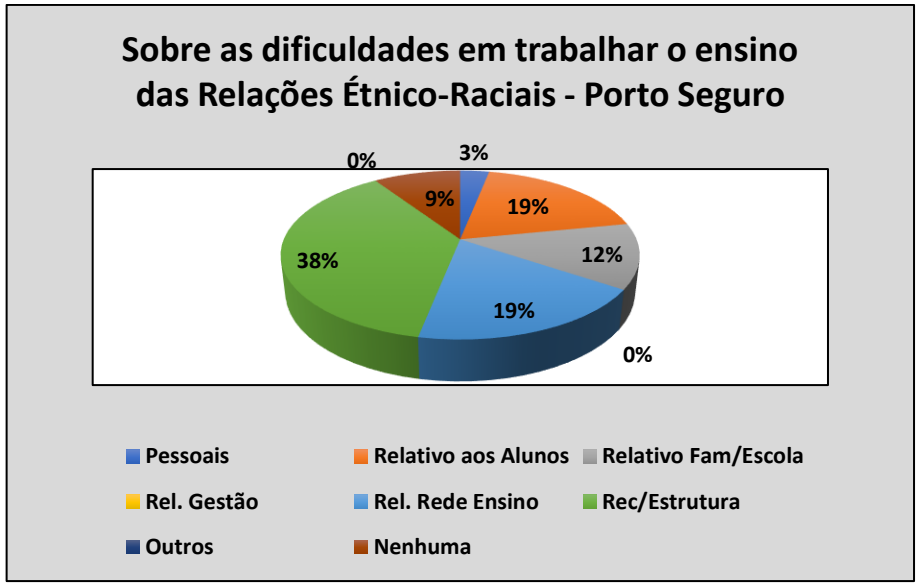


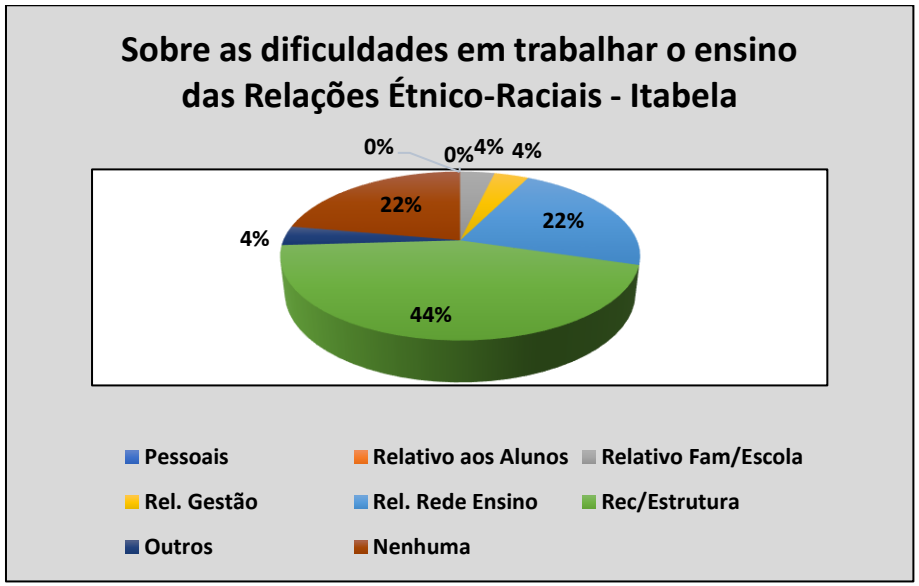


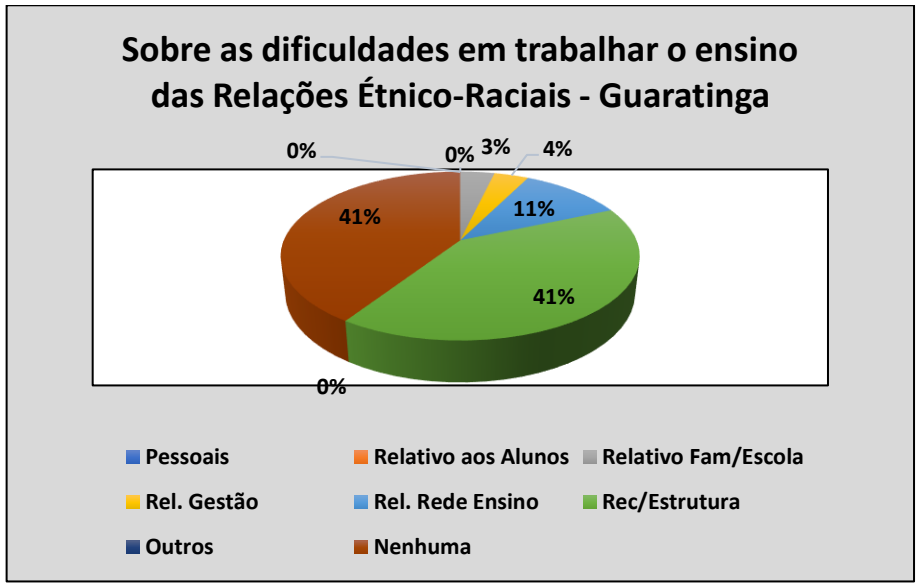


ANEXO – M – Sobre cursos de formação continuada p/ o Ensino das Relações Étnico-Raciais promovidos pela SME do Município

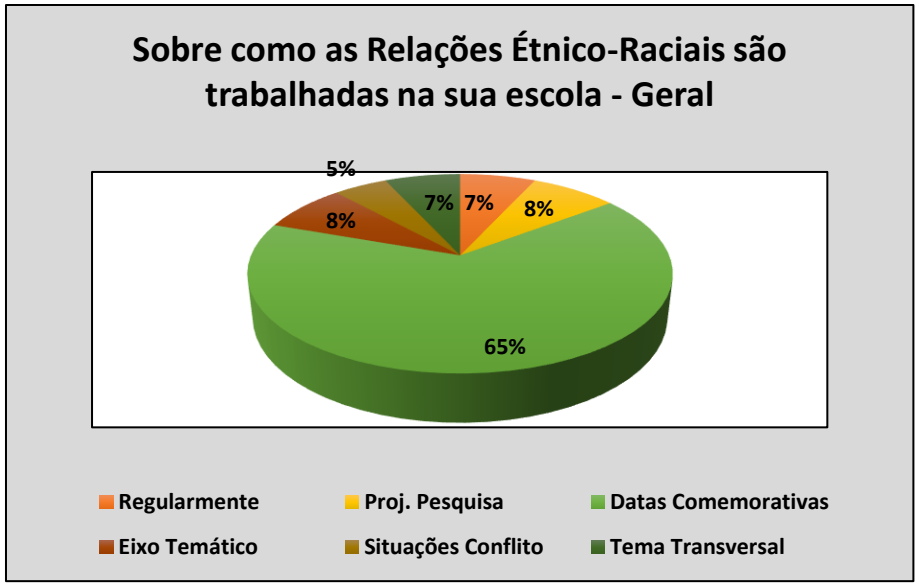


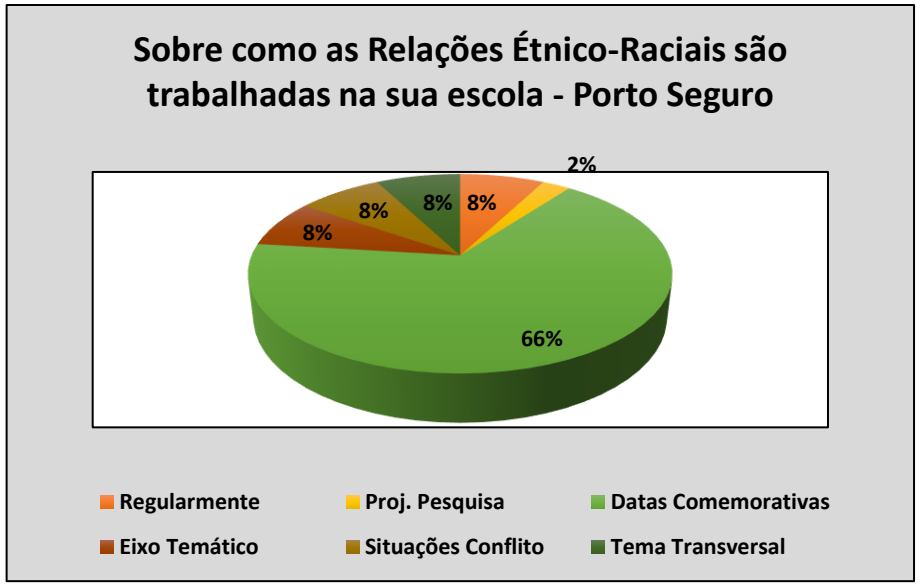


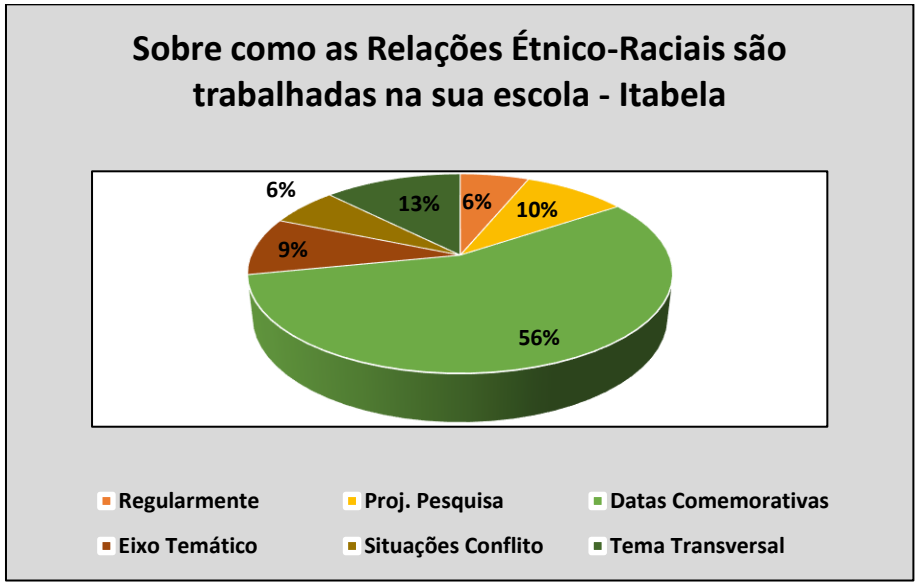


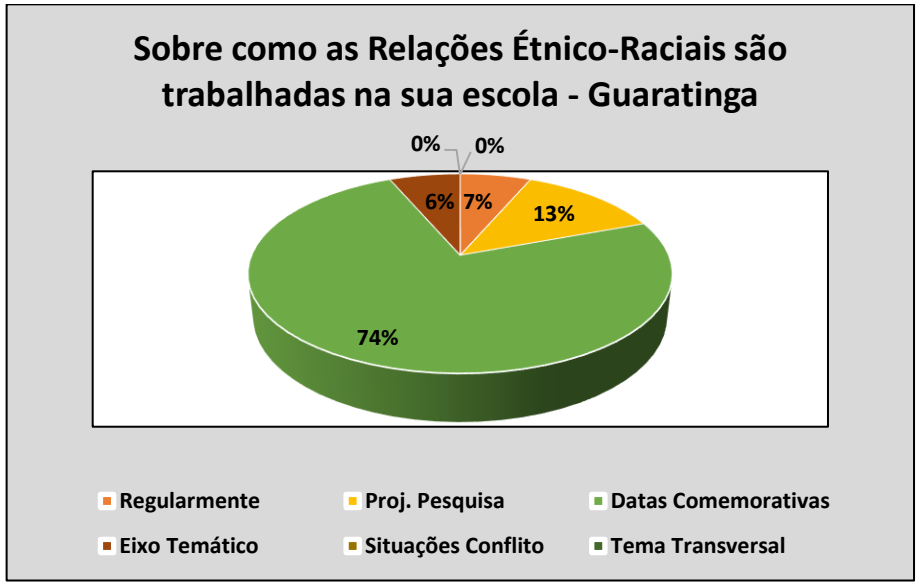


ANEXO – N – Sobre como o Ensino das Relações Étnico-Raciais é Trabalhado na Escola em que Trabalha - Professores/as

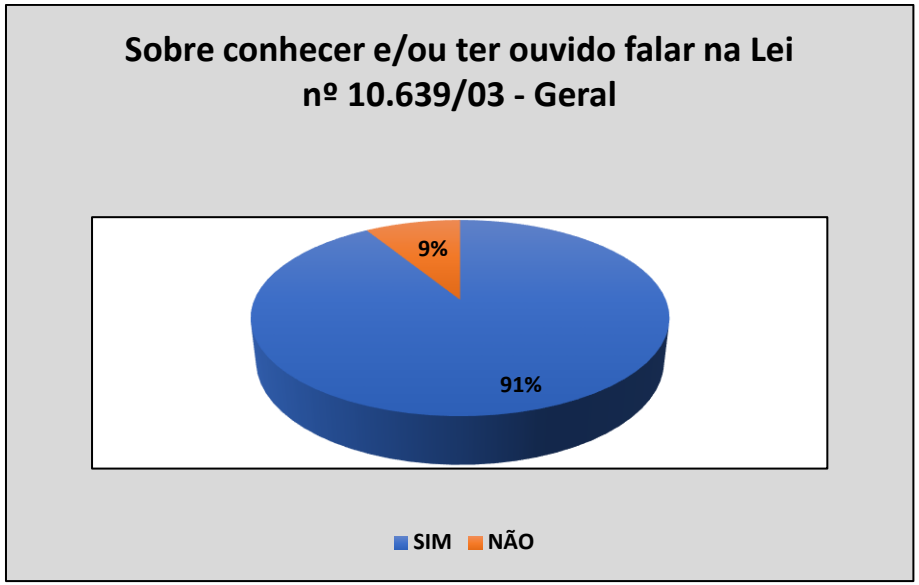


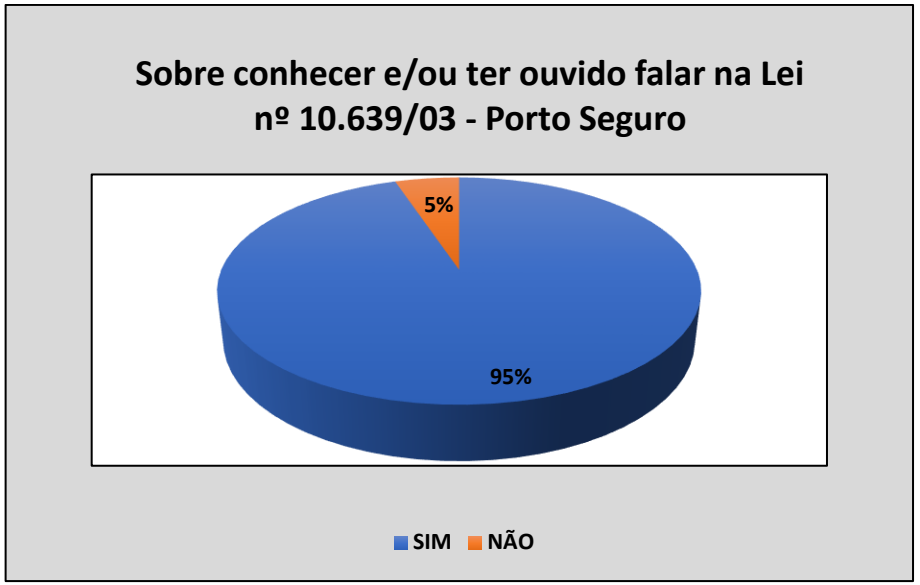


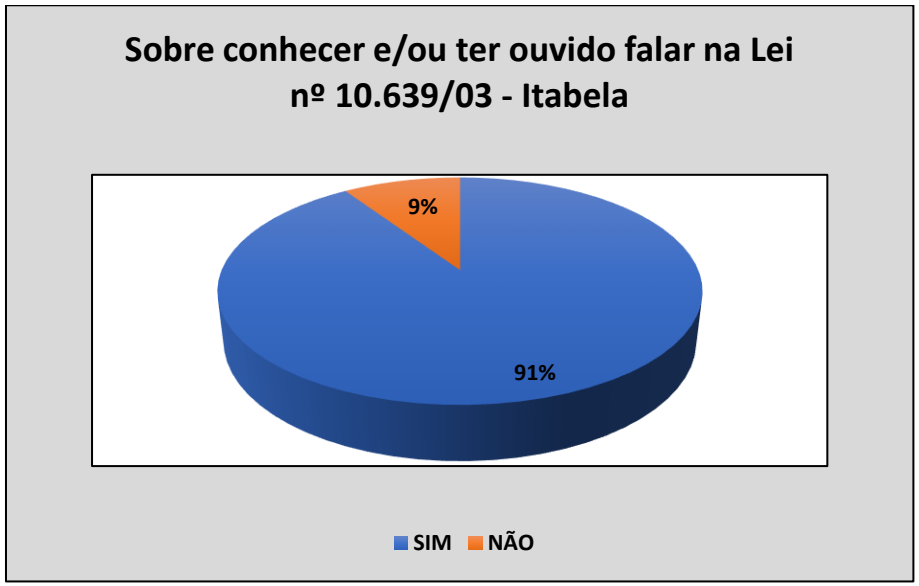


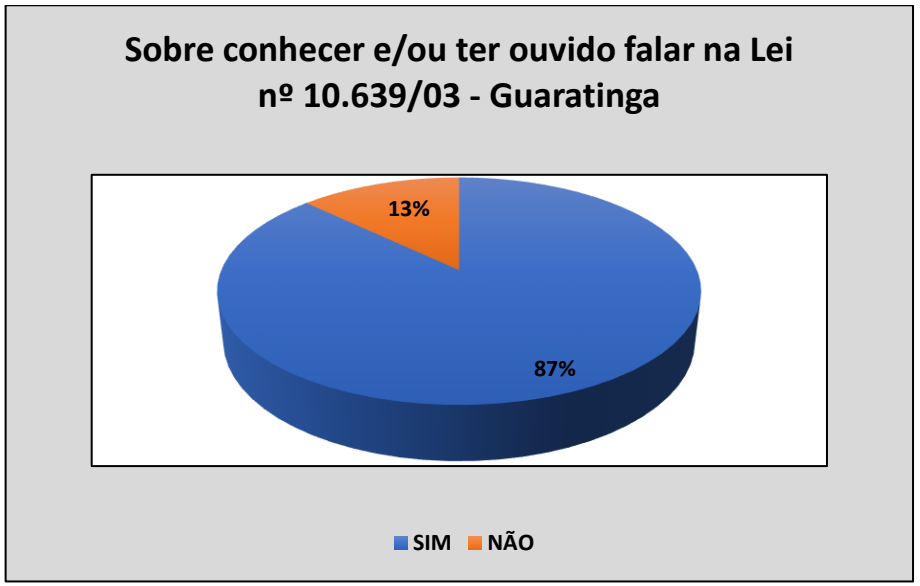


ANEXO – O – Sobre conhecer ou ter ouvido falar na Lei nº 10.639/04 - Professores/as



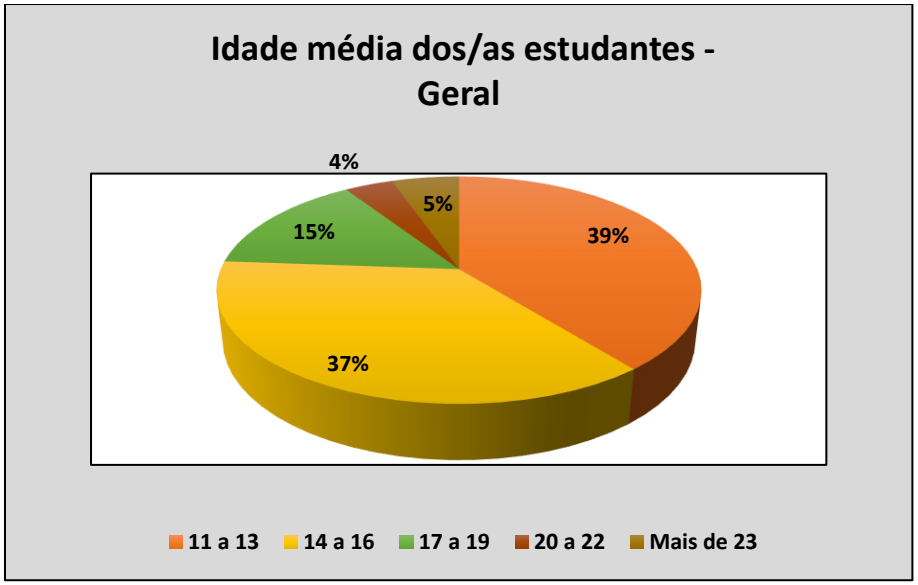


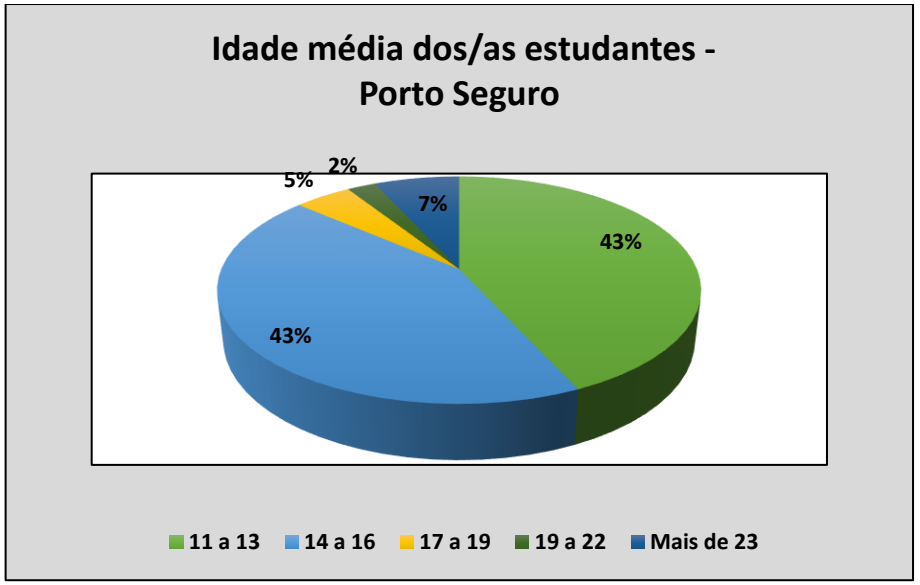


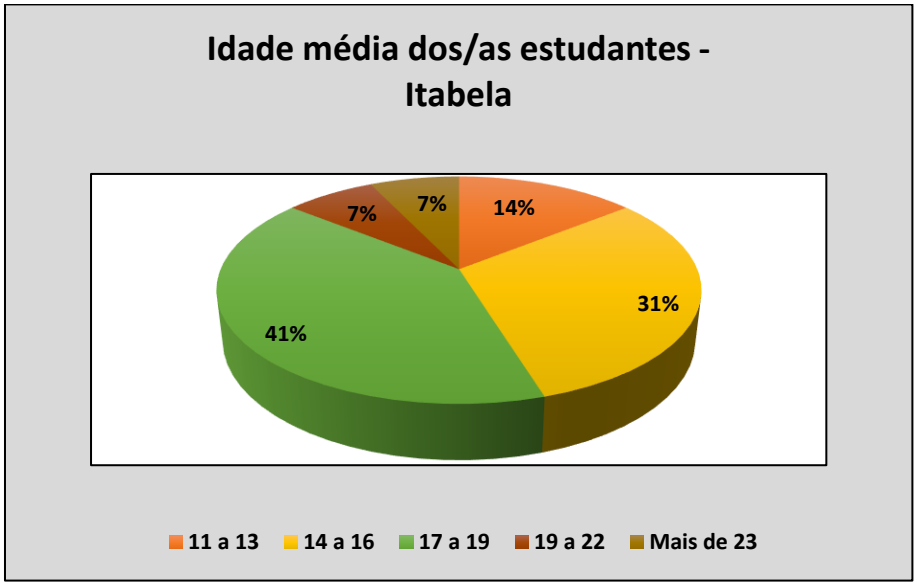


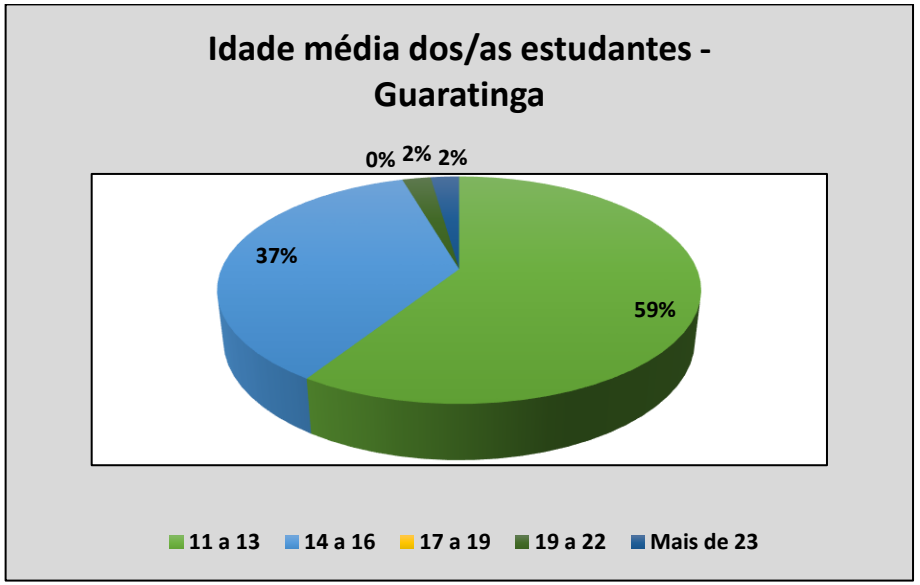
ANEXOS – GRÁFICOS RESULTANTES DO TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES DOS QUESTIONÁRIOS PARA DISCENTES

ANEXO - A – Média de Idades dos/das estudantes do Ensino Fundamental II – Alunos/as

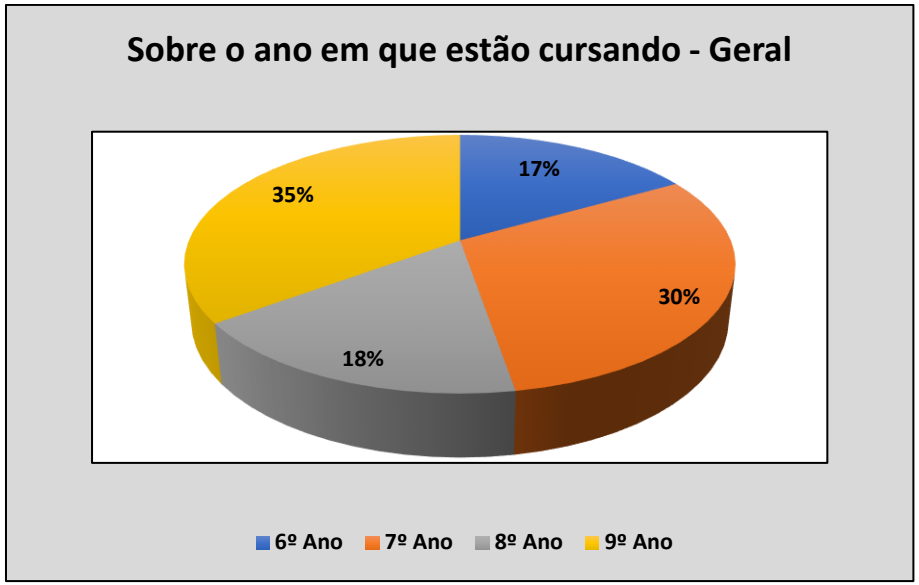


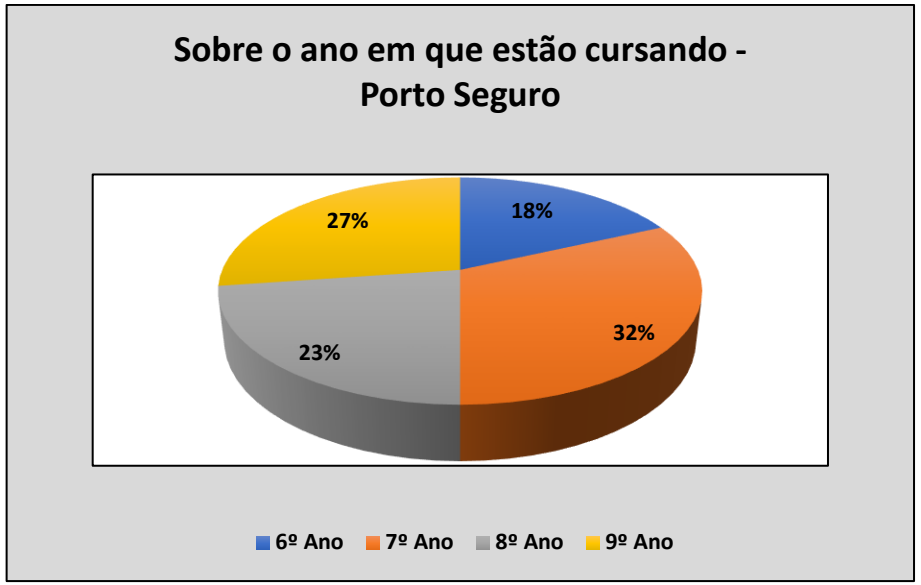


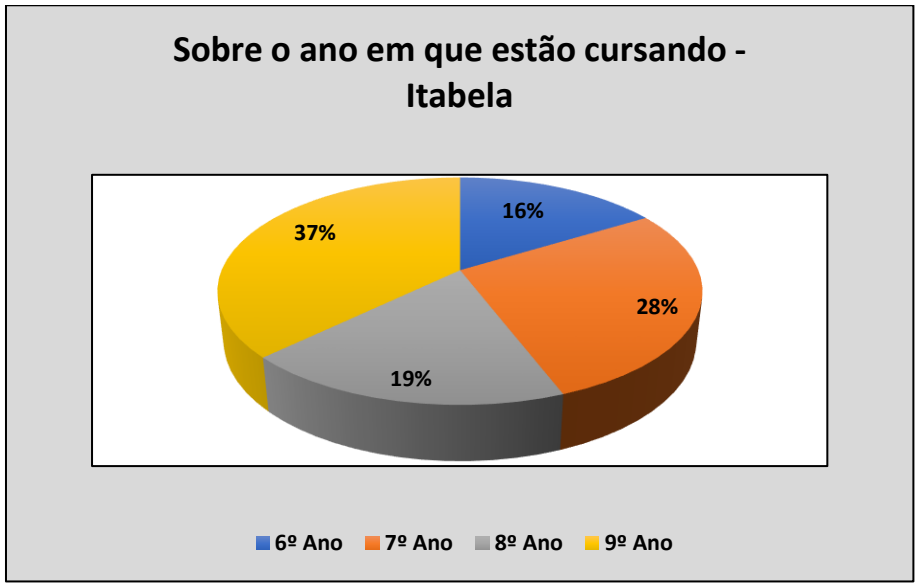


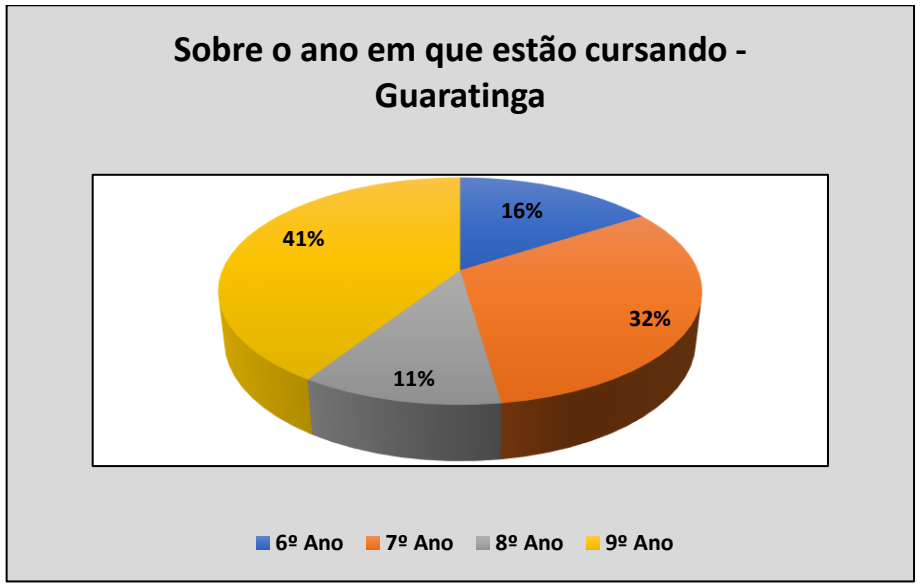


ANEXO - B – Concentração por Ano em Curso dos/das estudantes do Ensino Fundamental II – Alunos/as

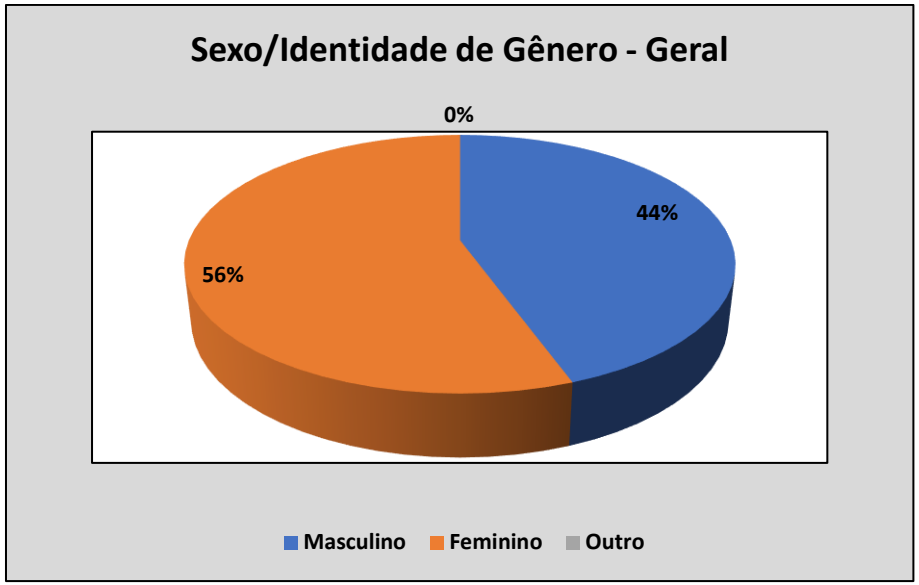


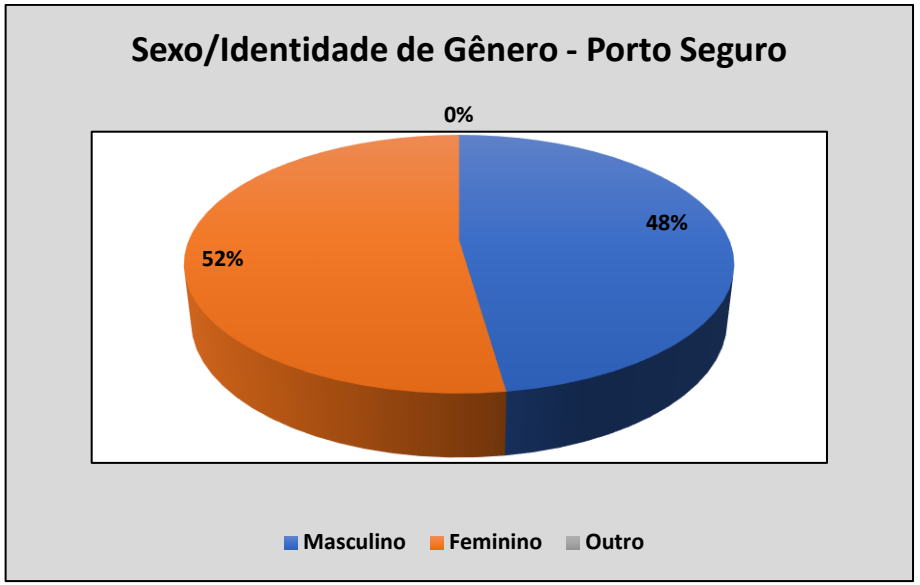


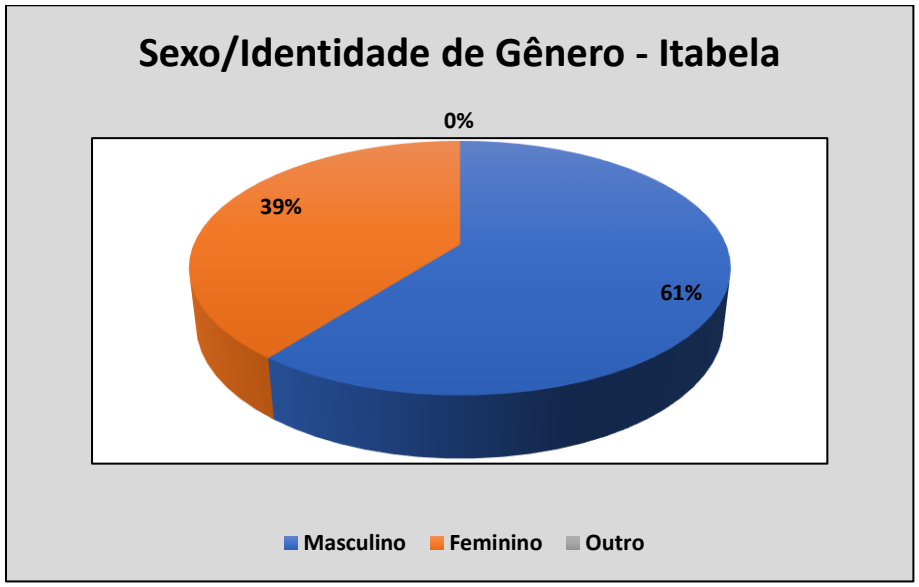


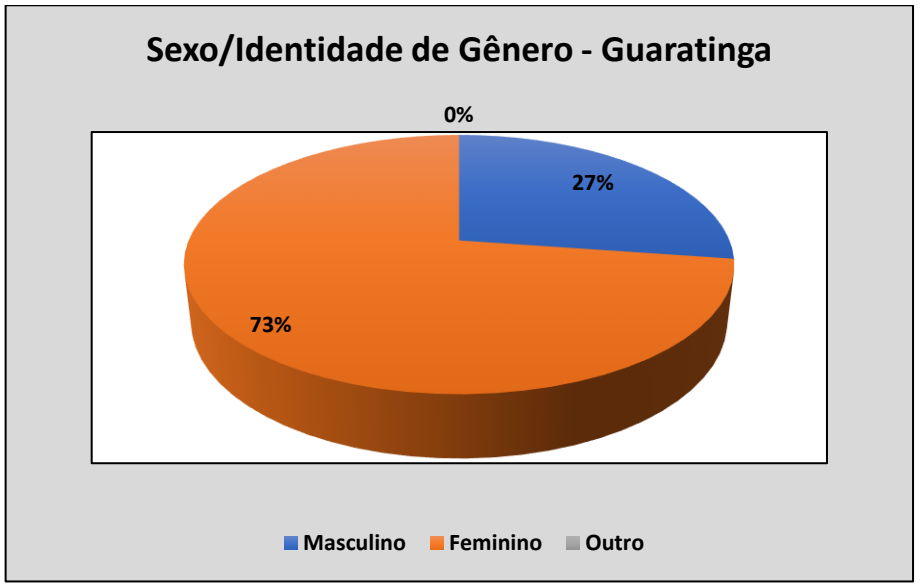


ANEXO - C – Média por Sexo/gênero dos/das estudantes do Ensino Fundamental II – Alunos/as

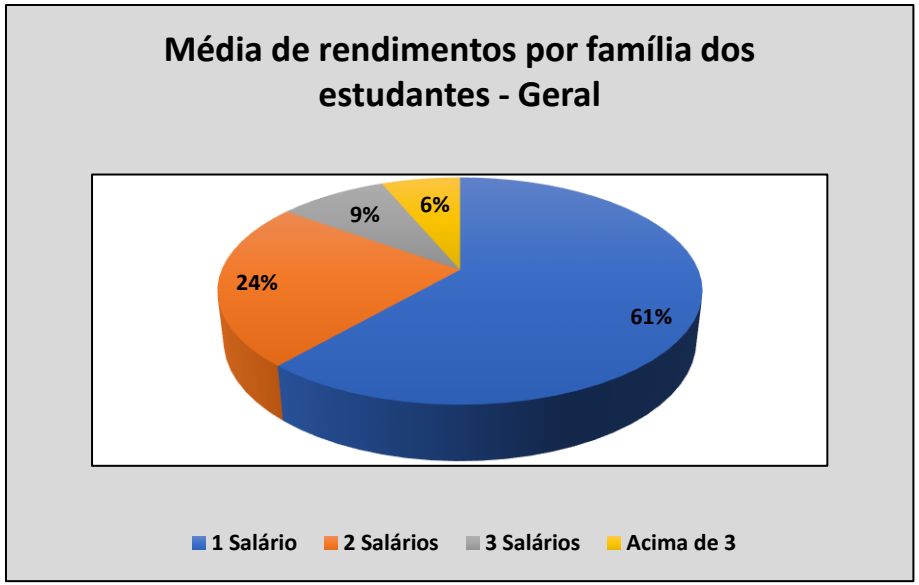


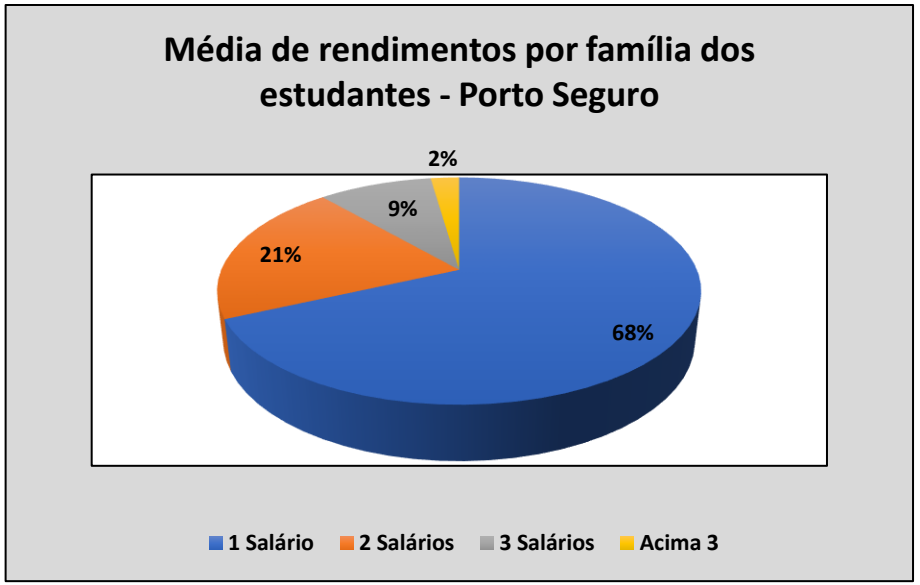


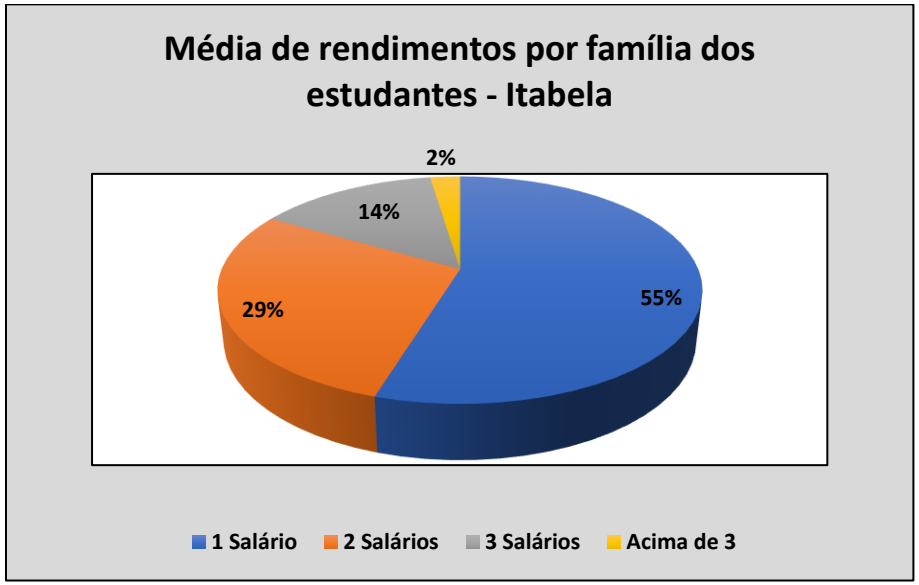


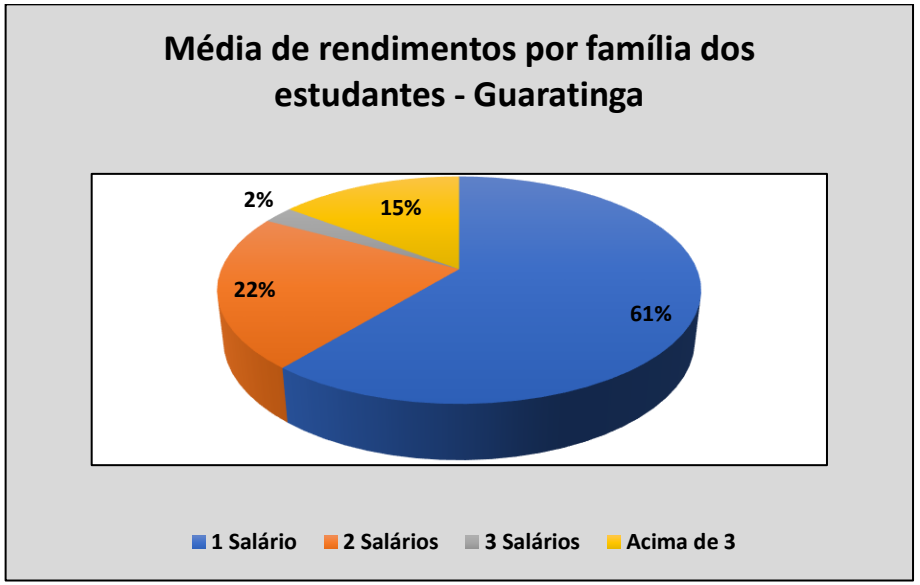


ANEXO - D – Média por Rendimento Familiar dos/das estudantes do Ensino Fundamental II – Alunos/as

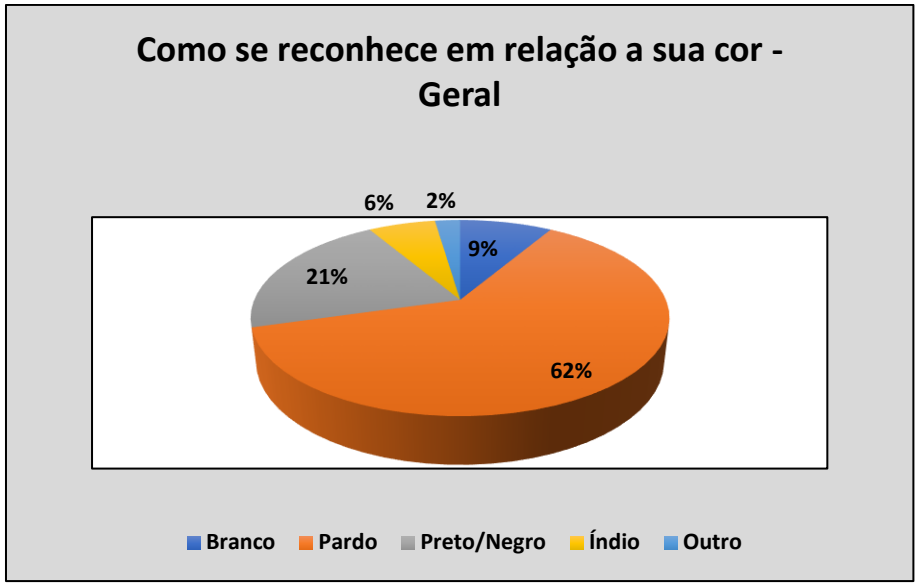


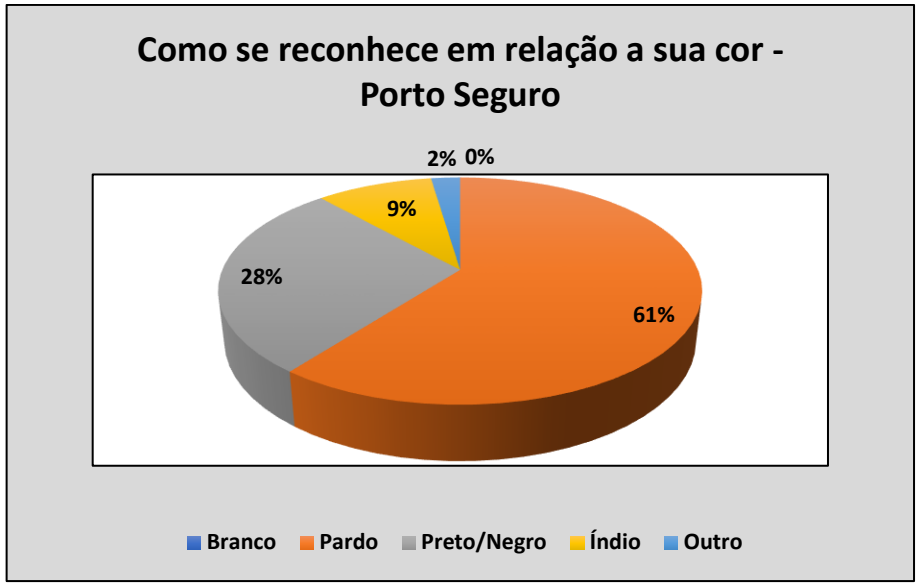


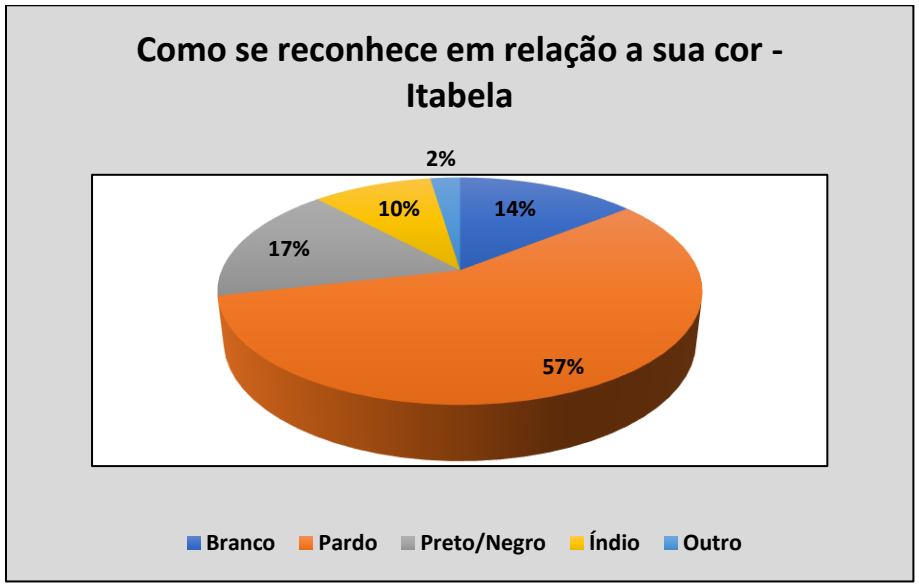


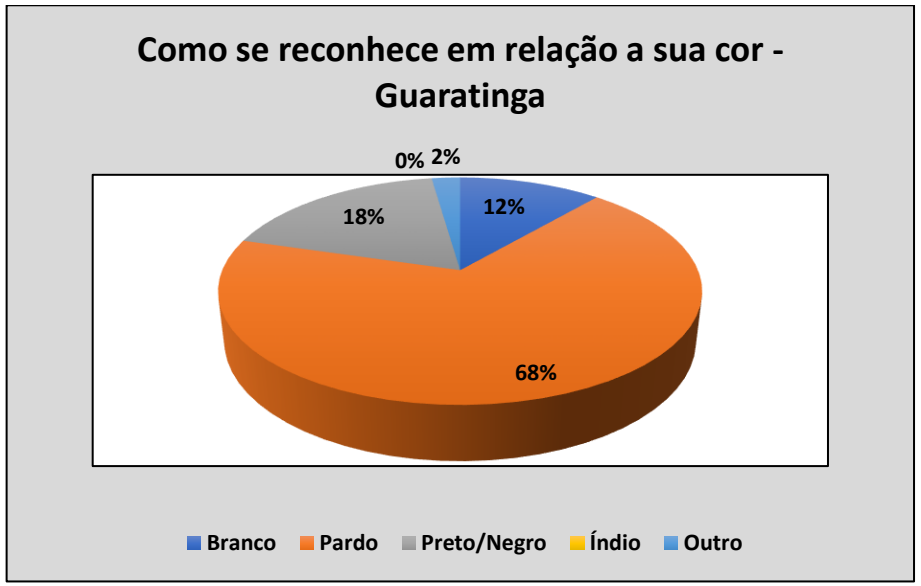


ANEXO - E – Autorreconhecimento em Relação a Cor dos/das estudantes do Ensino Fundamental II – Alunos/as

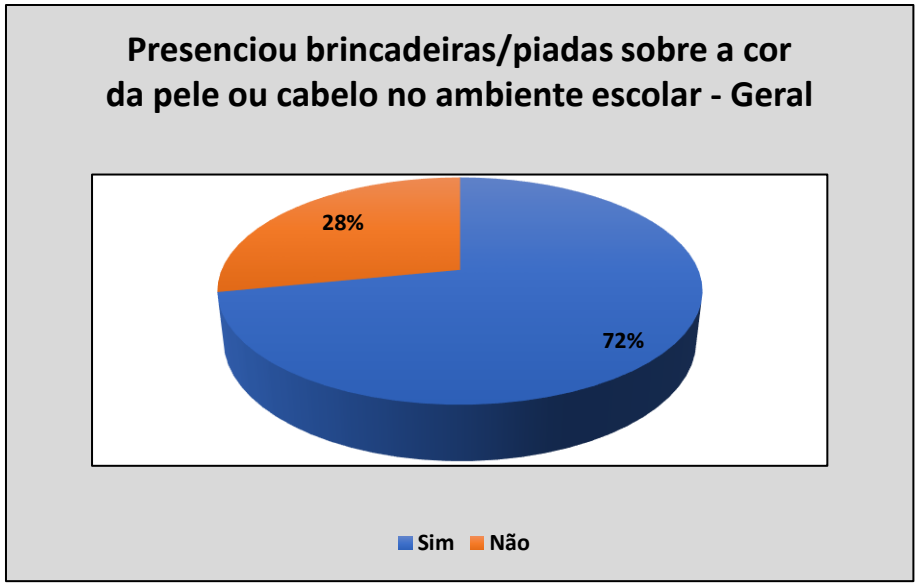


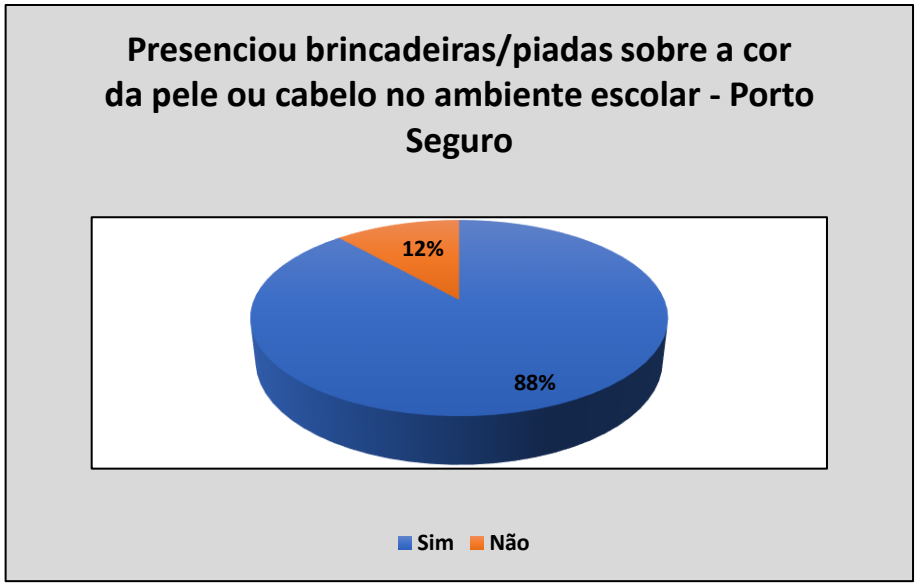


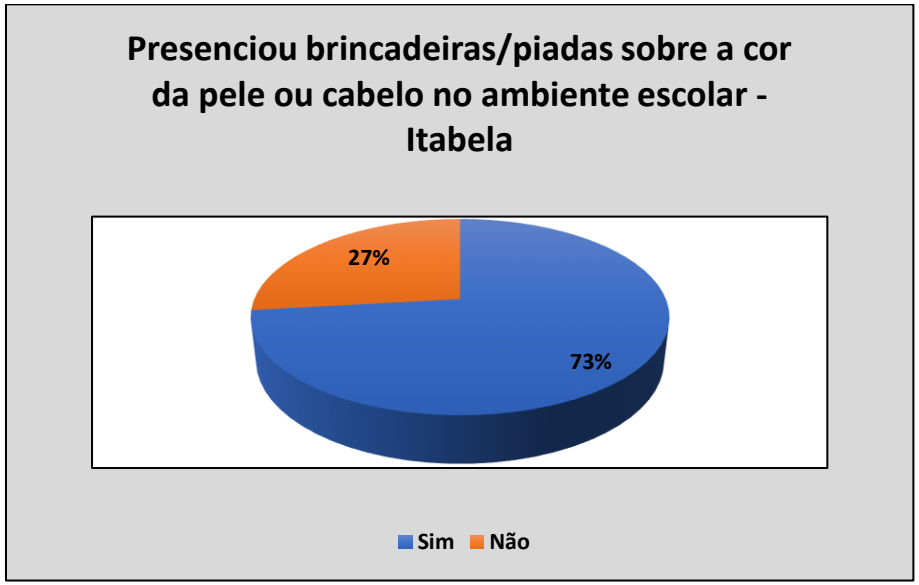


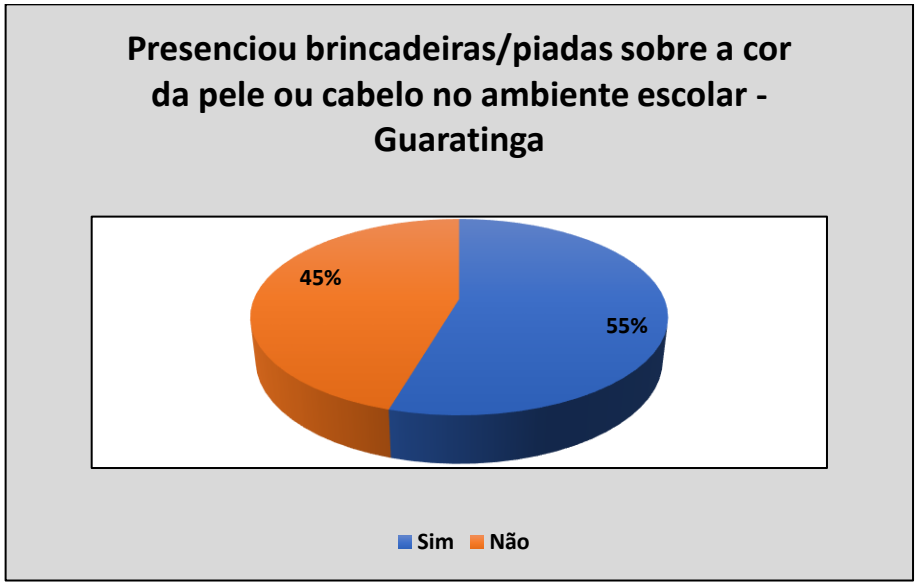


ANEXO - F – Sobre ter presenciado brincadeiras/piadas na Escola sobre a cor da pele ou tipo de cabelo estudantes do Ensino Fund. II

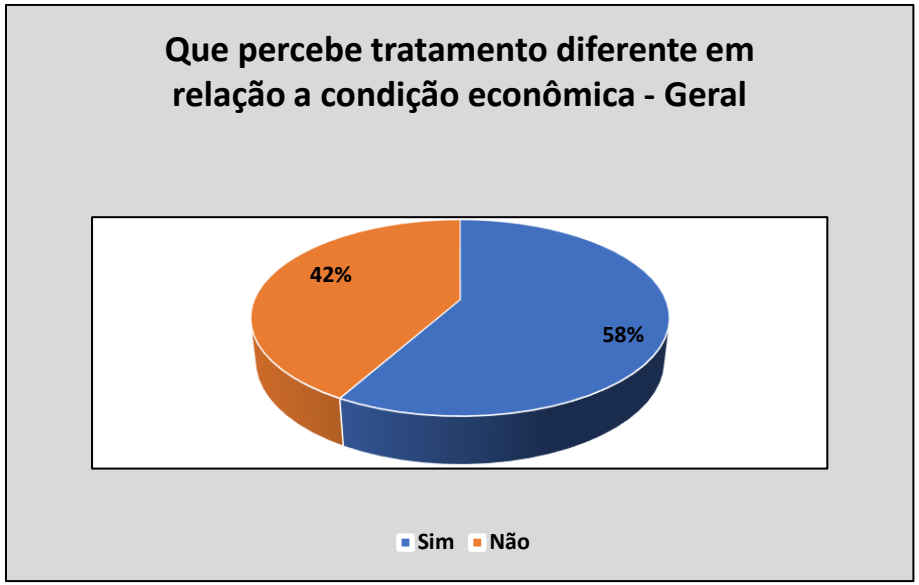


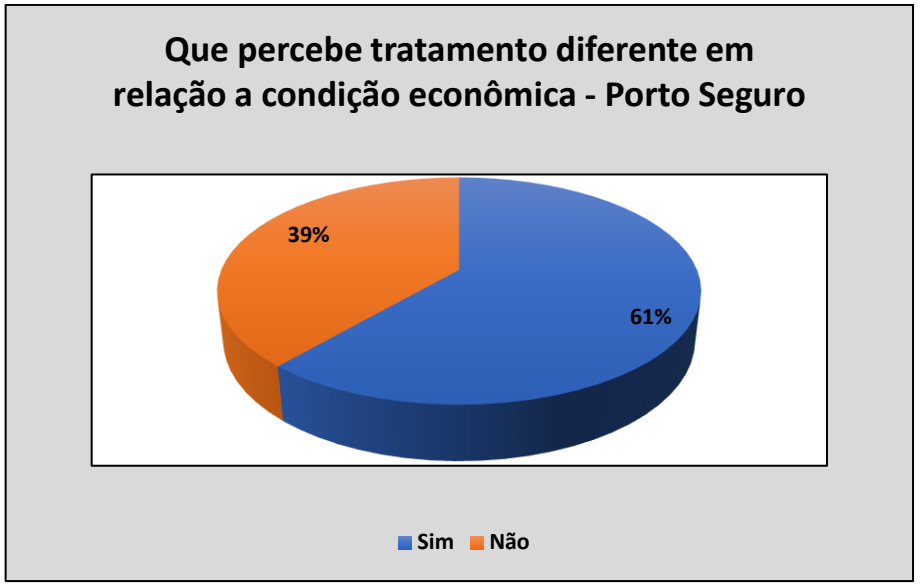


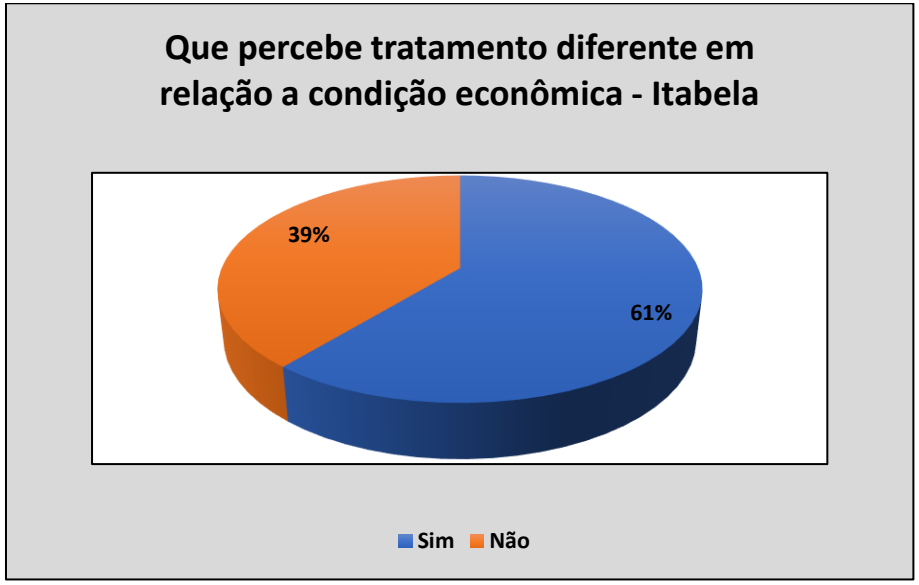


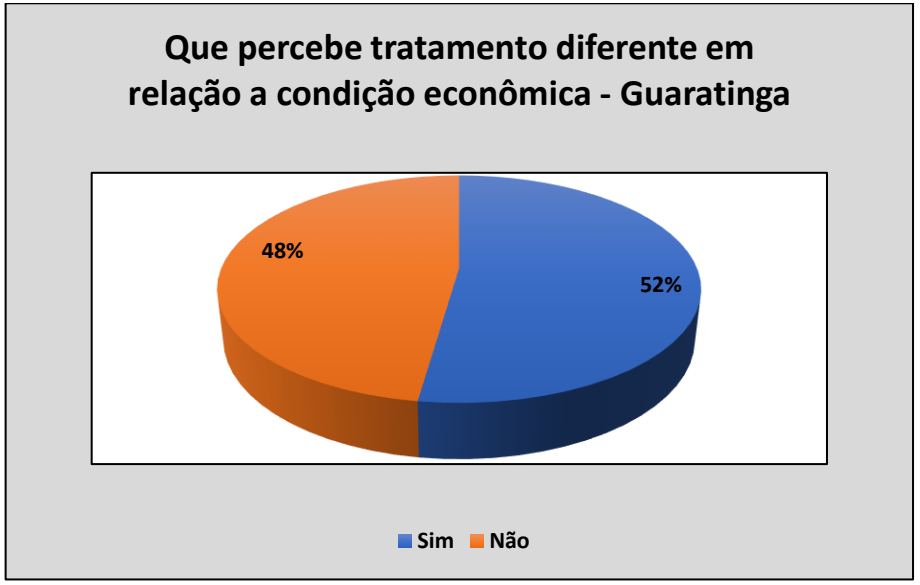


ANEXO - G – Sobre a percepção de tratamento diferente em relação a condição econômica - Alunos

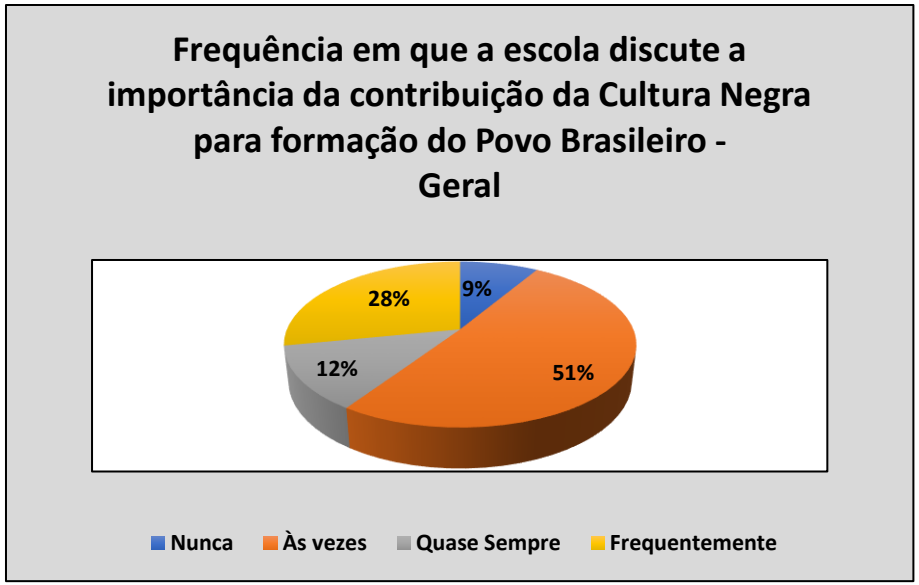


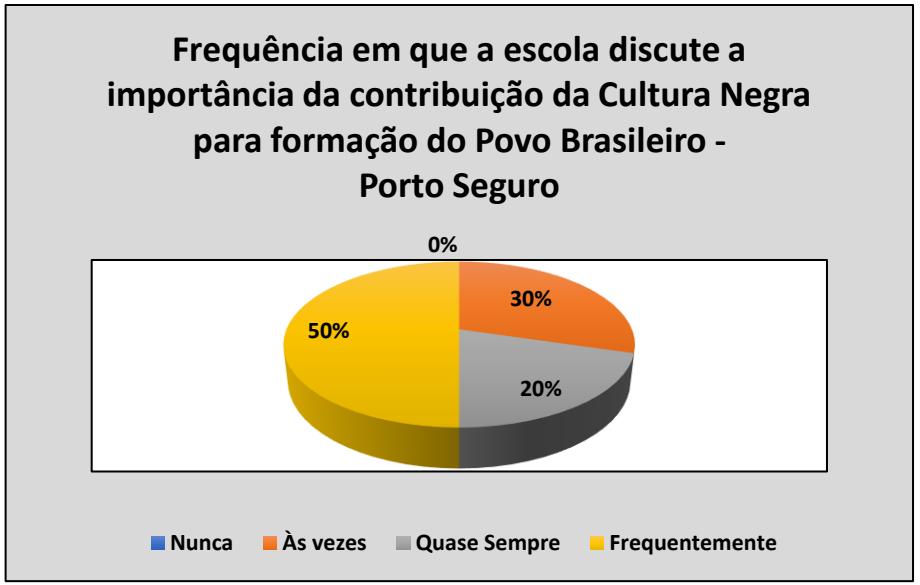


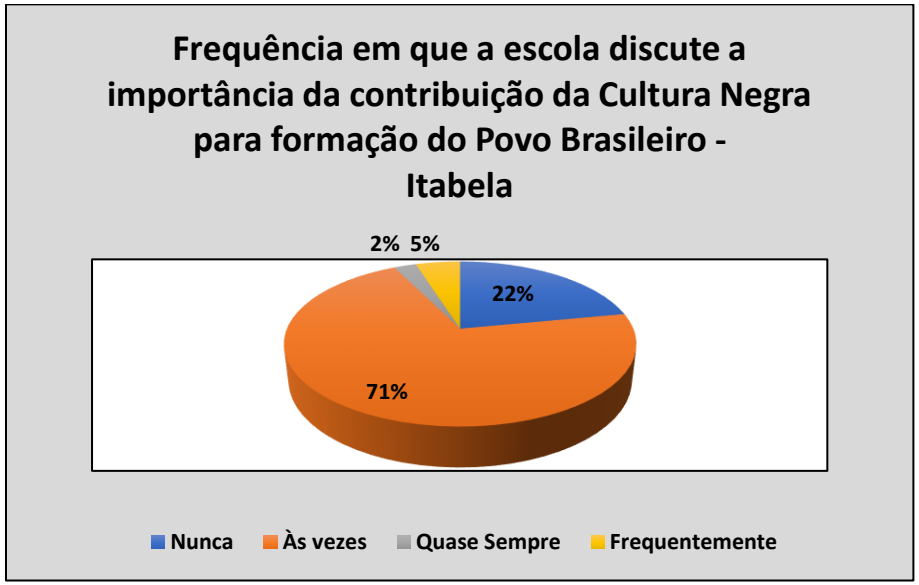


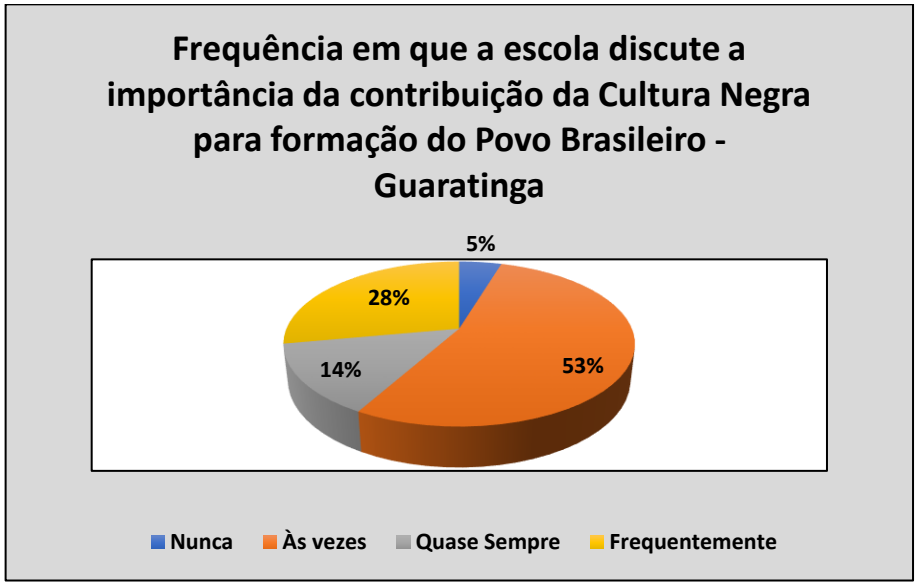


ANEXO - H – Sobre a frequência que se discute a Contribuição da Cultura Negra para formação do Povo Brasileiro - Alunos

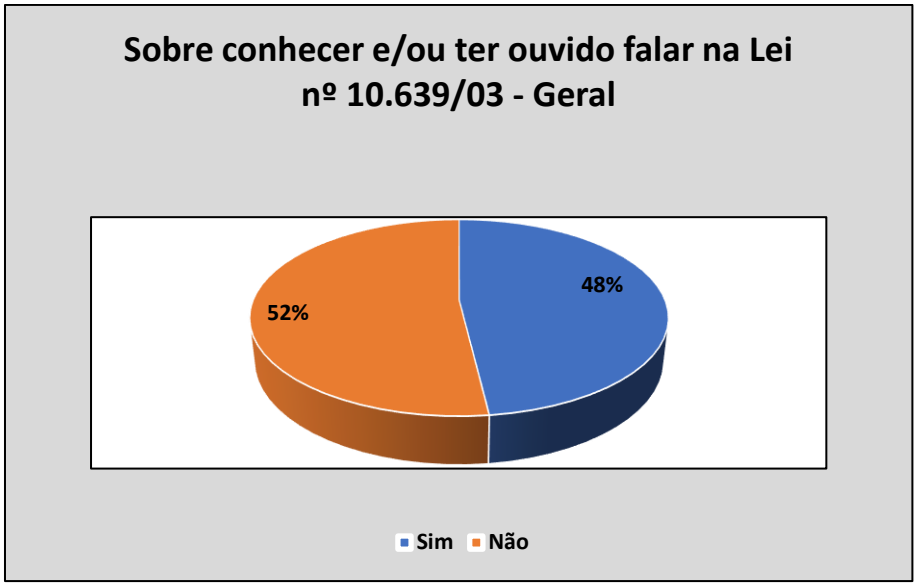


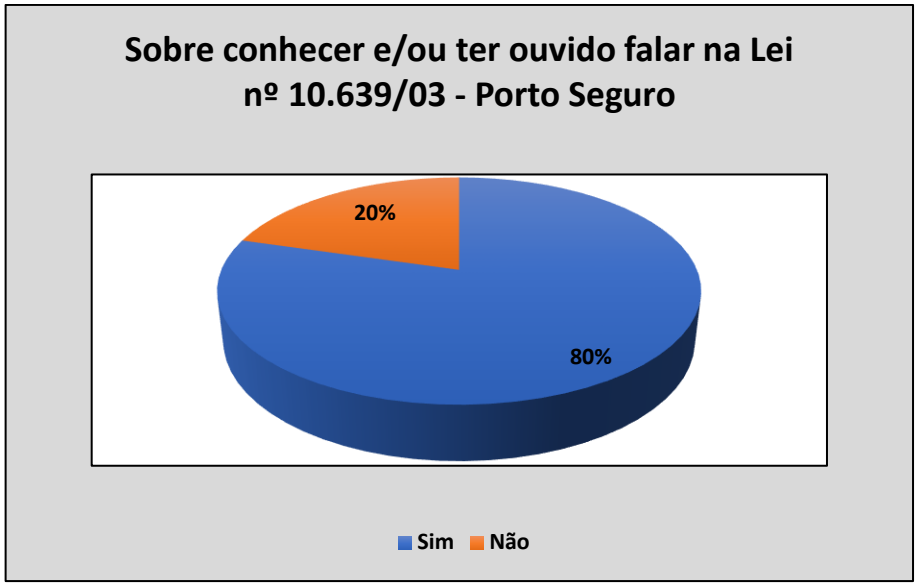


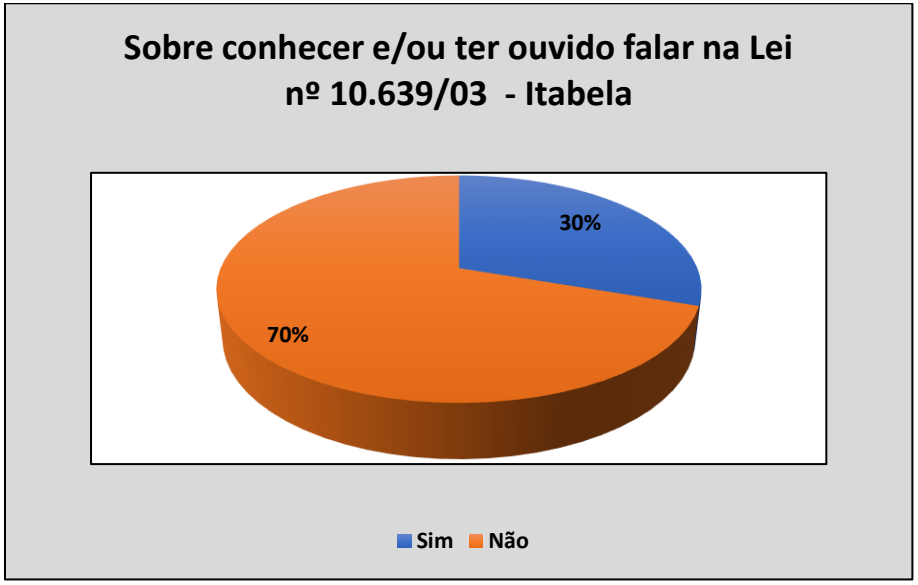


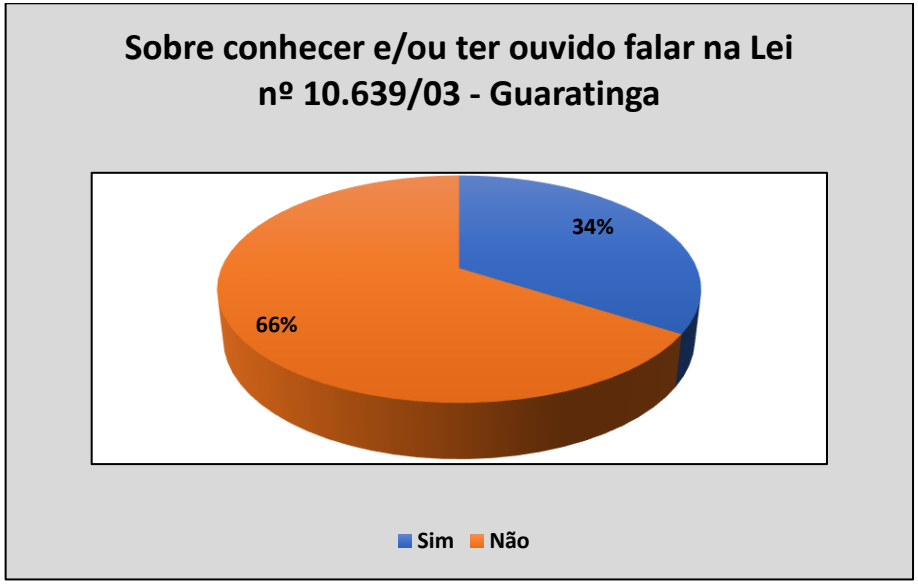


ANEXO - I - Sobre conhecer e/ou ter ouvido falar da Lei nº 10.639/03 - Alunos

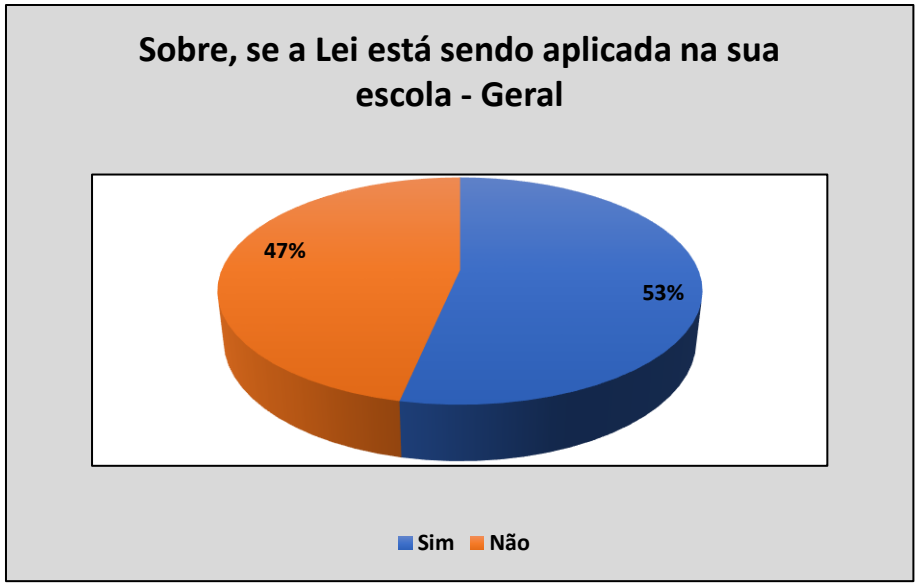


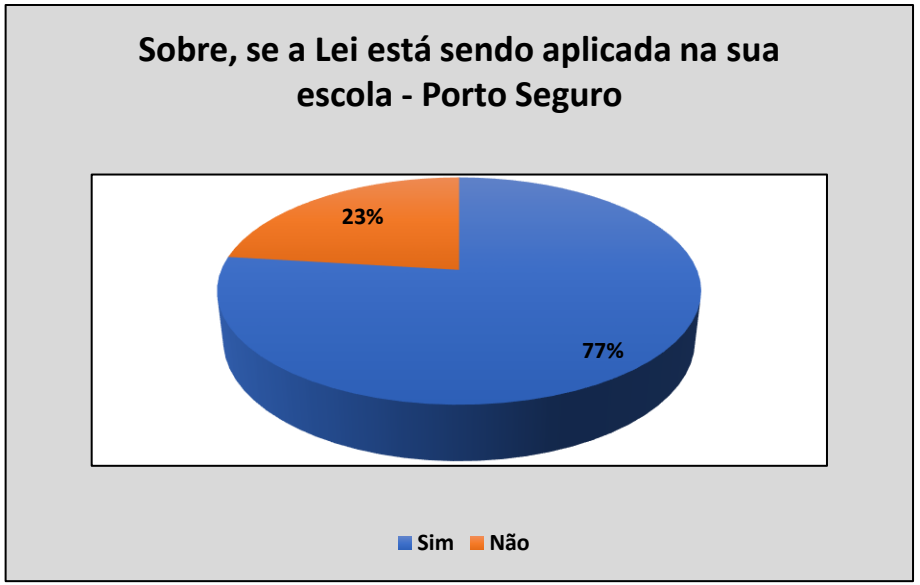


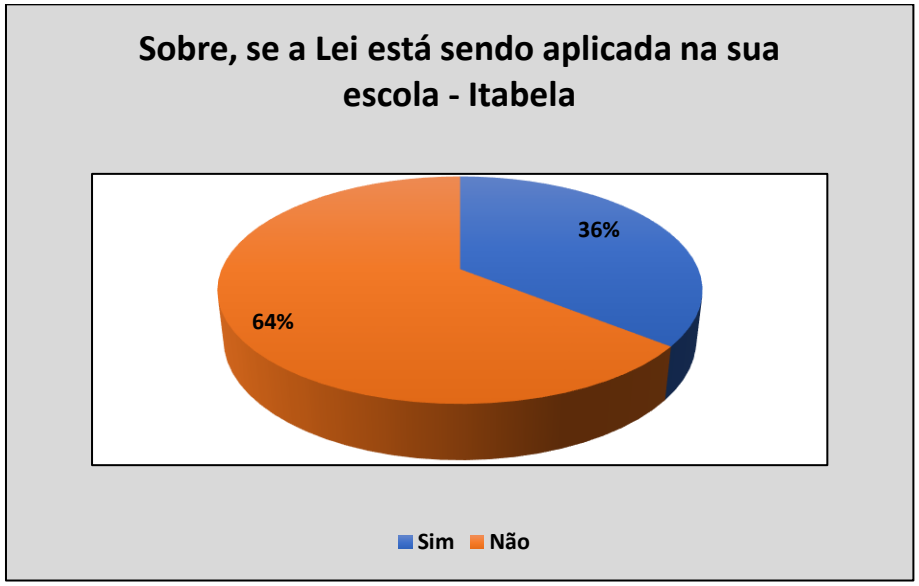




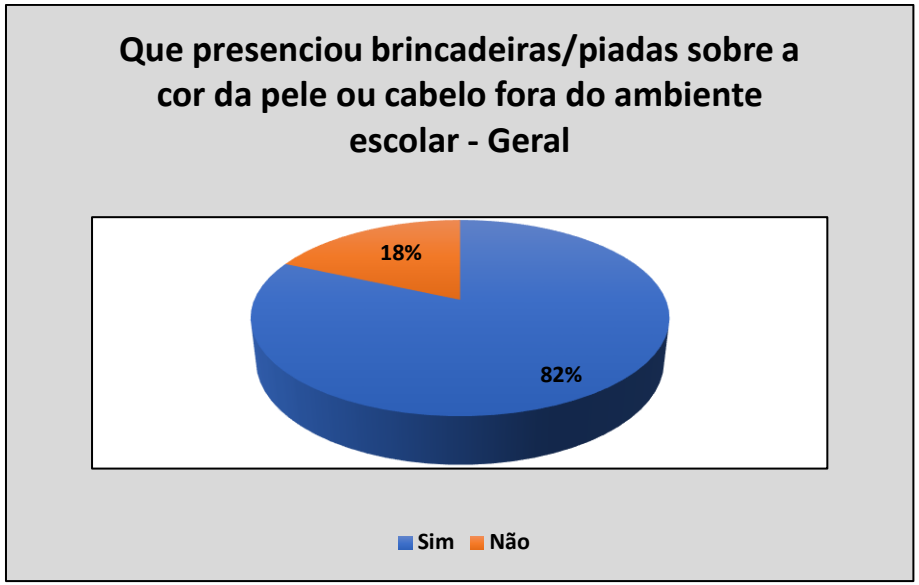
ANEXO - J- Sobre se a Lei nº 10.639/03 está sendo aplicada na Escola - Alunos

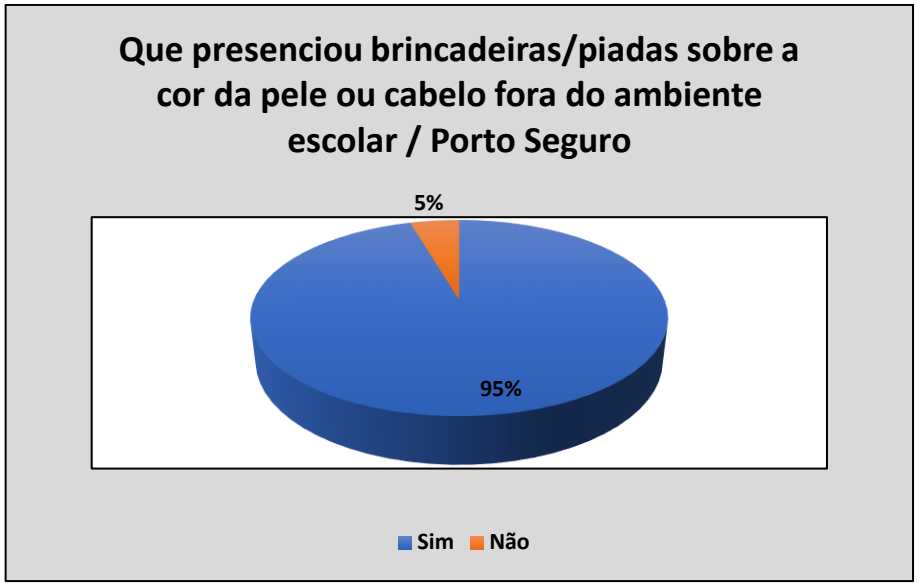


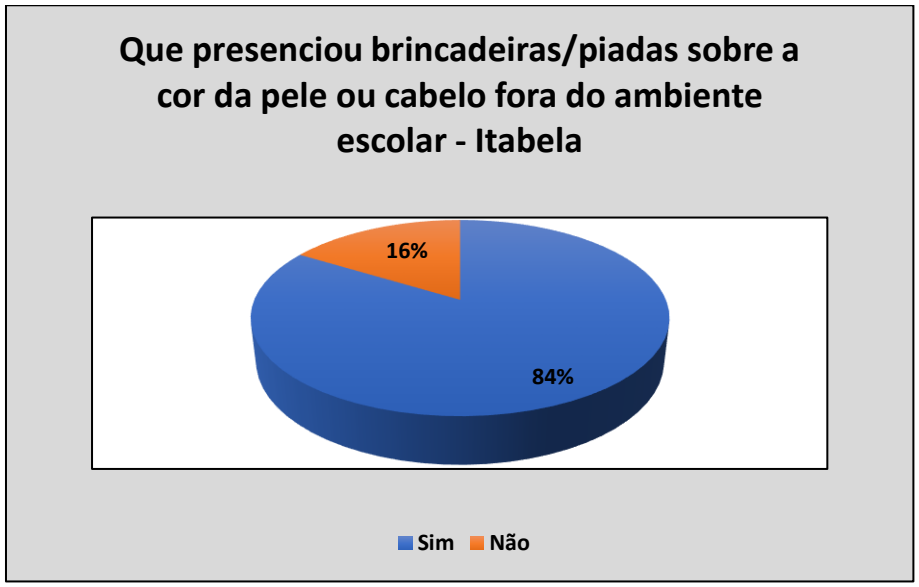


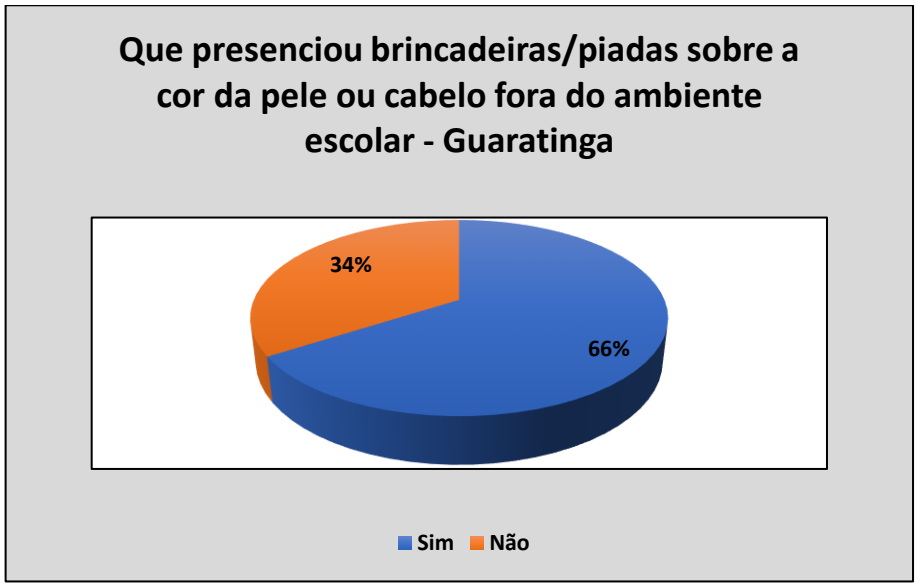


ANEXO - M - Sobre ter presenciado brincadeira/piadas, sobre a cor da Pele e/ou o tipo de Cabelo fora do Ambiente Escolar - Alunos

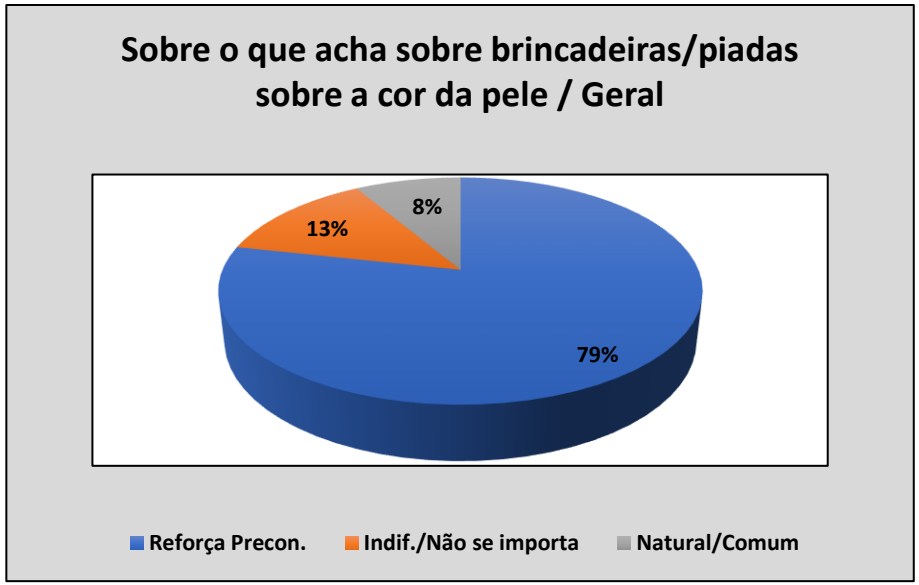


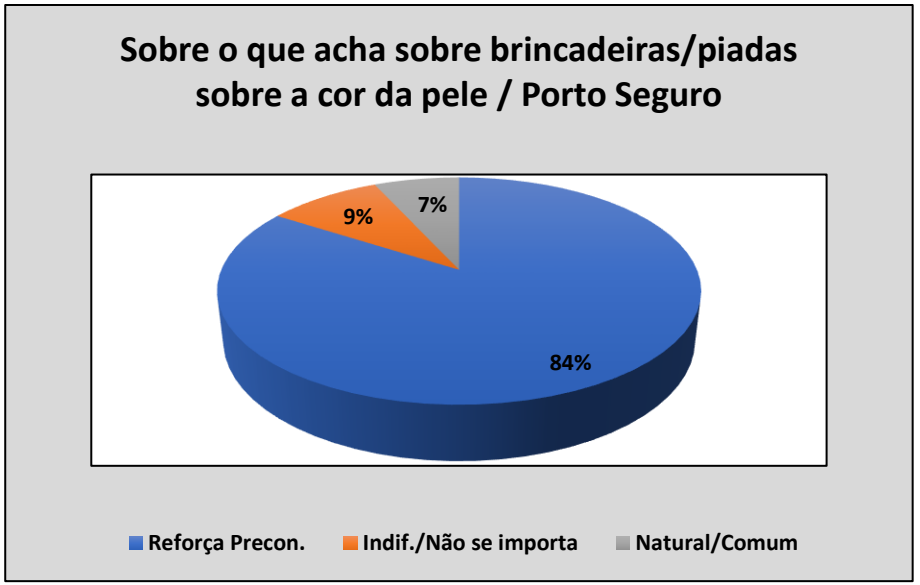


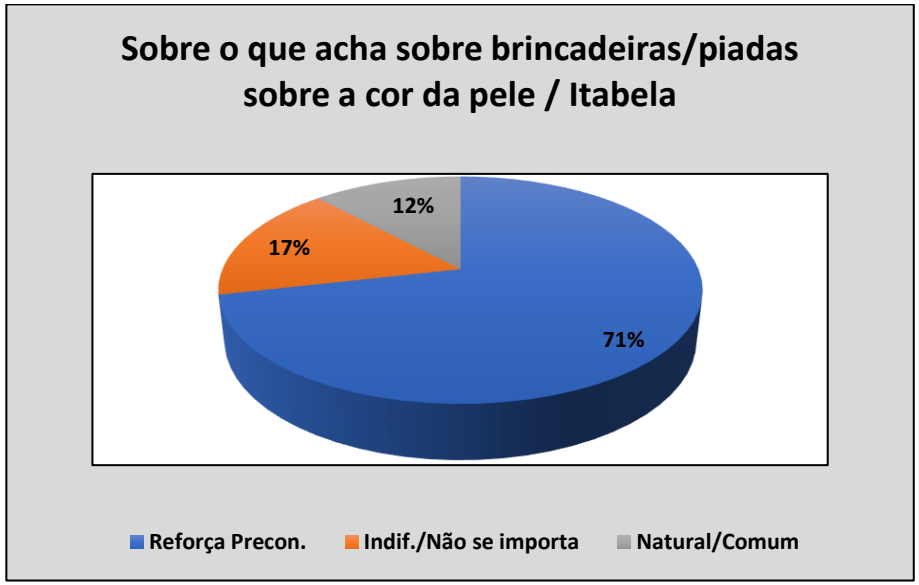


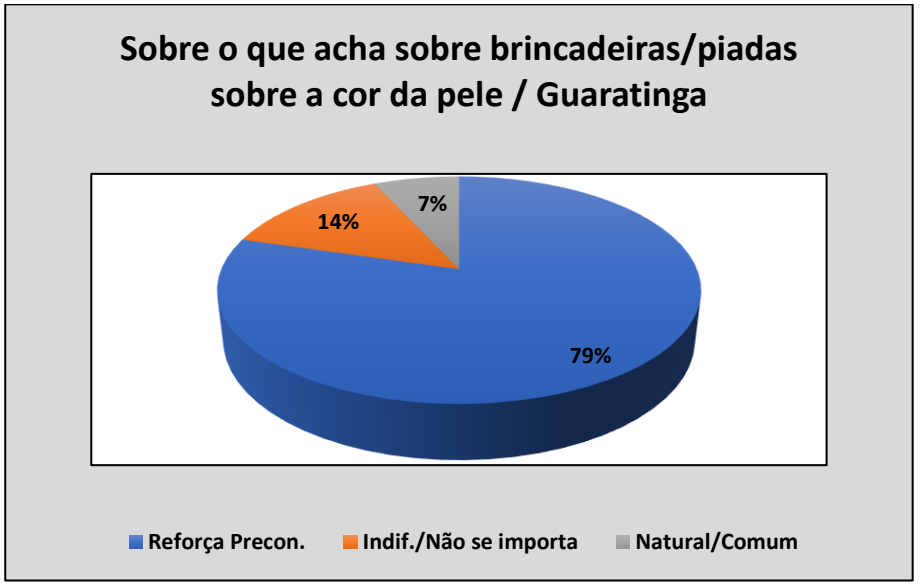


ANEXO - M - Sobre o que acha brincadeira/piadas, sobre a cor da Pele e/ou o tipo de Cabelo fora do Ambiente Escolar - Alunos

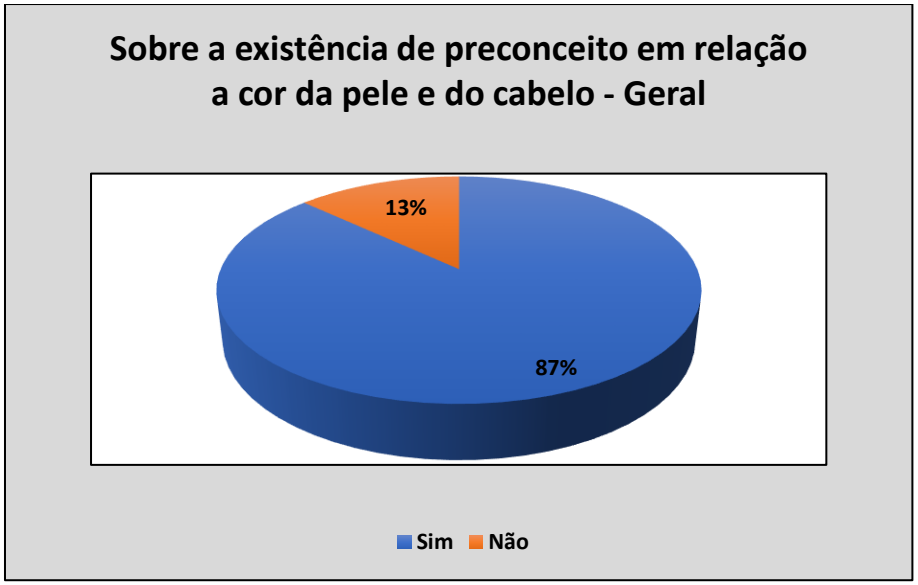


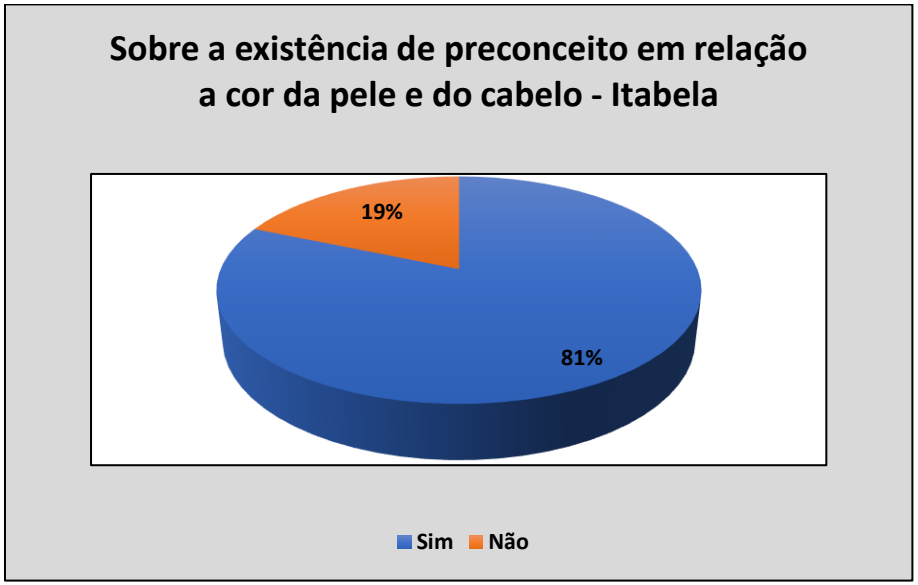


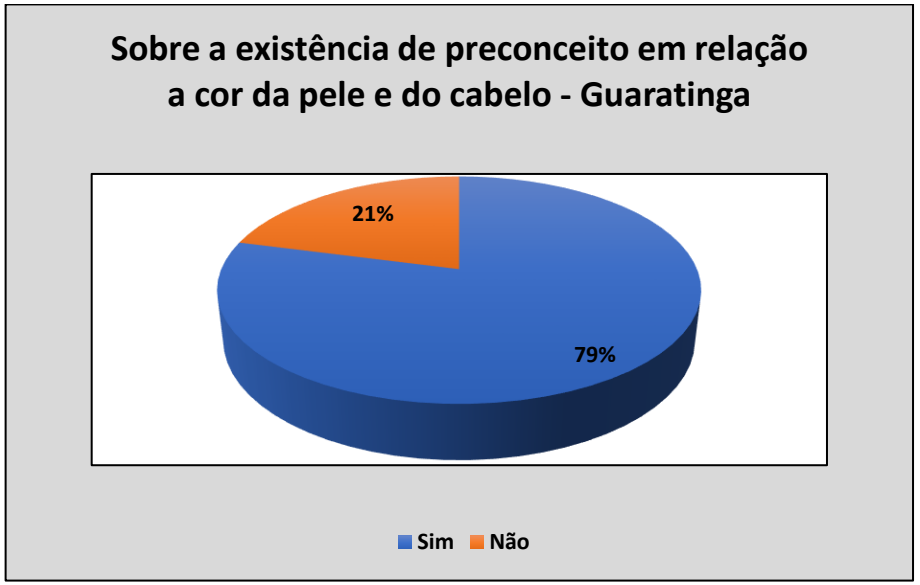




ANEXO - O – Sobre a existência de preconceito em relação a cor da Pele e/ou o tipo de Cabelo fora do Ambiente Escolar - Alunos







ANEXOS – TABELAS DE TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES DE TRABALHO DE CAMPO

Porto Seguro - BA.	**Fora da Lei: uma incursão sobre a Lei nº 10.639/03, em três experiências de Gestão Pública na Costa do Descobrimento**								
Questionário aplicados:	**1**	Questionários aplicados aleatóriamente com a margem de erro de 10 % e 90% de confiabilidade pra populações homogênias							
01. IDENTIFICAÇÃO/PROFESSOR									
01.1: Quanto tempo de trabalho têm na educação:	**0 a 05**	**06 a 10**	**11 a 15**	**16 a 20**	**Mais de 21**	**Total**			
	3	2	10	8	16	39			
	%	%	%	%	%	%			
	8	**5**	**26**	**21**	**41**	**100**			
01.2: Possui formação acadêmica:	**Sim**	**Não**	**Total**						
	39	1	40						
	%	%	%						
	98	3	100						
1.3 Componente Curricular de atuação:	**Ling. Portug.**	**Matemática**	**Geografia**	**História**	**Artes**	**Educ. Física**	**DADI**	**Outra**	**Total**
	7	5	2	4	3	1	0	13	35
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	20	14	6	11	9	3	0	37	100
01.4: Sexo:	**Masculino**	**Feminino**	**Outro**	**Total**					
	13	24	0	37					
	%	%	%	%					
	35	65	0	100					
1.5. Como você se reconhece em relação a sua cor? Você se considera:	**Branco/a**	**Pardo/a**	**Preto/a**	**Índio/a**	**Outro/a**	**Total**			
	4	24	11	0	1	40			
	%	%	%	%	%	%			
	10	**60**	**28**	**0**	**3**	100			
01.6: Você teve contato com temas específicos que tratam da questão étnico-racial e/ou da importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro no curso da sua formação?	**Sim**	**Não**	**Total**						
	28	12	40						
	%	%	%						
	70	30	100						
02. PROFESSOR/ALUNO									
2.1. Tem conhecimento se o Plano Decenal de Educação contemplou a questão étnico-racial e/ou a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro?	**Sim**	**Não**	**Total**						
	26	13	39						
	%	%	%						
	67	33	100						
2.2. Existe um setor na SME do seu município, que trata da questão étnico-racial e/ou da importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro ou equivalente?	**Sim**	**Não**	**Total**						
	31	7	38						
	%	%	%						
	81,58	18,42	100,00						
2.3. A Secretaria Municipal de Educação tem promovido cursos de formação continuada ESPECÍFICOS para as relações étnico-raciais?	**Nunca**	**Às vezes**	**Quase sempre**	**Frequentemente**	**Total**				
	6	28	1	5	40				
	%	%	%	%	%				
	15,00	70,00	2,50	12,50	100,00				
2.4. No PPP da sua unidade educacional são tratadas questões relacionada a educação para as relações étnico-raciais:	**Não são**	**Sim, superficial**	**Sim. Significativamente**	**Não sei responder**	**Total**				
	6	19	7	8	40				
	%	%	%	%	%				
	15,00	47,50	17,50	20,00	100				
2.5. Em sua unidade educacional, há material didático disponível relativos às questões étnico-raciais?	**Não**	**Não Sei**	**Sim, pouco**	**Sim, adequado**	**Total**				
	9	11	17	3	**40,00**				
	%	%	%	%	%				
	22,50	**27,50**	**42,50**	**7,50**	**100,00**				
2.6. Que dificuldades você tem encontrado para trabalhar com educação étnico-racial?	**Pessoais**	**Relativo aos Alunos**	**Relativo Fam/Escola**	**Rel. Gestão**	**Rel. Rede Ensino**	**Rec/Estrutura**	**Outros**	**Nenhuma**	**Total**
	1	6	4	0	6	12	0	3	32
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	3,13	**18,75**	**12,50**	**0,00**	**18,75**	**37,50**	**0,00**	**9,38**	**100,00**

2.7. Na sua percepção de que forma a cultura negra é abordada/estudada?	**Regularmente**	**Proj. Pesquisa**	**Datas Comemorativas**	**Eixo Temático**	**Situações Conflito**	**Tema Transversal**	**Total**
	3	1	26	3	3	3	39
	%	%	%	%	%	%	%
	7,69	2,56	66,67	7,69	7,69	7,69	100,00
2.8. Já ouviu falar da Lei nº 10.639, que torna que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas?	**SIM**	**NÃO**	**TOTAL**				
	37	2	39				
	%	%	%				
	94,87	5,13	100,00				
01. IDENTIFICAÇÃO/ALUNO							
01.1: Quanto anos você tem:	**11 a 13**	**14 a 16**	**17 a 19**	**19 a 22**	**Mais de 23**	**Total**	
	19	19	2	1	3	44	
	%	%	%	%	%	%	
	43,18	43,18	4,55	2,27	6,82	10000%	
01.2: Que Ano está cursando:	**6º Ano**	**7º Ano**	**8º Ano**	**9º Ano**	**Total**		
	8	14	10	12	44		
	%	%	%	%	%		
	18,18	**31,82**	**22,73**	**27,27**	100		
01.3: Sexo:	**Masculino**	**Feminino**	**Outro**	**Total**			
	21	23	0	44			
	%	%	%	%			
	47,73	52,27	0,00	100,00			
01.4: A renda bruta da sua família:	**1 Salário**	**2 Salários**	**3 Salários**	**Acima 3**	**Total**		
	30	9	4	1	44		
	%	%	%	%	%		
	68,18	20,45	9,09	2,27	100		
01.5: Como você se reconhece em relação a sua cor:	**Branco**	**Pardo**	**Preto/Negro**	**Índio**	**Outro**	**Total**	
	0	26	12	4	1	43	
	%	%	%	%	%	%	
	0,00	60,47	27,91	9,30	2,33	10000%	
02. ALUNO/AESCOLA							
2.1. Já presenciou alguma situação de brincadeira/piada a respeito da cor da pela ou tipo de cabelo de alguem:	**Sim**	**Não**	**Total**				
	38	5	**43**				
	%	%	%				
	88,37	**11,63**	**10000%**				
2.2. Já observou se a condição social/nível econômico influencia sobre o tipo de tratamento que recebem as pessoas na sua escola?brasileiro?	Sim	Não	Total				
	27	17	44				
	%	%	%				
	61,36	38,64	100,00				
2.3. Com que frequência se discute a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro na sua escola:	**Nunca**	**Às vezes**	**Quase Sempre**	**Frequentemente**	**Total**		
	0	13	9	22	44		
	%	%	%	%	%		
	0,00	29,55	20,45	50,00	100		
2.4. Já ouviu falar da Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas?	**Sim**	**Não**	**Total**				
	35	9	44				
	%	%	%				
	79,55	20,45	100				
2.5. Se respondeu SIM, acha que Lei nº 10.639 está sendo aplicada na sua escola?	**Sim**	**Não**	**Total**				
	30	9	**39**				
	%	%	%				
	76,92	**23,08**	**100**				
03. ALUNO/SOCIEDADE							
3.1 Fora do ambiente escolar, já presenciou alguma situação de/ou brincadeira/piada a respeito da cor da pele	**Sim**	**Não**	**Total**				
	42	2	**44**				

situação de/ou brincadeira/piada a respeito da cor da pele ou o tipo de cabelo do/da colega:	%	%	%		
	95,45	**4,55**	**100**		
3.2 O que você acha desse tipo de brincadeira:	**Reforça Precon.**	**Indif./Não se importa**	**Natural/Comum**	**Total**	
	37	4	3	44	
	%	%	%	%	
	84,09	9,09	6,82	100	
3.3 Você acha que de alguma forma existe preconceito em relação a cor da pele e/ou cabelo das pessoas?	**Sim**	**Não**	**Total**		
	44	0	44		
	%	%	%		
	100,00	0,00	100		

Fora da Lei: uma incursão sobre a Lei nº 10.639/03, em três experiências de Gestão Pública na Costa do Descobrimento

Itabela - BA. Questionários aplicados aleatóriamente com a margem de erro de 10 % e 90% de confiabilidade pra populações homogênias

Questionário aplicados: **2**

01. IDENTIFICAÇÃO/PROFESSOR

01.1: Quanto tempo de trabalho têm na educação:	0 a 05	06 a 10	11 a 15	16 a 20	Mais de 21	Total
	0	1	1	5	24	31
	%	%	%	%	%	%
	0	**3**	**3**	**16**	**77**	**100**

01.2: Possui formação acadêmica:	Sim	Não	Total
	31	1	32
	%	%	%
	97	3	100

1.3 Componente Curricular de atuação:	Ling. Portug.	Matemática	Geografia	História	Artes	Educ. Física	Diversidade	Outra	Total
	6	6	3	2	1	1	0	11	30
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	20	20	10	7	3	3	0	37	100

01.4: Sexo:	Masculino	Feminino	Outro	Total
	7	24	0	31
	%	%	%	%
	23	77	0	100

1.5. Como você se reconhece em relação a sua cor? Você se considera:	Branco/a	Pardo/a	Preto/a	Índio/a	Outro/a	Total
	5	22	4	0	0	31
	%	%	%	%	%	%
	16	**71**	**13**	**0**	**0**	100

01.6: Você teve contato com temas específicos que tratam da questão étnico-racial e/ou da importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro no curso da sua formação?	Sim	Não	Total
	26	5	31
	%	%	%
	84	16	100

02. PROFESSOR/ALUNO

2.1. Tem conhecimento se o Plano Decenal de Educação contemplou a questão étnico-racial e/ou a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro?	Sim	Não	Total
	19	13	32
	%	%	%
	59	41	100

2.2. Existe um setor na SME do seu município, que trata da questão étnico-racial e/ou da importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro ou equivalente?	Sim	Não	Total
	8	24	32
	%	%	%
	25,00	75,00	100,00

2.3. A Secretaria Municipal de Educação tem promovido cursos de formação continuada ESPECÍFICOS para as relações étnico-raciais?	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Frequentemente	Total
	17	14	0	0	31
	%	%	%	%	%
	54,84	45,16	0,00	0,00	100,00

2.4. No PPP da sua unidade educacional são tratadas questões relacionada a educação para as relações étnico-raciais:	Não são	Sim, superficial	Sim. Significativamente	Não sei responder	Total
	1	22	1	7	31
	%	%	%	%	%
	3,23	70,97	3,23	22,58	100

2.5. Em sua unidade educacional, há material didático disponível relativos às questões étnico-raciais?	Não	Não Sei	Sim, pouco	Sim, adequado	Total
	11	4	15	2	**32,00**
	%	%	%	%	%
	34,38	**12,50**	**46,88**	**6,25**	**100,00**

2.6. Que dificuldades você tem encontrado para trabalhar com educação étnico-racial?	Pessoais	Relativo aos Alunos	Relativo Fam/Escola	Rel. Gestão	Rel. Rede Ensino	Rec/Estrutura	Outros	Nenhuma	Total
	0	0	1	1	6	12	1	6	27
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	0,00	**0,00**	**3,70**	**3,70**	**22,22**	**44,44**	**3,70**	**22,22**	**100,00**

2.7. Na sua percepção de que forma a cultura negra é abordada/estudada?	Regularmente	Proj. Pesquisa	Datas Comemorativas	Eixo Temático	Situações Conflito	Tema Transversal	Total
	2	3	18	3	2	4	32
	%	%	%	%	%	%	%

	6,25	9,38	56,25	9,38	6,25	12,50	100,00
2.8. Já ouviu falar da Lei nº 10.639, que torna que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas?	**SIM**	**NÃO**	**TOTAL**				
	29	3	32				
	%	%	%				
	90,63	9,38	100,00				
01. IDENTIFICAÇÃO/ALUNO							
01.1: Quanto anos você tem:	**11 a 13**	**14 a 16**	**17 a 19**	**19 a 22**	**Mais de 23**	**Total**	
	6	13	17	3	3	42	
	%	%	%	%	%	%	
	14,29	30,95	40,48	7,14	7,14	10000%	
01.2: Que Ano está cursando:	**6º Ano**	**7º Ano**	**8º Ano**	**9º Ano**	**Total**		
	7	12	8	16	43		
	%	%	%	%	%		
	16,28	**27,91**	**18,60**	**37,21**	100		
01.3: Sexo:	**Masculino**	**Feminino**	**Outro**	**Total**			
	23	15	0	38			
	%	%	%	%			
	60,53	39,47	0,00	100,00			
01.4: A renda bruta da sua família:	**1 Salário**	**2 Salários**	**3 Salários**	**Acima de 3**	**Total**		
	23	12	6	1	42		
	%	%	%	%	%		
	54,76	28,57	14,29	2,38	100		
01.5: Como você se reconhece em relação a sua cor:	**Branco**	**Pardo**	**Preto/Negro**	**Índio**	**Outro**	**Total**	
	6	24	7	4	1	42	
	%	%	%	%	%	%	
	14,29	57,14	16,67	9,52	2,38	10000%	
02. ALUNO/AESCOLA							
2.1. Já presenciou alguma situação de brincadeira/piada a respeito da cor da pela ou tipo de cabelo de alguem:	**Sim**	**Não**	**Total**				
	30	11	**41**				
	%	%	%				
	73,17	**26,83**	**10000%**				
2.2. Já observou se a condição social/nível econômico influencia sobre o tipo de tratamento que recebem as pessoas na sua escola?brasileiro?	Sim	Não	Total				
	25	16	41				
	%	%	%				
	60,98	39,02	100,00				
2.3. Com que frequência se discute a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro na sua escola:	**Nunca**	**Às vezes**	**Quase Sempre**	**Frequentemente**	**Total**		
	9	29	1	2	41		
	%	%	%	%	%		
	21,95	70,73	2,44	4,88	100		
2.4. Já ouviu falar da Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas?	**Sim**	**Não**	**Total**				
	13	30	43				
	%	%	%				
	30,23	69,77	100				
2.5. Se respondeu SIM, acha que Lei nº 10.639 está sendo aplicada na sua escola?	**Sim**	**Não**	**Total**				
	10	18	**28**				
	%	%	%				
	35,71	**64,29**	**100**				
03. ALUNO/SOCIEDADE							
3.1 Fora do ambiente escolar, já presenciou alguma situação de/ou brincadeira/piada a respeito da cor da pele ou o tipo de cabelo do/da colega:	**Sim**	**Não**	**Total**				
	36	7	**43**				
	%	%	%				
	83,72	**16,28**	**100**				
3.2 O que você acha desse tipo de brincadeira:	**Reforça Precon.**	**Indif./Não se importa**	**Natural/Comum**	**Total**			
	30	7	5	42			
	%	%	%	%			
	71,43	16,67	11,90	100			
	Sim	**Não**	**Total**				

3.3 Você acha que de alguma forma existe preconceito em relação a cor da pele e/ou cabelo das pessoas?	35	8	43
	%	%	%
	81,40	18,60	100

Fora da Lei: uma incursão sobre a Lei nº 10.639/03, em três experiências de Gestão Pública na Costa do Descobrimento

Guaratinga - BA. Questionários aplicados aleatóriamente com a margem de erro de 10 % e 90% de confiabilidade pra populações homogênias

Questionário aplicados: 3

01. IDENTIFICAÇÃO/PROFESSOR

01.1: Quanto tempo de trabalho têm na educação:	0 a 05	06 a 10	11 a 15	16 a 20	Mais de 21	Total
	0	0	1	14	16	31
	%	%	%	%	%	%
	0	**0**	**3**	**45**	**52**	**100**

01.2: Possui formação acadêmica:	Sim	Não	Total
	31	0	31
	%	%	%
	100	0	100

1.3 Componente Curricular de atuação:	Ling. Portug.	Matemática	Geografia	História	Artes	Educ. Física	Dadi	Outra	Total
	4	11	1	5	0	1	0	9	31
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	13	35	3	16	0	3	0	29	100

01.4: Sexo:	Masculino	Feminino	Outro	Total
	19	12	0	31
	%	%	%	%
	61	39	0	100

1.5. Como você se reconhece em relação a sua cor? Você se considera:	Branco/a	Pardo/a	Preto/a	Índio/a	Outro/a	Total
	5	15	11	0	0	31
	%	%	%	%	%	%
	16	**48**	**35**	**0**	**0**	100

01.6: Você teve contato com temas específicos que tratam da questão étnico-racial e/ou da importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro no curso da sua formação?	Sim	Não	Total
	23	8	31
	%	%	%
	74	26	100

02. PROFESSOR/ALUNO

2.1. Tem conhecimento se o Plano Decenal de Educação contemplou a questão étnico-racial e/ou a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro?	Sim	Não	Total
	12	19	31
	%	%	%
	39	61	100

2.2. Existe um setor na SME do seu município, que trata da questão étnico-racial e/ou da importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro ou equivalente?	Sim	Não	Total
	3	28	31
	%	%	%
	9,68	90,32	100,00

2.3. A Secretaria Municipal de Educação tem promovido cursos de formação continuada ESPECÍFICOS para as relações étnico-raciais?	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Frequentemente	Total
	24	7	0	0	31
	%	%	%	%	%
	77,42	22,58	0,00	0,00	100,00

2.4. No PPP da sua unidade educacional são tratadas questões relacionada a educação para as relações étnico-raciais:	Não são	Sim, superficial	Sim. Significativamente	Não sei responder	Total
	6	18	6	1	31
	%	%	%	%	%
	19,35	58,06	19,35	3,23	100

2.5. Em sua unidade educacional, há material didático disponível relativos às questões étnico-raciais?	Não	Não Sei	Sim, pouco	Sim, adequado	Total
	6	11	12	2	**31,00**
	%	%	%	%	%
	19,35	**35,48**	**38,71**	**6,45**	**100,00**

2.6. Que dificuldades você tem encontrado para trabalhar com educação étnico-racial?	Pessoais	Relativo aos Alunos	Relativo Fam/Escola	Rel. Gestão	Rel. Rede Ensino	Rec/Estrutura	Outros	Nenhuma	Total
	0	0	1	1	3	11	0	11	27
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	0,00	**0,00**	**3,70**	**3,70**	**11,11**	**40,74**	**0,00**	**40,74**	**100,00**

2.7. Na sua percepção de que forma a cultura negra é abordada/estudada?	Regularmente	Proj. Pesquisa	Datas Comemorativas	Eixo Temático	Situações Conflito	Tema Transversal	Total
	2	4	23	2	0	0	31
	%	%	%	%	%	%	%

	6,45	12,90	74,19	6,45	0,00	0,00	100,00
2.8. Já ouviu falar da Lei nº 10.639, que torna que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas?	**SIM**	**NÃO**	**TOTAL**				
	27	4	31				
	%	%	%				
	87,10	12,90	100,00				
01. IDENTIFICAÇÃO/ALUNO							
01.1: Quanto anos você tem:	**11 a 13**	**14 a 16**	**17 a 19**	**19 a 22**	**Mais de 23**	**Total**	
	26	16	0	1	1	44	
	%	%	%	%	%	%	
	59,09	36,36	0,00	2,27	2,27	10000%	
01.2: Que Ano está cursando:	**6º Ano**	**7º Ano**	**8º Ano**	**9º Ano**	**Total**		
	7	14	5	18	44		
	%	%	%	%	%		
	15,91	**31,82**	**11,36**	**40,91**	100		
01.3: Sexo:	**Masculino**	**Feminino**	**Outro**	**Total**			
	12	32	0	44			
	%	%	%	%			
	27,27	72,73	0,00	100,00			
01.4: A renda bruta da sua família:	**1 Salário**	**2 Salários**	**3 Salários**	**Acima de 3**	**Total**		
	25	9	1	6	41		
	%	%	%	%	%		
	60,98	21,95	2,44	14,63	100		
01.5: Como você se reconhece em relação a sua cor:	**Branco**	**Pardo**	**Preto/Negro**	**Índio**	**Outro**	**Total**	
	5	30	8	0	1	44	
	%	%	%	%	%	%	
	11,36	68,18	18,18	0,00	2,27	10000%	
02. ALUNO/AESCOLA							
2.1. Já presenciou alguma situação de brincadeira/piada a respeito da cor da pela ou tipo de cabelo de alguem:	**Sim**	**Não**	**Total**				
	24	20	**44**				
	%	%	%				
	54,55	**45,45**	**10000%**				
2.2. Já observou se a condição social/nível econômico influencia sobre o tipo de tratamento que recebem as pessoas na sua escola?brasileiro?	Sim	Não	Total				
	23	21	44				
	%	%	%				
	52,27	47,73	100,00				
2.3. Com que frequência se discute a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro na sua escola:	**Nunca**	**Às vezes**	**Quase Sempre**	**Frequentemente**	**Total**		
	2	23	6	12	43		
	%	%	%	%	%		
	4,65	53,49	13,95	27,91	100		
2.4. Já ouviu falar da Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas?	**Sim**	**Não**	**Total**				
	15	29	44				
	%	%	%				
	34,09	65,91	100				
2.5. Se respondeu SIM, acha que Lei nº 10.639 está sendo aplicada na sua escola?	**Sim**	**Não**	**Total**				
	16	22	**38**				
	%	%	%				
	42,11	**57,89**	**100**				
03. ALUNO/SOCIEDADE							
3.1 Fora do ambiente escolar, já presenciou alguma situação de/ou brincadeira/piada a respeito da cor da pele ou o tipo de cabelo do/da colega:	**Sim**	**Não**	**Total**				
	29	15	**44**				
	%	%	%				
	65,91	**34,09**	**100**				
3.2 O que você acha desse tipo de brincadeira:	**Reforça Precon.**	**Indif./Não se importa**	**Natural/Comum**	**Total**			
	35	6	3	44			
	%	%	%	%			
	79,55	13,64	6,82	100			

	Sim	Não	Total
3.3 Você acha que de alguma forma existe preconceito em relação a cor da pele e/ou cabelo das pessoas?	34	9	43
	%	%	%
	79,07	20,93	100

Amostra Geral Costa do Descobimento: Porto Seguro, Itabela e Guaratinga

Fora da Lei: uma incursão sobre a Lei nº 10.639/03, em três experiências de Gestão Pública na Costa do Descobrimento

Questionários aplicados aleatóriamente com a margem de erro de 10 % e 90% de confiabilidade para populações homogênias

6

01. IDENTIFICAÇÃO/PROFESSOR

01.1: Quanto tempo de trabalho têm na educação:	**0 a 05**	**06 a 10**	**11 a 15**	**16 a 20**	**Mais de 21**	**Total**			
	3	3	12	27	56	101			
	%	%	%	%	%	%			
	3	**3**	**12**	**27**	**55**	**100**			
01.2: Possui formação acadêmica:	**Sim**	**Não**	**Total**						
	101	2	103						
	%	%	%						
	98	2	100						
1.3 Componente Curricular de atuação:	**Ling. Portug.**	**Matemática**	**Geografia**	**História**	**Artes**	**Educ. Física**	**Diversidade**	**Outra**	**Total**
	17	22	6	11	4	3	0	33	96
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	18	23	6	11	4	3	0	34	100
01.4: Sexo:	**Masculino**	**Feminino**	**Outro**	**Total**					
	39	60	0	99					
	%	%	%	%					
	39	61	0	100					
1.5. Como você se reconhece em relação a sua cor? Você se considera:	**Branco/a**	**Pardo/a**	**Preto/a**	**Índio/a**	**Outro/a**	**Total**			
	14	61	26	0	1	102			
	%	%	%	%	%	%			
	14	**60**	**25**	**0**	**1**	100			
01.6: Você teve contato com temas específicos que tratam da questão étnico-racial e/ou da importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro no curso da sua formação?	**Sim**	**Não**	**Total**						
	77	25	102						
	%	%	%						
	75	25	100						

02. PROFESSOR/ALUNO

2.1. Tem conhecimento se o Plano Decenal de Educação contemplou a questão étnico-racial e/ou a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro?	**Sim**	**Não**	**Total**						
	57	45	102						
	%	%	%						
	56	44	100						
2.2. Existe um setor na SME do seu município, que trata da questão étnico-racial e/ou da importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro ou equivalente?	**Sim**	**Não**	**Total**						
	42	59	101						
	%	%	%						
	41,58	58,42	100,00						
2.3. A Secretaria Municipal de Educação tem promovido cursos de formação continuada ESPECÍFICOS para as relações étnico-raciais?	**Nunca**	**Às vezes**	**Quase sempre**	**Frequentemente**	**Total**				
	47	49	1	5	102				
	%	%	%	%	%				
	46,08	48,04	0,98	4,90	100,00				
2.4. No PPP da sua unidade educacional são tratadas questões relacionada a educação para as relações étnico-raciais:	**Não são**	**Sim, superficial**	**Sim. Significativamente**	**Não sei responder**	**Total**				
	13	59	14	16	102				
	%	%	%	%	%				
	12,75	57,84	13,73	15,69	100				
2.5. Em sua unidade educacional, há material didático disponível relativos às questões étnico-raciais?	**Não**	**Não Sei**	**Sim, pouco**	**Sim, adequado**	**Total**				
	26	26	44	7	**103,00**				
	%	%	%	%	%				
	25,24	**25,24**	**42,72**	**6,80**	**100,00**				
2.6. Que dificuldades você tem encontrado para trabalhar com educação étnico-racial?	**Pessoais**	**Relativo aos Alunos**	**Relativo Fam/Escola**	**Rel. Gestão**	**Rel. Rede Ensino**	**Rec/Estrutura**	**Outros**	**Nenhuma**	**Total**
	1	6	6	2	15	35	1	20	86
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	1,16	**6,98**	**6,98**	**2,33**	**17,44**	**40,70**	**1,16**	**23,26**	**100,00**
2.7. Na sua percepção de que forma a cultura negra é abordada/estudada?	**Regularmente**	**Proj. Pesquisa**	**Datas Comemorativas**	**Eixo Temático**	**Situações Conflito**	**Tema Transversal**	**Total**		
	7	8	67	8	5	7	102		
	%	%	%	%	%	%	%		
	6,86	7,84	65,69	7,84	4,90	6,86	100,00		
2.8. Já ouviu falar da Lei nº 10.639, que torna que torna	**SIM**	**NÃO**	**TOTAL**						

2.6. Já ouvia falar da Lei nº 10.639, que torna que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas?	93	9	102			
	%	%	%			
	91,18	8,82	100,00			
01. IDENTIFICAÇÃO/ALUNO						
01.1: Quanto anos você tem:	**11 a 13**	**14 a 16**	**17 a 19**	**20 a 22**	**Mais de 23**	**Total**
	51	48	19	5	7	130
	%	%	%	%	%	%
	39,23	36,92	14,62	3,85	5,38	10000%
01.2: Que Ano está cursando:	**6º Ano**	**7º Ano**	**8º Ano**	**9º Ano**	**Total**	
	22	40	23	46	131	
	%	%	%	%	%	
	16,79	**30,53**	**17,56**	**35,11**	100	
01.3: Sexo:	**Masculino**	**Feminino**	**Outro**	**Total**		
	56	70	0	126		
	%	%	%	%		
	44,44	55,56	0,00	100,00		
01.4: A renda bruta da sua família:	**1 Salário**	**2 Salários**	**3 Salários**	**Acima de 3**	**Total**	
	78	30	11	8	127	
	%	%	%	%	%	
	61,42	23,62	8,66	6,30	100	
01.5: Como você se reconhece em relação a sua cor:	**Branco**	**Pardo**	**Preto/Negro**	**Índio**	**Outro**	**Total**
	11	80	27	8	3	129
	%	%	%	%	%	%
	8,53	62,02	20,93	6,20	2,33	10000%
02. ALUNO/AESCOLA						
2.1. Já presenciou alguma situação de brincadeira/piada a respeito da cor da pela ou tipo de cabelo de alguem:	**Sim**	**Não**	**Total**			
	92	36	**128**			
	%	%	%			
	71,88	**28,13**	**10000%**			
2.2. Já observou se a condição social/nível econômico influencia sobre o tipo de tratamento que recebem as pessoas na sua escola?brasileiro?	Sim	Não	Total			
	75	54	129			
	%	%	%			
	58,14	41,86	100,00			
2.3. Com que frequência se discute a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro na sua escola:	**Nunca**	**Às vezes**	**Quase Sempre**	**Frequentemente**	**Total**	
	11	65	16	36	128	
	%	%	%	%	%	
	8,59	50,78	12,50	28,13	100	
2.4. Já ouviu falar da Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas?	**Sim**	**Não**	**Total**			
	63	68	131			
	%	%	%			
	48,09	51,91	100			
2.5. Se respondeu SIM, acha que Lei nº 10.639 está sendo aplicada na sua escola?	**Sim**	**Não**	**Total**			
	56	49	**105**			
	%	%	%			
	53,33	**46,67**	**100**			
03. ALUNO/SOCIEDADE						
3.1 Fora do ambiente escolar, já presenciou alguma situação de/ou brincadeira/piada a respeito da cor da pele ou o tipo de cabelo do/da colega:	**Sim**	**Não**	**Total**			
	107	24	**131**			
	%	%	%			
	81,68	**18,32**	**100**			
3.2 O que você acha desse tipo de brincadeira:	**Reforça Precon.**	**Indif./Não se importa**	**Natural/Comum**	**Total**		
	102	17	0	119		
	%	%	%	%		
	85,71	14,29	0,00	100		
3.3 Você acha que de alguma forma existe preconceito em relação a cor da pele e/ou cabelo das pessoas?	**Sim**	**Não**	**Total**			
	113	17	130			
	%	%	%			
	86,92	13,08	100			

ANEXOS – QUADRO RESUMO DAS DIFERENÇAS E SIMILARIDADES ENTRE OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

QUADRO 1 – DIFERENÇAS E SIMILARIDADES ENTRE OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

MUN.	PORTO SEGURO	ITABELA	GUARATINGA
Diagnóstico	O PME contempla aspectos significativos em relação a situação diagnóstica da Educação das Relações Étnico-Raciais no município. Lista elementos e fatores externos que contribuíram para o cenário atual.	O diagnóstico não contempla a Lei nº 10.639/03 ou ainda faz qualquer menção às relações étnico-raciais. Referindo-se de forma sempre muito superficial quando aponta para problemas relacionados a evasão escolar, indisciplina, etc. A exemplo: "A articulação das políticas de educação com outras políticas"; (ITABELA, 2015, p. 46). Fala de "fatores interno e externos que interferem no sucesso da aprendizagem (ITABELA, p. 43).	Não identificamos no corpo do documento do PME do Município de Guaratinga análises, dados e/ou informações contemplassem a situação diagnóstica do município em relação ao ensino das relações étnico-raciais ou de nenhum outro aspecto.
Diretrizes	Reproduz as diretrizes do PNE (PORTO SEGURO, p. 84, 85).	Apenas faz referência ao PNE, vinculando-o a com outros instrumentos da gestão como PPA, LOA e LDO.	Apenas Reproduz as diretrizes do PNE. (GUARATINGA, 2015)
Metas e estratégias	**Meta 01.** Metas e Estratégias para a Educação do Município de Porto Seguro - Decênio 2015-2025. **Estratégia - 1.37** - Implantar disponibilizar e ampliar o acervo de material didático e paradidático e bibliográfico específico de pesquisas sobre a história e cultura afro-brasileira africana indígena cigana etc., nas instituições que ofertam educação em todos os níveis e modalidades de ensino no município em especial na biblioteca municipal (...) o acervo deverá atingir no mínimo 100 volumes garantido as especificidades da temática da educação das relações étnico-racial até a conclusão dos primeiros cinco anos e de no mínimo 200 volumes até o limite de 10 anos de disponibilizar um acervo digital específico que contemple especificidades da temática da educação das relações étnico-racial criar um Fundo Municipal para aquisição de livros e material didático que contemplem especificidades da temática da educação das relações étnico-raciais (PORTO SEGURO, p. 93). **PROPOSIÇÃO LOCAL.**	**Meta 2** - Universalização do ensino Fundamental de 09 anos: **Estratégia 2.6** - Acompanhar e monitorar a frequência e aprendizagem dos alunos beneficiários dos programas de transferência de renda bem como das situações de discriminação, preconceitos e violência na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos alunos, com a colaboração das famílias em parceria com os órgãos competentes (ITABELA, p. 64 e 65). **(CONFORME META E ESTRATÉGIA 2.3 PNE)** **Estratégia 3.8 -** Universalização do ensino médio – estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos jovens beneficiários de programas de transferência de renda no ensino médio quanto à frequência ao aproveitamento escolar e a interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de	**Meta 07.** **Estratégia 7.5** - Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e implementar ações educacionais nos termos das Leis nº 10.639, de 9 janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. **(CONFORME META E ESTRATÉGIA 7.25 PNE)** **Meta: 11**. **Estratégia 11.10** Reduzir as desigualdades étnicos-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei; **(CONFORME META E ESTRATÉGIA 11.13 PNE)**

	Meta 2 A universalização do Ensino Fundamental de 9 anos item **2.26** Elevar a escolaridade da população negra e indígena nas escolas regulares mediante o apoio à sua inserção acesso e permanência em programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação profissional, ensino médio e ensino superior (PORTO SEGURO, p. 96). **(CONFORME META E ESTRATÉGIA IDEM PNE)** **2.27 Estratégia** Criar Centro de Informações que contemple dados educacionais específicos das populações negras indígenas e ciganas no município de Porto Seguro sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (PORTO SEGURO, p. 96). **PROPOSIÇÃO LOCAL.** **Meta 7 Da fomentação a qualidade da educação básica item** **7. 27 Estratégia -** Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas e implementar ações educacionais nos termos das Leis nº 10.639/03 de 2003 e nº 11.645/08 de 2008, assegurando a implementação das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para diversidade étnico-racial, conselhos escolares equipes pedagógicas e a sociedade civil. (PORTO SEGURO, p. 106). **(CONFORME META E ESTRATÉGIA IDEM PNE)** **7.46 Estratégia -** Garantir que os sujeitos dos cultos de religiões de matriz africana tenham seus direitos respeitados por toda a instituição educacional pública e privada em todos os níveis e modalidades de ensino no município, tanto no que diz respeito à liberdade de crença quanto aos tempos destinados as obrigações religiosas a (PORTO SEGURO, p. 108). **PROPOSIÇÃO LOCAL** **7.47** Regulamentar a Lei municipal 256/97 sobre os profissionais de capoeira na rede Municipal de Ensino no prazo de até 2 anos incluindo a prática de capoeira em caráter	exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção adolescência e Juventude (ITABELA, p. 67) **(CONFORME META E ESTRATÉGIA IDEM PNE)** **Meta 7** - fomentar a qualidade da educação básica na rede Municipal em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e do processo de ensino e aprendizagem de modo a atingir as metas estabelecidas para o IDEB (ITABELA, p. 76). **Estratégia - 7.25** inserir na grade curricular do Ensino Fundamental I, da Educação do Campo e garantir a totalidade dos conteúdos do Ensino Fundamental II e EJA da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos e ações educacionais nos termos da lei **10.639,** de 9 de janeiro de 2003 e da Lei Nº 11.645 5 de 10 de Março de 2008 assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para diversidade étnico-racial, conselhos escolares e equipes pedagógicas e com a sociedade civil (ITABELA, p. 81). **(CONFORME META E ESTRATÉGIA IDEM PNE)** **Estratégia 7.26** consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes, de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; **(...)** (ITABELA, p. 81) **(CONFORME META E ESTRATÉGIA IDEM PNE)** **Meta 10 -** EJA integrada à educação profissional oferecer no mínimo 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental na forma	**Meta 14.** Item 14.4 "Apoiar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo a programas de mestrado e doutorado;" **(CONFORME META E ESTRATÉGIA IDEM PNE)**

	obrigatório para o cumprimento da Unidade Escolar e facultativo para o/a educador/a (PORTO SEGURO, p. 109). **PROPOSIÇÃO LOCAL** **Meta 8** Caput da elevação da escolaridade média da população de 18 anos a 29 anos de idade caput: "Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano para as populações do campo e indígena da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados pelo IBGE (PORTO SEGURO, p. 109)." **(CONFORME META E ESTRATÉGIA IDEM PNE)** **8.14 Estratégia** - Garantia criação e implantação de núcleo de Assistência aos estudantes negros e negras e indígenas e outros estudantes pertencentes a povos e comunidades tradicionais pescadores e marisqueiras povos de terreiro ciganos ribeirinhos entre outros em toda a instituição Educacional pública e privada em todos os níveis e modalidades de ensino do município para educação das relações étnico-raciais de caráter multidisciplinar voltado para o acesso e a permanência (PORTO SEGURO, p. 110). **PROPOSIÇÃO LOCAL** **8.15** Estratégia - Promover campanhas de orientação para denúncia de crime de racismo preconceito étnico-racial sexismo violência contra mulher homofobia e outros tipos de violência(PORTO SEGURO, p. 110). **PROPOSIÇÃO LOCAL** **8.**16 Incluir o quesito de autoidentificação de raça/cor/etnia como critério obrigatório em todas as fichas de Identificação do aluno/a nas unidades do sistema de ensino e outras instituições públicas e privadas bem como nas fichas de inscrição de concursos públicos municipais(PORTO SEGURO, p. 110, 111). **PROPOSIÇÃO LOCAL**	integrada à educação profissional (ITABELA, p. 86) **(CONFORME META E ESTRATÉGIA IDEM PNE)** **Estratégia 10.3** - promover a integração da educação de jovens e adultos e educação profissional em cursos planejados, de acordo com a característica com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das Comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância (ITABELA, p. 86). **(CONFORME META E ESTRATÉGIA COM PEQUENA ALTERAÇÃO IDEM PNE)** **Meta 11** - Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão do segmento público . (ITABELA, p. 87) **Estratégia 11.9** - ofertar o atendimento do ensino médio gratuito integrado a formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas de acordo com seus interesses e necessidades. . (ITABELA, p. 86) **(CONFORME META E ESTRATÉGIA IDEM PNE)** **Meta 12** – Elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% EA taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público . (ITABELA, p. 89) **Estratégia 12.5** - Garantir é efetivação das políticas de inclusão, assistência estudantil dirigidas aos estudantes de instituições públicas bolsistas de instituições privadas de educação superior de modo a	

	Meta 10 para ampliação de matrículas de jovens e adultos 10.7 Firmar convênios com instituições que ofereçam oferta a modalidade de educação profissional no município com o objetivo de garantir o acesso dos Estudantes negros e negras e indígenas e outros estudantes pertencentes a povos e comunidades tradicionais com garantia de no mínimo 50% das Ofertas de vagas para esses estudantes (PORTO SEGURO, p. 112). **PROPOSIÇÃO LOCAL** **Meta 11** elevação da taxa bruta de matrícula **11.**1 Estimular a criação de centros de estudos sobre a educação das relações étnico-raciais pesquisas e difusão das informações com ações voltadas para Assessoria Técnica e jurídica para projetos e intervenções legais sobre a responsabilidade das instituições de ensino superior em cooperação com os órgãos de gestão federal estadual e municipal com pelo menos uma ação de instituição atuante no município no prazo de cinco anos (PORTO SEGURO, p. 113). **PROPOSIÇÃO LOCAL** **Meta 12** fomento junto às instituições de ensino superior **12.7** Estabelecer parcerias com as faculdades públicas e privadas para realizar curso de pós-graduação voltados para a educação das relações étnico-raciais destinados aos servidores de todas as unidades de Ensino em todas as modalidades presentes no município (PORTO SEGURO, p. 114). **PROPOSIÇÃO LOCAL** **Meta 13** do regime de colaboração com a união e o estado **item** **13.6 Estratégia -** Criar e implementar programas de formação continuada voltada para gestores técnicos professores e comunidade escolar de todos os níveis e modalidades do ensino público e privado sobre responsabilidade de cada instituição e sistema de ensino que atua no município o referido programa deverá atender aos seguintes requisitos: a**)** focalizar a história e a cultura afro-brasileira africana e indígena previstos na lei 10.639/03 e na lei 11.645/08 bem	reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, indígenas e de estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso Acadêmico; . (ITABELA, p. 90) **(CONFORME META E ESTRATÉGIA EXCLUÍNDO A CITAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 PNE)** **Meta 15 -** formação de professores garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o Distrito Federal e os municípios no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da Educação de que tratam os incisos 1 2 e 3 do caput do artigo 61º da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (ITABELA, p. 91) **Estratégia 15.2** - implantar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo de comunidades indígenas e quilombol**as** e para educação especial; . (ITABELA, p.92) **(CONFORME META E ESTRATÉGIA 11.9 PNE)**	

	como as questões referentes aos aspectos de saúde específicos das populações negras indígenas e ciganas (esse último ministrado por profissionais da Saúde) (PORTO SEGURO, p. 115). **PROPOSIÇÃO LOCAL** **13.8 Estratégia -** Estabelecer parcerias com instituições superiores de educação pública e privadas instaladas no município ou fora do mesmo para oferta em até cinco anos de curso de Mestrado e em até 10 anos de curso de doutorado que atenda a educação das relações étnico-raciais garantindo a participação plural de servidores em Educação Especial professores e professoras atuantes no município (PORTO SEGURO, p. 115). **PROPOSIÇÃO LOCAL** **13.9** Estratégia Estabelecer parcerias com faculdades privadas e Sistema S instalados no município para realização de cursos de especialização com a temática de educação das relações étnico-raciais no prazo de cinco anos (PORTO SEGURO, p. 115, 116). **PROPOSIÇÃO LOCAL** **13.10 Estratégia** Incentivar as instituições de ensino superior a inserir na matriz curricular das licenciaturas oferecidas no município como disciplina obrigatória, Educação das Relações Étnico-Raciais para que atendam no prazo de até cinco anos as resoluções do Conselho Nacional de Educação (PORTO SEGURO, p. 116). **PROPOSIÇÃO LOCAL** **Meta 16 assegurar condições** **16. 14 Estratégia** Criar e implementar um Fórum de acompanhamento e debates sobre educação das relações étnico-raciais para promover a interlocução parceria com os movimentos vinculados a superação do racismo, do preconceito e da discriminação racial com vistas à promoção da Igualdade racial a partir das ações e estratégias aprovadas nesse plano (PORTO SEGURO, p. 118). **PROPOSIÇÃO LOCAL**		

	16.15 Estratégia - Incluir a temática das relações étnico-racial nos conteúdos dos editais de concurso público da Secretaria Municipal de Educação (PORTO SEGURO, p. 118). **PROPOSIÇÃO LOCAL** **Plano Municipal de Educação: uma ação em conclusão** (...) Nesse contexto faz-se necessário criar mecanismos de acompanhamento e avaliação da implementação do mesmo, assegurando que prioridades sejam respeitadas, atingindo metas e objetivos estabelecidos através da análise de resultados e redirecionamento de estratégias e execução. (...) A comissão trabalhará na implantação do PME, registrando, sistematizando e analisando, constantemente o desenvolvimento das ações, operacionalizando as metas estabelecidas e realizando avaliações com levantamento periódico dos resultados alcançados para o planejamento de novas ações (...) (PORTO SEGURO, p. 128).		

Pesquisa em conformidade com a Res. Nº 510 de 07/04/2016 - A lei Nº 10.639/03

1. IDENTIFICAÇÃO

QUESTIONÁRIO/CHECK-LIST	**MUNICÍPIO – PORTO SEGURO**
SITUAÇÃO/CONTEXTO:	**DATA DA ENTREVISTA:___/___/2020**

2. Servidor/a – Município

2.1. A Lei 10.639/03 foi implementada no sentido de promover a discussão da questão étnico-racial e/ou a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro no ambiente escolar. Nesses 15 anos, a/o senhor/a, o que o/senhor/a confirmaria ter acompanhado:

3. Em seu município, foi produzido algum tipo material didático (livros, apostila, folder) e disponibilizado às comunidades escolares sobre as questões étnico-raciais/preconceito/cultura negra? **SIM ( ) NÃO ( )**

4. Foi aprovado em âmbito municipal atos, normativas, portarias e/ou criação de componente específico para o Ensino das Relações Étnico-Raciais **SIM ( ) NÃO ( )**

2.2. Tem conhecimento sobre alguma recomendação às comunidades escolares sobre a necessidade do cumprimento da Lei 10.639/03? A exemplo dos PPPs: SIM ( ) NÃO ( )

2.3. O Plano Decenal de Educação foi sancionado em 2015, quanto às Estratégias e Metas, confirme o que já foi ou está sendo executados com **SIM ( ) ou NÃO ( )**

a. Anotações: Proposta de Orientação Curricular Afrodescendente e Indígena elaborada no Ano de 2012 para subsidiar os docentes em suas práticas citado no PDE/2015

b. Meta 01. Metas e Estratégias para a Educação do Município de Porto Seguro- Decênio 2015-2025.

c. **1.10** A Secretaria Municipal de Educação no primeiro ano de vigência desse Plano Municipal de Educação deverá orientar e assegurar as escolas de educação infantil planejamento de atividades educativas que contemplem as diversidades e outras expressões de multiculturalidade das crianças que se encontram em sala de aula assim como as advindas das diversas comunidades. **SIM ( ) ou NÃO ( )**

d. **1.37** Implantar disponibilizar e ampliar o acervo de material didático e paradidático e bibliográfico específico de pesquisas sobre a história e cultura afro-brasileira africana indígena cigana etc. nas instituições que ofertam educação em todos os níveis e modalidades de ensino no município em especial na biblioteca municipal: **SIM ( ) ou NÃO ( )**

e. A) O acervo deverá atingir no mínimo 100 volumes garantido as especificidades da temática da educação das relações étnico-racial até a conclusão dos primeiros cinco anos e de no mínimo 200 volumes até o limite de 10 anos; **SIM ( ) ou NÃO ( )**

f. B) Disponibilizar um acervo digital específico que contemple especificidades da temática da educação das relações étnico-racial; **SIM ( ) ou NÃO ( )**

g. C) Criar um Fundo Municipal para aquisição de livros e material didático que contemplem especificidades da temática da educação das relações étnico-raciais. **SIM ( ) ou NÃO ( )**

h. Meta 2 A universalização do Ensino Fundamental de 9 anos item

i. **2.26 Elevar a escolaridade da população negra e indígena nas escolas regulares** mediante o apoio à sua inserção acesso e permanência em programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação profissional, ensino médio e ensino superior. **SIM ( ) ou NÃO ( )**

j. **2.27** Criar **Centro de Informações que Contemple dados educacionais específicos das populações negras indígenas** e ciganas no município de Porto Seguro sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. **SIM ( ) ou NÃO ( )**

k. Meta 7 Meta 7 da fomentação a qualidade da educação básica item

l. 7. 27 Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena e implementar ações educacionais nos termos das leis 10.639/03 de 2003 11.645/08 de 2008, assegurando a implementação das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais por meio de **ações colaborativas com fóruns de educação para diversidade étnico-racial conselhos escolares equipes pedagógicas e a sociedade civil. SIM ( ) ou NÃO ( )**

m. 7.46 Garantir que os sujeitos dos cultos de religiões de matriz africana tenham seus direitos respeitados por toda a instituição Educacional pública e privada em todos os níveis e modalidades de ensino no município tanto **no que diz respeito à liberdade de crença quanto aos tempos destinados as obrigações religiosas. SIM ( ) ou NÃO ( )**

n. **7.47** Regulamentar a **Lei municipal 256/97 sobre os profissionais de capoeira na rede Municipal de Ensino no prazo de até 2 anos** incluindo a prática de capoeira em caráter obrigatório para o cumprimento da Unidade Escolar e facultativo para o educador.

o. **Meta 8 Caput da elevação da escolaridade média da população de 18 anos a 29 anos de idade caput**: "Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano para as populações do campo e indígena da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres e **igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados pelo IBGE." SIM ( ) ou NÃO ( )**

p. **8.14 Garantia criação e implantação de núcleo de Assistência aos estudantes negros e negras** e indígenas e outros estudantes **pertencentes a povos e comunidades tradicionais** pescadores e marisqueiras povos de terreiro ciganos ribeirinhos entre outros em toda a instituição Educacional pública e privada em todos os níveis e modalidades de ensino do município **para educação das relações étnico-raciais de caráter multidisciplinar voltado para o acesso e a permanência. SIM ( ) ou NÃO ( )**

q. **8.15 Promover campanhas de orientação para denúncia de crime de racismo preconceito étnico-racial** sexismo violência contra mulher homofobia e outros tipos de violência.

r. **8.**16 Incluir o quesito de autoidentificação de raça/cor/etnia como critério obrigatório em todas as fichas de Identificação do aluno/a nas unidades do sistema de ensino e outras instituições públicas e privadas bem como nas fichas de inscrição de concursos públicos municipais. **SIM ( ) ou NÃO ( )**

s. Meta 10 para ampliação de matrículas de jovens e adultos

t. 10.7 **Firmar convênios com instituições que ofereçam oferta a modalidade de educação profissional no município com o objetivo de garantir o acesso dos Estudantes negros e negras** e indígenas e outros estudantes pertencentes a povos e comunidades tradicionais **com garantia de no mínimo 50% das Ofertas de vagas para esses estudantes. SIM ( ) ou NÃO ( )**

u. Meta 11 elevação da taxa bruta de matrícula

v. **11.**1 Estimular a criação de centros de estudos sobre a educação das relações étnico-raciais pesquisas e difusão das informações com ações voltadas para Assessoria Técnica e jurídica para projetos e intervenções legais sobre a responsabilidade das instituições de ensino superior em cooperação com os órgãos de gestão federal estadual e municipal com pelo menos uma ação de instituição atuante no município no prazo de cinco anos. **SIM ( ) ou NÃO ( )**

w. Meta 12 fomento junto às instituições de ensino superior

x. **12.**7 **Estabelecer parcerias com as faculdades públicas e privadas para realizar curso de pós-graduação voltados para a educação das relações étnico-raciais** destinados aos servidores de todas as unidades de Ensino em todas as modalidades presentes no município. **SIM ( ) ou NÃO ( )**

y. Meta 13 do regime de colaboração com a união e o estado item

z. **13.6 Criar e implementar programas de formação continuada** voltada para gestores técnicos professores e comunidade escolar de todos os níveis e modalidades do ensino público e privado sobre responsabilidade de cada instituição e sistema de ensino que atua no município o referido programa deverá atender aos seguintes requisitos: **SIM ( ) ou NÃO ( )**

aa. a**) focalizar a história e a cultura afro-brasileira africana** e indígena previstos na lei 10.639/03 e na lei 11.645/08 bem como as questões referentes aos aspectos de saúde específicos das populações negras indígenas e ciganas (esse último ministrado por profissionais da Saúde). **SIM ( ) ou NÃO ( )**

bb. **13.8 Estabelecer parcerias com instituições superiores de educação pública e privadas instaladas no município ou fora do mesmo para oferta em até cinco anos de curso de Mestrado e em até 10 anos de curso de doutorado** que atenda a educação das relações étnico-raciais garantindo a participação plural de servidores em Educação Especial professores e professoras atuantes no município. **SIM ( ) ou NÃO ( )**

cc. **13.9 Estabelecer parcerias com faculdades privadas e Sistema S instalados no município para realização de cursos de especialização com a temática de educação das relações étnico-raciais** no prazo de cinco anos. **SIM ( ) ou NÃO ( )**

dd. **13.10 Incentivar as instituições de ensino superior a inserir na matriz curricular das licenciaturas oferecidas no município como disciplina obrigatória, Educação das Relações Étnico-Raciais** para que atendam no prazo de até cinco anos as resoluções do Conselho Nacional de Educação

ee. Meta 16 assegurar condições (...)

ff. **16. 14 Criar e implementar um Fórum de acompanhamento e debates sobre educação das relações étnico-raciais para promover a interlocução parceria com os movimentos vinculados a superação do racismo, do preconceito e da discriminação racial** com vistas à promoção da Igualdade racial a partir das ações e estratégias aprovadas nesse plano. **SIM ( ) ou NÃO ( )**

gg. **16.15 Incluir a temática das relações étnico-racial nos conteúdos dos editais de concurso público** da Secretaria Municipal de Educação. **SIM ( ) ou NÃO ( )**

Pesquisa em conformidade com a Res. Nº 510 de 07/04/2016 - A lei Nº 10.639/03

1. IDENTIFICAÇÃO

QUESTIONÁRIO/CHECK-LIST	**MUNICÍPIO – ITABELA**
SITUAÇÃO/CONTEXTO:	**DATA DA ENTREVISTA:___/___/2020**

2. Servidor/a – Município

2.1. A Lei 10.639/03 foi implementada no sentido de promover a discussão da questão étnico-racial e/ou a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro no ambiente escolar. Nesses 15 anos, a/o senhor/a, o que o/senhor/a confirmaria ter acompanhado:

3. Em seu município, foi produzido algum tipo material didático (livros, apostila, folder) e disponibilizado às comunidades escolares sobre as questões étnico-raciais/preconceito/cultura negra? **SIM ( ) NÃO ( )**

4. Foi aprovado em âmbito municipal atos, normativas, portarias e/ou criação de componente específico para o Ensino das Relações Étnico-Raciais **SIM ( ) NÃO ( )**

2.2. Tem conhecimento sobre alguma recomendação às comunidades escolares sobre a necessidade do cumprimento da Lei 10.639/03? A exemplo dos PPPs: SIM ( ) NÃO ( )

2.3. O Plano Decenal de Educação foi sancionado em 2015, quanto às Estratégias e Metas, confirme o que já foi ou está sendo executados com **SIM ( ) ou NÃO ( )**

Meta 2 - Universalização do ensino Fundamental de 09 anos: **SIM ( ) ou NÃO ( )**

Estratégia 2.6 - Acompanhar e monitorar a frequência e aprendizagem dos alunos beneficiários dos programas de transferência de renda bem como das situações de discriminação, preconceitos e violência na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos alunos, com a colaboração das famílias em parceria com os órgãos competentes. P. 64 e 65 **SIM ( ) ou NÃO ( )**

Estratégia 3.8 - Universalização do ensino médio item – estrutura e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos jovens beneficiários de programas de transferência de renda no ensino médio quanto à frequência ao aproveitamento escolar e a interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção adolescência e Juventude; p. 67 **SIM ( ) ou NÃO ( )**

Meta 7 - fomentar a qualidade da educação básica na rede Municipal em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e do processo de ensino e aprendizagem de modo a atingir as metas estabelecidas para o Ideb. p. 76 **SIM ( ) ou NÃO ( )**

Estratégia - 7.25 inserir na grade curricular do ensino fundamental 1 da Educação do campo e garantir a totalidade dos conteúdos do Ensino Fundamental 2 e EJA da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos e ações educacionais nos termos da lei 10639 de 9 de janeiro de 2003 e da Lei Nº 11645 5 de 10 de Março de 2008 afigurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais por meio de ações colaborativas com Fórum de educação para diversidade étnico-racial conselhos escolares e equipes pedagógicas e com a sociedade civil; p.81 **SIM ( ) ou NÃO ( )**

Estratégia 7.26 consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes, de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; (...) p.81 **SIM ( ) ou NÃO ( )**

Meta 10 - EJA integrada à educação profissional oferecer no mínimo 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental na forma integrada à educação profissional p. 86 **SIM ( ) ou NÃO ( )**

Estratégia 10.3 - promover a integração da educação de jovens e adultos e educação profissional em cursos planejados, de acordo com a característica com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das Comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância; p. 86 **SIM ( ) ou NÃO ( )**

Meta 11 - Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão do segmento público.

Estratégia 11.9 - ofertar o atendimento do ensino médio gratuito integrado a formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas de acordo com seus interesses e necessidades. página 86 **SIM ( ) ou NÃO ( )**

Meta 12 – Elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% EA taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público

Estratégia 12.5 - Garantir é efetivação das políticas de inclusão, assistência estudantil dirigidas aos estudantes de instituições públicas bolsistas de instituições privadas de educação superior de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, indígenas e de estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso Acadêmico; p. 90 **SIM ( ) ou NÃO ( )**

Meta 15 - formação de professores garantir, em regime de colaboração entre a união, os estados, o Distrito Federal e os municípios no prazo de um ano de vigência deste PNE, política

nacional de formação dos profissionais da Educação de que tratam os incisos 1 2 e 3 do caput do artigo 61º da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. P. 91 **SIM ( ) ou NÃO ( )**

Estratégia 15.2 - implantar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo de comunidades indígenas e quilombolas e para educação especial; p.92 **SIM ( ) ou NÃO ( )**

Pesquisa em conformidade com a Res. Nº 510 de 07/04/2016 - A lei Nº 10.639/03

1. **IDENTIFICAÇÃO**

QUESTIONÁRIO/CHECK-LIST	**MUNICÍPIO – GUARATINGA**
SITUAÇÃO/CONTEXTO:	**DATA DA ENTREVISTA:___/___/2020**

2. **Servidor/a – Município**

2.1. A Lei 10.639/03 foi implementada no sentido de promover a discussão da questão étnico-racial e/ou a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro no ambiente escolar. Nesses 15 anos, a/o senhor/a, o que o/senhor/a confirmaria ter acompanhado:

3. Em seu município, foi produzido algum tipo material didático (livros, apostila, folder) e disponibilizado às comunidades escolares sobre as questões étnico-raciais/preconceito/cultura negra? **SIM ( ) NÃO ( )**

4. Foi aprovado em âmbito municipal atos, normativas, portarias e/ou criação de componente específico para o Ensino das Relações Étnico-Raciais **SIM ( ) NÃO ( )**

2.2. Tem conhecimento sobre alguma recomendação às comunidades escolares sobre a necessidade do cumprimento da Lei 10.639/03? A exemplo dos PPPs: SIM ( ) NÃO ( )

2.3. O Plano Decenal de Educação foi sancionado em 2015, quanto às Estratégias e Metas, confirme o que já foi ou está sendo executados com **SIM ( ) ou NÃO ( )**

Meta 07.

2.4. ***Estratégia 7.5*** - *Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e implementar ações educacionais nos termos das Leis nº 10.639, de 9 janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.* **SIM ( ) ou NÃO ( ) .**

Meta: 11*.*

2.5. ***Estratégia 11.10*** *Reduzir as desigualdades étnicos-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;* **SIM ( ) ou NÃO ( ).**

Meta 14.

2.6. ***Estratégia 14.****4 "Apoiar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo a programas de mestrado e doutorado;"* **SIM ( ) ou NÃO ( ) .**

GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, PPGER

Pesquisa em conformidade com a Res. Nº 510 de 07/04/2016 - A lei Nº 10.639/03 **Controle Nº XXXXXX**

1. IDENTIFICAÇÃO

QUESTIONÁRIO Nº: _____	**MUNICÍPIO:**	**DISTRITO/POVOADO:**
LOGRADOURO:		
RESP.PESQ:	**SITUAÇÃO/CONTEXTO:**	**DATA DA ENTREVISTA:___/___/2019**

1.1. Tempo de trabalho na educação: ***a)*** *0 a 05* ***b)*** *06 a 10* ***c)*** *11 a 15* ***d)*** *16 a 20* ***e)*** *mais de 20 anos_____.*

1.2. Possui formação acadêmica: ***a)*** *Sim ( )* ***b)*** *Não ( )* **Qual:**

1.3. Componente(s)/disciplina(s) curricular(es) de atuação:

1.4. Sexo: **a)** *masculino ( )* ***b)*** *feminino ( )*

1.5. Como você se reconhece em relação a sua cor? Você se considera:
a) *Branca/o ( )* ***b)*** *parda/o ( )* ***c)*** *preta/o ( )* ***d)*** *índio ( )* ***e)*** *outra_____.*

1.6. Você teve contato com temas específicos que tratam da questão étnico-racial e/ou da importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro no curso da sua formação?
a) Sim b) Não

2. PROFESSOR/A - ESCOLA

2.1. Tem conhecimento se o Plano Decenal de Educação contemplou a questão étnico-racial e/ou a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro?
a) Sim ( ) b) Não ( )

2.2. Existe um setor na SME do seu município, que trata da questão étnico-racial e/ou da importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro ou equivalente? *a) Sim ( ) b) Não ( )*

2.3. A Secretaria Municipal de Educação tem promovido cursos de formação continuada ESPECÍFICOS para as relações étnico-raciais?
a) nunca ( ) b) às vezes ( ) c) quase sempre ( ) d) frequentemente ( )

2.4. No PPP da sua unidade educacional são tratadas questões relacionada a educação para as relações étnico-raciais: *a) não são tratados ( ) b) sim, de forma superficial ( ) c) sim, de forma explícita e significativa ( ) d) não sei responder ( )*

2.5. Em sua unidade educacional, há material didático disponível relativos às questões étnico-raciais?
a) não ( ) b) não sei ( ) c) sim, mas não em quantidade adequada ( ) d) sim, em quantidade e qualidade adequada ( )

2.6. Que dificuldades você tem encontrado para trabalhar com educação étnico-racial?
a) pessoais ( ) b) relativas aos alunxs ( ) c) relativo aos familiares e comunidades escolar ( ) d) relativo à gestão ( ) e) relativas à rede de ensino ( ) f) relativas aos recursos e estrutura g) outros ( ) h) nenhuma

2.7. Na sua percepção de que forma a cultura negra é abordada/estudada? *a) regularmente ( ) b) com projetos de pesquisa ( ) c) em datas comemorativas ( ) d) como eixo temático ( ) e) a partir de situações de conflito ( ) f) como tema transversal ( )*

2.8. Já ouviu falar da Lei nº 10.639, que torna que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas? ***a)*** *Sim ( )* ***b)*** *Não ( )*

GOVERNO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, PPGER

Pesquisa em conformidade com a Res. Nº 510 de 07/04/2016 - A lei Nº 10.639/03 **Controle Nº XXXXXX**

1. IDENTIFICAÇÃO

QUESTIONÁRIO Nº: _____	**MUNICÍPIO:**	**DISTRITO/POVOADO:**
LOGRADOURO:		
RESPONSÁVEL:	**SITUAÇÃO/CONTEXTO:**	**DATA DA ENTREVISTA:___/___/2019**

1.1. Quantos anos você tem? ***a)*** *11/13* ***b)*** *14/16* ***c)*** *17/19* ***d)*** *20/22* ***d)*** *mais de 23 anos_____*

1.2. Que ano está cursando? ***a)*** *6º* ***b)*** *7º* ***c)*** *8º* ***d)*** *9º*

1.3. Sexo: **a)** *Masculino ( )* ***b)*** *Feminino ( )*

1.4. A renda bruta de sua família (somando a renda de todos/as que moram c/você), perfaz um total de:*a)* *até R$ 998,00 ( )* ***b)*** *até R$ 1.996,00 ( )* ***c)*** *até R$ 2.994,00 ( )* ***d)*** *acima de R$ 2.994,00 ( )*

1.5. Como você se reconhece em relação a sua cor? Você se considera:
a) *branca/o ( )* ***b)*** *parda/o ( )* ***c)*** *preta/o ( )* ***d)*** *índio ( )* ***e)***
outra_____.

2. ALUNO/ESCOLA

2.1. Já presenciou alguma situação de/ou brincadeira/piada a respeito da cor da pele ou o tipo de cabelo do/da colega: *a) Sim ( ) b) Não ( )*

2.2. Já observou se a condição social/nível econômico influencia sobre o tipo de tratamento que recebem as pessoas na sua escola? *a) Sim ( ) b) Não ( )*

2.3. Com que frequência se discute a importância da contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro na sua escola: *a) nunca ( ) b) às vezes ( ) c) quase sempre ( ) d) frequentemente ( )*

2.4. Já ouviu falar da Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas? *a) Sim ( ) b) Não ( )*

2.5. Se respondeu SIM, acha que Lei nº 10.639 está sendo aplicada na sua escola? ***a)*** *Sim ( ) b) Não ( )*

3. ALUNO/SOCIEDADE

3.1 Fora do ambiente escolar, já presenciou alguma situação de/ou brincadeira/piada a respeito da cor da pele ou o tipo de cabelo do/da colega: ***a)*** *Sim ( )* *b) Não ( )*

3.2 ***O que você acha desse tipo de brincadeira?***
a) reforçam a ideia do preconceito. b) é indiferente pois não se importa. c) considera que seja natural/comum.

3.3 Você acha que de alguma forma existe preconceito em relação a cor da pele e/ou cabelo das pessoas? *a) Sim ( ) b) Não ( )*