



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA SANTANA DE ARAUJO

**A LEI 10.639 EM FEIRA DE SANTANA – BA:
PERCURSOS E VISÕES DO CONSELHO MUNICIPAL E DAS
ESCOLAS NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS
AFIRMATIVAS (2003-2012)**

Feira de Santana - BA

2018

MARIA SANTANA DE ARAUJO

**A LEI 10.639 EM FEIRA DE SANTANA – BA:
PERCURSOS E VISÕES DO CONSELHO MUNICIPAL E DAS
ESCOLAS NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS
AFIRMATIVAS (2003-2012)**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestra em Educação, na área
de Educação, Sociedade e Culturas,
Universidade Estadual de Feira de Santana –
UEFS

Orientadora: Dra. Antonia Almeida Silva

Feira de Santana – BA
2018

Ficha catalogafica: Biblioteca Central Julieta Carteado

A691 Araújo, Maria Santana de
A Lei 10.639 em Feira de Santana-BA: percursos e visões do Conselho Municipal e das escolas na efetivação das políticas afirmativas (2003-2012)/ Maria Santana de Araújo. Feira de Santana, 2018.
157f.: il.

Orientadora: Antonia Almeida Silva
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós Graduação em Educação, 2018.

1.Educação e Estado. 2.Feira de Santana – Política educacional.
3.Lei 10.639/2003. 4.Relações étnicas. I.Silva, Antonia Almeida, orient.
II.Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU : 37.014(814.22)

MARIA SANTANA DE ARAUJO

**A LEI 10.639 EM FEIRA DE SANTANA – BA: PERCURSOS E VISÕES DO
CONSELHO MUNICIPAL E DAS ESCOLAS NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS
AFIRMATIVAS (2003-2012)**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Antonia Almeida Silva – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Núbia Regina Moreira – Primeira Examinadora

Prof^a. Dr^a. Solange Mary Moreira Santos – Segunda Examinadora

Feira de Santana, 17 de maio de 2018.

Resultado: _____

À Margarida Santana de Araujo (em memória).

À Chintamani Santana

AGRADECIMENTOS

A Chintamani credito a maior responsabilidade pela decisão de ingresso no Mestrado. Sugestões de leitura, livros, convites para atividades na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), leituras e críticas do Projeto foram determinantes para que este trabalho fosse realizado. Muito obrigada pelo estímulo, pelo afago, pela certeza depositada na pesquisa.

Agradeço, sincera e profundamente, à minha orientadora, Antonia Almeida, pela paciência, pela generosidade nas leituras e comentários, pelo rigor das correções, e pelo exemplo de compromisso com a educação pública, pela suavidade com que conduz o processos de se ensinar e aprender.

As integrantes da Banca, pela disponibilidade em participar da banca que julgará este trabalho. E que me acompanham desde a qualificação, a professora Solange Mary, professora no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), membro da Banca, pela leveza que trouxe a nossa convivência, pela leitura atenciosa e as contribuições. Se o nome fosse apenas Sol já faria jus à pessoa. À professora Núbia Regina Moreira, docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) pelas contribuições na banca de qualificação. A medicina não sabe ainda, mas ela descobriu a fonte da juventude e da beleza.

Uma pessoa em especial me ajudou nos primeiros passos no caminho da pesquisa, e a ele externo meus agradecimentos, o professor Clóvis Frederico Ramayana, anos antes da incursão no Mestrado em Educação, me deu orientações preciosas para elaboração de projeto de pesquisa, consulta a fontes, e outros detalhes do fazer de uma pesquisa. Grata Clóvis.

Ao amigo Gleidson Sena que, mesmo atribulado com suas demandas pessoais/acadêmicas, se colocou à disposição para contribuir com este trabalho. Sua colaboração com mapas e gráficos foi imprescindível.

A Juciara Alves dos Santos, professora, colega de trabalho, pela solidariedade em partilhar atividades profissionais para que o tempo não me faltasse para as atividades do Mestrado.

A Celia Maria Lopes Tosta, Assessora da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, que tive a grata surpresa de conhecer trabalhando no MPF em Feira de Santana. Me atendeu prontamente, e moveu todos os esforços para que eu tivesse acesso às informações sobre a Denúncia formulada pelo IARA.

Ao Senhor Claudio Jenner pelas indicações quanto as fontes sobre a Denúncia ao MPF.

Às integrantes do Centro de Estudos e Documentação em Educação, pelas discussões, sugestões e críticas que muito contribuíram para o amadurecimento do trabalho.

Devo agradecimentos a pessoas que interromperam suas atividades diárias para colaborar com o levantamento de dados, como Jorge Soweto da Associação das Entidades Culturais, Ritmos Afros e Escolas de Samba de Feira de Santana. Maria das Graças Ferreira Santos (carinhosamente conhecida como Mãe Graça), pedagoga, presidente da FENACAB por se disponibilizar, eu diria de maneira apaixonada, com o levantamento de registros dos terreiros de candomblé de Feira de Santana. Thiago, funcionário do IBGE, ainda na fase de Projeto, pela colaboração no trato com a Plataforma do IBGE,

As colegas de curso por compartilharmos experiências, leituras e solidariedades.

Aos funcionários (as) da Secretaria do Mestrado Sra. Regina Soares e Sr. Hélio Lima Costa, sempre atenciosos e dispostos a encaminhar os perrengues. A Dona Branca, sempre atenciosa.

A professora Sandra Nívea orientadora do Estágio Docência, por me aceitar tão prontamente para o estágio, pelas sugestões de leitura, e estímulo. Nas palavras dela: “estudante de Mestrado tem que se pegar pela mão”. A Mirian, discente no Estágio Docência, que com todas as adversidades se manteve firme na luta por concluir o curso de Pedagogia, exemplo tão vivo da necessidade de uma educação antirracista.

A Sra. Eliziane e ao Sr. Lucas Porto, funcionária e funcionário do Arquivo da Câmara de Vereadores de Feira de Santana, pela atenção e tempo despendido nas buscas por documentação do legislativo feirense. Maria de Lourdes Souza Santana pela presteza em disponibilizar seu arquivo de fontes sobre as legislações com vieses raciais.

Não posso deixar de render minha gratidão à Luiza, senhora sábia, que nunca frequentou as salas da universidade, e que domina como ninguém a arte do ouvir, do acalantar e de orientar, quanto a ancestralidade africana.

RESUMO

Esta Dissertação problematiza a efetivação da Lei Federal 10.639/2003 no município de Feira de Santana no período de 2003 a 2012. É orientada pela questão Quais são os eixos ou centros ordenadores que mobilizaram e articularam os sujeitos coletivos organizados que influenciaram/influenciam os rumos das políticas afirmativas no município de Feira de Santana, em face da Lei 10.639/2003, e que projetos orgânicos de relações étnicas eles representaram? A pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar os eixos de mobilização e articulação dos sujeitos que, estando em ação no período 2003-2012, influenciaram no delineamento das ações de implementação da Lei 10.639/2003, seja no âmbito do sistema municipal de educação ou nas escolas municipais de Feira de Santana. Associado a isto os objetivos específicos foram formulados nos seguintes termos: Compreender os projetos defendidos pelos sujeitos integrantes do Conselho Municipal de Educação com vistas a materialização da Lei Federal 10.639/2003 e Compreender as relações estabelecidas na comunidade escolar e suas implicações no planejamento pedagógico, com foco nas relações etnicorraciais, História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no período de 2003 a 2012. A metodologia utilizada teve por base a análise de conteúdo, e fundamentou-se nas categorias de Estado integral, sociedade política e sociedade civil de Antonio Gramsci, além dos conceitos de relações étnico-raciais e racismo. As fontes que subsidiaram o estudo foram documentos escritos do Conselho Municipal de Educação (CME), a exemplo de atas de reuniões e proposições oriundas deste órgão, assim como os Projetos Político Pedagógico de duas escolas municipais. A pesquisa evidenciou que o CME, em articulação com a Secretaria Municipal, elegeu como prioridade as questões burocráticas: autorização de escolas, calendário e regimento escolar como prioridades do CME, que assegurou o funcionamento do sistema educacional sem mudanças substantivas no curso das ações dos órgãos competentes, conservando padrões de intervenção que indicam indiferença à Lei Federal no caso do CME. O estudo dos Projetos Político Pedagógicos das escolas revelou silenciamento quanto a Lei. Ter sido silente no cenário social/racial do período pode ter representado uma forma refinada de racializar o planejamento pedagógico, excluindo dele o debate das relações raciais desiguais, na sociedade e na escola.

Palavras-chave: Estado; Feira de Santana; Lei 10.639/2003

ABSTRACT

This Dissertation problematizes the implementation of Federal Law 10.639 / 2003 in the municipality of Feira de Santana from 2003 to 2012. It is guided by the question What are the axes or computer centers that mobilized and articulated organized collective subjects that influenced / influenced the directions of affirmative policies in the municipality of Feira de Santana, in the face of Law 10.639 / 2003, and that organic projects of ethnic relations they represented? The general objective of the research was to identify and analyze the axes of mobilization and articulation of the individuals who, in action in the period 2003-2012, influenced the design of the implementation of Law 10.639 / 2003, whether within the municipal education system or in the municipal schools of Feira de Santana. Associated with this the specific objectives were formulated in the following terms: To understand the projects defended by the members of the Municipal Council of Education with a view to the materialization of Federal Law 10.639 / 2003 and To understand the relations established in the school community and their implications in pedagogical planning, with focus on ethno-racial relations, Afro-Brazilian and African History and Culture, from 2003 to 2012. The methodology used was based on content analysis, and was based on the categories of integral State, political society and civil society of Antonio Gramsci, in addition to the concepts of ethnic-racial relations and racism. The sources that subsidized the study were written documents of the Municipal Council of Education (CME), such as minutes of meetings and proposals from this body, as well as the Political Projects Pedagogical of two municipal schools. The research showed that the CME, in articulation with the Municipal Secretariat, chose as a priority bureaucratic issues: school authorization, calendar and school regiment were the priorities of the CME, which ensured the functioning of the educational system without substantive changes in the course of the actions of the competent bodies, preserving intervention standards that indicate indifference to the Federal Law in the case of CME. The study of the Political Pedagogical Projects of the schools revealed a silencing of the Law. To have been silent in the social / racial scenario of the period may have represented a refined form of racializing pedagogical planning, excluding the debate of unequal racial relations in society and in school.

Keywords: State, Feira de Santana, Law 10.639 / 2003

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Sistema Municipal de Educação de Feira de Santana – 1990	69
Figura 02	Ofício Circular Nº 023/2006 PFDC/MPF	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Matrículas na rede pública 2005-2015	63
Gráfico 02	Temas abordados pelo CME 2003-2012	88
Gráfico 03	Proponentes de temas no CME 2003-2012	89

LISTA DE MAPAS

Mapa 01	Distribuição da população por cor/raça em Feira de Santana	60
Mapa 02	Localização dos bairros Rua Nova e Santa Mônica na área urbana de Feira de Santana	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Ações da sociedade política relacionadas ao tema das relações raciais nos anos 1990 e 2000	43
Quadro 02	Ações de mobilização na sociedade civil nos anos 1990 e 2000	45
Quadro 03	Percurso das proposições quanto ao ensino de História da África	51
Quadro 04	Taxa de Urbanização no município de Feira de Santana, Bahia 1940-2010	58
Quadro 05	Competências Regimentais do CME – Decreto N° 6.125/98	77
Quadro 06	Primeira Composição do Conselho Municipal de Educação – 1998	80
Quadro 07	Perfil das(os) representantes de entidades no CME	82
Quadro 08	Entidades e Movimentos Culturais da Rua Nova	116
Quadro 09	Metas e Medidas adotadas no PPP da Escola B	131
Quadro 10	Objetivos e Ações da Escola B	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	População residente por sexo, cor e raça no município de Feira de Santana, Bahia 1980 – 2010	59
Tabela 02	Produto Interno Bruto do Município de Feira de Santana 2010	61
Tabela 03	Participação dos setores no Produto Interno Bruto do Município de Feira de Santana – 2013	59
Tabela 04	Mercado de Trabalho Formal em Feira de Santana – 2010	62
Tabela 05	Matrícula inicial no ensino fundamental por dependência administrativa no município de Feira de Santana, Bahia 2003-2011	64
Tabela 06	Indicadores educacionais de cobertura e produtividade no município de Feira de Santana, Bahia 2006 – 2010	64
Tabela 07	Temas e Proponentes no CME 2003-2012	86
Tabela 08	População por raça/cor do Bairro Rua Nova em 2010	117
Tabela 09	População por raça/cor do Bairro Santa Mônica em 2010	126
Tabela 10	Níveis e modalidades de Ensino da Escola B	128
Tabela 11	Cargo e Nível de Formação dos Profissionais da Escola	129
Tabela 12	Metas e Valores do IDEB da Escola B	130
Tabela 13	Fonte e destinação dos recursos utilizados pela Escola B 2009	140

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ADUFS	Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana
A.E.C.R.A.F.S	Associação das Entidades Culturais, Ritmos Afros e Escolas de Samba de Feira de Santana
AMORUN	Associação de Moradores da Rua Nova
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação
APLB	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
BM	Banco Mundial
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAPES	Coordenação de Aperfeioamento de Pessoal de Nível Superior
CDL	Câmara de Dirigentes Lojistas de Feira de Santana
CCJR	Comissão de Constituição e Justia e Redação
CEDE	Centro de Estudos e Documentação em Educação
CEAP	Centro de Articulação de Populações Marginalizadas
CEE	Conselho Estadual de Educação
CETEB	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CF	Constituição Federal
CGEC	Coordenação-Geral de Educação do Campo
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNDC	Conselho Nacional de Combate  Discriminação
CUFA	Central única das Favelas do Rio de Janeiro
DCE	Diretório Central dos Estudantes da Universidade Estadual de Feira de Santana
DIREC	Diretoria Regional de Educação
EDUCAFRO	Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
ERER	Grupo de Estudos de Relações nico Raciais
FENACAB	Federação Nacional de Culto Afro Brasileiro
FHC	Fernando Henrique Cardoso

FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDESCOLA	Programa Fundo de Fortalecimento da Escola
GEED	Grupo de Estudos Educação em Debate
GTDEO	Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IARA	Instituto de Advocacia Racial e Ambiental
ICP	Inquérito Civil Público
IPEAFRO	Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOM	Lei Orgânica do Município
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MNU	Movimento Negro Unificado
MP	Medida Provisória
MPE	Ministério Público Estadual
MPF	Ministério Público Federal
NR-19	Núcleo Regional de Educação Nº 19
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PEA	População Economicamente Ativa
PME	Plano Municipal de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PFDC	Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão
PT	Partido dos Trabalhadores
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RMFS	Região Metropolitana de Feira de Santana
SECAD	Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana
SEPIR	Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial
SINTEST	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do 3º Grau
SME	Sistema Municipal de Ensino
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 UM ESTADO MAIS PRÓXIMO DO POVO? EMERGÊNCIA E CONTRADIÇÕES DA AGENDA DE “VALORIZAÇÃO” DA DIVERSIDADE ENTRE 1990 E 2000.....	28
1.1 “O POVO É O MEIO E O FIM DO DESENVOLVIMENTO”: REFORMA DO ESTADO NOS PLANOS GLOBAL E NACIONAL	28
1.2 O DEBATE PÚBLICO SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS E SEUS EFEITOS NA AGENDA DO ESTADO.....	40
1.3 A RELAÇÃO SOCIEDADE CIVIL/SOCIEDADE POLÍTICA: ENCONTROS E DESENCONTROS QUANTO AO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA.....	47
2 A AGENDA POLÍTICA PARA EDUCAÇÃO EM FEIRA DE SANTANA: O LUGAR DO DEBATE RACIAL NO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	57
2.1 FEIRA DE SANTANA: PANORAMA SOCIOECONÔMICO	57
2.2 A LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO E OS PRESSUPOSTOS DO ORDENAMENTO DA EDUCAÇÃO	65
2.3 O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	68
2.4 CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	71
2.4.1 Conselho Municipal de Educação 2003-2012	81
2.5 O LUGAR DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	97
3 O LUGAR DAS RELAÇÕES RACIAIS NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO ..	113
3.1 A VELHA RUA NOVA E A ESCOLA MUNICIPAL A: A PRESENÇA NEGRA E AS FORMAS DE SILENCIAMENTO DO TEMA.....	116
3.2 “NOSSO PAÍS É UM PAÍS DE MESTIÇOS”: A CONFIGURAÇÃO DO TEMA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA B.....	126
3.3 O LUGAR OCUPADO PELA LEI FEDERAL 10.639/2003 NAS ESCOLAS A E B.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	151
ANEXO	157

INTRODUÇÃO

O processo de constituição do Estado brasileiro, baseou-se em relações assimétricas de poder e de cultura, não resolveu questões relacionadas às condições de vida herdadas do período colonial e da formação da república. Essas relações assimétricas se consubstanciaram em políticas educacionais com restrição de acesso aos escravizados negros e negras, ainda no período imperial. Ao longo dos anos, o Estado passou ao largo das questões sociais que atingiram mais diretamente às populações de escravizados e escravizadas, forros(as) e negros(as) livres, para posteriormente administrar o processo de transição do trabalho escravo ao trabalhado livre, sem que alterações se manifestassem no controle econômico, político, social e cultural na estrutura da sociedade.

Esse processo de controle sobre os movimentos das populações negras se reproduziu, sob diferentes formatos, através da constituição da República brasileira e se mantém presente nas políticas públicas, nas edições de livros, na constituição dos currículos. As diferenças e desigualdades entre a população branca e negra persistem. O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil¹, para o ano de 2010, traz dados referentes a analfabetismo absoluto, analfabetismo funcional, permanência no ensino médio e acesso ao ensino superior que apontam a situação de desigualdade entre a população de brancos, negros e pardos (CARVANO, 2010).

As disparidades não se circunscrevem ao campo da educação, são extensivas às áreas de saúde, de vitimização da violência urbana, de faixa salarial e acesso ao mercado de trabalho. Essa configuração caracterizada pelo longo período de escravização e um modelo de abolição da escravatura, lento e preso à concentração do poder (político, econômico e cultural), nas mãos de forças sociais remanescentes de linhagens escravocratas, conduziram a uma realidade em que as questões negras não lograram centralidade ao longo desse processo.

Entre os anos de escravização e o atual debate das questões negras diversas lutas foram travadas. A insubmissão, fugas, revoltas, abandono de colheitas, quilombos,

¹ O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil é uma publicação do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais-LAESER, com Núcleo no Instituto de Economia da Universidade do Rio de Janeiro (IE-UFRJ). O relatório se utiliza das classificações de cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

organizações religiosas, organização de grêmios, associações e clubes abolicionistas, ações de liberdade, são exemplos de contestação ao regime de escravidão (GOMES, 2006). Após a abolição e a organização do estado republicano a resistência ganha outros contornos, mas não se dilui. Revoltas populares como a Revolta da Chibata, os grêmios, clubes, associações, a imprensa negra, a Frente Negra Brasileira na década de 1930, o Teatro Experimental do Negro na década de 1940, a União dos Homens de Cor, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial a partir da década de 1970, dentre outras iniciativas, são exemplificativas do rechaço ao modelo de sociedade, racialmente excludente, que se conformava no país. O que nos permite afirmar que a Lei 10.639/2003 é resultado de um longo processo de resistência da população negra, ora mais ampliada, ora mais compartimentada em determinados segmentos, porém com foco no combate às desigualdades de tratamento entre negros(as) e brancos(as) no Brasil.

A aprovação da Lei 10.639/2003 introduziu a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, a partir da inclusão dos artigos 26-A e 79-B. Ela ocorre em meio a um conjunto de ações constitutivas das políticas afirmativas desencadeadas no Brasil a partir do final da década de 1990. O marco legal é relevante, como mais uma referência das disputas em torno de uma educação antirracista, dos limites e das possibilidades para o enfrentamento da questão na dimensão jurídica.

Neste contexto, de instituição de normas como parte do combate à desigualdade e promoção de novas relações sociais, o objeto de estudo aqui delineado refere-se às políticas educacionais voltadas para as questões etnicorraciais em Feira de Santana. O foco do estudo recai sobre o processo de institucionalização da Lei Federal Nº 10.639/2003 e sua implementação no âmbito deste município, de modo especial, as ações de órgãos públicos implicados nesse processo, no período de 2003 a 2012. Partimos do ponto de vista de que a política não existe apartada do conjunto das relações sociais, por isso a necessidade de ficar atento aos sujeitos que integram as instituições públicas, suas influências, visões sobre o tema em pauta e ações em órgãos colegiados da estrutura da Secretaria Municipal de Educação.

A primeira referência cronológica, o ano de 2003, é o ano de sanção da Lei Federal Nº 10.639. Esse marco é muito representativo das disputas em torno das políticas afirmativas. É o Estado brasileiro reconhecendo a lacuna quanto ao tema das relações raciais nos currículos, livros e práticas pedagógicas no Brasil. O marco final refere-se ao processo de discussão, formulação e aprovação do Plano Municipal de Educação de Feira de Santana (PME, 2011-

2021)², momento privilegiado para estabelecer as linhas mestras das políticas educacionais para o município, com o envolvimento de vários segmentos da sociedade, a exemplo de pais, mães, professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), diretores(as), de instituições públicas e privadas. Nesse contexto, destaco a pauta das questões raciais e a Lei 10.639/2003.

Diferentes estudos apontam iniciativas adotadas em alguns municípios no sentido da institucionalização da Lei Federal 10.639/2003, a exemplo de São João do Miriti (SILVA, 2010); Esteio Rio Grande do Sul (CHAGAS, 2010); Salvador (FIGUEIREDO, 2008); Recife (SILVA, 2006). Encontros, cursos de formação de professores(as), elaboração de material didático, projetos, formulação de legislação municipal, dentre outras, são ações que aparecem como tentativas de institucionalização, da referida norma, no âmbito dos municípios. Ainda que os resultados dos trabalhos sinalizem fragilidades em sua materialização, nos inquieta pensar o que foi feito em Feira de Santana.

Algumas pistas sobre o trato da política pela administração pública municipal foram encontradas em estudo sobre o sistema municipal de educação feirense, no período de 1990 a 1998. Dentre os estudos Castro (2011) é uma das autoras que assinala o ordenamento municipal como fruto de “uma concepção autoritária, centralizadora de pensar a educação, com raros momentos de consulta popular” (CASTRO, 2011, p. 94). A análise desenvolvida pela autora permite-nos problematizar as concepções de Estado que influenciaram e influenciam a constituição do sistema municipal de educação, incluindo os modos de consubstanciação da participação da sociedade na elaboração das políticas.

A produção sobre o tema das relações etnicorraciais no município, ainda, é tímida e sinaliza a importância de se problematizar a institucionalização da Lei 10.639/2003.

As pesquisas resultantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – PPGE/UEFS resultaram em três dissertações que analisam objetos que fazem interface com a presente pesquisa: O trabalho de Lívia Jéssica Messias de Almeida, que analisa a política nacional do livro didático e suas relações com a reprodução das representações do/a negro/a (ALMEIDA, 2013); o trabalho de Suely dos Santos Souza, que analisa concepções ideológicas de cunho raciais e suas expressões nas imagens dos livros didáticos de História adotados em escolas públicas, (SOUZA, 2014).

² O processo de elaboração do PME teve início em 2007, com a constituição de uma comissão de elaboração e posterior convocação de reunião por Salas Temáticas, ao que a Secretaria Municipal de Educação denominou de Miniconferências. O texto tramitou pela Câmara e o PME só foi aprovado em 2012.

Ainda o trabalho de Sampaio (2013) que, através de entrevistas com professores (as), identificou a falta de condições objetivas para o cumprimento da Lei Federal 10.639/2003. Sampaio também, traz informações sobre os Projetos de Lei (PL) N° 68/96 e n° 69/96 que teriam se transformado em lei. O PL N° 68/96 instituía a inclusão do conteúdo História Afro-Brasileira nos currículos das escolas municipais e o PL N° 69/96 criava o curso preparatório para professores e outros especialistas da rede municipal, objetivando a implantação de disciplinas ou conteúdos baseados na cultura e na história do negro e do índio. Os dois Projetos de Lei foram aprovados por unanimidade no dia 30 de setembro de 1996. E como é do rito, foi enviado ao prefeito José Raimundo Pereira de Azevedo para a sanção. Esta sanção não foi dada, os Projetos voltaram para a Câmara de Vereadores e nenhuma ação foi tomada em relação as leis aprovadas e, não sancionadas (e nem vetadas), fossem promulgadas.

Fora da produção acadêmica da UEFS, o racismo apareceu, em três trabalhos de mestrado, ambientados em escolas municipais de Feira de Santana. O trabalho de Valmir Alves do Nascimento (2006) analisa o envolvimento de afro-descendentes nas cenas de violência na escola, concluindo que a violência praticada pelos estudantes se apresenta como uma resposta à violência institucional a que são submetidos. Aponta a necessidade de efetivação de políticas públicas afirmativas, a exemplo da Lei 10.639/2003. Já Luciana Santos (2006), a partir da história de vida de uma professora da rede pública municipal, analisa as implicações das experiências de discriminação e preconceito para o processo de morbimortalidade de uma professora negra, sendo o racismo apontado como uma das motivações. Rosângela Souza da Silva (2005), por sua vez, aponta a existência de práticas racistas no ambiente escolar, nem sempre identificadas e/ou enfrentadas pelas professoras.

As pesquisas apresentadas não são suficientes para a compreensão dos esforços mobilizados, ou negligenciados, na política pública municipal com vistas a implementação da Lei 10.639/2003, bem como compreender a quais projetos estão alinhados os sujeitos atuantes na estrutura da Secretaria Municipal de Educação, e especialmente, nos órgãos coletivos como o Conselho Municipal de Educação e os Conselhos Escolares. Em vista disso, a pesquisa foi orientada pela seguinte questão: Quais são os eixos ou centros ordenadores que mobilizaram e articularam os sujeitos coletivos organizados que influenciaram/influenciam os rumos das políticas afirmativas no município de Feira de Santana, em face da Lei 10.639/2003, e que projetos orgânicos de relações étnicas eles representaram?

Nesse sentido a pesquisa pode contribuir para problematizar a formulação de políticas públicas voltadas para a Educação Básica; trazer elementos novos para o debate sobre as políticas públicas de caráter afirmativo, especialmente no que tange às questões relacionadas à raça, sem perder de vista que negros, brancos, indígenas, amarelos, de escolas públicas ou privadas, são sujeitos de uma educação que não conseguiu romper o modelo conservador, pautado pela hierarquização do conhecimento.

A pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar os eixos de mobilização e articulação dos sujeitos que, estando em ação no período 2003-2012, influenciaram no delineamento das ações de implementação da Lei 10.639/2003.

Como objetivos específicos foram definidos:

- Compreender os projetos defendidos pelos sujeitos integrantes do Conselho Municipal de Educação com vistas a materialização da Lei Federal 10.639/2003;

- Compreender as relações estabelecidas na comunidade escolar e suas implicações no planejamento pedagógico com foco nas relações étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no período de 2003 a 2012;

- Analisar as visões de relações étnico-raciais manifestas nos documentos produzidos tanto pelos órgãos da gestão do sistema municipal (Conselho e Secretaria Municipal de Educação), quanto pelas escolas em seus Projetos Político-Pedagógicos.

A investigação foi alinhada pelos marcos da pesquisa qualitativa, utilizando-se do método dialético, entendido como a abordagem que considera o objeto de estudo a partir das suas condições materiais de produção, possibilitando analisar as causas e consequências, suas contradições, suas relações, seus significados (TRIVIÑOS, 1987). O corpus documental analisado foi constituído por: a) documentos oficiais de caráter nacional, a exemplo de leis, Resoluções, Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado; b) Documentos produzidos por agências internacionais; c) documentos produzidos pelo CME (Atas das reuniões, Resoluções e publicações); d) Documentos produzidos pelos Conselhos das Escolas (Projeto Político Pedagógico – PPP). Através destes documentos, pretendemos compreender como os sujeitos envolvidos na sua construção definiram missão, visão, ações para dar efetividade à Lei 10.639/2003.

A análise de conteúdo que nos lastreou para o estudo dos documentos, ancorou-se em Laurence Bardin: “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.” (BARDIN, 2000, p. 31), em que a técnica pode se configurar em vários instrumentos do campo das comunicações. Nos interessa no estudo dos documentos do CME o que eles podem nos ensinar acerca do tratamento dado ao tema das relações raciais na escola, e mais especificamente como os sujeitos do CME se mobilizaram em torno da Lei 10.639/2003.

Tanto as atas do CME, quanto o planejamento das escolas, passaram por um processo de leitura que foi além dos signos grafados, assim como nos ensina Bardin (2000),

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2000, p. 41)

Cabe destacar que para o empreendimento da pesquisa o Conselho Municipal de Educação (CME) e duas escolas da rede municipal de educação de Feira de Santa foram situados como espaços privilegiados para a aproximação com o real. O CME é um órgão com representação da sociedade civil e deliberações coletivas, com caráter normativo, consultivo e deliberativo.

Deste modo, o CME assume um papel de mediação entre o Estado e a sociedade na gestão da educação no município, sendo fundamental para a autonomia do sistema municipal. Conta com a participação de diferentes representantes da sociedade, dentre outros: pais e mães, estudantes, sindicato de professores(as), instituições privadas de ensino e administração pública municipal, daí a sua importância neste estudo. As escolas, por sua vez, são os espaços em que as políticas públicas se efetivam na lógica de ações pedagógicas. Enquanto os Projetos Políticos Pedagógicos, se apresentam com grande potencial para revelarem as vozes dos sujeitos envolvidos, suas visões e ações. Nos dois casos, estes espaços não são homogêneos, mas antes traduzem disputas e tensões que nos aproximaram da realidade educacional em suas dimensões contraditórias.

As escolas foram selecionadas obedecendo ao critério cor/raça da população dos bairros em que elas estavam inseridas. O bairro da localização da escola A é um bairro de

maioria negra e associado à violência urbana, enquanto a localização da escola B encontra-se em um bairro de maior concentração de população branca, quando relacionado aos outros bairros da cidade.

A escola A oferece o ensino fundamental I e II, com problemas de arquitetura quanto a iluminação, ventilação e deficiência de acomodação para os(as) estudantes. Funciona em dois turnos (matutino e vespertino). A escola B oferece o ensino fundamental I e II, e a modalidade educação de jovens e adultos, funcionando nos turnos: matutino, vespertino e noturno.

Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987): No processo da pesquisa qualitativa a coleta e análise dos dados não se apresentam como etapas estanques. A flexibilidade na condução do estudo permite que o processo se desvele e o pesquisador não tenha como foco apenas os resultados. À medida que os dados são estudados, podem indicar novas necessidades a serem perquiridas pela pesquisadora, assim como salienta

[...] a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. (TRIVIÑOS, 1987, p. 131)

Portanto, entendemos a coleta e análise como duas fases que se retroalimentam. Ou seja, à medida que a coleta de dados foi sendo realizada, concomitantemente se procedeu a análise, tendo esse processo se mostrado fundamental para identificar o grau de aproximação do objeto em estudo e reavaliar os passos seguintes da pesquisa. Análise de conteúdo, permitiu uma leitura, tanto do texto escrito nos documentos estudados, quanto das mensagens subjacentes a eles.

A interpretação de Antonio Gramsci sobre Estado nos ajudou a pensar o papel desempenhado pelos sujeitos integrantes dos coletivos em estudo. Para o marxista italiano este é a soma da Sociedade Política (ou Estado estrito) com a Sociedade Civil (aparelhos privados de hegemonia³), compondo um todo orgânico que só pode ser destacado para fins analíticos. A ampliação da noção de Estado, por ele percebido, como um conjunto de relações

³ Configuram-se como formas associativas, diferentes das empresas e das instituições estatais, que aparecem sob inúmeros formatos: clubes, jornais, igrejas, partidos e as mais diversas formas organizativas. Sua composição não é homogênea e aparecem em muitas oportunidades como descolados dos interesses da vida econômica e política. Apesar disso, são formas organizativas que remetem a formas produtivas econômicas e política, porém, sua atuação é cultural (FONTES, 2010)

em que uma fração social exercita, além do monopólio da violência e coerção, novas formas para estabelecer o consenso. Esse exercício se dá pela difusão de valores e normas.

Desse modo, o Estado gramsciano, se contrapõe ao entendimento da tradição liberal que interpreta o Estado em oposição à sociedade civil. Nas palavras desse autor,

[...] dado que sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos, deve-se estabelecer que também o liberalismo é uma ‘regulamentação’ de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva: é um fato de vontade consciente dos próprios fins e não uma expressão espontânea, automática, do fato econômico (GRAMSCI, 2007, p. 47)

Essa assertiva possibilita a compreensão do fenômeno estudado em seu aspecto desmistificador do Estado como um sujeito acima das condições históricas objetivas. Afirma-se, portanto, como uma condensação de relações sociais, atravessado pelo conjunto das relações de classe. Não é possível pensá-lo sem os sujeitos da sociedade civil disputando projetos de sociedade, dentro e pelo Estado procurando construir hegemonia.

Nos Cadernos do Cárcere, Gramsci assim concebe o Estado: “estado deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil”. Essa aparente cisão tem apenas caráter pedagógico, não se materializando na prática. Portanto, é na esfera do estado que se estabelecem relações de disputa por projetos de sociedade. (GRAMSCI, 2007, p. 257)

O Estado se constitui, por conseguinte, num complexo de relações em que a classe dirigente exercita o seu domínio sobre os governados, “é todo conjunto de atividade práticas e teóricas com que a classe dirigente não somente justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados”. (GRAMSCI, 2007, p. 330)

Esta formulação pode ser traduzida pela compreensão desenvolvida por Sônia Regina de Mendonça:

Cabe ao pesquisador verificar quem são os atores integrantes desses sujeitos coletivos organizados, a que classe ou fração de classe encontram-se organicamente vinculados e, sobretudo, a que estarão disputando junto/dentro de cada uma das agências do Estado restrito, sem jamais perder de vista que, Sociedade Civil e Sociedade Política, encontram-se em permanente inter-relação. Pensar o Estado – e as políticas dele emanadas – significa, portanto, refletir, a cada momento histórico, sobre o eixo central que organiza e articula a Sociedade Civil enquanto matriz produtiva e, ao mesmo tempo, como tais formas dessa organização se articulam **junto e pelo** Estado restrito, mediante a análise dos seus agentes e das suas práticas (MENDONÇA, 2007, p. 7)

Com inspiração nesta formulação, o Conselho Municipal de Educação e as escolas públicas municipais foram pensadas como agências do Estado que produzem políticas e como tal, produziram sentidos para a Lei 10.639/2003 e atuaram para dar efetividade às visões de relações étnico-raciais. O estudo dos documentos produzidos pelas referidas instituições permitiram problematizar quem são os sujeitos que integram estes espaços coletivos, quais interesses representaram enquanto agentes que atuam em favor de algum projeto de sociedade e, por conseguinte, os interesses de classe que defenderam e como se comportaram frente às questões raciais no âmbito da educação.

Dentro desta perspectiva de pensar o Estado como espaço de inter-relação entre sociedade civil e sociedade política, ressaltamos as contribuições dos estudos realizados pelo Coletivo de Estudos de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense (UFF), quanto a ampliação do Estado Brasileiro, da construção de uma nova pedagogia da hegemonia, em que se nega o conflito de classes e se preconiza uma “conciliação” de grupos plurais, com a alternância de poder entre os partidos políticos. Tal apreciação nos fornece elementos importantes para analisar como no âmbito do município as políticas públicas, baseadas numa aparente neutralidade, comprometem o enfrentamento de problemas como o racismo.

Não é por outro motivo que as frações da sociedade civil demandaram o Estado, em sentido estrito, para formulação de uma legislação que assegurasse o ensino de História da África, se não pela constatação da existência de práticas racistas na sociedade brasileira.

A categoria racismo fez parte do esforço de compreensão do objeto deste estudo, entendendo que o elemento raça é um marcador importante na constituição do Estado brasileiro. O que implica na, necessária, observância de como raça, foi e tem sido fundante para a conformação das relações sociais que colocam a população negra em situação de inferioridade. Dentro desse processo de conformação, as políticas para educação podem reproduzir uma lógica que nada contribuem para a desmistificação do caráter privilegiado de uma raça em detrimento de outras. Segundo Kabengele Munanga:

O racismo é uma ideologia. A ideologia só pode ser reproduzida se as próprias vítimas a aceitam, introjetam, naturalizam essa ideologia. Além das próprias vítimas, outros cidadãos também, que discriminam e acham que são superiores aos outros, que têm direito de ocupar os melhores lugares na sociedade. Se não reunir essas duas condições, o racismo não pode ser reproduzido como ideologia, mas toda educação que nós recebemos é para poder reproduzi-la. (MUNANGA, 2009, s. p.)

Eduardo Bonilla-Silva (1962) em *Racism without racists: color-blind racism and the persistence of racial inequality in America* discute o racismo nos Estados Unidos da América do Norte, ele nos apresenta como o racismo adquiriu uma nova face a partir dos anos 1960. Busca explicações para a persistência da desigualdade racial em meio as afirmações da maioria dos brancos de que raça não é mais relevante. Para o autor raça é uma categoria socialmente construída, que tem um histórico e está sujeita a alterações. Bonilla-Silva identifica que o racismo serviria hoje como uma armadura ideológica de um sistema secreto na era do pós-direitos⁴ civis, dessa forma os brancos enunciariam suas posições, salvaguardando seus privilégios, sem com isso, soarem racistas. É o que o autor denomina de “*color-blind racism*”, ou “*color blindness*” o que seria um racismo em que a cor não apareceria como marcador, ou ainda racismo daltônico.

[...] os brancos podem expressar ressentimento em relação às minorias; criticar sua moralidade, valores e ética de trabalho; e até mesmo afirmam ser vítimas de “racismo reverso”. Esta é a tese que defenderei neste livro para explicar o curioso enigma do “racismo sem racistas”. (BONILLA-SILVA, 1962, p. 4)

A discussão proposta por Bonilla-Silva nos ajudou a problematizar o tratamento destinado à questão racial, pelas integrantes do Conselho Municipal de Educação e pelo planejamento das escolas, utilizados como fonte nesse estudo, nos ajudando a identificar os silenciamentos, a prioridade dada ou não, à questão do ensino de História da África e cultura Afro-brasileira, ou seja, ajudou a identificar possíveis manifestações de racismo. Para acrescentar elementos de análise do Estado aqui proposto.

Seguindo a concepção de Estado gramsciana, Antonia Almeida Silva, analisou as políticas públicas para educação básica na Bahia nos anos 1990, problematizando as transformações nas concepções de Estado e os ajustes na política educacional para atender às novas demandas do capitalismo em crise (SILVA, 2007). O período de estudos da autora é anterior ao proposto aqui. Entretanto, sua análise contribui para a pesquisa na medida em que, nos ajudou a situar as alterações pelas quais passou Estado, as políticas públicas e articulação entre contexto mundial, nacional e regional. É nesse cenário, resultante das transformações

⁴ O movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos da América do Norte, se mobilizou entre os anos 1950 e 1960 contra as leis de segregação racial, adotadas localmente ou estaduais. Um dos resultados das lutas vieram com a declaração de inconstitucionalidade da segregação racial. Para maior aprofundamento consultar <<http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/download/298/295>>

estudadas pela autora, que se colocará a análise das relações étnicas no contexto da Lei 10.639/2003, em Feira de Santana.

Pensamos aqui, particularmente, em como a formulação de políticas podem trazer a abordagem de lógicas racistas, assim como o seu enfrentamento. A Lei 10.639/2003, e seus desdobramentos, surge como um elemento em disputa.

O texto encontra-se estruturado em três capítulos: O primeiro, sob o título “Um Estado mais próximo do povo? Emergência e contradições da agenda de “valorização” da diversidade entre 1990 e 2000” aborda as reformas engendradas pelo Estado brasileiro e seus alinhamentos com as políticas das agências internacionais, como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Por meio da análise das concepções de Estado que emergiram nesse contexto e suas vinculações com a emergência do protagonismo da sociedade civil, procuro assinalar os movimentos contraditórios que atravessam as políticas afirmativas e os desafios para o ordenamento da Lei 10.639/2003, introduzindo a obrigatoriedade do ensino de História da África e de cultura afro-brasileira.

O segundo capítulo trata da agenda política para educação em Feira de Santana, abordando a organização do sistema municipal de educação, o Conselho Municipal de Educação, seus sujeitos, projetos defendidos e lugar ocupado pelo tema das relações raciais no âmbito desse Conselho. O terceiro capítulo procura uma articulação mais direta com os desdobramentos da Lei 10.639/2003 nas escolas da rede pública municipal. Para isto, volto o meu olhar sobre o planejamento pedagógico de duas escolas da rede pública municipal de educação, procurando apreender e analisar a presença e as concepções de ensino de História da África e cultura afro-brasileira nesses documentos.

1 UM ESTADO MAIS PRÓXIMO DO POVO? EMERGÊNCIA E CONTRADIÇÕES DA AGENDA DE “VALORIZAÇÃO” DA DIVERSIDADE ENTRE 1990 E 2000

As reformas do Estado na década de 1990 têm diferentes interpretações levando-se em conta, as orientações políticas, as quais se comunicam diretamente com as abordagens teórico-metodológicas. Como já indicado, assumi neste trabalho o referencial marxista gramsciano, que entende essas reformas como parte de um projeto de sociedade capitalista em crise, mas que reinventa métodos para a formação de consenso e a reprodução do *status quo*. Neste contexto, uma nova pedagogia, a pedagogia da hegemonia, é parte constituinte da aparelhagem do Estado. Como nos diz Lúcia Maria Wanderley Neves:

Assim, como estratégia e legitimação social da hegemonia burguesa, o Estado brasileiro, enquanto Estado educador, redefine suas práticas, instaurando, por meio de uma pedagogia da hegemonia, uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade. (NEVES, 2005, p. 16)

O esforço de compreender essas mudanças será enfrentado a partir do estudo dos seguintes documentos: o Plano de Reformas do Aparelho do Estado de 1995; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); a Lei 10.639/2003 e documentos produzidos por agências internacionais, a saber: o Relatório para o Desenvolvimento Mundial, publicado pelo Banco Mundial em 1997, contidos no mesmo, as premissas e orientações para superação da crise do capitalismo através da adoção de políticas liberais alinhadas ao liberalismo do tipo de Terceira Via⁵;

1.1 “O POVO É O MEIO E O FIM DO DESENVOLVIMENTO”: REFORMA DO ESTADO NOS PLANOS GLOBAL E NACIONAL

No Brasil, a instalação no governo central de um bloco político alinhado com o liberalismo, foi determinante para institucionalizar as reformas preconizadas a partir da década de 1990. O compromisso do grupo Executivo, que tinha na liderança Fernando

⁵ A Terceira Via se apresentou/a como uma alternativa intermediária entre a socialdemocracia e o neoliberalismo, na perspectiva de haver possibilidade de uma formação histórica que não esteja para o capital e não esteja para o trabalho. Para maior aprofundamento, ler A Terceira Via de Anthony Giddens.

Henrique Cardoso promoveu a entrada definitiva do país no que é chamado por Melo (2005) de “onda neoliberal”. “A experiência brasileira incorporou diversos elementos do projeto neoliberal da Terceira Via”, consolidando as reformas preconizadas pelo BM, tendo como carro chefe nesse processo, a privatização das empresas estatais a título de redução de custos. (MELO, 2005, p. 177).

Virgínia Fontes (2010) localiza em seus estudos que a reforma do Estado brasileiro na década de 1990 não foi um fato isolado, mas parte das ações coordenadas de capitalistas a nível mundial. Segundo ela, desde a década de 1980 e mais fortemente na década de 1990 categorias como mundialização, neoliberalismo, globalização, aparecem como explicações das transformações pelas quais passava o capitalismo, especialmente no último quartel do século 20, o que indica um movimento mais complexo de desenvolvimento de estratégias de formação do consenso em torno da ideia de Reforma que se disseminou.

A autora lembra que entre o final da segunda guerra e a década de 1980 o mundo polarizado entre os países pós-revolucionários e países capitalistas impôs mudanças no “ritmo, na extensão e na forma da expansão do imperialismo e trouxe uma sobrecarga retórica e ideológica que dificulta a percepção real das transformações então em curso”. (FONTES, 2010, p. 149).

O capital-imperialismo seria um estágio do imperialismo em que “exacerbou a concentração concorrente de capitais, mas tendencialmente consorciando-os”. Segundo a autora “no capital-imperialismo a dominação interna do capital necessita e se complementa por sua expansão externa” (FONTES, 2010, p. 149).

Parte expressiva disso pode ser apreendida por meio da caracterização das ações de agências internacionais que se consorciaram para levar à diante os propósitos do capital imperialismo de forma mais intensa a partir da década de 1970, mas se fizeram sentir de forma mais intensa posteriormente. Notadamente na década de 1990 o tripé: redução do Estado, precarização dos serviços públicos e privatização foram mobilizados e estimulados por organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), fazendo circular noções capilares sobre a gestão pública⁶.

⁶O FMI e o BM foram alterando as suas orientações para atender às necessidades de expansão do capital. Na crise do capitalismo na década de 1970 ante os riscos de insolvência dos estados devedores, os auxílios são condicionados a exigências de garantias de pagamento das dívidas e de efetivação de políticas

O Banco Mundial, na 20ª temática do Relatório de 1997, já havia consolidado sua visão de tal forma que definia o Estado num mundo em transformação com uma retórica pseudo social. O relatório foi dividido em cinco partes, sendo a primeira uma apresentação geral. Em seu capítulo 7, com título “Um Estado Mais Próximo do Povo”, 20 páginas tratam desse enfoque pseudo social e estabelece que “O povo é o meio e o fim do desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 116).

Podemos observar no Relatório que o enfoque social introduzido busca equilibrar a noção de Estado eficiente com a descentralização dos recursos do governo. E diz:

Não é capaz o Estado que ignora as necessidades de grandes setores da população ao estabelecer e implementar políticas. E, mesmo com o máximo de boa vontade, o governo poucas probabilidades terá de atender eficientemente às necessidades coletivas se não souber quais são muitas dessas necessidades. Assim, é preciso que o revigoramento das instituições públicas comece com uma aproximação do governo com o povo. Isso significa inserir a voz do povo na formulação de políticas: abrir campo para que indivíduos, organizações do setor privado e outros grupos da sociedade civil expressem as suas opiniões. No cenário apropriado, também pode significar maior descentralização do poder e dos recursos do governo. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 116)

O capítulo prossegue com análise dos temas imbricados nessa aproximação do Estado com o povo. Nos moldes das estratégias políticas ali traçadas, o processo eleitoral figura como mecanismo eficiente de representação social, embora as Organizações Não Governamentais (ONGs) também desfrutem de grande centralidade nesse processo como ferramenta de participação e execução de políticas em áreas sociais. Assevera o documento que,

[...] a melhoria da capacidade e da efetividade do Estado depende de mecanismos capazes de melhorar a abertura e a transparência, fortalecer incentivos à participação nos assuntos públicos e, quando apropriado, aproximar o governo do povo e das comunidades a que deve servir. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 137)

desenvolvimentistas. Na década seguinte os problemas se agravam à medida que as práticas conservadoras liberais se efetivavam nos organismos internacionais e praticados pelos estados capitalistas na periferia desse processo de expansão do capital. (MELO, p. 69-73)

Nota-se que a preocupação com o processos de descentralização das gestões e com o equilíbrio fiscal são centrais na lógica empreendida. Deste modo, o Relatório do BM propõe as seguintes orientações: 1. Assegurar ampla discussão e avaliação dos rumos e prioridades políticas maiores; 2. Encorajar a participação de organizações de usuários e beneficiários na elaboração, implementação e monitoria de bens e serviços; 3. Caso a descentralização da administração seja conveniente, o Estado deve adotar abordagens por etapas e setores iniciando pelas áreas consideradas prioritárias como saúde, educação ou infraestrutura; 4. Introduzir mecanismos de monitoria das ações a nível central e local; 5. No nível local, o Estado deve concentrar-se na melhoria dos processos e incentivos à responsabilidade (com o público) e na responsabilidade (com o governo central). (BANCO MUNDIAL, 1997)

Em torno de todas as orientações encontra-se um elemento fundamental na compreensão do BM: a necessidade de que haja adesão às mudanças, o que se faria tornando as reformas inteligíveis para o cidadão e para a comunidade empresarial.

O primeiro passo para aproximar o governo do povo consistirá em fazer com que os objetivos da reforma sejam claramente inteligíveis para os cidadãos e a comunidade empresarial. As iniciativas para melhorar a comunicação e o consenso gerarão um duplo benefício: aumentar o apoio a reforma e dotar o governo de uma melhor compreensão de como levá-la a cabo corretamente. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 137)

Melo (2005, p. 73), ao falar dessas novas orientações, infere que,

Uma nova relação entre o Estado em seu sentido restrito e a sociedade é gestada para esse fim. Na linguagem do Banco Mundial, desde a década de 1990 novas funções do Estado são necessárias para conduzir um mundo em transformação. Um novo bloco histórico conservador em defesa do capital é gestado.

Diferente da orientação teórica do Relatório, Adriana Melo questiona a interpenetração da relação preconizada entre sociedade civil e sociedade política, haja vista o caráter conservador que ela enseja na condução do processo de reestruturação do capitalismo. Denuncia que nessa visão, o Estado passou a construir novas formas de se relacionar com a sociedade civil, transferindo atribuições, anteriormente características do Estado, para o setor privado. As ONGs são situadas como protagonistas desse processo ao serem guindadas à condição de executoras de políticas de assistência, ambientais, educacionais, etc. Não por outro motivo, é observável ao longo da década de 1990 e na década de 2000, a ampliação do

número de ONGs, algumas derivadas de movimentos pré-existentes e outras nascidas na emergência da difusão dessas visões, quase todas aspirando o acesso aos recursos governamentais para execução de projetos específicos.

A ideia de globalização foi recorrentemente mencionada a partir da década de 1970 como uma tendência crescente para a mobilidade e fluidez dos capitais. Aliado a isto a categoria mundialização se apresentou como elemento integrador da interface globalização-neoliberalismo, cumprindo o propósito de mascarar a relação direta com as dinâmicas de exploração dos não detentores dos meios de produção, típica ao capitalismo.

Expressão disso pode ser localizada nas análises de Luiz Bresser Pereira⁷, articulador da Reforma do Aparelho de Estado em 1995, ao explicar as origens da crise da década de 1990, no Brasil. Segundo o seu entendimento, entre os anos 1930 e os anos 1960, o Estado teria sido um fator de desenvolvimento econômico, tendo sido um período, sem precedentes na história, tanto de prosperidade econômica quanto da elevação dos padrões de vida. O autor opõe a esse período de prosperidade, aos anos posteriores, quando o modelo teria se esgotado. Infere o autor que,

A partir dos anos 70, porém, face ao seu crescimento distorcido e ao **processo de globalização**, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo. A **onda neoconservadora** e as reformas econômicas orientadas para o mercado foram **a resposta a esta - crise reformas que os neoliberais** em um certo momento imaginaram que teriam como resultado o Estado mínimo. Entretanto, quando, nos anos 90, se verificou a inviabilidade da proposta conservadora de Estado mínimo, estas reformas revelaram sua verdadeira natureza: uma condição necessária da reconstrução do Estado - para que este pudesse realizar não apenas suas tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, mas também seu papel de garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade do seu respectivo país. (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 6)⁸

⁷ O grande mentor do Plano de Reformas, Luiz Carlos Bresser-Pereira, graduado em Direito, doutorado e livre-docente em economia, com atuação na área administrativa empresarial privada, presidente de banco estadual, chefe de gabinete de Executivo estadual, alçado à condição de ministro da fazenda em 1987 e posteriormente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi convidado para a Secretaria de Administração, mais tarde transformada em Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Diferente das perspectivas de análise adotadas nesse trabalho, Bresser Pereira atua dentro do campo liberal, intelectual defensor da Terceira Via

⁸ Esse texto de Luiz Bresser Pereira foi apresentado na Segunda Reunião do Círculo de Montevideú, ocorrida em Barcelona, em 1997. O círculo de Montevideú foi criado em 1996 pelo ex-presidente do Uruguai, Julio María Sanguinetti.

É importante salientar como o autor responsabiliza a globalização pela crise do Estado, e o Estado pela retração do capital, ao mesmo tempo em que se reporta aos neoliberais como conservadores, ainda que aponte as soluções encontradas por eles como necessárias.

Na condição de Ministro do governo FHC, Bresser esteve à frente da criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), ainda em janeiro de 1995. Foi do MARE a iniciativa de elaboração do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, publicado como Decreto do Executivo Federal, que em sua introdução trouxe um breve histórico das crises e das respostas que o Estado brasileiro teria dado às mesmas, estabelecendo as regras do novo tipo de relação entre Estado e Sociedade Civil. No entendimento trazido no Plano Diretor as respostas até então dadas pelo Estado brasileiro à crise não teriam sido suficientes, dados os seus equívocos:

A reação imediata à crise - ainda nos anos 80, logo após a transição democrática - foi ignorá-la. Uma segunda resposta igualmente inadequada foi a neoliberal, caracterizada pela ideologia do Estado mínimo. Ambas revelaram-se irrealistas: a primeira, porque subestimou tal desequilíbrio; a segunda, porque utópica. Só em meados dos anos 90 surge uma resposta consistente com o desafio de superação da crise: a idéia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas. (BRASIL, 1995, p. 11)

A avaliação que o Plano Diretor apresenta, aparentemente, aponta para uma rejeição ao projeto neoliberal, e alinhamento à corrente emergente de “reconstrução do Estado”, partindo-se da premissa que os responsáveis pela crise da sociedade seria a estrutura burocrática pesada do Estado ao se responsabilizar por prestação de serviços além da sua capacidade.

O Plano Diretor traduz, porém, uma posição intermediária entre o Estado de bem-estar social e o radicalismo do neoliberalismo. Ali se defende que o problema do Estado estaria na sua incapacidade para implementar políticas públicas em decorrência da burocracia e ineficiência da estrutura administrativa. Dessa forma:

A reforma do Estado é um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania. Este Plano Diretor focaliza sua atenção na administração pública federal, mas muitas das suas diretrizes e propostas podem também ser aplicadas no nível estadual e municipal (BRASIL, 1995, p. 12)

O Plano teve como linhas mestras:

1. Modelo gerencial de administração;
2. Flexibilização e diversificação dos regimes jurídicos para o funcionalismo público;
3. Definição de um setor público não-estatal;
4. Ajuste fiscal;

As reformas propostas pelo MARE na década de 1990, referiam-se ao Estado nos seguintes termos:

O Estado é a organização burocrática que possui o poder de legislar e tributar sobre a população de um determinado território. O Estado é, portanto, a única estrutura organizacional que possui o “poder extroverso”, ou seja, o poder de constituir unilateralmente obrigações para terceiros, com extravasamento dos seus próprios limites.

[...]

O aparelho do Estado é regido basicamente pelo direito constitucional e pelo direito administrativo, enquanto que o Estado é fonte ou sancionador e garantidor desses e de todos os demais direitos. Quando somamos ao aparelho do Estado todo o sistema institucional-legal, que regula não apenas o próprio aparelho do Estado mas toda a sociedade, temos o Estado. (BRASIL, 1995, p. 41)

As formulações, expressas no plano diretor reformas, trazem a possibilidade de separação entre as duas esferas, as ferramentas jurídico-políticas e a sociedade. Essa visão encobre as relações que se estabelecem entre a esfera produtiva e a esfera de regulação da produção e dificulta a distinção entre os sujeitos da sociedade civil que agem dentro do Estado defendendo suas visões de mundo, interesses econômicas e as posições de classe.

Na prática isto se traduziu na defesa da redução das ações diretas do Estado nas políticas sociais, abrindo esse campo para a atuação do setor privado, por meio da atuação do que se convencionou chamar de setor público não-estatal, responsável pela prestação dos serviços considerados não exclusivos do Estado. Isto é, “setor onde o Estado atua

simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas” (BRASIL, 1995, p.42), a exemplo das universidades, hospitais, museus e centros de pesquisa.

Na antítese dos postulados de Bresser Pereira, Lucia Maria Wanderley Neves (2005) chama a atenção para as contradições desse processo, incluindo o alargamento da participação política da sociedade civil num movimento necessário à própria sobrevivência do capital.

As mudanças qualitativas que se vêm processando mundialmente no modo de produção social capitalista nas últimas décadas do século XX e nos anos iniciais deste século materializam-se em novas alterações no conteúdo e na forma de organização do trabalho e da produção, nas relações de poder e nas relações sociais globais que correspondem a um patamar superior da civilização urbano-industrial, resultantes de movimentos contraditórios, inerentes às relações sociais capitalistas. (NEVES, 2005, p. 20)

As alterações discutidas pela autora, têm no Brasil, um elemento que está no centro das mudanças, mesmo não sendo explicitamente o objeto da discussão feita por ela, que é o trabalhador e a trabalhadora negra, haja vista que são estes sujeitos os integrantes do grande contingente de explorados pelo capital. Daí a localização do racismo como um elemento estruturador das relações de exploração no Brasil.

Após o período da ditadura civil/militar no Brasil, o movimento de rearticulação em torno da Constituinte, deu um novo impulso às organizações de parcelas da sociedade civil, renunciando a ampliação da participação popular nas esferas eminentemente políticas do país, ainda que timidamente.

Esse “alargamento” da participação política, antes da Constituição de 1988, pode ser relacionado aos movimentos sociais que sobreviveram à ditadura civil/militar, assim como aos que emergiram e amadureceram nas lutas pelo seu fim. Mas longe de ser uma experiência homogênea, tratou-se de um período de disputas polarizadas.

De um lado encontravam-se frações da sociedade civil organizada em movimentos sociais, que disputaram direitos políticos e sociais, abrangendo lutas pela garantia de saúde, educação, reforma agrária, igualdade de tratamento entre negros(as) e brancos(as), redução das desigualdades sociais e do outro, organismos representativos de diversos ramos

empresariais comprometidos com a conservação de relações dominantes de poder, além de remanescentes das oligarquias agrárias e das frações burguesas que emergiram em nome da modernização e dinamização do capital. O resultado desse processo foi uma Constituição reconhecidamente avançada, mas que no contexto da passagem de uma ordem autoritária-tecnocrática para uma ordem democrática-neoliberal; se caracterizou como um texto com política social, sem direitos sociais, como definido por Evaldo Vieira (2001). Percebe-se que no contexto em questão, ao celebrar a desregulamentação dos fluxos financeiros, a redução das proteções sociais e acentuar as responsabilidades individuais, gerou um processo contraditório frente às expectativas de democratização.

A montagem de um arcabouço jurídico que legitimasse as reformas fazia parte das estratégias para adequar o Estado aos novos tempos. A educação é um importante instrumento nesse processo. Neves (2005), desenvolve a noção de pedagogia da hegemonia, para explicar o caráter adotado pelo Estado no sentido de obter da sociedade civil o necessário consenso em torno das adaptações promovidas pelo mesmo, para dar efetividade à expansão do capital, sem que haja uma reação intempestiva que coloque em risco as atuais estruturas. Ao discutir essa relevância que a educação assume na fase monopolista do capitalismo afirma que,

Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista. (NEVES, 2005, p. 26)

Na mesma linha de abordagem, Marcelo Paula de Melo e Ialê Falleiros (2005, p. 175), discutindo a reforma da aparelhagem do estado como estratégia de legitimação, afirmam que o Estado se transforma em um “difusor da nova pedagogia da hegemonia”. Eles registram que as manobras no léxico do programa de reformas não teria alterado o fato de que a transferência da prestação de serviços e produtos, para a iniciativa privada; a prestação de serviços por setor não-estatal; desoneração e outras, na prática representam é a transferência para o mercado dos serviços o que até então de exclusividade do Estado. Ou por outras palavras, o processo de privatização. Alertando para que, “Embora haja essa disputa

semântica, sendo tal processo apresentado como publicização, pode-se afirmar estarmos diante de um verdadeiro mecanismo de privatização com diversas faces. (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 182)

A assertiva de Marcelo Melo diz respeito as estratégias adotadas no Plano de Reformas do Estado brasileiro, que cria um setor público-não estatal, além de outras ferramentas administrativas que permitem ao Estado transferir para o mercado, a exploração de áreas como educação, saúde, transporte, segurança considerados serviços públicos. O Estado seria a forma concreta da expressão de um modelo de produção econômica, portanto não é ele quem define o mundo econômico, mas o contrário. E como vimos observando até aqui, o Estado brasileiro, partidário de um modelo econômico, o modelo capitalista em expansão, e atingido por uma crise, se mobiliza para promover reformas que não alteraram as estruturas da sociedade, mas atuou como agente apaziguador dos ânimos de organização na sociedade civil. E a educação é uma das ferramentas fundamentais para obtenção do consenso necessário às mudanças.

Seguindo a linha de raciocínio até então apresentada nesse trabalho, nos alinhamos à Sônia Regina de Mendonça, ao fazer a seguinte referência ao conceito de Estado,

Em sua acepção, o Estado não pode ser tomado como Sujeito, nem tampouco como Objeto, afirmando-se, isso sim, enquanto uma condensação de relações sociais, o que nos obriga, necessariamente, a vê-lo enquanto atravessado pelo conjunto das relações de classe presentes na própria formação histórica, incorporando os conflitos vigentes na Sociedade. (MENDONÇA, 2007, p.5)

O Estado pensado por Sônia Regina de Mendonça (2007), é concebido como relação e não como um ente possível de ser apartado do conjunto das relações sociais de produção, por isso mesmo, conflituoso, campo de tensões em que as várias frações da sociedade se enfrentam e disputam um projeto de hegemonia.

Se na esfera central, a responsabilidade pela crise foi atribuída ao tamanho da máquina burocrática do Estado, bem como a sua interferência no mercado, com produção de bens e serviços desnecessários. No âmbito estadual encontramos um personagem significativo para compor esse quadro de premissas na introdução do Plano Diretor de Reformas: “Este Plano

Diretor focaliza sua atenção na administração pública federal, mas muitas das suas diretrizes e propostas podem também ser aplicadas no nível estadual e municipal.” (BRASIL, 1197, p. 12)

Não havia previsão de obrigatoriedade expressa para a adesão de Estados e Municípios, mas haja vista que os repasses de verbas, financiamentos, contração de convênios de demais atos administrativos de relação entre federação, estados e municípios passam a estar circunscritos aos ditames da esfera central, o efeito das reformas funcionaram em efeito cascatas em direção as demais esferas do governo.

Percebemos que a crise do capitalismo na esfera mundial, atinge a sociedade brasileira, e recebe como resposta a partir da década de 1990 e subsequentes, um tratamento pautado numa opção política de não ruptura com o liberalismo. Tanto na esfera central do Estado, quanto nas esferas locais, todas as mudanças que observamos até aqui não oferecem riscos à permanência de relações sociais baseadas na exploração do trabalho. O Estado, na prática, se coloca como colaborador da expansão do capital.

Nessa perspectiva, a educação é mobilizada para preparar as massas populares para o mercado de trabalho e para uma suposta cidadania limitada à participação na escolha de representantes e ativismo em esferas reguladoras atreladas ao Estado.

A crise do capitalismo que atingiu os países endividados em África, Ásia e América Latina, e também atingiu os países financiadores guardou níveis e aprofundamentos diferentes, mas em todos eles as respostas não fugiram muito da vitória pela permanência do modelo capitalista. As estratégias de enfrentamento se concentraram em reformas que desonerassem o estado em sentido estrito e transferissem para a sociedade civil as atribuições por executar o que foi definido pela Terceira Via como tarefas não exclusivas do estado.

Por outro lado, as orientações do FMI, do BM e da UNESCO quanto a ampliação da participação política da sociedade civil, provocou reformas no Estado para acolher as frações da sociedade que precisam ser incluídas como: negros, indígenas, deficientes, “pobres”.

O que temos em curso a partir da década de 1990 é um conjunto de mudanças, que pretende adaptar o modelo de administração no Brasil, para harmonizar-se com as exigências internacionais do capitalismo globalizado e em crise. Essas mudanças não contestam e não alteram em momento algum as estruturas das relações sociais de produção já existentes.

Muito pelo contrário, qualificam as formas de exploração do trabalho, adota novos mecanismos de obtenção de consenso, mascara as desigualdades econômicas e raciais sob o manto de um arcabouço jurídico-político de igualdade de direitos e participação política nas esferas do Estado.

Esse contexto não se encerra com o findar do século 20. O alvorecer do século 21 é acompanhado pela chegada ao poder, do Partido dos Trabalhadores (PT) que assume o executivo federal em 2003, e dá continuidade as reformas iniciadas na década anterior. A chegada ao governo “não correspondeu ao rompimento com o projeto de modernização do Brasil baseado no equilíbrio macroeconômico, no controle fiscal e na reforma neoliberal do Estado.” (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 186)

As mudanças, que vimos discutindo, continuaram seu curso, se aprofundaram, sem terem a pretensão de alterar as estruturas e com mais intensidade notamos que os mecanismos para obtenção de consenso se diversificaram. Nos interessa, particularmente, como essas mudanças contribuíram, de alguma forma para a positivação de uma legislação com recorte racial no trato da educação, em meio a uma crise do Estado.

Um documento importante para pensarmos a condução que foi dada pelo grupo que se instala no governo brasileiro no início do século 21, é o documento dirigido ao povo brasileiro pelo, então candidato ao Executivo Federal, Luiz Inácio Lula da Silva. Se as Reformas de 1995 atribuía a crise ao tamanho, rigidez, burocracia do Estado, na Carta ao Povo Brasileiro, de 22 de junho de 2002, o partido atribuía ao governo essa responsabilidade:

O povo brasileiro quer mudar para valer. Recusa qualquer forma de continuísmo, seja ele assumido ou mascarado. Quer trilhar o caminho da redução de nossa vulnerabilidade externa pelo esforço conjugado de exportar mais e de criar um amplo mercado interno de consumo de massas. Quer abrir o caminho de combinar o incremento da atividade econômica com políticas sociais consistentes e criativas. O caminho das reformas estruturais que de fato democratizem e modernizem o país, tornando-o mais justo, eficiente e, ao mesmo tempo, mais competitivo no mercado internacional.

O caminho da reforma tributária, que desonere a produção. Da reforma agrária que assegure a paz no campo. Da redução de nossas carências energéticas e de nosso déficit habitacional. Da reforma previdenciária, da reforma trabalhista e de programas prioritários contra a fome e a insegurança pública.

PT e seus parceiros têm plena consciência de que a superação do atual modelo, reclamada enfaticamente pela sociedade, não se fará num passe de mágica, de um dia par ao outro. Não há milagres na vida de um povo e de um país.

A Carta ao Povo brasileiro, divulgada na campanha eleitoral em 2002, é emblemática da política de estado que seria desenvolvida pelo partido. Como é possível observar ele não se propõe a romper com o modelo do governo anterior, alinhado com a Terceira Via. Apesar de afirmar a recusa com qualquer “continuísmo”, a referência à eficiência, competitividade, desoneração da produção, dentre outros elementos, são os indicativos mais fortes de que as políticas engendradas após assumir o governo do estado, não alterariam de maneira significativa as suas estruturas.

Enquanto as reformas estavam em curso na sociedade política, a sociedade civil foi se organizando em torno de alguns temas como: gênero, feminismo, raça, meio ambiente, etc. Muitas delas na esteira da “ampliação da participação da sociedade civil” em assuntos que “não são exclusivos do estado”. Outras de caráter reivindicatório. Há um significativo aumento no número de organizações e movimentos. Muito significativo o crescimento de movimentos envolvidos na defesa dos direitos de negros e negras. Tema que veremos a seguir.

1.2 O DEBATE PÚBLICO SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS E SEUS EFEITOS NA AGENDA DO ESTADO

O debate público em torno das questões raciais se aprofunda e toma contornos mais bem definidos na década de 1990. Nesse contexto, verificamos, concomitantemente à crise do Estado e às reformas, uma aglutinação de forças no campo das lutas por direitos sociais, e dentre eles o enfrentamento às assimetrias nas relações raciais.

Sales Augusto dos Santos (2007) refere-se à década de 1990 como um momento especial para a luta antirracista “A década de 1990 vai marcar uma nova fase para a luta dos Movimentos Sociais Negros brasileiros contra o racismo”. A década teria iniciado com o I Encontro das Entidades Negras brasileiras (I ENEN) ocorrido entre 4 e 17 de novembro de 1991. (SANTOS, 2007, p. 161)

Outro momento emblemático para o tema das relações raciais foi a Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, ocorrida em 20 de novembro de 1995, na cidade de Brasília. Nessa oportunidade, a organização da Marcha foi recebida pelo presidente da República e o documento “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” foi entregue ao mesmo. As propostas contemplavam temas como: “Direito a Informação”, “Mercado de Trabalho”, “Educação”, “Cultura e Comunicação”, “Saúde”, “Violência”, “Religião” e “Terra” (SANTOS, 2007, p. 168)

Sales Augusto afirma que a Marcha teve muito mais força no plano simbólico que consequências práticas, mas reconhece que a Educação permaneceu na agenda dos movimentos e

Além disso, pode-se perceber que a luta por educação refinava-se, visto que os Movimentos Negros reivindicavam vários tipos de políticas públicas na área de educação, bem como a articulação/interação dessas políticas. Entre elas, podemos citar: políticas universalistas, políticas valorizativas e políticas de ação afirmativa para a população negra. (SANTOS, 2007, p. 169)

Os estudos do autor revelam uma preocupação dos movimentos negros com políticas para educação de cunho universais, ampliação da escola pública, qualidade da educação, monitoramento dos materiais didáticos, o que é relevante trazer para o debate como contra ponto a visão do senso comum quanto a sectarização dos movimentos negros.

Um ano após a Marcha, o Ministério da Justiça organizou o Seminário Multiculturalismo e Racismo: o Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos. Em torno das tensões do Seminário, Monica Grin (2007) pontua algumas polêmicas. Segundo a autora o debate em torno do estatuto “ontológico da ‘raça’”, de outra forma “os sujeitos sociais se definem e se percebem a partir de uma clara divisão racial? Protagonizando as polêmicas, encontravam-se “cientistas sociais, constitucionalistas, brasilianistas norte-americanos, especialistas em políticas de ação afirmativa e militantes do Movimento Negro” (GRIN, 2007, p. 150)

Ainda em 1996, foi editado o Decreto 1.904, de 13 de maio de 1996, criando o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Para Sales Augusto Santos, o Programa reproduzia as propostas de ações afirmativas constantes no Programa de Superação do

Racismo e da Desigualdade Racial, entregue ao governo durante a Marcha Zumbi de Palmares. (SANTOS, 2007)

A observância dos dados apresentados por Monica Grin e Sales Augusto dos Santos, nos permite inferir que a mobilização dos movimentos negros por políticas públicas específicas, obrigou o governo a se manifestar em relação aos desafios colocados em pauta. Porém dentro de marcos das políticas já definidas como linhas mestras do governo, neste caso, prioritariamente mecanismos de participação sem amplo alcance para alteração das condições de subalternidade da ampla maioria da população brasileira, os negros e negras.

A criação do Grupo de Trabalho Interministerial – GTI; o Programa Nacional de Direitos Humanos I e II; o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego – Gtdeo, no âmbito do Ministério do Trabalho; o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), segundo Monica Grin não teriam tido o alcance desejado pelos movimentos negros. (GRIN, 2010).

No cenário internacional, em setembro de 2001 ocorreu a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban, na África do Sul. O resultado foi transformado em Relatório e Programa vinculando aos países signatários⁹, dentre eles o Brasil. Tanto na fase anterior à Conferência, quanto nos momentos posteriores, os movimentos negros brasileiros que se mobilizaram pela participação, continuaram a demandar a efetivação das políticas públicas de cunho reparatório, nos informa Mônica Grin (2010). A Lei 10.639 é sancionada em 2003 no bojo dessa disputa.

Sem perder de vista o protagonismo dos movimentos negros na exigência de políticas educacionais de enfrentamento ao racismo, não podemos nos furtar a reconhecer as iniciativas tomadas por outros segmentos, como é o caso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Ação Educativa-Assessoria, Pesquisa e Informação que realiza no ano 2000, o concurso Negro e a Educação, com apoio da Fundação Ford. Um dos objetivos, dentre outros, foi fomentar linhas de pesquisa voltadas para a temática racial interseccionada com educação, além de criar condições para a formação de pesquisadores (as). Como resultado do concurso foi publicado a coletânea “A presença do negro no sistema

⁹ Quando um Estado torna-se signatário de um tratado multilateral, ele é obrigado a seguir internamente as recomendações desse acordo.

educacional brasileiro”. Em um dos textos publicados, Formação de pesquisadores no contexto do I Concurso Negro e Educação, de autoria da Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Regina Pahim Pinto, é ressaltado o grande número de pesquisadores negros participantes, o acompanhamento que os mesmos receberam do comitê científico, e a preocupação do envolvidos em combater o racismo. Concluem que,

Finalmente, tudo indica que o Concurso contribuiu para a visibilidade do tema, tendo mobilizado um grande número de interessados, provenientes de várias partes do país e que, quiçá, em outras circunstâncias, não teriam a oportunidade de externar suas idéias e, tampouco, vê-las desenvolvidas e avaliadas. Com certeza muitos dos limites e dificuldades anteriormente mencionados poderão ser superados no decorrer das atividades do II Concurso Negro e Educação, já em andamento. (SILVA; PINTO, 2001, p. 9)

Na terceira edição Escola, Identidades, Cultura e Políticas Públicas, o texto de Marilena da Silva (2005) apresenta resultado de pesquisa sobre o processo de implementação da lei municipal N° 7. 207/93 da cidade de Goiânia e da Lei 10.639/2003. A autora sinaliza os limites e dificuldades para efetivação das normas que vão da fragilidade da formação dos professores aos livros que não incorporaram a temática prevista na legislação. Essa terceira edição foi publicada em 2005, dois anos após a sanção da Lei, e a autora já aponta para o seu descumprimento.

Portanto, antes da Lei 10.639/2003, uma associação de pesquisa em educação, já se mobilizava em torno de temas que envolvem as relações raciais, em interface com educação, um indicativo importante de que o modelo de educação formal precisava ser repensado em um país com as características raciais que o Brasil se apresenta. O concurso foi mantido nos anos posteriores.

Outro movimento no sentido de instituir políticas de ações afirmativas, foi a criação em 2003, mesmo ano da Lei Federal 10.639/2003, a Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Em 2010 a Lei Federal 12.288/2010 instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. Compondo-se um cenário de políticas afirmativas, aqui entendidas como políticas de estado para dirimir assimetrias sociais e raciais construídas historicamente.

O quadro abaixo sintetiza as principais movimentações no sentido de responder as pressões sociais, ao tempo em que se promovia a adequação da aparelhagem estatal às reformas recomendadas pelas agências internacionais, já estudadas no tópico anterior.

**QUADRO 1 - AÇÕES DA SOCIEDADE POLÍTICA RELACIONADAS AO
TEMA DAS RELAÇÕES RACIAIS NOS ANOS 1990 E 2000**

Período	Origem	Ação	Objeto
1993	Ministério das Relações Exteriores	Elaboração de Relatório com diagnóstico das principais dificuldades	Direitos Humanos
20/11/1995	Presidência da República – Casa Civil	Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI) – Decreto	Discussão, elaboração e implementação de políticas públicas direcionadas à população negra.
13/05/1996	Ministério da Justiça	Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)	Eleição de prioridades e apresentação de propostas de caráter administrativo, legislativo e político-cultural com vistas a equacionar os mais graves problemas que hoje impossibilitam ou dificultam a realização dos Direitos Humanos; No item educação do programa: ação afirmativa para acesso de negros ao ensino superior e profissionalizante
1996	Congresso Nacional	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Diretrizes nacionais para a Educação
20/03/1996	Ministério do Trabalho	Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTDEO) – Decreto	Definição de programas de ações que visem o combate à discriminação no emprego e na ocupação.
1996	Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça	Seminário Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos	Debate do racismo e de políticas públicas de combate à discriminação e as desigualdades raciais, dentre elas ações afirmativas
2002	Ministério das Relações Exteriores	Programa de Ação afirmativa do Instituto Rio Branco	Concessão de bolsas a afrodescendentes, em cursos preparatórios para seleção do Instituto Rio Branco
09/01/2003	Congresso Nacional	Lei 10.639/2003	Torna obrigatório o ensino de História da África e cultura afro-brasileira nas escolas oficiais e privadas do Brasil.
21/03/2003	Presidência da República, através de Medida Provisória (MP) Nº 696	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) ¹⁰	Formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para o enfrentamento ao racismo.
2003	Ministério da Saúde	Lançamento do Programa de Combate ao Racismo Institucional	Duração até 2006, destinou-se a formação de gestores para a promoção da equidade racial na área da saúde.
20/05/2004	Congresso Nacional	Projeto de Lei (PL) Nº 3.627/2004 Sistema Especial de Reserva de Vagas	Reserva de vaga para estudantes egressos de escolas públicas (especialmente negros e indígenas) nas instituições públicas federais

¹⁰ A SEPPIR perdeu o status de Ministério quando, em 2015, o governo de Dilma Rousseff criou o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, a partir da fusão das três Secretarias responsáveis pelos respectivos temas. Com o golpe de estado ocorrido em 2016 e a edição da Medida Provisória-MP 726/2016 de 12 de maio de 2016, o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos foi extinto e sua competência transferida para o Ministério da Justiça e Cidadania (recém criado). (BRASIL, 2016)

			de educação superior
2007	Congresso Nacional	Lei Federal Nº 11.635	Combate à Intolerância Religiosa.
2008	Congresso Nacional	Lei Federal Nº 11.645/2008	Alteração da LDB 9.394/1996. Inclusão no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”
2010	Congresso Nacional	Lei Federal 12.288/2010 - Estatuto da Igualdade Racial.	Combate a discriminação e desigualdades raciais.

Fonte: Elaboração da autora a partir das Referências.

Os dados, estudados até aqui, revelam uma movimentação que antecede a sanção da lei 10.639/2003. Diversas frações da sociedade civil mobilizavam-se em torno da problemática da desigualdade racial no país: movimentos negros, sindicais, pesquisadoras, partidos políticos em diferentes momentos se articularam em torno da problemática racial e dentre esses movimentos, destaca-se os movimentos negros que mantiveram um continuado esforço de manter a temática da desigualdade racial no debate público.

QUADRO 2 - AÇÕES DE MOBILIZAÇÃO NA SOCIEDADE CIVIL NOS ANOS 1990 E 2000

no	A	Organização	Ação	Objeto
1978		Movimento Negro Unificado (MNU)	Criação	Enfrentamento ao racismo
1982		Professores(as) e Pesquisadores(as) de Pós-Graduação	Conferência Brasileira de Educação – CBE em Belo Horizonte	Discriminação nos sistemas de Ensino
1982		Movimento Negro Unificado – MNU	Convenção do MNU	Alteração radical nos currículos, visando à eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores. Defesa da criação de bolsas para crianças e adolescentes permanecerem nos sistemas de ensino
1986		Entidades Negras, Sindicatos, Partidos dos Políticos e Grupos Sociais, de 16 Estados da Federação: AL; BA; DF; GO; MA; MG; MS; PA; PF3; PE; PI; RJ; RS; SC; SE e SP,	Convenção Nacional do Negro pela Constituinte	Discussão e elaboração de propostas a serem encaminhados aos congressistas constituintes. Dentre elas a tipificação de racismo como crime inafiançável e imprescritível.

1987	Sem informação	VII Encontro de Negros do Norte e Nordeste	
1988	Sem informação	VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste	
1989		I Encontro de Docentes e Pesquisadores e Pós-Graduandos Negros das Universidades Paulistas	Análise da presença e produção acadêmica negra
1991		II Seminário Nacional de Mulheres Negras, Salvador-BA	
1995	Entidades dos movimentos negros/sociais/sindicais	Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, Brasília	Denunciar a discriminação e entrega do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial
1996	Sem informação	I Conferência sobre Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe, Salvador-BA	
22 a 25/11/ 2000	ABPN	I Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), Recife.	Instituir uma nova modalidade para efetuar balanço da produção recente dos pesquisadores negros e negras e de estudos que lidam com temáticas relacionadas com a situação dos afro-descendentes, especialmente no Brasil
2000	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Informação (Anped) Ação Educativa-Assessoria, Pesquisa e Informação <i>Ford Fundacion</i>	Realização do I Concurso Negro e a Educação	Pesquisas sobre educação e negro
30/08 a 07/09 de 2001	UNESCO	III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban –África do Sul)	Racismo, xenofobia e intolerância
2009	Democratas – DEM	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) Nº 186 (julgada improcedente pelo STF em 2012)	Questiona a política de ação afirmativa para estudantes negros implementada pela Universidade de Brasília (UnB), por meio do sistema de cotas.

Fonte: Produção da autora a partir das Referências.

É o somatório dessas forças sociais e políticas, externas e internas que montam o contexto no qual se dá aprovação pelo Congresso Nacional, e sanção presidencial, da Lei

Federal 10.639/2003 em 09 de janeiro de 2003, com a inclusão do Artigo 26 A, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro Brasileira.

1.3 A RELAÇÃO SOCIEDADE CIVIL/SOCIEDADE POLÍTICA: ENCONTROS E DESENCONTROS QUANTO AO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

A agenda por uma educação antirracista, remonta à década de 1980 com a reivindicação no Projeto de Lei 1.332 de Abdias do Nascimento, em 1983. Prossegue na Convenção do Negro pela Constituinte em 1986, quando o ponto educação aparece com diversas exigências, relativas ao acesso, permanência, qualidade e em diversos outros encontros e manifestações dos movimentos negros. O percurso por garantir uma educação voltada para o enfrentamento ao racismo foi longo, difícil, se debateu com condições históricas complexas, não encontrou escuta na sociedade política, em vários momentos, mas essas tensões e persistência resultaram na aprovação de uma legislação que obriga o ensino de História da África.

A proposição do PL N° 259, em 11 de março de 1999, à Câmara dos Deputados Federais, por Esther Gross e Bem-hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), traz na justificativa a menção à origem do Projeto como sendo de Humberto Costa. Nesse percurso até à sanção, alguns obstáculos foram superados, outros nem tanto. O PL propunha a alteração da LDB 9394/1996 por meio da inclusão de artigos que tratavam do tema de História da África e da cultura do povo negro, bem como da formação dos profissionais de educação para o trabalho com a temática.

O PL N° 259/1999, tratava da obrigatoriedade do ensino de História da África, luta, cultura e o resgate da participação do negro na História do Brasil, e lugar da inserção destes conteúdos no currículo. Na entrada na Câmara dos Deputados, no ano de 2002, agora com número PL N° 17, apresentou o texto,

Art. 1 ° Nos estabelecimentos de ensino de 1° e 2° graus, oficiais e particulares, toma-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2º-Os conteúdos referentes à História e Cultura AfroBrasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º_ As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino de 2º grau, deverão dedicar, pelo menos, 10% de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta lei.

Art. 2º Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Art. 3º O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

Art.4º Esta lei entra em vigor na data da sua publicação.

Art. 5º Revogam-se as disposições em contrário. (BRASIL, 1999)

Durante o processo de tramitação na Câmara dos Deputados, o PL recebeu uma Emenda de caráter supressivo, na Comissão de Constituição e Justiça e de Redação, com o objetivo de retirar do texto o Artigo 5º, com Parecer datado de 2001. E duas Emendas para alterar a redação dos termos relativos às etapas da educação básica, posto que o texto mantinha a nomenclatura remanescente à Constituição de 1988. Deste modo propunha-se que o *caput* do Artigo 1º e seu § 3º, passasse a ter a seguinte redação:

EMENDA DE REDAÇÃO Nº 1

Substitua-se no *caput* do art. 1º a expressão " ensino de 1º e 2º graus" por "ensino fundamental e médio".

EMENDA DE REDAÇÃO Nº 2

Substitua-se no § 3º do art. 1º do projeto a expressão " ensino de 2º grau" por "ensino médio". (BRASIL, 2002)

O texto final foi aprovado pelo Senado Nacional em 2002 e encaminhado para sanção presidencial nos termos,

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, toma-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei."

"**Art. 79-A.** Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria."

"**Art. 79-B.** O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2002)

Em 9 de janeiro de 2003 a Lei foi sancionada, com vetos presidenciais, e ganhou o número 10.639,

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)" "Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2003)

O Parágrafo 3º foi vetado pela presidência da república, após ouvir o Ministério da Educação. A justificativa baseou-se na delimitação de um percentual mínimo para o ensino médio, que feriria a Constituição Federal (CF), "A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais", continua a justificativa do veto

a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país. (BRASIL, 2003)

A justificativa para o veto baseia-se no pressuposto da inconstitucionalidade de estabelecer um percentual mínimo para o conteúdo em vista do respeito às diversidades regionais locais. Sem estabelecer mérito de valor, ao estabelecimento de percentual do conteúdo, notemos que a alegação da diversidade regional e local, parte do pressuposto que alguma região no país não teria contribuição da população negra na sua constituição, dado que não se sustenta em face do conhecimento público e notório da amplitude da atuação dos negros e negras em todas as fases de construção do processo histórico, e em todas as regiões geográficas do país. Sendo insuficiente o conhecimento desses dados, ainda nos resta pensar o objetivo do ensino dos conteúdos, que seria corrigir os equívocos da educação perpetrada no país que privilegiava conteúdos referentes à população branca, destinando à mesma protagonismo e naturalizando a subalternidade da população negra, o que por si só, mereceria correção dentro dos próprios marcos liberais do Estado àquele momento.

Quanto ao Artigo 79, que trata da formação de professores(as) e inclui o dia 20 de novembro no calendário escolar como data comemorativa alusiva à consciência negra, também sofreu veto presidencial. O texto na íntegra dizia,

Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria." **(VETADO)**

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003)

A justificativa para o veto ao Artigo 79-A baseou-se no conteúdo, posto que nenhuma lei poderia tratar de assunto diverso da matéria em exposição, e o artigo incorria nesse fenômeno por se tratar de uma inclusão em outra lei já existente, a LDBEN, e que não tratava da matéria formação de professor, neste caso a LDBEN: "Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e tampouco faz menção a cursos de capacitação para professores "(BRASIL, 2003). Ressaltemos que a justificativa para o veto traz à discussão as lacunas da LDBEN, pois uma legislação que disciplina a Educação não trata da formação dos profissionais da área, isso, segundo o Veto presidencial.

Vale lembrar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado de 1995, previa a montagem de um arcabouço jurídico que respaldasse as mudanças a serem empreendidas. Se considerarmos que a LDBEN é de 1996, após aprovação do Plano Diretor, podemos inferir que, apesar da sua discussão ter mais tempo que o Plano Diretor, a mesma não passou incólume às premissas do mesmo ao prever na “Dimensão institucional-legal” que

Para a operacionalização das mudanças pretendidas será necessário o aperfeiçoamento do sistema jurídico-legal, notadamente de ordem constitucional, de maneira a remover os constrangimentos existentes que impedem a adoção de uma administração ágil e com maior grau de autonomia, capaz de enfrentar os desafios do Estado moderno. (BRASIL, 1995, p. 49)

Fica evidente que as tensões em torno da educação mobilizam diferentes interesses, por parte dos movimentos que percebem e vivenciam a discriminação racial e vê na educação uma possibilidade de resgate da identidade e de ascensão social e do outro lado o Estado, que passa a reconhecer o racismo como prática reiterada, e tenta administrar as reivindicações para adequá-las aos limites desejados pelas reformas. Racismo existe, admite-se uma legislação que obrigue o ensino de História da África e do povo negro, mas não a ponto de dotar a população das condições intelectuais de exigirem uma completa alteração das relações sociais estabelecidas, colocando em risco o *status quo* vigente.

Foi nesse contexto de disputas políticas que a Lei Federal 10.639 tramitou por quatro anos no Congresso Nacional. Muito certamente, a conjuntura da década de 1990 tornou possível a sua aprovação. Alguns aspectos são salutares nessa conjuntura: por um lado há uma multiplicação de entidades com caráter de Organização Não Governamental voltadas para temáticas de recorte racial; são organizados vários Encontros de Negros, regionais e nacionais, amplia-se o número de Parlamentares ativistas nas questões raciais negras. (SANTOS, 2007).

QUADRO 03 - PERCURSO DAS PROPOSIÇÕES QUANTO AO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA

Ano	Projetos	Conteúdo	Parlamentar (es)	Tramitação
1983	Projeto de Lei	Propôs “incorporar ao conteúdo do curso de história brasileira, o ensino das	Deputado Federal Abdias Nascimento	Cinco anos e dez meses nas

	1.332/1983	contribuições positivas dos africanos e de seus descendentes à civilização brasileira”, e também a importância de “incorporar o conteúdo dos cursos sobre História Geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas”	(1983-86) Partido Democrático Trabalhista (PDT)	comissões da Câmara dos Deputados. É arquivado em abril de 1989.
1988	Art. 242, §1º da Constituição Federal/CF	Determina que o Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.	Congresso Nacional	Aprovado, promulgado
1993		Propôs inclusão da disciplina de História e Cultura da África que o currículo oficial da Rede Estadual incluísse a disciplina de História e Cultura afro-brasileira.	Deputado de Pernambuco Humberto Costa (PT)	Projeto Vetado.
1995	PL nº 144/1995	Propôs a inclusão da disciplina História e Cultura da África nos currículos.	Senadora Benedita da Silva – PT (1995-98),	Esse projeto foi reprovado e arquivado
1995	PL nº 859/1995	Propôs uma educação antirracista em âmbito nacional.	Deputado Humberto Costa(PT)	Aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto após dois anos de tramitação. Não aprovado/ou rejeitado em função do término do mandato.
1999	PL 259/1999	Nova proposta, originalmente do projeto apresentado pelo Deputado Humberto Costa, com destaque para implantação do Ensino de História da Cultura afro-brasileira.	Eurídio Bem-Hur Ferreira (MS) e Esther Grossi (RS)	Aprovado texto que viria a ser promulgado com o número 10.639. Com dois vetos: §3º do Art. 1º e Art. 79-A
2001	Lei 10.172/2001	Plano Nacional de Educação	Congresso Nacional	Aprovado
2003	Lei 10.639	Torna obrigatório o ensino de História da África e cultura afro-brasileira nos currículos das escolas oficiais e privadas.	Congresso Nacional	Aprovado
2008	Lei 11.645	Altera a Lei 10.639/2003, incluindo o estudo da história e da luta dos povos indígenas.	Congresso Nacional	Aprovada

Fonte: Elaboração da autora a partir das Referências

Em 2012, o Congresso Nacional aprovou a Lei 12.711 tratando do ingresso nas universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio com reserva de 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio, em sua integralidade, em escolas públicas.

Como observamos até aqui, a primeira tentativa de incorporar o conteúdo das contribuições africanas no processo de formação da sociedade brasileira, ocorreu em 1983 por proposição de Abdias Nascimento. O projeto permaneceu sem votação em Plenário por 6 anos

e foi arquivado. Nem o período de estertores da ditadura foi suficiente para fazê-lo entrar em votação. Temos em vista que o Congresso Nacional, do período, passava pelo contingenciamento do bipartidarismo, e o controle do Executivo Federal, sob tutela dos militares, o que já não permitia um contexto favorável para a sua aprovação.

Por quatro vezes Projetos de Leis propondo a obrigatoriedade do ensino de História da África e/ou educação antirracista, foram reprovados ou arquivados. Todos eles propostos após a CF/88 que determinava que o ensino de História do Brasil deveria levar em conta as diferentes contribuições culturais e étnicas para a formação do povo brasileiro.

Após aprovação do projeto que dá origem a Lei 10.639 e sua sanção em 2003, outras movimentações, no âmbito das políticas públicas, são percebidas. No ano seguinte, o Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), após fazer uma consulta a grupos do Movimento Negro, a militantes, aos Conselhos de Educação Estaduais e Municipais, professores que abordam a questão racial e pais de alunos, aprovou por unanimidade o Parecer CNE/CP 003/2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em que são estabelecidas orientações de conteúdos e modificações nos currículos escolares para a devida adequação à Lei 10.639.

Para emissão do Parecer o CNE ouviu, através de questionário, diversas frações sociais,

foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. (BRASIL, 2004)

O texto do Parecer não esclarece os critérios adotados para distribuição dos cerca de mil questionários. Mas informa que 250 (duzentos cinquenta) pessoas teriam respondido ao questionário enviado, entre crianças e adultos de diferentes níveis de escolarização.

O Parecer faz um exercício de desconstruir alguns equívocos como: o relacionado ao ser negro dizer respeito a um atributo físico, mas também ser uma escolha política; a possibilidade de racismo cometido entre si pela população negra; de que a ideologia do

branqueamento, o mito da democracia racial atingir apenas os(as) negros(as). Além de emitir várias orientações relativas ao ensino, projeto pedagógico, formação de professores, compromisso por uma educação respeitosa a diversidade étnica, inclusive salientando que os professores que deverão imbuir-se do combate ao racismo não são exclusivamente os negros, mas todos os professores.

Nas considerações iniciais o Parecer faz referência às constituições estaduais que já preconizavam o tratamento à introdução de conteúdos relativos à História da África e da cultura afro-brasileira. Dentre as Constituições estaduais listadas, encontramos referência à Constituição do Estado da Bahia de 1989:

Art. 275 - É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e a permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente:

I - inventariar, restaurar e proteger os documentos, obras e outros bens de valor artístico e cultural, os monumentos, mananciais, flora e sítios arqueológicos vinculados à religião afro-brasileira, cuja identificação caberá aos terreiros e à Federação do Culto Afro-Brasileiro;

II - proibir aos órgãos encarregados da promoção turística, vinculados ao Estado, a exposição, exploração comercial, veiculação, titulação ou procedimento prejudicial aos símbolos, expressões, músicas, danças, instrumentos, adereços, vestuário e culinária, estritamente vinculados à religião afro-brasileira;

III - assegurar a participação proporcional de representantes da religião afro-brasileira, ao lado da representação das demais religiões, em comissões, conselhos e órgãos que venham a ser criados, bem como em eventos e promoções de caráter religioso;

IV - promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3º graus. (BAHIA, 1989, grifo nosso)

Além do artigo 275, outros versavam sobre o tema, como o Artigo 288 e Artigo 290 da Constituição baiana, onde encontramos referência à formação continuada dos servidores públicos quanto à participação dos negros na formação histórica do país e já incluía no calendário do Estado o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra, nos seguintes termos:

Art. 288 - A rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira.

[...]

Art. 290 - O dia 20 de novembro será considerado, no calendário oficial, como Dia da Consciência Negra. (BAHIA, 1989)

Verifica-se que no Estado da Bahia já havia a previsão legal, ainda que não deixasse claro o que seria a “adequação dos programas à realidade histórica afro-brasileira”, porém, além de estabelecer as disciplinas, também prevê a necessidade para os três níveis de ensino, o que aparentemente denota alguma preocupação do legislador em relação à interface e diálogo entre os níveis de ensino.

O texto do Parecer traz como nota de rodapé as legislações de alguns municípios que já teriam leis municipais tratando da inclusão do estudo da “raça negra” na formação sociocultural brasileira, um indício importante de como o tema já vinha sendo pautado nos estados durante a década de 1990. Um dos casos é Belém – Lei Municipal nº 7.6985, de 17 de janeiro de 1994, e Aracaju – Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994 e no caso de São Paulo a inclusão de estudos contra a discriminação Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996. Sentimos falta da lei municipal de Feira de Santana de 1996 que versava sobre a temática e não aparece no Parecer junto com as demais localidades citadas.

A relatora recomenda a instituição das Diretrizes e a ampla divulgação do Parecer, no que é seguida por unanimidade e no mesmo ano, também são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio da Resolução do CNE Nº 1, de 17 de junho de 2004, que “constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação”. (BRASIL, 2004, p. 1)

No cenário nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apontava os caminhos a serem seguidos a partir de 2004, em seu Artigo 1º versa,

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, 2004, p. 1)

Na Resolução do CNE questão étnico racial perpassa pela noção de construção de uma nação democrática. Em outras palavras, para que se efetive o estado democrático de direito previsto na Constituição Federal de 1988, uma das condições é a “construção de relações étnico-sociais positivas” (CNE/CP, 2004, p. 1).

Esses dados são importantes para compreensão do nosso objeto na medida em que ajudam a pensar a complexidade da elaboração das políticas públicas, quando as questões em jogo, referem-se aos negros e negras, fração da sociedade que foi excluída dos processos decisórios formais, até o início da república brasileira no final do século XIX. Como também foi excluída da apropriação das riquezas produzidas pela sociedade.

A aprovação da Lei 10.639/2003 aparece como resultado de longos anos de tensões e interesses conflitantes, junto ao Estado para que o mesmo aceitasse o fato de que a sociedade brasileira, além das desigualdades de classe, convivia com as desigualdades raciais. Coincidindo, os mais prejudicados no acesso à educação, saúde, justiça, moradia, mobilidade e segurança, com os negros e negras, por conseguinte, necessitando-se de políticas públicas para equacionar as disparidades e contradições que se apresentavam na sociedade.

No próximo capítulo teremos a oportunidade de observar como se comportou o Conselho Municipal de Educação para incorporar a Lei à educação no município.

2 A AGENDA POLÍTICA PARA EDUCAÇÃO EM FEIRA DE SANTANA: O LUGAR DO DEBATE RACIAL NO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

“A legislação constitui o instrumento por meio do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando, as tendências em marcha.”.

(Dermeval Saviani)

Esse capítulo tem por objetivo analisar os projetos sobre os quais se mobilizaram os sujeitos integrantes do Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana (CME) com vistas a dar materialidade à Lei Federal 10.639/2003, no período entre 2003 e 2012. Para tanto o capítulo está organizado na seguinte sequência: No primeiro tópico apresentamos o município de Feira de Santana, em seus aspectos que podem ajudar a compreender a questão proposta para a pesquisa. No segundo tópico estudaremos os pressupostos do ordenamento da Educação no município, dentro das políticas de reorganização do Estado após a Constituição Federal (CF) de 1988; e no terceiro tópico analisaremos o CME: criação, estrutura, sujeitos integrantes; e por fim, a relação estabelecida pelo Conselho Municipal de Educação com a temática das relações raciais.

Como foi possível observar no capítulo anterior, uma intensa movimentação na interface dos contextos nacional e internacional mobilizou o tema da diversidade, especialmente das questões raciais. Na agenda das agências internacionais, a reforma do Estado era uma urgência para o enfrentamento da crise do capital que se arrastava desde a década de 1970 e que se aprofundou nos anos subsequentes. A captura dos Estados, com economias dependentes do capital internacional, levou a adesão as orientações emanadas dessas agências, como ocorreu com o Estado brasileiro.

Nesse lastro, o Estado da Bahia e o município de Feira de Santana não se apartaram desse processo. Os instrumentos sugeridos para aproximação do povo tomou em uma das suas formas, os Conselhos com participação de frações da sociedade civil.

2.1 FEIRA DE SANTANA: PANORAMA SOCIOECONÔMICO

O município de Feira de Santana é um município baiano do qual a capital, Salvador, dista 110 km, interligadas pela BR 324. Tem uma área de 1.337.988 Km², o que representa 0,235

Km² da área do Estado da Bahia. Esse território é dividido administrativamente em 44 bairros e 8 distritos.

Localizado na mesorregião do centro-norte da Bahia, o município¹¹ compreende os seguintes limites territoriais: Ao Norte Candeal, Tanquinho e Santa Bárbara. Ao Sul São Gonçalo dos Campos. Ao Leste Santanópolis, Coração de Maria, Conceição do Jacuípe e Santo Amaro. Oeste Antônio Cardoso, Ipecaetá, Anguera e Serra Preta. Em 2011, por lei complementar de nº 35 de 06 de julho de 2011, foi criada a Região Metropolitana de Feira de Santana (RMFS) que compreende os municípios de, além de Feira, Amélia Rodrigues, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, São Gonçalo dos Campos e Tanquinho.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) a população do município em 2010, era de 556,642 habitantes, com uma densidade demográfica de 416,03 hab/km². A estimativa de população para o ano de 2017 foi de 627.477 (IBGE, 2017).

Em 2010 a população urbana era de 510.635 e a rural de 46.007, demonstrando uma alta concentração populacional na área urbana. Quanto a faixa etária, a população entre 0 e 14 anos foi de 134.360, entre 15 e 64 de 389.373 habitantes e acima de 64 anos 32.909 habitantes. Quanto ao sexo a população apresentou 263.999 na categoria masculino e 292.643 na categoria feminino. A população em 10 anos cresceu e se concentrou, severamente na área urbana.

Segundo o Anuário Estatístico de Feira de Santana 2012, a taxa de urbanização se mostra crescente e vigorosa entre os anos 1940 e 1970 e de forma mais contida entre os anos de 1980 e 2010 (ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE FEIRA DE SANTANA, 2012). Mas como observamos no quadro nº 4, a elevação da taxa de crescimento é constante, ainda que tenha perdido força a partir dos anos 1990.

QUADRO 04 - TAXA DE URBANIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA, BAHIA 1940-2010

¹¹ Feira de Santana, integra o Território de Identidade Portal do Sertão - 19¹¹, o qual é composto por dezessete municípios: Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estevão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova.

Anos	Taxa de Urbanização (%)
1940	23,61
1950	31,97
1960	49,30
1970	70,31
1980	80,24
1991	85,86
2000	89,77
2010	91,74

Fonte: Anuário Estatístico de Feira de Santana – 2012

Além do fenômeno crescente de concentração na área urbana, outro fenômeno se revela nos dados dos períodos entre 2000 e 2010. A população negra, considerando o somatório das categorias pretos e pardos, apresenta em todos os censos, um contingente muito maior que as outras raças/cor. Esse fenômeno é relevante para pensarmos que em 2000 a população negra era 75,66% da população de Feira de Santana e em 2010 esse percentual subiu para 78,91 %. Entre 1980 e 2010 observa-se também que houve elevação no número de declarações de pretos, simultânea à redução das declarações da cor/raça branca, conforme se vê na Tabela N° 02.

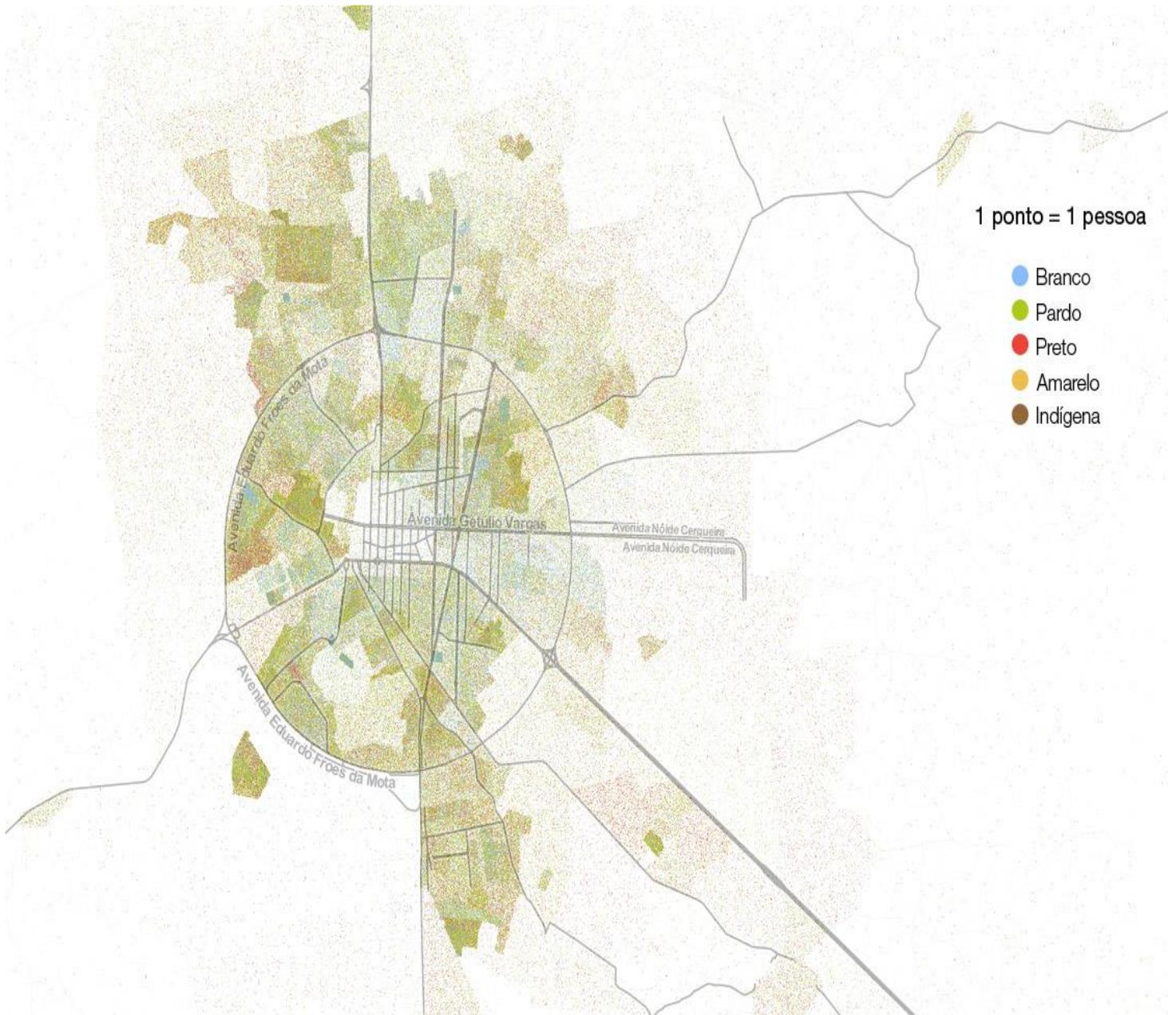
TABELA 01 - POPULAÇÃO RESIDENTE POR SEXO, COR E RAÇA NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA, BAHIA 1980 – 2010

Anos	Total Geral	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Sem Declaração
1980	291.504	54.129	49.201	185.634	147	-	2.393
1991	406.446	71.860	57.261	275.212	359	378	1.376
2000	480.948	112.302	75.168	288.739	467	2.151	2.121
2010	556.642	110.870	128.440	310.851	5.358	1.118	5

Fonte: Anuário Estatístico de Feira de Santana - 2012

No mapa a seguir observaremos que a característica de cor/raça no município, apresenta uma predominância da raça negra, considerando pretos e pardos nessa categoria. Esse dado se alinha aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ao apontar que a Rua Nova concentra o maior percentual de população negra na cidade.

MAPA 01 - DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR COR/RAÇA EM FEIRA DE SANTANA



Fonte: <http://feirenses.com/wp-content/uploads/2016/12/mapa-racial-feira.jpg>

Os dados nos ajudam a traçar o perfil étnico racial da população feirense compondo o cenário em que a pesquisa foi desenvolvida.

Essa população, distribuída nos vários setores da economia, garantiu que nos três últimos anos do período desta pesquisa, o Produto Interno Bruto (PIB) tivesse aumentos anuais. Quando o PIB cresce, significa que a acumulação de capital não teve prejuízo, o que não implica, obrigatoriamente, na distribuição dessa produção de riqueza com as frações da sociedade envolvidas na produção, nem maior investimento nos setores sociais como saúde, educação e transportes.

TABELA 02 - PRODUTO INTERNO BRUTO DO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA 2010-2013

4. ECONOMIA				
Produto Interno Bruto (PIB)				
PIB	Ano			
	2010	2011	2012	2013
PIB (R\$ milhões)	7.098,6	8.187,7	9.068,8	10.840,6
PIB per capita	R\$ 12.749,90	R\$ 14.556,80	R\$ 15.963,50	R\$ 17.884,60

Fonte: IBGE/SEI

Considerando a distribuição do PIB por ramo de atividade, no ano de 2013, observa-se que o setor agropecuário foi responsável por 0,5 %, enquanto o comércio e serviço alcançou o maior percentual de incremento do PIB com um total de 74,5%, como vemos na Tabela 03.

TABELA 03 - PARTICIPAÇÃO DOS SETORES NO PRODUTO INTERNO BRUTO DO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA – 2013

4. ECONOMIA				
Produto Interno Bruto (PIB)				
PIB	Ano			
	2010	2011	2012	2013
Participação dos setores na atividade econômica - 2013	Agropecuária	Indústria	Comércio e Serviços	Total
	0,5%	24,8%	74,7%	100,0%

Fonte: IBGE/SEI.

Em relação ao mercado de trabalho formal, os dados em 2010, evidenciam que a administração pública teve o menor número de estabelecimentos produtivos (apenas 7), enquanto o comércio com 5.224 (cinco mil, duzentos vinte e quatro) apresentou o maior número. Comércio e Serviços juntos foram responsáveis por 8.173 (oito mil cento setenta três) estabelecimentos, sendo que o comércio foi responsável por 5.224 (cinco mil duzentos vinte e quatro), tendo pago a seus trabalhadores(as) um dos menores salários R\$ 775, 70 (setecentos e setenta e cinco reais e setenta centavos) em 2010, se mantendo abaixo de dois salários mínimos em 2014. O rendimento de um(a) trabalhador(a) do comércio foi maior apenas, que o salário pago pelo setor primário. O maior salário foi pago pela administração pública.

A atividade comercial além de ser responsável pelo maior número de empregos formais, contribuiu para a dinamização da economia, atraindo para a sede do município, moradores(as) das cidades circunvizinhas.

TABELA 04 - MERCADO DE TRABALHO FORMAL EM FEIRA DE SANTANA – 2010

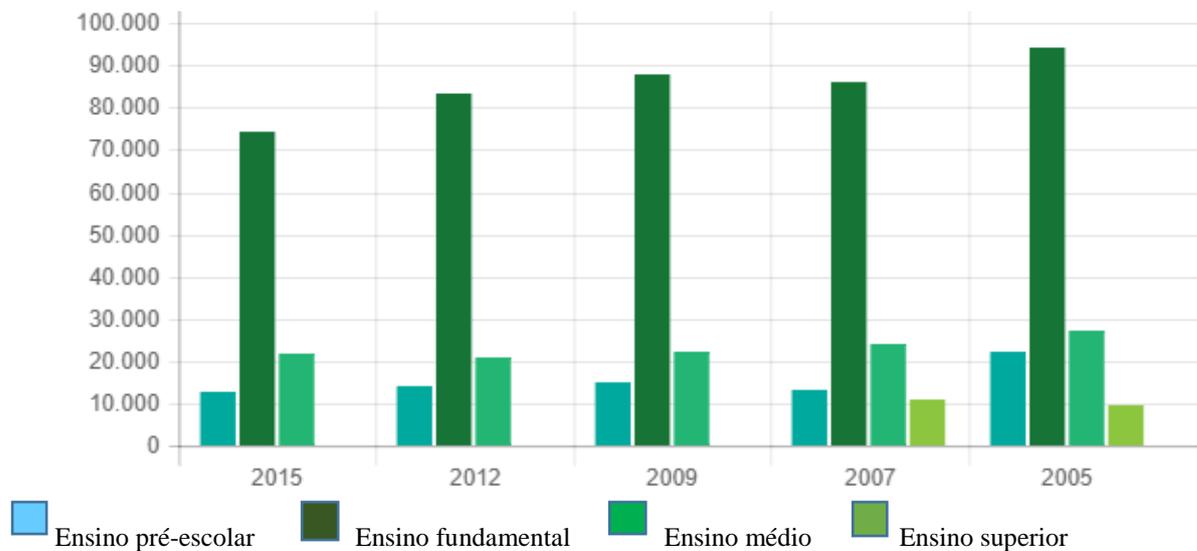
S. MERCADO DE TRABALHO						
População em Idade Ativa (2010)	População Economicamente Ativa - PEA (2010)			Taxa de desocupação (2010)		
471.446	292.296			10,5%		
Mercado de Trabalho Formal (RAIS)						
Setor de atividade	2010			2014		
	Estabelecimentos	Estoque de emprego formal	Renda média do trabalhador formal	Estabelecimentos	Estoque de emprego formal	Renda média do trabalhador formal
Extrativa Mineral	11	174	R\$ 916,00	15	196	R\$ 1.811,20
Indústria de Transformação	1.211	19.905	R\$ 999,00	1.330	20.545	R\$ 1.503,20
Serviços Industriais de Utilidade Pública	7	858	R\$ 1.583,00	13	877	R\$ 2.336,70
Construção Civil	402	11.302	R\$ 872,80	582	10.375	R\$ 1.468,80
Comércio	5.224	33.220	R\$ 775,70	6.155	40.217	R\$ 1.169,40
Serviços	2.849	30.260	R\$ 1.219,40	3.896	44.654	R\$ 1.615,60
Administração Pública	7	6.995	R\$ 1.404,30	10	6.798	R\$ 2.193,00
Agropecuária, Extração Vegetal, Caça e Pesca	320	1.190	R\$ 705,20	297	932	R\$ 976,10
Total	10.031	103.904	R\$ 1.006,40	12.298	124.594	R\$ 1.472,80
Saldo do Mercado de Trabalho Formal (admissões – demissões) - Caged						
Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Saldo	10.851	3.896	9.569	4.602	141	-5.453

Fonte: MTE-Caged/MTE-RAIS.

Em 2010 e 2012 encontramos o maior saldo positivo no tocante a contratação/demissão. Do ano de 2012 para 2013 a queda nesse saldo positivo é de cerca de 50% e em relação a 2014 a queda é de aproximadamente 97%. Como observamos, no ano seguinte o saldo é negativo. Em 2015 o saldo da relação admissão/demissão é -5.453, de acordo com o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) do Ministério do Trabalho e Emprego (TEM).

Com relação às matrículas percebemos que existe uma redução, tanto no nível da pré-escola quanto no ensino fundamental. O gráfico 01, constatamos que o maior volume de matrículas se deu no ensino fundamental com um desnível constante entre o ensino fundamental e o nível médio. Os dados indicam um afunilamento no acesso e permanência na escola, confirmando uma tendência histórica de que nem todos os(as) estudantes que ingressam, permanecem nela até a conclusão do ensino médio.

GRÁFICO 01 - MATRÍCULAS NA REDE PÚBLICA 2005-2015



Fonte: IBGE 2015

**TABELA 05 - MATRÍCULA INICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL POR
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA,
BAHIA 2003-2011**

ANOS	TOTAL GERAL	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA			
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR
2003	110.488	-	53.234	42.340	14.914
2004	95.518	-	44.384	36.052	15.082
2005	93.943	-	41.325	35.655	16.963
2006	171.418	-	95.169	41.164	35.085
2007	85.434	-	39.432	36.907	9.095
2008	87.208	-	38.047	36.182	12.979
2009	87.456	-	37.772	35.046	14.638
2010	86.934	-	35.412	32.770	18.752

Fonte: MEC/INEP

Entre os anos 2006 e 2010 percebemos uma suave elevação nos índices de aprovação em Feira de Santana, uma constância nos índices de reprovação e uma redução nas taxas de abandono.

**TABELA 06 - INDICADORES EDUCACIONAIS DE COBERTURA E
PRODUTIVIDADE NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA, BAHIA 2006 – 2010**

Ano	Ensino Fundamental		Abandono
	Aprovação	Reprovação	
2006	70,9	20,6	8,5
2007	68,9	21,3	9,8
2008	70,5	21,8	7,7
2009	72,7	20,8	6,5
2010	75,8	18,7	5,5

Fonte: Anuário Estatístico de Feira de Santana - 2012

Os dados apresentados compõem um cenário preocupante em relação a educação. Verificamos uma redução nos índices de matrículas no ensino Fundamental nas redes públicas estadual e municipal, enquanto na rede privada esse índice se elevou nos anos 2000, exceção apenas para o ano de 2007. Percebemos a persistência de problemas antigos como reprovação e abandono escolar, ainda que tenha havido uma leve redução nos índices. Como é observável, os dados oficiais publicados, não utilizaram o marco cor/raça para elaboração das sínteses estatísticas, dado que, certamente, nos ajudariam a identificar a relação entre cor/raça e acesso e permanência na escola.

2.2 A LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO E OS PRESSUPOSTOS DO ORDENAMENTO DA EDUCAÇÃO

A Lei Orgânica do município de Feira de Santana foi promulgada em 05 de abril de 1990, dois anos após a Constituição Federal do Brasil (CF).

A CF/1988 atribuiu ao município o *status* de ente federativo, dotando-o de autonomia, independência e competência para se organizar, conforme foi consubstanciado no Artigo 18 “A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988). Isto significa que os entes da federação, passaram a ter tanto poderes administrativos, quanto financeiros e políticos para as atividades de governo e administração. Estados e municípios, por sua vez, fizeram as adequações necessárias, em suas legislações, para ficar em acordo com a Constituição Federal.

O regime de colaboração entre os entes federativos está previsto no Artigo 23 da CF/1988, o qual estabelece as competências comuns da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em 12 (doze) incisos. O parágrafo único que completa o Artigo 23 acrescenta que “**Lei complementar** fixará normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.” (BRASIL, 1988)

Por sua vez a Constituição da Bahia, ratifica a previsão constitucional de autonomia e colaboração dos entes federativos, nos seguintes termos:

Art. 2º. São princípios fundamentais a serem observados pelo Estado, dentre outros constantes expressa ou implicitamente na Constituição Federal, os seguintes:

- I – regime democrático e sistema representativo;
- II – forma republicana e federativa;
- III – direitos e garantias individuais;
- IV – sufrágio universal, voto direto e secreto e eleições periódicas;
- V – separação e livre exercício dos Poderes;
- VI – autonomia municipal;
- VII – probidade na administração;
- VIII – prestação de contas da administração pública, direta e indireta. (BAHIA, 2014, p. 15)

A descentralização administrativa e a transformação dos municípios em entes federativos determinou uma nova organização a nível dos municípios, tendo os mesmo discutido e aprovado as suas leis orgânicas. Até então, as políticas de educação eram definidas, discricionariamente, pelo Executivo municipal, tendo como pano de fundo a legislação federal para a educação,

Até 1990 a definição da política educacional em Feira de Santana tinha como parâmetros as diretrizes do ensino de 1º e de 2º graus, na forma da Lei 5.692/71 e seus respectivos pareceres e normas, nas Normas do Conselho Estadual de Educação e nas Leis e Decretos-lei da administração municipal. Não havia um estatuto municipal que pudesse servir de bússola para o desenvolvimento de ações político-pedagógicas, o que possibilitava o enraizamento de práticas nem sempre correspondentes às demandas coletivas e arbitradas pelo dirigente municipal competente (Secretário de Educação), sem qualquer vinculação com outros organismos colegiados. A primeira Lei Orgânica do Município, que data de 30 de junho de 1987, sequer contém algum capítulo referente à educação. (SILVA, 1999, p. 70)

Percebe-se, pois, que na esteira do processo de descentralização política administrativa, Feira de Santana elaborou a sua Lei Orgânica, seis meses após a edição da Constituição do Estado, estabelecendo em seu Artigo 6º

Art. 6º O Município exerce sua autonomia, especialmente, pela:

- I - elaboração e promulgação da Lei Orgânica;
- II - elaboração e promulgação das leis municipais e edição dos correspondentes atos normativos;
- III - eleição do Prefeito, Vice-Prefeito e Vereadores;
- IV - organização de seu Governo e Administração;
- V - recebimento e aplicação das suas rendas. (FEIRA DE SANTANA, 1989, p. 1-9)

Do artigo 134 ao artigo 146, a LOM vai tratar da Educação, abrangendo temas como os princípios, a organização do sistema municipal, a estrutura mínima das escolas municipais, o percentual mínimo a ser aplicado em educação, dentre outros aspectos. Nos interessa, especialmente, os artigos que tratam da organização do sistema municipal e das garantias à pluralidade de concepções e da vedação ao preconceito.

A observância de princípios de liberdade de aprender e ensinar, respeito a pluralidades de concepções aparecem no Artigo 136, representando um avanço importante para o período pós ditadura civil-militar.

Art. 136 -Na promoção da educação pré-escolar e do ensino do primeiro e segundo grau, o Município observará os seguintes **princípios**;

- I - **igualdade de condições** para o acesso e permanência na escola;
- II - matrículas automáticas para os alunos já pertencentes ao quadro discente do Município;
- III - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- IV - **pluralismo de idéias e das concepções filosófica, políticas, religiosas e pedagógicas**, que conduza o educando à formação de uma postura ética e social própria;
- V - preservação dos valores educacionais locais;
- VII -gestão democrática do ensino público mediante, entre outras medidas, instituição de:
 - a) assembléia escolar, instância máxima de deliberação de escola municipal, composta por professores, alunos, pais e membros da comunidade;
 - b) direção colegiada de escola municipal;
 - c) eleição direta e secreta para o exercício de cargo de Diretor e de Vice-Diretor de escola municipal para mandato de dois anos, garantida a participação de alunos, pais de alunos servidores e professores municipais, na forma dispostas em Lei;
- VII -gestão democrática do ensino público mediante, entre outras medidas, instituição de:
 - a) assembléia escolar, instância máxima de deliberação de escola municipal, composta por professores, alunos, pais e membros da comunidade;
 - b) direção colegiada de escola municipal;
 - c) eleição direta e secreta para o exercício de cargo de Diretor e de Vice-Diretor de escola municipal para mandato de dois anos, garantida a participação de alunos, pais de alunos servidores e professores municipais, na forma dispostas em Lei;
- VIII -garantia e estímulo à organização autônomo dos alunos; (FEIRA DE SANTANA, 1990, grifo nosso)

Os princípios abrangem aspectos variados, sendo bastante detalhados no tocante à gestão da escola, como se vê entre os incisos VII e VIII, os quais procuraram dar lugar a gestores, professores, pais, alunos e membros da comunidade. Quanto a garantia e estímulo à organização estudantil, a lei não define a quem caberia essa iniciativa e como ela seria regulamentada. Tal imprecisão deixa margem para que o estímulo à organização estudantil fique sujeita às interpretações, o que torna o texto da Lei vulnerável à compreensão das

direções de escolas ou das demais instâncias da administração pública, no âmbito do sistema municipal. Cabe ressaltar, porém, que o fato da direção das escolas estarem definidas como “colegiadas” representa um avanço importante para a questão administrativa e pedagógica das escolas, fenômeno também que dependerá de regulamentação posterior.

A perspectiva adotada pela Lei Orgânica, sinaliza uma regulamentação do ensino público municipal amparado em princípios democráticos, de respeito à pluralidade de concepções e respeito à diversidade da comunidade escolar.

Silva (1999), em trabalho já referido acima, destaca o fato de que foi a partir de 1987 que Feira de Santana desenvolveu as matérias pertinentes à educação, com a aprovação do Estatuto do Magistério em 1987, a realização de concurso público em 1989, aprovação da Lei Orgânica em 1990, a aprovação do Plano de Cargos e Salários (PCS), na Lei n.º 1.519/91, o Plano de Carreira dos Servidores da Educação, regulamentada pelo Lei n.º 1.605/92, a regulamentação dos artigos 136, VII, c e 137, III, da Lei Orgânica do Município, sobre eleições para diretor e vice-diretor através da Lei n.º 1.778/94, dentre outros tratados no âmbito do Legislativo municipal.

Não obstante, chama-nos a atenção o fato de que a LOM de 1990 não ter abordado a questão racial de forma direta. Todavia, o parágrafo 4º do Artigo 145, trouxe como novidade a inibição da adoção de livro didático que disseminasse formas de discriminação ou preconceito. Aparentemente, temos um indicativo de que o município reconhecia a existência de práticas dessa natureza. Estava-se há dois anos da CF/1988, que definiu o racismo como crime, imprescritível e inafiançável, conforme se lê em seu Artigo 5º:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; (BRASIL, 1988)

2.3 O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Dentro do espírito de estabelecimento de novas bases jurídicas para o município, além dos princípios já anunciados em relação ao Artigo 136, a organização do Sistema Municipal de Educação foi descrita em quatro incisos do Artigo 137, da Lei Orgânica:

Art. 137 -A gestão democrática do ensino público municipal será assegurada através de:

I -Conselho Municipal de Educação;

II -Colegiados Escolares;

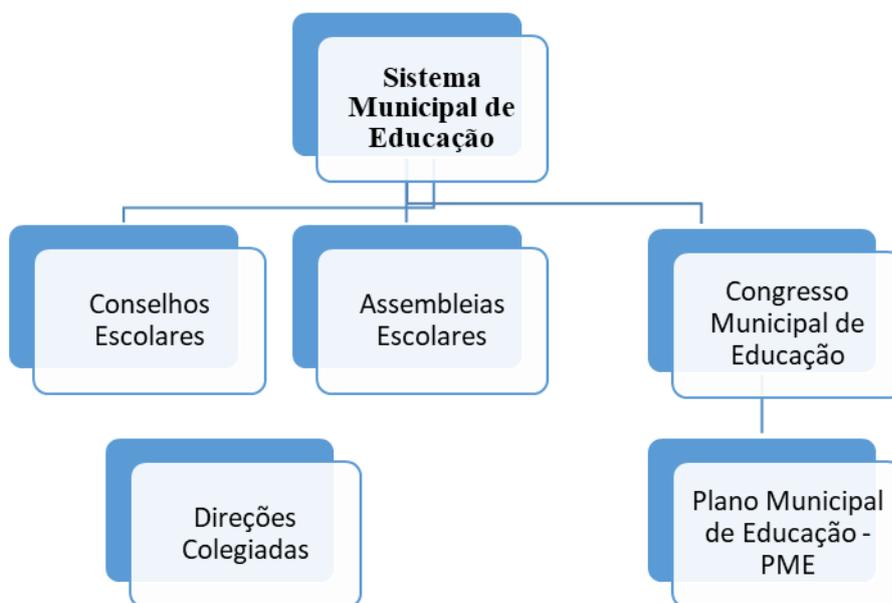
III -Eleições diretas para Diretores e Vice-Diretores;

IV -Congresso Municipal de Educação. (FEIRA DE SANTANA, 1990)

Considerando os avanços em relação à democratização administrativa no ensino, certamente os pontos mais caros à legislação são a criação do Conselho Municipal de Educação e a previsão de convocação do Congresso Municipal de Educação a cada dois anos, com atribuição de “apreciar” o Plano Municipal de Educação (PME).

De acordo com o que foi observado, o Sistema Municipal de Educação pode ser representado conforme o organograma apresentado na Figura 1:

FIGURA 01 - SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA – 1990



A criação das instâncias colegiadas é um passo importante no processo de democratização do ensino no município. Selma Castro (2011) em estudo sobre o Sistema Municipal de Ensino infere que:

A história da organização do sistema de ensino feirense evidencia uma concepção autoritária, centralizadora de pensar a educação, com raros momentos de consulta popular. Uma decisão de gabinete, construídas com poucas pessoas, com a ênfase

incidindo sobre quem administra, sobre o órgão executor do sistema. Traz consigo um projeto educativo baseado no modelo técnico-científica, que privilegia a decisão do governo, do representante do Executivo e nega o direito de participação da comunidade educativa na definição dos rumos da educação municipal. (CASTRO, 2011, p. 94)

Cintia Falcão Brito (2015) faz referência a ampla mobilização da sociedade civil no contexto da elaboração da Lei Orgânica, assim

[...] como aconteceu com a Carta Magna (1988), a elaboração da constituinte municipal contou com a mobilização e ampla participação da sociedade civil em diversos setores (igrejas, sindicatos, trabalhadores do campo, associações de bairros, entidades estudantis). Embora discutida, elaborada e aprovada em apenas um ano, conseguiu incorporar muito das demandas, pautadas pelos setores privados, mas também das organizações sociais, sindicatos e movimentos de bairros, a exemplo do movimento de mulheres, reivindicando a assunção das políticas sociais na esfera municipal. (BRITO, 2015, p. 77)

A autora atribui as conquistas na área de educação, o referencial que a constituição Federal de 1988 representava para a sociedade civil que se mobilizou em torno da pauta social

Neste contexto, pode-se afirmar que de fato existiu um processo de mobilização da sociedade feirense com a finalidade de definir diretrizes jurídicas e políticas para diferentes setores sociais, tendo como referência os princípios e as prerrogativas da Constituição brasileira, de tal maneira que consolidou nos marcos regulatórios da cidade conquistas no campo educacional. (BRITO, 2015, p. 78)

Não há dúvidas de que o contexto de elaboração da CF/88 e os avanços de algumas pautas de garantias de direitos, influenciou os contextos municipais na elaboração das leis orgânicas. Muito certamente, a necessidade de assegurar um ambiente participativo e menos autoritário, tenha mobilizado a sociedade civil e a sociedade política para instituir no ordenamento principal do município, algumas garantias.

Os conselhos, colegiados e o congresso são formas que têm como lastro a noção de representação, alguns sujeitos são escolhidos para os integrem e deliberarem pelo conjunto dos seus pares. Quando da discussão e aprovação da Lei Orgânica, a opção por um modelo de

gestão administrativa baseada na representação, aparentemente, se mostrou suficiente como garantia da participação e controle popular sobre as políticas públicas de educação.

O resultado é que a LOM trouxe uma proposta de gestão do ensino que prevê a tomada de decisões coletivas: o Conselho Municipal de Educação, o Congresso Municipal de Educação, os Conselhos Escolares, Direção colegiada, Assembleias escolares. Destas instâncias coletivas, nos interessa particularmente o Conselho Municipal de Educação pelo fato de ser uma agência pública organizada pela sociedade política do município que admite a participação da sociedade civil, estabelecendo uma arena importante para leitura das visões e projetos que os sujeitos envolvidos pensaram para a educação e mais especificamente para a educação das relações raciais no município, o que será discutido a seguir.

2.4 CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A previsão do Conselho Municipal de Educação (CME) e a definição de suas competências gerais foram consignadas no Artigo 138 da Lei Orgânica do Município.

Art. 138 -O Conselho Municipal de Educação, órgão representativo da comunidade na gestão democrática do sistema municipal de ensino, com autonomia técnica e funcional, terá funções normativas, consultivas, deliberativas e fiscalizadoras.

Parágrafo Único -A lei definirá as competências e a composição do Conselho Municipal de Educação. (FEIRA DE SANTANA, 1990)

O município de Feira de Santana, como tantos outros no pós Constituição de 1988, fez a opção por adotar os Conselhos como meio para assegurar a participação da sociedade civil na vida política pública.

Neste contexto, após a Lei Orgânica, o CME foi regulamentado em Lei específica nº 1.477/1991, de 12 de setembro de 1991, que dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação. O artigo primeiro da Lei define a natureza do órgão estabelecendo que: Artigo 1º O Conselho Municipal de Educação, criado pela Lei Municipal nº 37/90 (Lei Orgânica do Município), é um órgão consultivo, normativo, fiscalizador e deliberativo sobre as ações relativas à educação. (FEIRA DE SANTANA, 1991)

A ausência da característica de órgão formulador de política pública é um indicador importante para dimensionarmos o poder de interferência do CME na direção da política educacional. A ausência desta atribuição restringirá o CME a ser consultado e deliberar sobre as políticas proposta pelo Executivo Municipal. A inexistência dessa atribuição ao Conselho será determinante para o papel que essa agência irá desempenhar no contexto da educação no município. A esse respeito é importante notar que, mesmo anunciando o seu caráter representativo, a composição deste órgão, mantém uma compreensão ambígua, mantendo a presidência do Conselho sob os auspícios do(a) Secretário(a) Municipal de Educação, conforme se vê no artigo 2º:

Art. 2º O Conselho Municipal de Educação terá a **seguinte composição**:

- I - um representante da Secretaria Municipal de Educação;
- II - um representante da Federação das Associações de Moradores;
- III - um representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB);
- IV - um representante da Superintendência Regional de Educação;
- V - um representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do 3º grau (SINTEST);
- VI - um representante da Casa do Estudante;
- VII - um representante de entidade cultural;
- VIII - um representante do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Universidade Estadual de Feira de Santana;
- IX - um representante da Academia de Letras de Feira de Santana.

§ 1º O Conselho **será presidido pelo Secretário Municipal de Educação**, sendo por ele convocado, para as reuniões ordinárias, que serão realizadas bimensalmente, e as extraordinárias quando preciso.

§ 2º O *quorum* mínimo para instalação dos trabalhos é de maioria absoluta, sendo permitida a substituição de qualquer representante das entidades através de comunicação, por escrito, ao Presidente do Conselho.

§ 3º Entidade e órgão que compõem o Conselho Municipal de Educação serão representados por seu dirigente, presidente ou quem este expressamente indique.

§ 4º O cargo de membro do Conselho Municipal de Educação é considerado de relevância pública e sem remuneração, a qualquer título. (FEIRA DE SANTANA, 1991, grifo nosso)

Merece destaque o fato da Lei trazer, de forma clara, quem representará cada segmento no Conselho. O parágrafo 3º institui que os representantes serão os dirigentes da instituição representada, o presidente do Conselho ou pessoa indicada por ele. Se pensarmos no contexto da formulação da LOM onde havia toda uma mobilização por gestão democrática, a lei que cria o CME restringe a amplitude dessa democracia.

Outro destaque refere-se à indicação nominal das entidades que comporiam o Conselho: Federação das Associações de Moradores, APLB, Casa do Estudante, Academia de Letras, ou seja, o poder de mobilização e organização da sociedade civil é preterido e a

composição do Conselho, de certa forma, é representar: moradores (as) dos bairros, professoras(es), estudantes. É seguro afirmar que o CME seria menos ou mais atuante com está ou outra forma de composição? Não. O que levantamos aqui é o olhar para as ambiguidades na formulação da legislação que criou o CME, considerando que da forma apresentada a Gestão democrática e a participação da sociedade civil se dariam dentro de determinados limites. Esse dado é reforçado pela definição da presidência que seria ocupada pelo(a) secretária(o) da pasta, o que implicou no comprometimento do pressuposto de que o órgão é de representação da sociedade e não do governo.

Não são tão novas as constatações aqui apresentadas, Antonia Silva (1999); Mirna da Silva (2008) e Selma de Castro (2011; 2016) já apresentaram discussões acerca da estrutura do ensino em Feira de Santana, cada uma delas com enfoques em diferentes aspectos da organização do sistema municipal de educação e suas contradições. A primeira autora conclui que as legislações editadas no período da transição democrática representaram algum impacto na estrutura da organização do ensino no município, mas não foram suficientes para alterações substanciais na política pública para educação no município.

Já Selma Castro, que tem por objeto específico de estudo o CME, considera que,

Dos resultados levantados, defende-se a tese de que o CME se constituiu, a partir dos textos oficiais que caracterizaram a sua criação e organização, como um órgão permeado de contradições, evidenciando ora as tendências populares, de participação e representação social, ora as tendências centralizadoras do governo local, de controle e imposição política, culminando em órgão de identidade híbrida ideologicamente, com possibilidades de atuar como uma arena de debates ou como um mecanismo de ratificação e regulação do Poder Executivo. (CASTRO, 2016, p. 93)

A despeito das limitações citadas, é evidente que a formação inicial do CME abre um leque de possibilidades de inserção da sociedade civil em um instrumento estatal de condução de política pública para a educação. No entanto, trata-se de uma inserção de fala controlada. É o Executivo municipal que terá a iniciativa para a formulação e a última palavra sobre as políticas para educação. O que nos faz compreender que os esforços pela criação do CME não foram suficientes para a definição de um modelo de Conselho autônomo: o presidente do Conselho é o próprio Secretário de Educação, portanto a ação de fiscalização do Conselho já

nasce comprometida por esse vício de origem; não há previsão de orçamento próprio para o Conselho, o que o coloca em completa dependência do Executivo municipal, tanto em relação a espaço físico, material de apoio, formação e/ou qualificação dos conselheiros, e até mesmo em relação a material de uso cotidiano para o registro de Atas e demais documentos.

A lei que regulamentou o Conselho não previu em sua composição entidade, associação ou movimentos comprometidos com a pauta das questões raciais.

A primeira composição do CME sofreu alterações até o período de realização desta pesquisa. Em 1992 dois incisos foram acrescentados ao Artigo Segundo, da Lei 1.477/1991, incluindo dois membros: Um representante da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e um representante da Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana (ADUFS) (FEIRA DE SANTANA, 1992).

Segundo os estudos de Selma Barros Daltro Castro, “Durante o período de 1992 a 1996, não foi encontrada nenhuma referência, nos documentos analisados, sobre ações desenvolvidas para a implementação do CME em Feira de Santana”. A autora sinaliza que a não regulamentação e demais ações para o funcionamento do CME pode ser explicado, tanto pelo fato dos gestores do período terem priorizado outras ações quanto, pelo fato do movimento dos professores ter priorizado a luta pelo plano de carreira docente (CASTRO, 2016, p. 59). A autora ainda informa que em 1996, já no final de uma gestão administrativa, o então prefeito José Raimundo Pereira de Azevedo, enviou à Câmara de Vereadores o Projeto de Lei (PL) de Nº 001/1996, propondo a instituição da Lei Orgânica da Educação no Município, em 12 de dezembro de 1996.

No texto da mensagem, dirigida ao presidente da Câmara de Vereadores, o prefeito fazia referência à necessidade de regulamentar aspectos previstos na LOM de 1990. O texto fala na criação e implantação: do Congresso Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação e dos Colegiados Escolares. Selma Castro (2016) destaca o fato da mensagem referir-se a criação do Conselho, como se a criação ainda não tivesse sido expressa em lei.

Esse PL não chegou a tramitar e em fevereiro do ano seguinte, o novo prefeito, José Falcão da Silva, após a posse, solicitou a sua devolução para o Executivo. Com isto o PL foi devolvido ao Executivo para as adequações e voltou à Câmara sob o Nº 025/1997 e após

aprovado resultou na Lei 1.902, de 09 de maio de 1997, que trata da Lei Orgânica da Educação no Município de Feira de Santana. (CASTRO, 2016).

Os dados apresentados por Selma Castro (2016) evidenciam que o texto reenviado à Câmara de Vereadores reduziu o número de representantes da UEFS, dos dois presentes no texto de 1996, para um no texto enviado pelo prefeito José Falcão da Silva; além de estabelecer que a entidade sindical com assento no CME seria a APLB-Sindicato.

A lei Nº 1.902 aprovada em 1997 traz no *caput* do Artigo 1º a definição da organização da educação no município como: “sistema integrado e popular”, no Artigo 9º a referência já é a “sistema de municipal de ensino”. Tanto uma denominação quanto a outra vêm desprovidas de definições. Mas quanto a “popular” e democrático o próprio texto se contradiz ao conservar a presidência do CME com o(a) Secretário(a) da pasta; prevê também que o processo eleitoral dos representantes de Colegiados seria conduzido pela Secretaria, como é observável no parágrafo 2º, Artigo 10, § 2º A Secretaria Municipal de Educação, nos casos dos incisos, VIII, IX e X, promoverá o cadastramento, através de edital, das respectivas categorias e através de eleição direta e secreta, escolherá os representantes de cada uma delas. (FEIRA DE SANTANA, 1997)

Nas duas versões da legislação, o CME não é dotado de autonomia, não procede à convocação das eleições para sua composição, e é presidido pelo chefe da pasta de educação, o(a) secretário(a). Isto contradiz à expectativa de autonomia do órgão, inclusive para exercer fiscalização, pois o Executivo não fiscaliza o Executivo, o que contraria a CF quando define quem tem a atribuição de fiscalizar as ações do Executivo.

A autora identificou que no período entre 1992 e 1996 as duas leis em questão, a Lei Nº 1.477/91 e a Lei Nº 1.902/97, não ganharam materialidade. “Não se registrou sequer a designação de uma composição, com base nos referidos dispositivos, que foram completamente ignorados pelos gestores públicos locais nos anos seguintes.” (CASTRO, 2016, p. 58)

Sobre a atuação do CME Castro (2016) apresenta considerações que fazem pensar a relação entre a representação e a representatividade do órgão. Em seu dizer:

[...] se constituiu, muitas vezes, como espaços de conformação, respaldo e consenso para as ações da Secretaria de Educação, com pouca participação dos segmentos lá representados. Também pode-se inferir que a ausência da representatividade no CME impacta no exercício das funções do CME. A ausência da representatividade efetiva gera uma postura de acomodação dos sujeitos presentes no colegiado e impede o exercício das funções fiscalizadoras e deliberativas, que só são exercidas se houver pressão externa e interna ao CME. (CASTRO, 2016, p. 92)

O Regimento Interno do CME, foi instituído através do Decreto Municipal Nº. 6.125/1998, Essa normativa ratifica a finalidade (já prevista na Lei Orgânica) do exercício das funções normativas, deliberativas, consultivas e fiscalizadoras do Sistema Municipal de Educação. Estava disposto em sete capítulos: Capítulo I - Da Natureza e Finalidade; Capítulo - II Da Composição; Capítulo - III Do Funcionamento; Capítulo IV - Da Competência do Conselho; Capítulo V - Das Eleições; Capítulo VI - Da Secretaria Geral; Capítulo VII – Das Disposições Gerais e Transitórias.

Composto de 11 (onze) membros efetivos e 11 (onze) titulares, com mandatos de quatro anos, podendo as instituições de origem substituírem os nomes, por necessidade de complementação de período. Neste capítulo referente à composição, também encontra-se referência a extinção do mandato por renúncia e faltas; a possibilidade de afastamento por licença, neste caso a mesma deverá ser solicitada em prazo definido no Regimento.

Quanto ao funcionamento, o CME deverá manter funcionando em caráter permanente a Presidência, a Secretaria Geral e os serviços subordinados aos mesmos. Plenário com reuniões ordinárias bimestrais, e de forma extraordinária quando convocado pela presidência ou por maioria absoluta dos conselheiros. As Câmaras Temáticas, com reuniões independentes do Plenário, definem o próprio calendário de reuniões. Quanto a documentação, estava previsto: Pareceres, projetos de resoluções, indicações e estudos especiais, todos estes deveriam ser entregues para reprodução e distribuição no Plenário com prazo de antecedência de 5 (cinco) dias, com dispensa desse prazo apenas em caso de urgência. A convocação extraordinária estava prevista em no máximo 2 (duas) vezes num calendário anual de 10 (dez) meses, ficando garantido o funcionamento ininterrupto da Secretaria Geral.

A competência do CME estava distribuída em 47 (quarenta e sete) itens, algumas dessas funções podem ter características múltiplas de fiscalização e normatização. Outras

podem ter características das quatro atribuições do Conselho, a exemplo da promoção de seminários, simpósios e outros eventos; o intercâmbio com outros conselhos, estas não aparecem no quadro 5. É patente a característica de órgão fiscalizador, não apenas por apresentar a maioria de suas atribuições nessa área, mas em função da clareza quanto aos aspectos da administração municipal que deveria ser acompanhado por ele. E por essas atribuições é que destacamos a elaboração do orçamento do Conselho como fundamental para que ele cumprisse o papel de fiscalizador e normalizador com a autonomia que a função exige.

QUADRO 05 - COMPETÊNCIAS REGIMENTAIS DO CME – DECRETO Nº 6.125/98

Competências do CME de Feira de Santana (1998)	
N O R M A T I V A S	1. Elaboração, emenda e reforma do Regimento;
	2. Elaboração de procedimentos de rotina para as Escolas;
	3. Elaboração ou discussão, votação de diretrizes, normas e medidas de organização, aperfeiçoamento e funcionamento do Sistema Municipal de Educação – SME. (Juntamente com SEDUC)
	4. Fixação de normas para Inspeção, Autorização e Reconhecimento das Escolas do SME.
	5. Disposição de normas para matrícula e transferência nos Estabelecimentos de Ensino da Rede Municipal.
	6. Fixação de critérios para remanejamento de alunos na rede oficial do Município.
	7. Estabelecimento de normas gerais para verificação do rendimento escolar, avaliação de aprendizagem, promoção de estudos de recuperação nas Unidades Escolares do Município.
	8. Emissão de parecer sobre assuntos de natureza pedagógica e educacional no âmbito de sua jurisdição.
	9. Interpretação dos dispositivos das leis educacionais.
	10. Fixação de normas subsidiárias e procedimentos para funcionamento de estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, através de regulação ou suplementaridade na rede municipal de Educação.
	11. Expedição de normas para elaboração e aprovação de Regimentos Escolares dos estabelecimentos sob sua jurisdição.
D	1. Deliberação sobre inspeção, autorização de funcionamento e reconhecimento das Unidades Escolares do SME.

E L I B E R A T I V A	2. Aprovação dos Regimentos Internos das Unidades em consonância com as normas gerais que o CME tenha fixado.
	3. Apreciação e votação de inclusão de disciplinas de carácter optativo no currículo de Estabelecimentos Municipais de Ensino.
	4. Aprovação de publicação de trabalhos de real significação pedagógica, científica ou cultural, de autores vinculados ao Sistema Municipal de Educação. ¹²
	5. Proposição anual do orçamento destinado ao CME.
	6. Publicação anual de relatório das atividades.
	7. Deliberação sobre recursos interpostos, cujos pareceres forem encaminhados pelas Câmaras ou relatores.
	C O N S U L T I V A
	2. Emissão de parecer para licenças de aprimoramento (dentro e fora do município) de acordo com critérios e prioridades estabelecidos pela SEDUC.
	3. Conhecimento dos recursos interpostos contra decisões das Unidades Escolares e sobre elas opinar.
	4. Conhecimento dos recursos interpostos por candidatos ao Magistério Municipal, emitindo opinião.
F I S C A L I Z A	1. Fiscalização da execução do PME aprovado pelo Congresso Municipal de Educação.
	2. Fiscalização da condução do processo eleitoral nas Unidades Escolares.
	3. Diagnóstico do quadro da educação, identificando estatisticamente todos os aspectos que envolvam a rede de ensino.
	4. Acompanhar a aplicação dos recursos orçamentários destinados à Educação.
	5. Avaliação do conteúdo programático de todas as disciplinas ministradas nas Unidades Escolares.
	6. Fiscalização do cumprimento do calendário escolar para o Município.
	7. Acompanhamento dos planos e projetos municipais de educação, para fins de concessão de auxílio financeiro.

¹² Os termos: Sistema Municipal de Educação e Sistema Municipal de Ensino aparecem utilizados alternativamente em diferentes momentos do Regimento, ora é sistema de educação, ora é sistema de ensino.

D O R A	8. Acompanhamento de planos de aplicação de recursos referentes a convênios para obtenção de auxílio financeiro.
	9. Fiscalização da aplicação dos recursos destinados à educação nos termos da CF, bem como os referentes a convênios para obtenção de recursos financeiros.
	10. Fiscalização dos estabelecimentos sob sua jurisdição, interditando-os quando o funcionamento contrariar a legislação em vigor.
	11. Velar pela melhoria qualitativa do ensino e pela compatibilização em termos de oferta e demanda.
	12. Velar para que o poder público municipal e seus órgãos não realizem investimentos que impliquem em duplicação desnecessária de serviços educacionais.
	13. Adoção de medidas para que o CME mantenha, através dos órgãos competentes, estatísticas e cadastros atualizados sobre a educação municipal.
	14. Promoção do estudo e diagnóstico da comunidade, tendo em vista a solução dos problemas educacionais.
15. Garantia da lisura no processo do concurso público e admissão de profissionais de educação.	

Fonte: FEIRA DE SANTANA, CME, 1998

Dentre as ações observadas do CME, pudemos divisar que o Regimento não prevê ações para diagnosticar, discutir e/ou encaminhar os problemas relativos às questões raciais. Quando da sua aprovação, já se faziam dois anos da aprovação de um projeto de lei que obrigava a inclusão do conteúdo de História Afro-brasileira nos currículos das escolas da rede municipal, como também o projeto de lei que instituiu a criação de curso de preparação para os profissionais de educação quanto a temática. Os projetos não se transformaram em lei, contudo revela que em algum momento a questão tocou a sociedade política local, mas passou despercebida ao Regimento.

Para o cumprimento dessas atribuições regimentais, o CME iria contar com uma lista de representantes, instituída pelo Decreto Municipal Nº 8.048/ 1997. Metade da sua composição foi de instituições oficiais, e a outra metade de representantes da comunidade, contudo, destas representações, a SEDUC foi contemplada com quatro assentos como observaremos no Quadro 06

QUADRO 06 - PRIMEIRA COMPOSIÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1998- 2001)

Conselho Municipal de Educação	
Órgão Representado	Representante
Secretaria Municipal de Educação	Titular: Wilma Simões Vieira Suplente: M ^a das Graças da Silva Tourinho
Secretaria Municipal de Educação	Titular: Aônia Brito do Vale Suplente: Andrea Boaventura
	Titular: Maria Carmem de Souza Carvalho Suplente: Yara Queiroz de Oliveira
Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB)	Titular: Eduardo Pessoa de Miranda Suplente: Indiacira Gomes Boaventura
Diretoria Regional de Educação – Direc 02	Titular: Analice Garcia de Oliveira Suplente: Lúcia Oliveira da Silva
Entidades Estudantis legalmente com sede no município	Titular: Rinaldo Silva Lobo Suplente: Kleber Souza de Jesus
Grêmios Estudantis	Titular: José Dário Alves Mascarenhas Suplente: Ivo Leal Fiuza
Colegiados Escolares	Titular: Luciana Nascimento dos Santos Suplente: Reginaldo dos Santos
Pais integrantes de Associações de Pais e Mestres	Titular: Zeni C. de Jesus Si8lva Suplente: Luis Carlos M. Alves
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Titular: Anaci Bispo Paim Suplente: Ana Angélica M. Rocha Gonçalves
Especialistas em Educação com exercício profissional no magistério público municipal	Titular: Maria das Graças de Cerqueira Mercês Suplente: Leny Madalena de Souza Silva

Fonte: FEIRA DE SANTANA, 1997. Decreto Municipal N° 8.048/ 1997, adaptado pela autora

A ação de fiscalização já ficaria comprometida com esse modelo, o que se aprofunda pelo fato de que nesta primeira composição não foi contemplado a representação de

organizações e/ou movimentos, relacionadas ao debate das questões raciais, religiosas, culturais negras.

2.4.1 Conselho Municipal de Educação 2003-2012

No período de vigência da pesquisa, 2003-2012, o Conselho foi presidido pelo(a) chefe da pasta de Educação, o(a) Secretária de Educação. Neste período quatro pessoas ocuparam a chefia da pasta: Justiniano Oliveira França em 2003; Ana Rita de Almeida Neves no período de 2004 a 2006; Anaci Bispo Paim no ano de 2009; e José Raimundo Pereira de Azevedo no período de 2009 a 2012. Todos com formação universitária nas áreas de licenciatura.

Os demais lugares do Conselho, até o dia cinco de abril de 2005, não há registro, dos processos eleitorais para preenchimento das vagas. No mesmo dia cinco, foi lembrado de que no dia 8 de abril deste mesmo ano, aconteceria a reunião para escolha de representantes de pais que comporiam os diversos conselhos do município. A escassez de registro sobre os processos eleitorais, aparentemente, nos informa que a indicação dos representantes foge ao controle do CME. Portanto, o processo poderia se dar de maneira discricionária, por indicação da diretoria das entidades ou por processos eletivos em plenária, como por exemplo os representantes do sindicato de professores e representações estudantis. Em relação às representações de diretoras, pais e estudantes, não há registro sobre os processos que orientaram essas escolhas.

A indicação dos ocupantes das pastas temáticas no Executivo municipal, assim como nas demais esferas da federação, é um ato discricionário. Não há concurso, seleção, ou exigências normativas para um sujeito ocupar uma determinada pasta. Portanto, independe do tipo de formação ou de área de interesse, o líder do Executivo municipal tende a escolher aliados políticos partidários, alinhados a seu projeto de governo.

Em relação à educação, o que observamos no período estudado é que a formação dos (as) secretários (as) de educação, mantinham alguma relação com a temática da Secretaria. Normalmente, apresentam extensa carreira pública, ocupando cargos de chefia ou coordenação de órgãos. Um indicativo de que a presidência era exercida por pessoas com conhecimento dos princípios que regem a administração pública. Foi o presidente do CME

que teve voz constante em todas as reuniões, ordinárias e extraordinárias. É ele que abre a reunião, solicita leitura da ata, justifica os problemas que porventura sejam trazidos a conhecimento do Conselho, anuncia documentos elaborados pela Secretaria e que seriam de atribuição do Conselho.

Outros sujeitos se destacaram por regularidade da frequência e registro das falas, são as (os) representantes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e os(as) representantes da Associação de Professores Licenciados da Bahia (APLB), sobre as quais traçaremos algumas características que ajudem a compreender este sujeito coletivo que é o CME.

QUADRO 07 - PERFIL DAS(OS) REPRESENTANTES DE ENTIDADES NO CME

Componente	Período	Perfil	Temas
UEFS	2003-2012		
Titular: Maria de Fátima Hanaque Campos Suplente: Évila de Oliveira Reis Santana	2003-2006	Graduada em Artes Plásticas pela UFBA (1981), e doutorado em História da Arte pela Universidade do Porto (2004). Professora titular UEFS. Pró-reitora de Extensão.	Experiência da pró-reitora de extensão e oferta para parceria com a prefeitura
Titular: Antonia Almeida Silva Suplente: André Luiz Brito Nascimento	2009 a 02/03/2010 com a renúncia	Graduada em Licenciatura em Pedagogia(UEFS), Doutora em Educação (USP),	Organização do funcionamento do Conselho; Observância da legislação para autorização das escolas; Capacitação de gestores para elaboração da documentação; Necessidade de prestação de contas
André Luiz Brito Nascimento	02/03/2010 a 2012	Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais, Doutor em Educação (UFBA), professor adjunto da UEFS.	Renúncia da Professora Antonia; encaminhamento dos processos de regularização das escolas; Regimento escolar,

			autorizações de escolas.
APLB	2003-2012	Delegacia Sindical Sertaneja – APLB/Feira, foi criada no dia 6 de outubro de 1988. A partir dos anos 1990 adentram rede municipal.	
Eduardo Silva Pessoa de Miranda 2003-2006	2003-2007	Nasceu em 1º /07/1944, em Salvador; professor de língua portuguesa. Coordenador da APLB – Zonal Sertaneja durante todo o período da pesquisa, até o ano de 2006, quando do seu falecimento. Lecionou no Colégio Estadual de Feira de Santana e no Colégio Santanópolis (privado). Não foi encontrado currículo na plataforma lattes.	Problemas pontuais em escolas; salário de professores da Educação de Jovens e Adultos; Congresso de Educação; paralisação na rede municipal; hora extra de funcionários da SEDUC; calendário de reposição de aulas.
Indiaciara Gomes Boaventura		Tesoureira da APLB. Não foi encontrado currículo na plataforma lattes. Recebeu o título da Ordem do Mérito concedido pela Câmara de Vereadores - do Conselho da Ordem Municipal do Mérito de Feira de Santana em 18 setembro de 2014 ¹³ .	Data de corte para o ensino de 9 (nove) anos; resolução provisória sobre data de corte; defesa do presidente no caso da Carta Renúncia da professora Antonia; proposta de parceria com Secretaria de Meio Ambiente para o plantio de árvores no dia do meio ambiente.
Germano Barreto de Góes		Não foi encontrado currículo na plataforma lattes. Em 18 de setembro de 2009 recebe a Ordem do Mérito Municipal. Em 12/10/2010 é agredido dentro da Câmara de Vereadores e processa o agressor	Informatização da SEDUC; desconhecimentos dos diretores sobre PPP; sugestão de curso para diretores sobre PPP

Fonte: Elaborado pela autora

¹³ As nomeações para as diferentes classes foram feitas por Decreto do prefeito, na qualidade de Grão-Mestre, e mediante proposta aprovada pelo Conselho da Ordem, que é formado por José Ronaldo de Carvalho, que tem o posto de grão-mestre, pelo procurador Geral do Município, Cleudson Almeida, que é o chanceler, secretário de Governo, Paulo Aquino, secretário de Administração, João Marinho Gomes Junior, secretário da Fazenda, Expedito Eloy e pelo secretário de Comunicação Social, Valdomiro Silva. Disponível em <<http://www.redacaonoticias.com.br/feirenses-serao-homenageados-aniversario-de-feira-de-santana-confirma-lista-dos-homenageados/>>

Notemos que as Escolas contam com dois tipos de membros no Conselho: a direção das Unidades tem um assento e os colegiados escolares outro. Na realidade são representações diferentes do mesmo espaço de atuação. A leitura da legislação que organiza a educação nos dá conta de que as Escolas terão uma direção colegiada, logo a direção de cada unidade escolar será exercida por um sujeito coletivo, o Colegiado Escolar. Ao reservar um assento para as diretoras de escolas e um para os colegiados escolares, o CME assegura que as escolas tenham dois assentos, isso comparado as estudantes.

Todas as reuniões ordinárias e extraordinárias do período, foram realizadas nas dependências da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). O ano de 2010 contou com o maior volume de reuniões, num total de 06 (seis). No período de 2007 e 2008 não há registro de atas.

As atas do CME entre 2003 e 2012 pouco disseram sobre o tema das relações étnico-raciais e a Lei 10.639/2003, como veremos mais à frente. As Atas consultadas constituíram um conjunto de registros em dois formatos: Um conjunto de 17 (dezessete) atas manuscritas, do período de oito de abril de 2003 a seis de abril de 2010, e um conjunto de 12 (doze) atas do período de 1º de junho de 2010 a 30 de outubro de 2012, estas no formato digitado, perfazendo um total de 29 (vinte nove) atas analisadas. Por meio desses documentos identifiquei a frequência dos (as) integrantes do CME, o conteúdo das pautas (incluindo possíveis denúncias, propostas, documentos encaminhados ao órgão), a prioridade reservada aos temas, os lugares de realização das reuniões, assim como as deliberações.

Partindo dessa visão, as atas do CME foram escolhidas como fonte principal para análise por serem documentos que, em princípio, registram as falas dos participantes das reuniões, o que permite identificar os sujeitos envolvidos diretamente nas discussões, seus posicionamentos políticos, pedagógicos, ideológicos, bem como os projetos de educação que defenderam. As atas foram fornecidas pelo CME em duas etapas em função da dificuldade em localizá-las.

O *corpus* documental das atas foi ordenado e catalogado, em quadro demonstrativo, obedecendo aos seguintes critérios: Ano; número de ordem da reunião e sua especificação em ordinária ou extraordinária; data de realização; pauta da reunião; conselheiros e convidados presentes; assinantes ao término da reunião; local de realização das reuniões e sujeitos falantes; temas abordados pelos sujeitos falantes. Como exemplificado abaixo.

Ano	Número	Data	Pauta	Presentes	Local	Nº de Assinaturas	Observações sobre as falas
-----	--------	------	-------	-----------	-------	-------------------	----------------------------

Quem são os sujeitos que falam no Conselho? Quais temas são tratados por estes sujeitos? Qual prioridade de temas é estabelecida? A respostas a estas questões podem nos indicar as prioridades disputadas no CME. Bem como entender se a questão racial na escola é relevante para eles, se a Lei 10.639/2003 foi considerada relevante para a política de educação do município.

Em relação aos temas apresentados nas reuniões, em regra pelo(a) presidente, foi possível verificar uma hierarquia na prioridade dos temas trazidos ao plenário do Conselho: Foram abordados 60 (sessenta) temas no período estudado. Como pode ser observado na Tabela 07. Ressalte-se que vários dos temas apareceram na fala dos sujeitos apenas como informe ou sugestão, sem discussão, aprofundamento ou votação a respeito. Mas, foram elencados aqui para uma visualização panorâmica dos interesses que tocaram os membros do CME. Também observamos a predominância de colocação dos pontos identificando o grupo, a fração representada por este membro.

Os temas “Autorização de Escolas” e “Calendário” foram abordados, prioritariamente, pela presidência do Conselho. A Câmara de Legislação e Normas, no dia 23/08/2003 apresentou a proposta de Resolução de Autorização dos processos de vinte escolas municipais, a qual foi aprovada. A apresentação dos processos em plenário, pelo(a) presidente, revelou que as solicitações de regularização das Escolas, aparentemente, eram enviadas para a Secretaria de Educação e não para o CME, evidenciando uma simbiose entre o que seria um órgão fiscalizador e o órgão fiscalizado.

TABELA 07 - TEMAS E PROPONENTES NO CME 2003-2012

	Tema	Número de Indicações da presidência	Número de Indicações dos Representantes SEDUC	Número de Indicações Especiais	Número de Indicações UEFS	Número de Indicações APLB	Número de Indicações NR19	TOTAL DE APARECIMENTO DOS TEMAS
01	Autorização de Escola	5	1		5		1	12
02	Calendário	11111						05
03	Calendário especial	1111	1					05
04	Regimento Escolar	1	1		111			05
05	Grade/Matriz Curricular	1	1		11			04
06	Plano Municipal de Educação – PME				11			02
07	Ensino Fundamental de 9 anos	1	11					03
08	Curso Gestão Escolar	11						02
09	Lei Federal 10.639/2003*				1			02
10	Permuta com o Estado da Bahia	11						02
11	Curso Gestão Escolar	11						02
12	Projeto Político Pedagógico – PPP		11					02
13	Congresso de Educação					11		02
14	Proposta do SESI (curso Educação de Jovens e Adultos)	11						02
15	Pendências de documentação de escolas				11			02
16	Matrícula	1						01
17	Projeto Escola Ativa							01
18	Educação Inclusiva		1					01
19	Prazo do mandato dos conselheiros							01
20	Plano de Ação							01
21	Fórum de Diretores							01
22	Coordenação Pedagógica							01
23	Eleição para Câmaras Temáticas							01
24	Desmembramento de escola	1						01

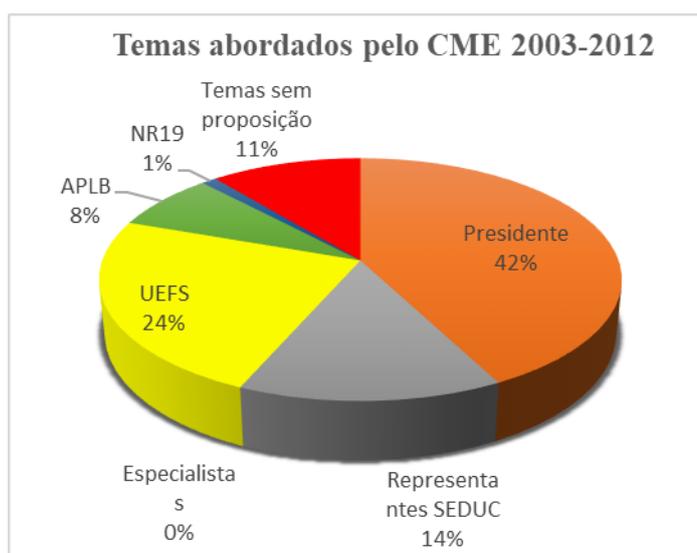
25	Ausência de sistemática de trabalho do CME				1			01
26	Carta Renúncia de membro do CME	1						01
27	Curso de Formação para professores							01
28	Dia do Meio Ambiente							01
29	Conferência Municipal de Educação				1			01
30	Problemas conjunturais em Escola					1		01
31	Reunião do Conselho Estadual de Educação – CEE				1			01
32	Semana de Integração de Ciência e Tecnologia na UEFS				1			01
33	Ciclo de Alfabetização e Letramento							01
34	CME – reformulação da lei que o criou	1						01
35	Curso “Controle Social” do Sesc							01
36	5ª Feira do Livro da UEFS				1			01
37	Boletim Informativo		1					01
38	Cronograma de reunião	1						01
39	Posse de conselheiros representantes da UEFS (3/06/2003)	1						01
40	Paralisação Nacional de 15/04/2004					1		01
41	Indicação de rep de instituições	1						01
42	Congresso Nacional	1						01
43	Solicitação a SEDUC de quadro funcional de todas as unidades escolares					1		01
44	Calendário de reposição de aulas					1		01
45	Competência das Câmaras Temáticas							01
46	Comunicação de mudança do prédio da SEDUC	1						01
47	Sistemática de trabalho do CME e calendário de ações				1			01
48	Exigência de dois sistema para o E. Fund. Um de 1º ao 9º ano e outro de 1ª a 8ª série		1					01
49	Aprovação automática de alunos com 6 anos							01
50	Conselho do FUNDEF					1		01
51	Curso de capacitação do MEC p/ conselheiros		1					01
52	Autorização das Associações	1						01
53	Regimento Interno	1*						01

54	Substituição de conselheiro devido as faltas as reuniões		1					01
55	Transferência de local de funcionamento de escola	1						01
56	Empresa “Ensino Mais Fácil Tecnologia Ltda” – funcionamento da lousa digital	1						01
57	Centro de Educação Básica da UEFS				1			01
58	Participação de Lélia V. Fernandes Oliveira na 13ª GT das capitais e grandes cidades, Brasília rep. a SEDUC	1						01
59	Informe de reuniões não realizadas em fev-abril 2012 por falta de <i>quórum</i>	1						01
60	Reformulação da lei que criou o Conselho	1						01
TOTAL		39	14	00	22	07		

Fonte: FEIRA DE SANTANA. CME,2003-2012

O registro em ata não nos permite identificar com exatidão os sujeitos proponentes das discussões, por diversas vezes os temas aparecem aleatoriamente citados e aprovados por unanimidade. Em alguns casos registrou-se que, após ajustes, o tema teria sido aprovado por unanimidade, sem a transcrição das defesas, ou a origem da proposição. Assim, 11% dos temas, colocados em discussão, não tiveram a identificação da origem da sua origem, como observamos na Figura 02. Não se pode descartar nesta inferência, possíveis limitações dos registros nas atas, além de, aparentemente, obedecer a um critério de prioridade quanto a quem fala.

GRÁFICO 02 - TEMAS ABORDADOS PELO CME 2003-2012



Fonte: Atas do CME 2003-2012

Em 20 de agosto de 2003 a Lei 10.639/2003 foi colocada em discussão na reunião do CME, mas não consta em ata a autoria da proposição desse tema, pois o mesmo não constava da pauta da reunião. Cabe registrar que esta prática de abordar alguns temas não previstos não era uma novidade, pois algumas atas denotam que perguntas ao presidente do Conselho ou pedidos de esclarecimentos, em algumas circunstâncias, conduziam a mudanças na ordem do dia. .

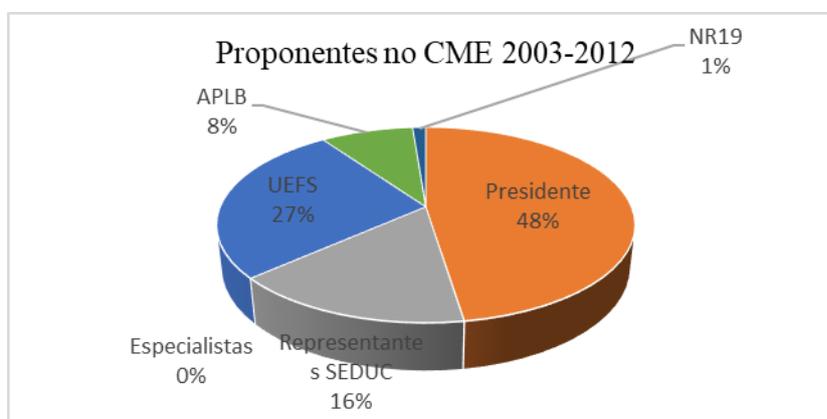
Dos 60 (sessenta) temas identificados nos registros a “Autorização de Escolas” é responsável por 20% das pautas do Conselho. Se somarmos a esse percentual os relativos a “Calendário” 16,6 %, “Regimento Escolar 8,3 %” e “Grade/Matriz Curricular com 6,6%”, veremos que os temas relativos ao funcionamento administrativo da rede pública municipal são as prioridades, como observamos no quadro Temas e Proponentes no CME 2003-2012.

Esses temas relacionam-se diretamente, com aspectos legais do sistema de educação, o que implica por outras vias, nas condições de repasse de verbas públicas.

A presidência do CME ao ser atribuição nata do (a) secretário (a) de Educação, o (a) coloca num local privilegiado de fala como representante do governo municipal, dos projetos do Executivo e de relação de autoridade frente aos demais conselheiros(as). Suas falas são prevalentes, ocupando inclusive, um lugar privilegiado de registro nas atas.

Não percebemos uma lógica diferenciada para os representantes da SEDUC, em momento algum no período da pesquisa, nem encontramos temas propostos pelos(as) representantes da Secretaria Municipal que divergissem da linha de proposição do presidente.

GRÁFICO 03 - PROPONENTES DE TEMAS NO CME 2003-2012



Fonte: Atas do CME 2003-2012

Observou-se que as representantes da UEFS tiveram participação mais ativa que o Sindicato da categoria de professoras, assim como em relação às representantes da SEDUC. As representantes da UEFS se fizeram presentes na maioria absoluta das reuniões, a percepção de ausência só é verificada entre os anos de 2003 e 2006. Merece destaque a relevância dada pela representação da universidade ao funcionamento do Conselho para garantir, tanto o encaminhamento das questões pautadas, quanto para assegurar as características previstas na legislação que o criou.

No dia dez de junho de dois mil e três, por exemplo, após ato de posse, Maria de Fátima Hanaque Campos fez uso da palavra. O registro embora impreciso, indica que buscava realçar a relação de parceria entre a prefeitura e a UEFS, por meio da Pró-reitoria de Extensão.

Abordando a parceria da UEFS com a prefeitura Municipal que a reitora¹⁴ de extensão é a porta de solução para alguns problemas a experiência da pro-reitoria de extensão tem um trabalho de longos anos com ação na educação, com programas de capacitação para jovens e adultos, falou que a Universidade tem um momento novo e que o momento é de troca que um possa ajudar o outro e unir esforços. (FEIRA DE SANTANA, CME, 3/6/03)

Essa fala não desencadeou qualquer comentário das conselheiras ou do presidente que tenha sido registrado em Ata. De acordo com o documento, após o pronunciamento a reunião foi encerrada imediatamente.

Em onze de dezembro de dois mil e três, Évila de Oliveira Reis Santana (UEFS), vice-reitora, quando se discutiu a Lei Federal 10.639/2003, “sugere o envolvimento da UEFS num curso de atualização para os professores municipais nas citadas áreas” referindo-se ao ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira. (FEIRA DE SANTANA, CME, 11/12/03). O Conselho abriu mão de conduzir o debate e transferiu para a Secretaria municipal a responsabilidade de todo o processo relativo à lei.

Uma demonstração de preocupação com o funcionamento do Conselho apareceu na fala da conselheira Antonia Silva, representante da UEFS no 2009 e 2010. A conselheira

¹⁴ A referência a reitora é retificada no final do texto da ata, com o devido termo a ser transcrito: pró-reitora de extensão.

pauta a necessidade do Conselho definir uma sistemática para os seus trabalhos e um calendário para as ações,¹⁵ tendo o plenário na oportunidade, decidido um calendário de reuniões.

Esta mesma conselheira, no início de, 2010, comunica sua renúncia através de carta endereçada ao reitor da UEFS, com cópia para o CME. Na carta renúncia, ela ressalta a grande importância dos Conselhos na democratização da gestão da Educação, destaca as perspectivas da sua participação no CME, e a impossibilidade de permanecer representando a UEFS naquele contexto em que, a ingerência da Secretaria Municipal de Educação, na figura do presidente do Conselho, comprometeria os processos administrativos e políticos. A conselheira descreveu a percepção sobre o funcionamento do Conselho no que tange à democratização da gestão da educação básica. Em suas palavras,

Em Feira de Santana passos nessa direção começaram a ser efetivados com a Lei Orgânica de 1990, a qual articulou a gestão da educação a fóruns consultivos, normativos e deliberativos, abrindo possibilidades de participação da sociedade civil na gestão pública do ensino. Com esta perspectiva foi que aceitei a indicação pelos meus pares para integrar o Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana. Desde o início dos trabalhos algumas surpresas me fizeram notar que, apesar de criado formalmente desde 1997, tal Conselho ainda tem por transpor muitas barreiras técnicas e políticas que vão desde a falta de documentos em processos relativos a reconhecimento e autorização das escolas integrantes do sistema municipal de educação, até a ingerência indevida da secretaria municipal de educação nas pautas e nas decisões do Conselho. Isto, além colocar em cheque a necessária autonomia entre os órgãos do sistema municipal de educação, constitui-se para mim num fator de grande dificuldade de trabalho, uma vez que caracteriza a subordinação do Conselho (órgão colegiado representativo da sociedade civil, com funções normativas e deliberativas) à Secretaria de Educação (órgão executivo sob a direção de grupo político eleito pela população para o desenvolvimento de ações públicas nas diferentes frentes que competem ao poder executivo municipal). (FEIRA DE SANTANA, CME, 2010, p. 37)

A conselheira problematiza, em sua Carta de Renúncia, é: formas autoritárias de condução do CME e ataques aos princípios da administração pública. À guisa de esclarecimento vale lembrar que legalidade, impessoalidade, moralidade pública, publicidade dos atos e eficiência, são princípios da administração pública, muito certamente, sendo do conhecimento do presidente do CME, vez que todos (as) tiveram experiências na vida pública. Quando o Conselho deixa de seguir as suas próprias regras regimentais, põe em risco a sua

¹⁵ Relato em ata do dia 11 de dezembro de 2009.

legitimidade de esfera em que a sociedade civil poderá manifestar seus anseios, carências e contestações ao modelo de política pública adotada no município.

Por mais de uma vez, regulamentações publicadas como decisões do Conselho, foram decisões do Executivo municipal apresentadas, prontas, pelo seu presidente. As atas evidenciaram que decisões do Executivo Municipal eram atribuídas ao Conselho e não observou-se registrado em ata, a contestação desse fato pelas conselheiros (as). A Carta Renúncia da representante da UEFS foi um dos raros momentos dessa contestação.

Ao tomar posse, substituindo a professora renunciante, André Luiz Brito Nascimento solicitou ao presidente esclarecimentos quanto ao ocorrido. Em Ata foi registrado:

Tendo o Presidente apresentado esclarecimentos sobre fatos que aconteceram na reunião citada pela Professora, reconhecendo que houve desacordo entre a docente e alguns conselheiros, inclusive ele próprio, o que pode ter gerado em descontentamento por parte da mesma, culminando no pedido de renúncia. (FEIRA DE SANTANA, CME, 3/10/2010)

As falas subsequentes ratificam o anunciado pela professora Antonia Almeida, no sentido de que o espaço do Conselho, era um espaço especial, privilegiado, de discussões, problematizações e busca de encaminhamentos para os problemas relacionados à educação, em razão da sua pluralidade das participações, a importância dos temas, as funções definidas em lei para o Conselho. Nos registros encontramos a fala do suplente, representante da UEFS, André Luiz Brito Nascimento que reafirma a importância das contribuições que a instituição pode dar ao Conselho, ressaltando inclusive, que pela primeira vez, a administração da universidade consultou o Departamento de Educação para a escolha dessa representação.

A representante da APLB, reforçou a importância da professora renunciante para o Conselho, mas ao mesmo tempo defendeu o funcionamento do mesmo no molde em que estava. Além dela, uma suplente da representação da SEDUC, Cíntia Brito Falcão desculpa-se com o secretário e presidente do CME explicando da sua relação com a representante da UEFS,

[...] diz que ficou triste com o Conselho por ter criado mágoas e decepção entre seus membros e que sua fala só se deu no campo das idéias, pedindo desculpas ao presidente se ele se sentiu ofendido pelas suas defesas, quanto ao Ensino

Fundamental, e que ela é muito incisa em seus pronunciamentos e que não seja interpretada com posicionamentos pessoais. Acrescenta, ainda, que até pensou em solicitar seu desligamento do Conselho e disse que seu relacionamento com Antonia Silva Almeida foi apenas no sentido acadêmico e que seu intuito é somente contribuir com a Educação de Feira de Santana, tendo agido como técnica. (FEIRA DE SANTANA, CME, 2/3/2010)

A narrativa apresentada até aqui tem relevância para as questões feitas inicialmente, pois desvelam como o enfrentamento das questões educacionais no município são abordadas. Aparentemente, existe uma relação de subalternidade funcional entre as representantes da SEDUC e o (a) presidente do conselho, matizada por uma interpretação personalíssima do condutor, que coíbe autonomia para que estas representações pensem, sistematizem e tornem públicas suas concepções em torno dos temas abordados.

Um sujeito coletivo que se movimenta em torno da presidência, acaba por funcionar como uma extensão da secretaria, limitando a sua condição especial de lugar do debate, onde visões de mundo e de educação se confrontam. Isto, porém quando se apresenta dentro de uma correlação de forças desigual, acaba por colocar em questão o seu caráter representativo. Isto se torna mais preocupante quando os representantes da SEDUC, especialistas, representantes de diretoras de unidades de ensino são incapazes de apresentar propostas resultantes da consulta à seus pares. Essa conclusão adveio das atas não evidenciarem um calendário de reuniões, ou encontros destas representações com seus pares, e as propostas que emanaram desses eventos.

Quanto aos representantes de estudantes, não há registro de propostas ou falas dos mesmos. À exceção de Alessandro Falcão, que tomou posse em 2007, representando a Casa do Estudante de Feira de Santana. Sua fala foi registrada quando da discussão dos documentos para regularização das autorizações de escolas. O representante afirma que não se “pode passar a mão na cabeça dos diretores”, para que os mesmos não demorassem para concluir a documentação. (FEIRA DE SANTANA, CME, 11/12/2009)

Os representantes da APLB-Sindicato, no período de 2003-2012, foram regulares na presença às reuniões, especialmente, entre os anos de 2003 e 2006, com a presença de Eduardo Silva Pessoa de Miranda. Esse ciclo de participações foi encerrado com sua morte e a assunção da suplente, Indicaria Gomes Boaventura. A partir daí percebem-se ausências. Em regra, as falas dos (as) representantes, estavam voltadas para questões corporativas. Nesse período, a APLB-Sindicato não apresentou propostas de organização das atividades, ações de

fiscalização das políticas públicas, proposição de recomendações ou resolução, exceto a proposta de resolução para a data de corte na matrícula do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. É na ata referente ao dia 15 (quinze) de dezembro de 2009 (dois mil e nove) que encontramos, o único registro do período, em que estava relatado uma votação, com votos favoráveis e contrários às propostas. O cerne da questão girou em torno de duas propostas quanto a data de corte do ingresso dos estudantes para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Saiu vencedora a proposta do presidente, que aparentemente, contrariava as orientações do Conselho Nacional de Educação.

A APLB-Sindicato, nesta oportunidade, apoiou a proposta apresentada pelo presidente, após retirar a sua proposta de uma resolução temporária até que o CME dominasse o tema em discussão. A proposta de resolução apresentada pelo presidente chegou pronta para a discussão sem o acesso prévio dos conselheiros ao texto, fato resolvido com a leitura no momento da sua apresentação.

A antiga pauta da gestão democrática, inclusive com proposta de emenda popular para criação do CME, parece ter ficado no passado. Ou a pauta de gestão democrática da educação se tornou na defesa de uma gestão democrática formal. No intervalo de nove anos que compreende a pesquisa, não encontramos a APLB Sindicato/Feira¹⁶ pautando os períodos de greve, orçamento municipal para educação, liberação dos (as) professores(as) para formação (Mestrado, Doutorado). Também não verificamos a apresentação de pesquisa ou outro documento sobre as condições materiais dos prédios, onde funcionam as unidades de ensino, sobre a demanda por creche ou escola, sobre o perfil das estudantes e das comunidades escolares, sobre os canais de comunicação entre a categoria e a Secretaria de Educação, como também, não encontramos registros, de levantamento de dados pela delegacia sindical quanto a composição étnica racial das comunidades estudantis e/ou das profissionais de educação, o mesmo diz respeito a proposições para o cumprimento da Lei 10.639/2003.

Alguns elementos nos ajudam a pensar o perfil do sindicato: Talvez o principal seja o seu *slogan*: “Sindicalismo sem Partidarismo”; mas também a permanência de um só quadro diretivo por mandatos consecutivos, sendo o principal deles o senhor Eduardo Silva Pessoa de Miranda, a sua saída da coordenação, da Delegacia Sertaneja, se deu pelo fator morte em 2006; as recorrentes denúncias quanto ao modelo de condução das eleições, tanto nas eleições

¹⁶ A diretoria da entidade no período tinha como slogan “sindicalismo sem partidarismo”, o que é bastante representativo de suas escolhas políticas.

estaduais quanto nas eleições da zonal sertaneja, realizadas a cada três anos. Sobre esse fato encontramos matéria publicada no site Blog do Geraldo José, em 03 de março de 2012 referindo-se ao processo eleitoral.

Na quinta-feira, dia 1º, ocorreu a segunda audiência do processo que membros da Chapa 2 "APLB pra Lutar: Oposição de verdade" movem na Justiça pedindo anulação das últimas eleições da APLB-Sindicato (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia) devido a uma série de irregularidades. Dentre estas, o fato da comissão eleitoral não informar à chapa de oposição os endereços dos locais de votação no interior do Estado. Mais as falhas do processo eleitoral não acabaram na apuração e até hoje a direção da entidade não apresentou à Justiça documentos pedidos pela oposição, a exemplo das atas e mapas de apuração por urna, listas de votantes e dos endereços onde funcionaram os locais de votação no interior do Estado. Tudo isso deveria ser apresentado aos opositores no máximo cinco dias antes de eleições. (BLOG DO GERALDO JOSE, 2012)

Na Zonal Sertaneja da APLB/Feira Sindicalismo Sem Partidarismo, tudo indica haver reclamações semelhantes por parte da categoria. O Grupo de Estudos Educação em Debate (GEED) publicou no dia 12 de março de 2012, em sua página, uma crítica a postura da direção do sindicato quanto as eleições que se aproximavam:

Ante o comunicado Urgente-Urgentíssimo da APLB, postado em pleno sábado à tarde (<http://aplbfeira.com.br/?p=907>), quando eles já estavam cientes da mobilização de vários professores para a formação de uma chapa alternativa para as próximas eleições devemos permanecer bem alertas.

Segundo a chamada a pauta será “o resultado da audiência com o Governo Municipal” que foi realizada no dia 27 de fevereiro, ou seja, há quatorze dias. Por que será que esta assembleia demorou tanto tempo para ser agendada e foi divulgada agora, neste último sábado? Será que a direção da APLB deseja mostrar serviço nos 45 minutos do 2º tempo? Será que só depois que uma chapa concorrente se inscreveu eles pensaram na possibilidade de sua gestão não estar agradando aos seus associados? Depois de nos desmobilizarem no final do ano passado, (GEED, 2012)

As referências utilizadas acima, são fontes virtuais, ainda carentes de maiores estudos quanto à sua aplicabilidade em pesquisa, porém disponíveis para consulta. O blog, aparentemente, produz com certa frequência matérias políticas, enquanto o site do GEED tem como objeto principal a educação, e a educação em Feira de Santana, mais especificamente. Nos serviram para demonstrar que não há unanimidade em torno da diretoria, ainda mais

quando o assunto é a permanência de um mesmo grupo diretor do sindicato por mais de vinte anos.

Um indicativo importante sobre a visão do sindicato em relação ao conselho, nos é dada pela representante, quando ela solicita ao presidente José Raimundo de Azevedo, que o mesmo promovesse um curso para os conselheiros e que o conselho fosse mais deliberativo. A representante transfere para o presidente um atributo que seria da coletividade das representações com mandato.

Também verificamos algumas dificuldades do conselho com sua memória: em relação as reuniões, as atas deixam de registrar o posicionamento dos conselheiros, em regra, limita-se ao acatamento de propostas. Os comentários, contribuições, defesas, o regime de votação ou pontos discordantes são silenciadas pelo texto. Tendo em vista a composição e as finalidades definidas em regimento, a polarização do registro em torno das falas da presidência empobrece o relato.

Outro ponto observável diz respeito a frequência às reuniões. Em nenhuma das 29 (vinte nove) reuniões o pleno do conselho contou com a totalidade dos onze membros efetivos. Em todos os decretos de nomeação (Decreto Nº 6.040/1997; Decreto Nº 6.423/2001; Decreto Nº 7.000/2005) os assentos no Conselho estão com indicação nominal, o que provoca estranheza na fala do secretário de educação José Raimundo Pereira Azevedo no dia 2 (dois) de outubro de 2010. Neste dia, o presidente, suspendeu a reunião por a inexistência de *quórum*. Sem reunião, porém ainda assim, houve registro em ata, das reflexões, tecidas pelo presidente, sobre a composição do conselho, ele observa que as representações dos Grêmios Escolares, Colegiados, Pais integrantes de Associações de Pais e Mestres e dos Especialistas em Educação e a Direc, encontravam-se com mandatos vencidos, e recomenda que medidas fossem tomadas para resolver o problema. Em relação aos Grêmios e Colegiados não poderia ser sanado esse problema devido a inexistência dos mesmos. Quem seriam então essas pessoas nomeadas para integrar o CME? Com qual critério externo ao Regimento, as mesmas foram indicadas?

Ainda foi possível observar que membros do Conselho, presidente de Câmara Temática, não têm registro de presença em qualquer das reuniões, é o caso de Eutímio Oliveira Almeida, com assento no CME representando a Direc-02.

Esse panorama nos dá elementos para entender como teria se comportado o CME frente a sanção da Lei 10.639/2003, do Parecer e da Resolução do Conselho Nacional de Educação para a implementação da Lei. A partir dessa configuração que as atas nos forneceu, é possível inferir quais foram as prioridades de projetos defendidos no CME e a prioridade dada para o tratamento das questões etnicorraciais, discussão que faremos a seguir.

2.5 O LUGAR DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Até 20 de agosto de 2003 as atas do CME não fizeram registro de expressões como raça, racismo, relações raciais, racismo na escola, relação racial na escola, educação antirracista, relação racial e desempenho escolar. Não há registro de ponto de pauta sobre qualquer dos temas elencados acima. O primeiro registro sobre a Lei 10.639/2003, ocorrida em 20 de agosto do mesmo ano da aprovação da Lei, não permitiu identificar qual membro do CME trouxe o tema para o debate. A ata faz constar apenas que:

Esteve em pauta a discussão acerca da lei Federal 10.639/2003 e ficou decidido que caberá a Secretaria Municipal de Educação divulgar e implementar a referida lei nas escolas municipais. Sem mais nada a tratar o presidente deu a reunião por encerrada. (FEIRA DE SANTANA, CME, 20/08/2003)

Seis pessoas estavam presentes à reunião, não havia uma pauta definida e os assuntos foram sendo postos em discussão pelo presidente, sem uma ordem previamente estabelecida. Processos de autorização, de escolas conveniadas a prefeitura, calendário especial da Escola Municipal Antonio de Freitas em função de uma reforma, e apresentação dos processos de autorização de 20 (vinte) escolas municipais, pela Câmara de Legislação e Normas de Resolução. Não há registro de quem colocou o tema em discussão, bem como, as defesas e justificativas para transferir a responsabilidade de divulgação e implementação da Lei 10.639/2003 para a SEDUC.

Isto é suficiente para esclarecer como portou-se o CME frente a Lei 10.639/2003? Não, porém a inexistência de pauta e discussão do tema é forte indício do posicionamento do

Conselho em relação a temática, do total de 60 temas identificados nos relatos em atas, apenas 1,6% corresponde ao tema Lei Federal 10.639/2003 como veremos a seguir.

Em 11 de dezembro do mesmo ano a Lei 10.639/2003, volta a ser mencionada na voz da representante da UEFS, Évila de Oliveira Reis Santana, com a sugestão de “envolver a UEFS num curso de atualização para os professores municipais nas citadas áreas” (FEIRA DE SANTANA, 11/12/2003), conforme já mencionado anteriormente.

Em contrapartida, na mesma reunião, o Conselho aprovou por unanimidade, o Projeto Escola Ativa, mesmo não tendo o CME realizado as providências necessárias para a sua implantação, [...] iniciando com o Projeto Escola Ativa que foi analisado e aprovado por unanimidade. A Câmara de Legislação e Normas não visitou as unidades escolares envolvidas com o referido projeto como ficou definido na reunião anterior. (FEIRA DE SANTANA, CME, 11/12/2003).

O Projeto Escola Ativa, entra aqui como um referencial para compreendermos as prioridades estabelecidas no CME. Em um mesmo dia de reunião, temas intimamente imbricados, são colocados em debate, a exemplo da matriz curricular do Ensino Fundamental do 5º ao 8º anos e a sugestão para formação continuada de professoras(es) na área étnica racial negra. O conselho foi incapaz de perceber a relação dentre os dois temas e a reunião foi encerrada sem que nenhum plano de ação tenha sido projetado para dar efetividade à iniciativa. Observamos por outro lado, um projeto que não teve as exigências cumpridas ser aprovado. O Programa Escola Ativa é um Programa implementado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1999, sob a justificativa de melhorar a qualidade do ensino das quatro primeiras séries, nas escolas da zona rural de sete estados do Nordeste, com financiamento do Banco Mundial, através do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) que:

De acordo com a SECAD/ MEC, O Projeto Educação Básica para o Nordeste conhecido como Projeto Nordeste foi o marco inicial do programa Escola Ativa. Em 1998, o programa foi financiado pelo Projeto Nordeste e, em 1999, pelo Programa Fundescola. Em 2008, com o fim do financiamento do Banco Mundial, o programa passou a ser coordenado e executado pela CGEC/Secad. (UFBA, 2010, p. 2)

Ou seja, para o Projeto Escola Ativa, havia previsão de financiamento. Para a efetivação da Lei 10.639/2003 não. Assim, nem no texto da lei, nem o Parecer do CNE, previram a alocação de recursos a serem transferidos para o município, visando dar efetividade à legislação, como parte da política de ações afirmativas.

Muito certamente, a questão de existência de financiamento para execução de programas, não é uma explicação, por si só, suficiente para entendermos o silêncio do CME em relação a questão racial. Mas é um dos elementos relevantes para compreensão do projeto de educação delineado por este conselho.

A última reunião do ano de 2003, realizou-se em 11 de dezembro. No ano de 2004 o Conselho começou as suas atividades em 04 de abril, sob a presidência, da professora Ana Rita de Almeida Neves. Desta data, até a última reunião, ocorrida em 20 de dezembro de 2012, o tema das relações raciais não voltou a ser mencionado. Mesmo quando o Plano Municipal de Educação foi suscitado nas reuniões não houve referência à temática racial.

Cabe lembrar, no entanto, que o tema matriz curricular veio ao debate em quatro oportunidades, entre 2003 e 2010. Assim, nos dias 13/11/2003; 11/12/2003, mesmo dia em que a professora Évila fez a sugestão de formação sobre o tema das relações étnico-raciais. Além desses dois dias, a matriz curricular apareceu, ainda, em 06/04/2010 e 1º/06/2010. Nessa reunião, especificamente, o tema foi aludido no ponto “o que ocorrer”, e, novamente, o representante da UEFS, professor André, fez observações da significativa deficiência de dados das escolas em relação ao regimento, Projeto Político Pedagógico e matriz curricular, mas nada se disse sobre a Lei 10.639/2003.

Cabe notar que, embora o CME silenciasse, em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer N.º: CNE/CP 003/2004 com esclarecimentos de questões conceituais e orientações para os sistemas de ensino:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu

pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, CNE, 2004a, p. 2)

O Parecer continua, no item: Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, estabelecendo como uma das orientações:

Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso. (BRASIL, CNE, 2004a, p. 15)

E conclui a exposição nos seguintes termos quanto a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação:

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, **cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas**, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores - administrações de cada sistema de ensino, das escolas - definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1), garantindo-se a promoção do bem

de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4º) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional. (BRASIL, CNE, 2004a, p. 16)

Além do Parecer N.º: CNE/CP 003/2004, o Pleno do CNE emitiu a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, em que Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No Artigo 2º, § 3º os conselhos são chamados à responsabilidade de atuação

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas. (BRASIL, CNE, 2004b, p. 1)

Portanto, o arcabouço normativo orientador, para planejamento e execução de ações no sentido de dar materialidade a Lei 10.639/2003, estava posto em 2004. Apesar disto não houve manifestações efetivas do CME até o ano de 2012, marco final desta pesquisa.

A partir da última reunião do CME em de 07 de junho de 2006 e a próxima reunião em 02 de outubro de 2009 houve um período sem registro de reuniões do Conselho. Tínhamos inicialmente a expectativa de que as discussões em torno da elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) trouxessem à pauta o tema das relações raciais e o cumprimento da legislação. Contudo não ocorreu, não encontramos registros, mesmo das decisões aprovadas em 2003, quanto ao curso de atualização para os(as) professores(as) ou outra ação, por parte

da Secretaria de Educação e que tivesse passado pelo debate do CME, no sentido de divulgar e implementar a legislação.

Em 2005, setores da sociedade civil, organizados em um Comitê,¹⁷ convocaram o I Fórum Municipal de Educação de Feira de Santana e I Fórum Regional de Educação. O Fórum definiu como tema central “Uma outra educação é possível”, desmembrado em subtemas relativos à saúde do (a) trabalhador(a) em educação, às relações étnico-raciais na escola, à introdução do ensino de História da África nos currículos, às questões relativas a sexo, sexualidade e gênero na escola, o Plano Municipal de Educação, o controle social e participação nas políticas públicas para educação e política sindical.

O objetivo era mobilizar, tanto as professoras do município quanto as profissionais da Região circunvizinha, para discutir,

[...] as possibilidades de construção de um Plano Municipal de Educação participativo, justificada pela crescente necessidade de se construir um modelo de Educação voltado para a qualificação, em substituição ao modelo de quantificação. Apesar do crescimento do índice de crianças matriculadas na escola, do crescimento do número de unidades escolares, o índice de evasão e repetência não tem sofrido alterações significativas, denotando que a escola não tem sido suficientemente atraente para a permanência das mesmas no ambiente escolar. (FORUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 4)

O resultado das decisões tomadas pelo Fórum foi consignado em um relatório com propostas de ações a serem adotadas pelos Executivos Municipais de Feira e região. O documento foi entregue, em mãos, ao prefeito de Feira de Santana, à época, José Ronaldo de Carvalho. Sobre esse documento também não há registro de discussão no CME. Esse fórum não voltou a reunir-se, até o ano de 2012, termo de vigência da pesquisa.

O prefeito não se manifestou quanto ao recebimento do documento e quais encaminhamentos seriam dados. Como também não encontramos registrado em ata

¹⁷ O Fórum contou com a participação de 9 (nove) entidades. Sendo elas, a Associação Comunitária Ação e Parceria do Bairro Feira X; o Sindicato dos Professores no Estado da Bahia - SINPRO-Feira; o Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre a Mulher e Relação de Gênero – *Mullieribus* (UEFS); o Movimento Negro Afoxé Pomba de Male - Projeto Atiba; APLB-Sindicato de Coração de Maria; Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana - SEDUC; APLB-Sindicato de Conceição do Jacuípe; Conselho Municipal de Educação de Água Fria.

manifestações quanto ao resultado do fórum, mesmo tendo a Secretária de Educação, Ana Rita de Almeida Neves, participado do evento, na condição de conferencista. Esse fato é muito relevante para o esforço de análise desta pesquisa, pois é a secretária de educação, que participa de uma mesa que discutiu temas relacionados à educação local, porém não pauta isso nas reuniões do conselho que a mesma presidente, como também não pauta o relatório final do evento. No mesmo mês de realização do fórum, em 17 novembro de 2005, a Portaria Nº 012/2005, do Executivo municipal, instituiu uma comissão para elaboração do Plano Municipal de Educação.

No ano de 2005, ocorreram duas reuniões do CME, uma em 1º de abril, com a pauta: autorização da Escola Municipal João Macário Ataíde; Eleição para diretores e vice-diretores de rede municipal de ensino; Prazo de vigência do mandato dos Conselheiros e uma segunda em 24 de outubro com a pauta: Posse dos novos conselheiros; Discussão, elaboração e aprovação do Plano de Ação; Escolha de um Conselheiro para presidir a secretaria geral do Conselho; Apresentação das competências do Fórum de diretores; Calendário Letivo 2006; Proposta para coordenação pedagógica; O que ocorrer. Nesta segunda e última reunião do ano, a professora Évila de Oliveira Reis Santana (UEFS) e senhor Idoney Vieira de Oliveira (representante das Associações de Pais e Mestres) foram indicados para participarem da Comissão de elaboração do PME, apesar de não constar na pauta o tema do PME.

Depois disso a reunião prevista para novembro de 2005 não ocorreu e o CME só voltou a se reunir em 2006, porém os temas aprovados naquela oportunidade ficaram para trás, não sendo retomados no início dos trabalhos.

Apesar da omissão do CME a questão da discriminação se mostra na realidade do município. Em 02 de agosto de 2006, um acontecimento mobilizou a imprensa por vários dias: A professora Luiza Carmo de Jesus foi acometida de um enfarto fulminante, enquanto fazia aula, em uma turma de Educação Infantil da rede pública municipal. Apesar disso não se registrou a convocação extraordinária do CME, e nem mesmo as reuniões ordinárias ocorreram. A última reunião do CME tinha ocorrido em 07 de junho de 2006 e só voltou a reunir-se no dia 02 de outubro de 2009. A morte da professora Luiza¹⁸, com as marcas do racismo relatado por ela em vida, passou ao largo das discussões do Conselho.

¹⁸ Maior aprofundamento sobre o ocorrido com a professora Luiza Carmo de Jesus podemos encontrar em trabalho da pesquisadora Luciana Nascimento dos Santos (2008), no qual ela estuda como as experiências de discriminação racial podem afetar a trajetória das mulheres professoras.

Três anos após o ocorrido, quando o Conselho voltou a se reunir, o tema não apareceu nas temáticas abordadas, nem em relação às condições de trabalho na docência, nem em relação às condições relacionadas ao racismo na Escola.

O período entre 2007 e 2008, como já assinalado anteriormente, não teve registro de atividades do CME. No ano de 2007 a SEDUC promoveu algumas ações relativas à questão racial, que merecem nota: exemplo é a adoção do tema étnico racial na Jornada Pedagógica. Sobre esse fato Maria Cristina de Jesus Sampaio (2013) faz referência a uma Representação do Ministério Público Federal (MPF) que teria instado o Executivo Municipal a se movimentar,

a primeira ação do governo municipal voltada para a temática em questão ocorreu em fevereiro de 2007, quando em virtude de uma ação movida pelo Ministério Público Federal – MPF, o município de Feira de Santana, através da sua Secretaria Municipal de Educação – SME viu-se obrigado, por determinação do MPF, a incluir em sua agenda de jornada pedagógica 2007, a discussão sobre a temática etnicorracial com ênfase nas determinações da lei 10.639/03. (SAMAPIO, 2013, p. 97-98)

A Representação¹⁹ à qual Sampaio (2013) faz referência, teve origem em terras bem distantes de Feira de Santana. A trajetória dessa Representação começa em 2005, na cidade do Rio de Janeiro, a partir de uma denúncia formulada pelo Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA) e entidades dos movimentos negros, por ausência da implementação da Lei 10.639/2003. Denúncia esta, dirigida ao Ministério Público Federal do Rio de Janeiro, como nos informa Ludmila Fernandes de Freitas (2008). Inicialmente a denúncia queria intimação dos diretores de escolas públicas e privadas nos municípios do Rio de Janeiro, por via de Inquérito Civil Público. Em 2006 foi instalado o Inquérito.

Em regra, um ICP é aberto, após averiguações do MP sobre as denúncias recebidas, quando o representante do MP encontra elementos suficientes que indiquem algum descumprimento de preceito legal. O que nos leva a crer que o MP tenha encontrado elementos que apontassem o descumprimento da lei 10.639/2003.

¹⁹ Representação é um instrumento de denúncia ao Ministério Público(MP), pode ser na forma escrita ou verbal, por qualquer pessoa física ou entidade, ao MP. Após receber a Representação o MP deverá tomar as providências necessárias para apuração da denúncia, inclusive, quando achar procedente, enviar no formato de Ação para um juiz.

Em 18 de setembro de 2006, a Subprocuradora Geral da República enviou Ofício²⁰ à Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão (PRDC) solicitando providências institucionais para inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos. Sugere a Subprocuradora a abertura de Inquérito Civil Público (ICP), numa ação conjunta com os Procuradores dos Direitos do Cidadão nos Municípios. (FREITAS, 2010)

No Rio de Janeiro, 03 (três) escolas federais não conseguiram comprovar para o MPF-RJ que estavam cumprindo a Lei. Em Feira, não identificamos, no conjunto das atas estudadas, a discussão sobre quais encaminhamentos seriam dados, considerando que todos os municípios do país tinham recebido o ofício solicitando explicações quanto ao cumprimento da Lei 10.639/2003.

As informações solicitadas pelo IARA e demais instituições e movimentos denunciantes²¹, giraram em torno dos seguintes aspectos, como nos dá a conhecer Freitas (2010): o não envio de material oficial da escola quanto à temática da Lei 10.639/2003 bem como os relatórios (cópias) das atividades realizadas. Uma das críticas feitas pela SECAD/MEC ao Colégio Pedro II foi o paralelismo infundado feito pela instituição em relação à educação Sexual e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Lembrando que inicialmente esse processo dizia respeito a três escolas da rede pública federal no Rio de Janeiro e só posteriormente ganhou dimensão nacional.

Ludimila Freitas (2010), ainda nos informa, ter o IARA identificado uma lacuna importante quanto às instituições e órgãos que deveriam responsabilizar-se pela efetivação da Lei 10.639/2003, tanto órgãos do Executivo Federal como a SECAD/MEC, SEPPIR, quanto os colegiados como o CNE, conselhos estaduais e municipais de educação:

O IARA questionou a falta de orientação das escolas por meio da SECAD, SEPPIR, CNE, ou dos Conselhos Estaduais ou Municipal de Educação. Ao final das suas considerações o IARA pediu intimação da ex-ministra Matilde Ribeiro da SEPPIR, do Ministro da Educação (Fernando Haddad), diretoras dos estabelecimentos

²⁰ Ofício Circular Nº 023/2006/PFDC/MPF

²¹ Assinaram a Representação entidades do movimento negro e organizações não-governamentais (ONG): Instituto de Pesquisas e Estudos Afrobrasileiros - IPEAFRO, Centro de Articulação de Populações Marginalizadas- CEAP, Casa de Cultura da Mulher Negra; Central Única das Favelas do Rio de Janeiro – CUFA; Movimento Negro Unificado – MNU; Criola; Federação Nacional dos Advogados - FeNAdv e Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes - EDUCAFRO, além de figuras públicas e políticas como Abdias do Nascimento, Edson Santos de Souza e Jurema Batista. (FREITAS, 2010)

públicos e privados em todos os graus e intimação das universidades públicas quanto à implementação da Lei nº 10.639/2003. (FREITAS, 2010, p. 53)

O ofício circular 023/2006PFDC/MPF, cuja cópia se encontra à seguir, (figura 02), teria desencadeado o processo do qual nos fala Cristina Sampaio (2013). Ou seja, a definição da temática da jornada pedagógica da rede municipal de ensino em Feira de Santana no ano de 2007, assim como a criação do grupo ERER.

FIGURA 02 - OFÍCIO CIRCULAR Nº 023/2006 DA PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO



OFÍCIO CIRCULAR Nº 023 /2006/PFDC/MPF

Brasília, 18 de setembro de 2006

A Sua Excelência o(a) Senhor(a)
Procurador(a) Regional dos Direitos do Cidadão

Assunto: Providências institucionais acerca da inclusão obrigatória no currículo oficial da rede de ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

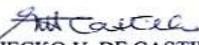
– Senhor(a) Procurador(a),

Remeto a Vossa Excelência, em anexo, cópia de representação feita ao Senhor Procurador-Geral da República pelo Instituto de Advocacia Racial e Ambiental – IARA e por outras pessoas jurídicas e físicas, com o objetivo de fazer valer a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que determina o ensino obrigatório sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Sugiro a instauração de inquérito civil público com âmbito estadual, em conjunto com os Procuradores dos Direitos do Cidadão nos Municípios de cada Estado, no sentido de apurar a implementação da lei, especialmente nos estabelecimentos de ensino mantidos pela União e promover as medidas judiciais e extra-judiciais que se revelarem necessárias. A apuração relativa a estabelecimentos públicos mantidos pelo Estado ou pelos Municípios e a estabelecimentos particulares exige articulação com o Ministério Público Estadual.

Solicito a gentileza de ser informada do encaminhamento dado a este ofício, bem como de procedimentos já em trâmite acerca do assunto.

Atenciosamente,


ELA WIECKO V. DE CASTILHO
Subprocuradora Geral da República
Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão



O ano de 2007 foi um ano de mobilizações em torno de questões importantes para a educação antirracista, que é, na verdade, o pano de fundo da Lei 10.639/2003. Estávamos há dois anos da realização do Fórum Municipal de Educação que, elencou como um dos pilares da educação no município, o cumprimento da Lei 10.639/2003, a elaboração de um Plano Municipal de Educação participativo dentre outros, como já visto antes. É em 2007 que a SEDUC define como tema da Jornada Pedagógica a questão étnico racial; no mesmo ano a SEDUC cria um grupo de estudos das questões étnico raciais, o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Ambos sem o devido debate no âmbito do Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana, considerando o conjunto de documentos analisados.

A pesquisa não identificou a existência de instrumento normativo para criação do Núcleo ERER, a exemplo de portaria, decreto, projeto de lei. Sua formação inicial contou com funcionários da SEDUC que voluntariamente se identificaram com o convite da Secretária Municipal de Educação, Ana Rita de Almeida Neves, no início do ano de 2007: Giovana Marget M. Cardoso, Maria Clara Silva S. Oliveira e o professor da rede pública municipal do Ensino Fundamental, Gerson Roque de M. Gomes. Mesmo sem instrumento normativo que fundamentasse suas ações, o Núcleo passou a fazer esforços no sentido de realizar atividades de discussão e aprofundamento com professores da rede.

Segundo Sampaio (2003) o Núcleo ERER, a partir de 2007 realizou algumas ações com foco na temática, especialmente visando a formação de professores,

a partir do II semestre de 2007, começou a ocorrer no âmbito do município, através da SME/ERER, a formação continuada de professores sobre o que determina a lei 10.639/03 e suas diretrizes, através de atividades como: palestras, simpósios, mesas-redondas e seminários destinados aos professores da rede municipal. (SAMPAIO, 2013, p. 98)

À jornada pedagógica de 2007, com ênfase na Lei 10.639/2003, o Núcleo ERER, soma-se as reuniões da Comissão criada para dar encaminhamento ao Plano Municipal de Educação (PME).

A discussão do PME tomou o formato de discussão de temáticas por sala, que a SEDUC denominou de miniconferência. A Comissão criada pela Portaria 012/2005, reuniu-se

até dezembro de 2007. Descumprindo a previsão de realização de Congresso de Educação, a Secretaria de Educação fez a opção por discussões em salas temáticas e uma plenária final, ao que ela chamou de Conferência de Educação. As salas temáticas ocorreram nos dias 21 e 22 de setembro de 2007 e a Plenária Final em 30 de novembro e 1º de dezembro do mesmo ano.

Uma das Salas Temática das “Mini Conferências” foi atribuída à Educação para as relações étnico raciais, coordenada por Gerson Roque de Moura Gomes (Secretaria Municipal da Educação), professor do quadro efetivo da rede municipal, coordenador do Grupo ERER, e Luciana Nascimento dos Santos, professora da Escola Municipal Maria José Dantas Carneiro, Coordenadora do projeto de Formação e Acompanhamento de Professores e Professoras dos Quilombos de Mangal/Barro Vermelho e Araçá - Cariacá, na região Oeste do estado, de 2003 a 2005, à época fazendo mestrado em Educação.

Como resultado da Sala Temática Educação para as relações étnico raciais foram positivados no PME vinte e três metas a serem alcançadas pelo Município.

6.3 OBJETIVOS E METAS

1. Implementação, em caráter de urgência, da Lei 10.639/03, a partir da aprovação do Plano Municipal de Educação;
2. Criação de um Núcleo deliberativo, destinado ao acompanhamento da implementação, aplicabilidade da Lei 10.639/03 e avaliação das ações desenvolvidas no sistema de ensino, nos vários níveis, nas instituições públicas e privadas, a partir da aprovação deste Plano;
3. Promover cursos permanentes de capacitação e aperfeiçoamento para docentes, coordenadores, diretores e funcionários, com frequência anual, tendo como eixo temático a Educação das relações étnico-raciais, visando atingir no mínimo 50% dos servidores nos primeiros 05 (cinco) anos da aprovação do Plano e 100% destes até o último ano do decênio;
- 3.1 Propor às Instituições Públicas de nível superior a oferta de cursos lato e stricto sensu, voltados para as relações étnico-raciais;
4. Garantir a seleção/produção e distribuição de livros e materiais didáticos voltados para o reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afrobrasileira, num prazo de 01 (um) ano, a partir da aprovação do Plano;
5. Garantir a exequibilidade de Políticas Públicas para a promoção da igualdade étnico-racial;
6. Garantir os princípios da Lei 10.639/03, na elaboração dos currículos escolares no sistema de ensino, a partir da aprovação deste Plano;

- 6.1 Garantir a educação de relações étnico-raciais nos princípios da Lei 10.639/03, em todos os projetos e programas nas unidades escolares;
7. O Currículo Escolar deverá contemplar as especificidades das comunidades negras rurais, a partir da aprovação deste Plano;
8. Construção do Memorial da Cultura Negra Feirense, contemplando neste espaço, o Museu da Identidade e Cultura Afro-brasileira, nos primeiros 02 (dois) anos de vigência deste Plano;
9. Dotar as bibliotecas municipais e escolares de acervo que contemplem o tema das relações étnico-raciais, da cultura e história africana e afro-brasileira, a partir da aprovação deste Plano;
10. Incentivar e garantir nas escolas e entidades negras, em parceria com as IES, o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a questões étnico-raciais;
11. Fomentar projetos que visem à redução da evasão e repetência escolar de alunos afrodescendentes em, no mínimo, 85% nos primeiros 05 (cinco) anos de vigência deste Plano e, no mínimo, 95% até o último ano do decênio;
12. Dotar as escolas públicas de recursos e instrumentos didático-pedagógicos, com foco na valorização da identidade, cultura e história da população afro-brasileira e africana e elevação da autoestima da população negra, necessários à garantia da qualidade no processo de ensino e aprendizagem;
13. Financiar a produção de material didático e paradidático que contemple as especificidades do município, no tocante a reeducação das relações étnicoraciais, história e cultura africana e afro-brasileira;
14. Promover políticas de combate à intolerância às religiões de matrizes africanas, assegurando o respeito à equidade das diversas religiões no espaço escolar, bem como nas demais instituições;
15. Garantir a assistência psicopedagógica a todos os estudantes negros e negras com dificuldade de aprendizagem pelo comprometimento da sua autoestima, a partir da aprovação deste Plano;
16. Assegurar o princípio da política de cotas na organização e definição de peças publicitárias, democratizando as mesmas, incluindo negros e afrodescendentes, a partir da aprovação deste Plano;
17. Estabelecer interlocução, parceria com os movimentos vinculados à superação do racismo, do preconceito e da discriminação racial, com vistas à promoção racial, já a partir da aprovação deste Plano;
18. Realizar, com frequência bianual, a Conferência Municipal de Combate ao Racismo nas suas mais variadas formas e espaços, sendo a primeira no segundo semestre do 1º ano de vigência deste Plano;
19. Instituir o Prêmio Zumbi dos Palmares para as experiências didático-pedagógicas nas escolas e entidades negras que objetivem a promoção da Igualdade Racial;
20. Promover, anualmente, festival da cultura de âmbito escolar, voltado para a valorização da identidade cultural e história da população afro-brasileira e africana, com foco na educação para as relações étnico-raciais, utilizando as linguagens:

literária, visual, cênica, expressão corporal, cinema e vídeo e manifestações artísticas em geral;

21. Garantir atendimento psicológico a alunos, professores, diretores e funcionários negros para a superação das marcas negativas impressas na história e autoestima destes pelas experiências de discriminação vividas na escola e em outras situações sociais;

22. Promoção de ações integradas com as Secretarias de Saúde no atendimento para alunos (as), professores (as), funcionários (as) afrodescendentes, no que diz respeito às doenças específicas a essa parcela da população;

23. Instituir o dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, como feriado municipal. (FEIRA DE SANTANA, 2012, p. 168-170)

Nas metas há uma priorização de currículo, material didático e das escolas. Em menor número encontramos a preocupação com a memória e o reconhecimento do trabalho pedagógico realizado por professores (as). Em relação aos profissionais uma meta trata da capacitação e da pós-graduação. Reconhecemos o avanço no trato da temática, trazer para o debate público as relações raciais foi um marco significativo, num contexto em que o município não tinha como tradição pensar políticas públicas para uma educação antirracista, ou implementar a lei.

A partir dos dados apresentados, podemos inferir que o CME, ficou alijado da discussão de temas fundamentais da Educação no município. Observamos que os sujeitos integrantes do CME muito pouco se manifestaram, apoiando ou rejeitando propostas. Observamos que independente de qual sujeito assumisse a presidência do mesmo, o ritual de trazer propostas prontas, elaboradas pelo Executivo se configurou em rotina. Estes presidentes, ainda que de filiações partidárias diferentes, ou sem filiação partidária, assumiram a defesa do modelo de Educação pensado pelo grupo político no controle do Executivo.

Não fica claro, nas atas, qual fundamentação teórico-metodológica alimentou as propostas defendidas pelos presidentes, porém se associarmos a posição assumida pelos mesmos à sua vida pública, notaremos que não se formaram politicamente em movimentos sociais, a maioria deles, a exemplo de: Justiniano Oliveira França, José Raimundo Pereira de Azevedo, estiveram, ao longo da sua vida pública, aliados a partidos políticos que não têm em suas agendas políticas o enfrentamento de questões sociais, como: a pobreza, concentração de riqueza e terra, demarcação de terras indígenas, fome, desigualdades raciais, enfim, questões

que revelam o compromisso do grupo político com a construção de uma sociedade sem as assimetrias e desigualdades da sociedade na qual vivemos. E podemos afirmar em relação a secretaria Ana Rita de que a mesma passa ao largo das organizações e movimentos populares da cidade.

O silêncio e omissão em discutir a temática racial, a inexistência do diagnóstico das escolas, a proposição de material didático, campanhas, execução e envio de Relatórios para o MEC quanto ao cumprimento da Lei 10.639/2003 configura inobservância da legislação de Educação.

Trazer a temática para uma jornada pedagógica, organizar um Núcleo de Estudos, como foi feito em 2007 não representa o cumprimento da legislação e permite afirmar que a sociedade civil que compõe o CME se mostrou fragilizada, porque não afirmou, que cumpriu o papel de legitimar as ações da administração municipal. Com raras exceções, a preocupação com os encaminhamentos burocráticos dos (as) presidentes foi contestada.

É preciso ressaltar que frações da sociedade civil não chegaram a compor o Conselho, pois não existiam, como afirmou o presidente em registro da Ata do dia 02 de outubro de 2010, a primeira reunião do ano. Fazendo uma reflexão sobre o Conselho, ele observa que as representações dos Grêmios Escolares, Colegiados, Pais integrantes de Associações de Pais e Mestres e dos Especialistas em Educação encontravam-se com mandatos vencidos, motivo pelo qual a primeira reunião do ano seria suspensa. E que em relação aos Grêmios e Colegiados não teriam como adotar providências, pois os mesmos não existiam.

Os dados coletados evidenciam, por um lado, a inobservância da legislação, e, por outro, a falta de iniciativa do coletivo de integrantes do CME para propor a discussão de temas sociais que tem repercussão direta na vida educacional, e, por consequência, não geram respostas políticas à altura da gravidade do problema. Como visto, a Resolução/CNE Nº 1, de 17 de junho de 2004, não foi observada no período estudado e só a partir de 2007 alguma ação começou a ser ordenada pela SEDUC. Com isto, ações relacionadas à formação das professoras, envolvimento dos movimentos negros, adequações pedagógicas na matriz curricular e o fomento a práticas de Educação atentas à realidade social e implicadas na construção de novas relações sociais, desde a escola, ficaram estagnadas no âmbito dos órgãos responsáveis pela concepção e gestão de políticas para o setor.

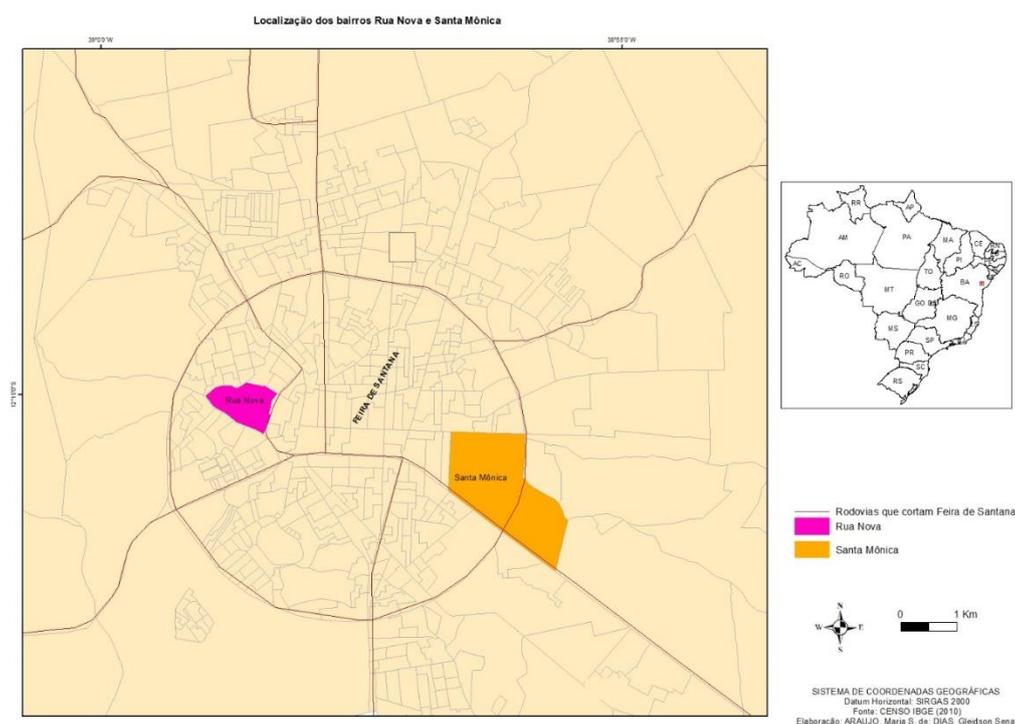
É dentro desse contexto que passarei a caracterizar e analisar a atuação das escolas municipais em relação ao tema, tomando como base as inscrições apresentadas nos Projetos Político-Pedagógicos, tomando-os como expressão de produção coletiva, que traduz visões de mundo e projetos de educação, como veremos a seguir.

3 O LUGAR DAS RELAÇÕES RACIAIS NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Neste capítulo busco caracterizar e analisar a atuação das escolas municipais em relação ao tema das relações etnicorraciais, História e Cultura Afro-brasileira e Africana, especialmente em relação a efetivação da Lei 10.639/2003. Por meio do estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP), procuro também compreender que maneira a legislação pode ter impactado o planejamento das duas escolas selecionadas.

As escolas estão localizadas em bairros com uma população negra superior as demais classificações autodeclaradas.

MAPA 02 - LOCALIZAÇÃO DOS BAIRROS RUA NOVA E SANTA MÔNICA NA ÁREA URBANA DE FEIRA DE SANTANA



Foram analisados dois Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de unidades de ensino localizadas em comunidades que guardam algumas diferenciações quanto a cor/raça da população, localização geográfica e aspectos socioeconômicos. Uma das unidades de ensino encontra-se no bairro Rua Nova, doravante denominada Escola A e a outra localizada no bairro Santa Mônica, doravante denominada Escola B. Para efeito da exposição o capítulo foi organizado em três tópicos: O primeiro e segundo tópicos serão dedicados ao estudo das

implicações da lei 10.639/2003 na produção do planejamento das duas escolas, com suas nuances e peculiaridades decorrentes da comunidade em que estão inseridas; E o terceiro problematiza o lugar ocupado pela Lei Federal 10.639/2003 nas respectivas escolas.

O PPP foi selecionado como fonte, a partir do pressuposto de que se trata de um documento resultante do trabalho coletivo da comunidade escolar. A previsão legal, de uma construção coletiva, já estava expressa na Lei Orgânica do Município (LOM) no Artigo 137, Inciso X, alíneas a e b, como visto no capítulo 2.

A previsão da construção coletiva também encontra lastro na Constituição Federal (CF) de 1988, que traz no artigo 206 um rol de princípios norteadores do ensino, e muito especialmente no inciso VI faz referência à gestão democrática da educação. Ressaltamos que a Constituição faz referência a gestão democrática do ensino e atribui poder de estabelecer em quais condições dar-se-ia esta gestão democrática, a lei posterior. Portanto outra norma infraconstitucional definiria este modelo de gestão democrática do ensino.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988)

Quando da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no ano de 1996, encontramos a referência, tanto a estabelecimentos de ensino, quanto a sistemas de ensino. Para ambos a LDBEN preconiza como incumbência a elaboração e execução da proposta pedagógica, além do envolvimento dos pais e comunidade com a escola, dentre outras atribuições. O cenário descrito no artigo 12 da LDB é um cenário de autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009)

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001) (BRASIL, 1996)

A previsão do inciso I do Artigo 12, também aparece nos artigos seguintes, 13, 14 e 15 ao preconizarem autonomia pedagógica e administrativa, participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica. No Artigo 14, especialmente, a lei trata da participação de profissionais de educação e comunidade escolar na elaboração da proposta pedagógica, e nos conselhos escolares respectivamente,

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

O PPP passou a ser exigência legal para existência das unidades escolares, dentro das propostas de democratização e autonomia. A LOM, no âmbito do município e a LDBEN na esfera federal são as referências formais para as escolas cumprirem uma agenda de construção das propostas pedagógicas.

Em 2003, a LDBEN foi alterada com a introdução da obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira, como já amplamente caracterizado nos capítulos 1 e 2.

3.1 A VELHA RUA NOVA E A ESCOLA MUNICIPAL A: A PRESENÇA NEGRA E AS FORMAS DE SILENCIAMENTO DO TEMA

A comunidade da Rua Nova, bairro antigo, segundo Flávia Santana Santos (2016), remonta à década de 1940, e seria remanescente da fazenda São Gonçalo, pertencente à Ernestina Carneiro Ferreira de Almeida que, a partir de regime de aforamento²², deu guarida a várias famílias que se dispuseram a ali permanecer, recolhendo para as finanças da fazendeira o devido aforamento.

Quanto a localização, o bairro é separado, geograficamente, do centro comercial da cidade, apenas por um riacho, obstáculo suplantado pela existência de pontilhões de concreto utilizados para a travessia dos (as) moradores(as). Em sua proximidade, encontra-se o Centro de Abastecimento de Feira de Santana, entreposto comercial para onde se deslocou a feira livre. Funcionando seis dias da semana, o Centro movimenta um comércio de frutas, verduras, leguminosas, grãos, farinhas, queijos e requeijão, bebidas, alimentação. Recebe tanto compradores (as) e vendedores (as) do município, quanto de municípios próximos.

²²O aforamento consistiu em um recurso utilizado por grandes proprietários de terras, desde o período da ocupação das terras que veio a ter-se como Brasil, que cedia a outros particulares partes de suas terras para que os mesmos usassem em troca de um pagamento anual, ou seja, não havia transmissão da propriedade, era uma espécie de arrendamento perpétuo. O nome dado a essa prática era enfiteuse. A última constituição brasileira, de 1988, abriu a possibilidade para remissão dos aforamentos. E o Código Civil de 2005 impediu a constituição de novas enfiteuses.

O bairro é dotado de quatro escolas da rede pública municipal de ensino: Escola Erasmo Braga, Escola Municipal Célida Soares Rocha, Pré-Escola Municipal Jardim Santana, Pré-Escola Municipal José Martins Rios e o Centro Municipal de Educação Infantil Vanilda Barros Boaventura. Além das escolas municipais o local conta, ainda, com uma escola da rede pública estadual, a Escola Estadual Ernestina Carneiro.

Treze entidades existentes no bairro desenvolvem atividades culturais baseadas em tradições de matrizes africanas (conforme o quadro 08). As entidades mobilizam esforços, principalmente, para desfilar na micareta da cidade. Segundo a Associação das Entidades Culturais, Ritmos Afros e Escolas de Samba de Feira de Santana (A.E.C.R.A.F.S), essas entidades teriam suas origens associadas a terreiros de candomblé.

QUADRO 08 - ENTIDADES E MOVIMENTOS CULTURAIS DA RUA NOVA

Nome	Categoria
Filhos de <i>Ogun</i>	Afoxé
Movimento Cultural <i>O'Guian</i>	Afoxé
Pomba de Malê	Afoxé
Unidos de Padre Ovídio	Bloco Afro
Sorriso Negro	Bloco Afro
Filhos de Malê	Bloco Afro
Bloco Afro Cultural Zenza	Bloco Afro
Bloco Cultura Afro Nelson Mandela	Bloco Afro
Império Africano	Bloco Afro
Congo	Bloco Afro
Muzembela	Bloco Afro
Grêmio Recreativo Escravos do Oriente ²³	Escola de Samba
Grêmio Recreativo Nativo de Santana ²⁴	Escola de Samba

Fonte: Adaptação dos Arquivos da A.E.C.R.A.F.S

Pelo menos, uma dessas entidades, mantém atividades educacionais durante todo ano, o Afoxé Pomba de Malê. Este Afoxé mantém o Projeto Atiba, que é voltado para a educação de jovens e adultos, funcionando com o trabalho de professores e professoras voluntárias, no prédio de uma escola da rede estadual, sempre com aulas aos domingos.

²³ A Escola de Samba Escravos do Oriente foi fundada por Maria do Socorro Romão, na década de 1960

²⁴ O Grêmio Recreativo Escravos do Oriente nasceu na rua Nova, tendo posteriormente mudado para o bairro da Baraúna, bairro próximo à Rua Nova.

Uma Associação de Moradores atua na comunidade: a Associação de Moradores da Rua Nova (AMORUM). Ainda constatamos a existência de terreiros de candomblé, nem sempre com registros na Federação Nacional de Culto Afro Brasileiro (FENACAB). A Federação é a entidade que certifica a existência dos terreiros e centros. Esse processo assegura o alvará de funcionamento. Alguns terreiros identificados nos registros da Federação permitem asseverar que a prática de religiões de matrizes africanas faz parte da vida da comunidade. Havendo inclusive uma relação de interdependência ou de proximidade com os blocos afros, escolas de samba e afoxés da comunidade.

A FENACAB nos informa da existência dos terreiros: *Olé Axé Onire*, Terreiro de Xango, *Olé Axé Omim Yalode*, Terreiro de Ogum, Terreiro de *Oba*, Terreiro Tempo *Zara*, Centro de *Yansã*, Terreiro de *Oya Guinegi*.

Os dados do IBGE apresentaram em 2010, uma Feira de Santana com composição de quarenta e quatro bairros. Na Tabela 08, de população residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade, a Rua Nova apresentou uma população total de 13.078 (treze mil, setenta e oito) habitantes, deste total 3.998 (três mil, novecentos, noventa e oito) se declararam de cor preta; 7.998 (sete mil, quatrocentos oitenta e oito) se declararam de cor parda e 1.503 (mil quinhentas e três) de cor branca. É o bairro com o maior percentual de pessoas que se declaram pretas. Em todas as classificações por cor/raça, as mulheres representam o maior contingente populacional, exceção apenas para indígenas, em que o percentual de homens e mulheres foi coincidente.

TABELA 08 - POPULAÇÃO POR RAÇA/COR DO BAIRRO RUA NOVA EM 2010

População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, sexo e a idade				
Situação do domicílio = Total				
Idade = Total				
Ano = 2010				
Bairro	Cor ou raça	Sexo	Variável	
			População residente (Pessoas)	População residente (Percentual)
	Total	Total	13.078	100,00
		Homens	6.203	47,43

Rua Nova		Mulheres	6.875	52,57
	Preta	Total	3.998	30,07
		Homens	1.909	14,60
		Mulheres	2.089	15,97
	Parda	Total	7.482	57,21
		Homens	3.542	27,08
		Mulheres	3.940	30,13
	Branca	Total	1.503	11,49
		Homens	710	5,43
		Mulheres	793	6,06
	Indígena	Total	8	0,06
		Homens	4	0,03
		Mulheres	4	0,03
	Amarela	Total	87	0,67
		Homens	38	0,29
		Mulheres	49	0,37
	Sem declaração	Total	-	-
		Homens	-	-
		Mulheres	-	-

Fonte: IBGE/2010 adaptado

Muito certamente a presença de uma população majoritariamente negra possa relacionar-se às relações sociais herdeiras de matrizes africanas, como faz referência Maria Priscila dos Santos de Jesus (2013), que ao retratar a Rua Nova põe em relevo as manifestações religiosas, culturais e sociais com características de tradição africana,

A Rua Nova é reconhecido como um dos bairros de maior população negra da cidade de Feira de Santana, estado da Bahia. A presença e expressão afrodescendente é visível no bairro além da composição étnica dos habitantes, a existência de inúmeros terreiros de candomblé, a quantidade significativa de blocos afros, Afoxés, bandas de reggae e escolas de samba dão à localidade uma posição de destaque na cidade no que se refere à cultura de matriz africana. (JESUS, 2013, p. 16)

A presença de agremiações, escolas de samba, terreiros de candomblé, afoxés, blocos afros são indícios de uma forma de organização da sociedade civil no sentido de dotar o bairro de alternativas de estreitamento de laços de convivência, o que não encontramos em espaços organizados pela administração pública municipal. Considerando que as orientações do Banco Mundial voltavam-se para a aproximação dos governos com a população, observamos que mesmo dentro da perspectiva liberal de aproximação, a administração pública não efetivou políticas com esse fito no bairro.

Podemos inferir, a partir dessa observação, que a necessidade da construção de instrumentos que viabilizassem formas de solidariedade, vínculos e manutenção de tradições associadas à vida rural, da qual a comunidade é herdeira, tenha estimulado a formação de diversas agremiações, a exemplo do Afoxé Pomba de Malê, como nos aponta Jesus (2013).

A mesma autora faz referência a diversos serviços que, constitucionalmente, são atribuições das administrações municipais, mas que o bairro não seria dotado. Ressalta ainda o fato da imprensa local associar o bairro a uma característica principal, a violência.

Paralelo a este reconhecimento, o bairro da Rua Nova sempre experimentou o dissabor que todo bairro periférico, situado em grandes, sente [sic!]. Problemas com saneamento básico, acesso limitado à assistência básica de saúde e índices preocupantes de violência. Este último aspecto sempre foi registrado pelos meios de comunicação local, como sendo a principal característica do bairro (JESUS, 2013, p. 16)

Inaugurada em 2009, em prédio de propriedade do município, portadora de Autorização Precária, a unidade tem 7 (sete) salas de aula, dependências de diretoria, professoras, secretaria, almoxarifado, despensa, cozinha, sala de leitura. Um pátio coberto e um descoberto, banheiros adaptados para estudante com mobilidade reduzida e/ou deficiência. As demais áreas da unidade não têm adaptação

Atendia a um público na faixa etária de 6 (seis) a 10 (dez) em regime de tempo integral e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos. De acordo com os últimos dados do censo de 2017, a escola mantinha 105 (cento e cinco) estudantes matriculados.

Durante o período de vigência da pesquisa, a diretoria da unidade foi ocupada pela mesma pessoa, conduzida ao cargo por eleição. O quadro de funcionárias era composto por 21 (vinte e um) profissionais: A equipe de apoio é composta de 8 (oito) profissionais, distribuídas nos turnos matutino e vespertino, nas funções: Portaria, Auxiliar de Secretaria, Cozinha, Limpeza. Destes, 6 (seis) trabalham sob o regime de “cooperados”, 1 (uma) concursada e 1 (uma) estagiária.

A equipe docente era dividida em duas categorias: o trabalho pedagógico de regência de classe e as atividades com oficinas. As classes de 1º e 2º ano contavam com 1 (uma) professora e uma auxiliar de classe. Nessas duas turmas, as professoras eram concursadas e as auxiliares estagiárias. As turmas de 3º ao 5º contavam com uma profissional na regência, duas delas na condição de estagiárias e uma era licenciada em Letras Vernáculas e pertencia ao quadro efetivo da rede municipal. No total, 3 (três) eram licenciadas e 4 (quatro) eram estagiárias.

A segunda equipe destinava-se a realização das oficinas de: esportes, letramento, educação ambiental, jogos matemáticos e música. Quatro destes eram estagiários, incluindo uma estudante de 1º semestre e um desses profissionais era licenciado em letras e concursado.

Nesse contexto a escola aprovou o primeiro Projeto Pedagógico em 2012. O texto do PPP não faz referência ao processo de construção, reuniões, assembleias, eleição de representações, oficinas, palestras, nenhuma atividade da construção é descrita no documento. O texto faz referência à necessidade de construção coletiva e de responsabilidade dos membros da comunidade quanto a sua execução. O documento sustenta a necessidade da elaboração ser coletiva, tomando como referências os estudos de Philippe Perrenoud (2000), J. P. Boutinet (1993), para fundamentar as noções de coletividade na produção do Projeto e na responsabilidade de atuação coletiva para execução do mesmo.

Na escola pública e nas grandes redes confessionais, a lógica é bem diferente: o mandato precede o contrato. Mesmo quando as escolas se constituíram de forma autônoma sua integração a rede leva-as a renunciarem à sua independência e a funcionarem sob mandato. (FEIRA DE SANTANA, 2012a, p. 4)

O documento tem 99 páginas, dividido em cinco capítulos, além da apresentação: apresentação, justificativa, dados de identificação, estrutura organizacional, diagnóstico e fundamentação teórica. 61 % do volume de páginas do documento é destinado aos conteúdos programáticos das disciplinas, estas organizadas por série de estudo.

Na apresentação do Projeto, a escola informa as bases de realização do PPP, sendo eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, os Parâmetros Curriculares, orientações da Secretaria Municipal de Educação e as peculiaridades da escola. O texto da justificativa exorta a necessidade do trabalho coletivo, rechaçando a ideia de que a escola pública seja feita apenas por diretor e corpo docente, composta também pela família e comunidade em geral. (FEIRA DE SANTANA, 2012, p. 3)

A concepção de sociedade anunciada no PPP referencia-se nas noções de progresso, sociedade do conhecimento, globalizada e informacional. Nesse universo as formulações seguem no sentido de que a escola deve se adaptar às demandas do mercado de trabalho, especialmente por meio da formação de cidadãos que dominem as novas tecnologias da informação.

O século XXI caracteriza-se como uma era marcada pela competição, busca de excelência, informação e pelas novas tecnologias, demandando escolas voltadas para a inclusão do ser humano na sociedade atual. Vivemos a era do conhecimento e de fato que este se torna rapidamente superado, dada a velocidade de progresso científico e tecnológico, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão. (FEIRA DE SANTANA, 2012a, p. 11)

No horizonte do conceito de sociedade da escola, encontramos a naturalização da sociedade de classes capitalista, ainda que o documento reconheça que a sociedade passa por transformações sociais, políticas, tecnológicas e econômicas. Essas transformações são atribuídas a vários fatores, que não a exploração do trabalho. Os fatores as quais são atribuídos as transformações são de outra ordem, à

[...] crise moral e ética, o desenraizamento ligado às migrações e ao êxodo rural. O desmembramento das famílias, a organização desordenada, a ruptura de solidariedades tradicionais de vizinhança que lançam muitos grupos e indivíduos ao isolamento e a marginalização dentre outros. (FEIRA DE SANTANA, 2012a, p. 16)

A referência de educação apresentada pelo PPP aparece ancorada na LDB, com destaque para o Artigo 1º.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (FEIRA DE SANTANA, 2012a, p. 12)

Segundo o documento, grande parte dos cidadãos encontram-se marginalizados por não dominarem os conhecimentos necessários para atuar na sociedade moderna, situação que cobraria que

a educação seja pensada como ferramenta de inclusão do sujeito na sociedade, buscando instrumentalizá-lo para a utilização das diversas tecnologias, para a formação do sujeito ativo, construtor do conhecimento, levando-o a aprimorar-se no mundo do trabalho, na prática social, no desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (FEIRA DE SANTANA, 2012a, p. 13)

Ao lado disso o PPP assinala que é preciso rever os paradigmas pedagógicos da escola:

É preciso redefinir um novo paradigma para a escola. Deve ser evitada a abordagem simplista de considerar a educação escolar o fator preponderante para as transformações sociais, mesmo reconhecendo-se sua importância na construção da democracia.

A escola precisa lançar mão do acolhimento dos sujeitos, reconhecendo a diversidade cultural e a diferenciação na demanda. Pois a visão única de padrão cultural faz com que muitos sujeitos evadam-se da escola. (FEIRA DE SANTANA, 2012a, p. 10)

Lastreado pelas noções acima, o Diagnóstico revela problemas de ordem física e de pessoal. Os problemas de ordem física relacionam-se a falta de manutenção da estrutura física, nos três anos decorridos da inauguração até a aprovação do PPP. Estes problemas se mostram de forma mais direta: na rede hidráulica, nas instalações elétricas, na falta de corte nas folhagens ao redor do prédio, muitas lâmpadas queimadas, ventilação inadequada. Já os problemas relativos a pessoal relacionam-se à rotatividade dos professoras em razão da maioria ser composta por estagiários.

É visível a preocupação com os aspectos da estrutura física e da rotatividade das estagiárias. Porém, percebemos também que a noção de diagnóstico se mostra insuficiente para levantar as questões de partida para efetivar os marcos conceituais defendidos pela escola na Fundamentação Teórica. O Diagnóstico não levanta a situação socioeconômica dos estudantes, ou das famílias, não há levantamento da composição racial, não aparece no diagnóstico os dados relativos a aprovação/reprovação, evasão, repetência, participação de mães e responsáveis nas atividades, nem dados sobre os recursos destinados à escola, aplicação destes recursos e resultado das aplicações, se há disponibilidade de livros e se suficiente para o número de estudantes, a formação dos profissionais que trabalham na Unidade, dados sobre as relações entre estudantes e direção, entre estudantes e professores(as), entre professores(as) e direção. Enfim, alguns dados que dariam firmeza na definição das atividades a serem desenvolvidas.

O que identificamos como ações para equacionar os problemas identificados no diagnóstico, foram os Projetos e Programas de Inclusão Digital da Unidade Escolar:

- . O Laboratório de Informática com o mínimo de dez máquinas.
- . Curso Básico para Formação de Docentes e Funcionários da escola.
- . Uso do computador como ferramenta metodológica.
- . Uso da Webquest.
- . Biblioteca virtual. (FEIRA DE SANTANA, 2012a, p. 28)

Além das ações previstas para inclusão digital, não foram identificadas outras ações para dar materialidade à superação dos problemas identificados.

Nas 61 (sessenta e uma) páginas destinadas aos “Conteúdos”, onde são apresentados os conteúdos programáticos, competências e habilidades a serem desenvolvidas. As disciplinas História e Geografia aparecem juntas no planejamento. Do que pudemos entender como conteúdo de História foram: 1º Ano; Família; Escola; Comunidade; Relações Sociais; tempo cronológico. 2º Ano: Família; Escola; comunidade; Relações sociais; Casa; Escola; Comunidade; Regras sociais; Tempo Cronológico. 3º Ano: Família; Atividades domésticas; Trabalho na sociedade (Profissões, profissões na escola, transformações de profissões, atividades/trabalho no bairro; O bairro (principais problemas, características, ocupação urbana, transformações ocorridas, classes sociais, qualidade de vida, preservação). 4º Ano: O

homem e a sociedade (os grupos e suas formas de organização, regras de convivência, homem transforma as cidades, administração municipal); O município de Feira de Santana (Fundação, primeiras atividades econômicas, participação dos diferentes grupos étnicos na história da cidade, primeiras construções, primeiros bairros, imigrantes, população atual, personagens históricas do município, datas comemorativas, atividades produtivas, transformações que as atividades do homem fizeram no município, problemas/soluções, serviços públicos prestados à população). 5º Ano: O Estado da Bahia (localização, clima, clima do estado/atividades humanas; vegetação; hidrografia; a população e sua distribuição; manifestações culturais e suas origens; administração estadual; serviços públicos prestados à população); O trabalho no espaço e no tempo (O descobrimento do Brasil; a exploração do pau-brasil; a relação do índio com o trabalho/natureza; a relação de dominação/extermínio; a sociedade açucareira no primeiro século da colonização; relação senhores/escravos; a sociedade do café; a proibição da escravidão; comparação trabalho escravo/trabalho assalariado; O homem/trabalho e suas construções (agricultura, agricultura do século XIX, a pecuária no período colonial)

A listagem de conteúdo revela preocupação com temas que tangenciam as origens dos escravizados ou as contribuições tecnológicas, culturais ou a resistência deles à escravização. Observa-se que há uma noção de que o trabalho e as relações entre os seres humanos permeia a vida das pessoas. Todavia, não se observa uma vinculação mais direta com as proposições da Lei 10.639/2003, exceto em relação ao conteúdo do 4º ano, quando menciona a participação dos diferentes grupos étnicos na história da cidade. Mesmo assim, trata-se de uma referência bastante tímida para o que propõe as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História da África, assim como não incorpora ao planejamento da escola, as ferramentas que o Plano Nacional para implementação das Diretrizes Curriculares, prevê.

A comunidade conta com várias entidades culturais de matrizes africanas, organizações religiosas de matrizes africanas, um projeto de educação permanente para educação de jovens e adultos, mantido por um movimento negro, que não aparecem na vida da escola.

3.2 “NOSSO PAÍS É UM PAÍS DE MESTIÇOS”²⁵: A CONFIGURAÇÃO DO TEMA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA B

O bairro Santa Mônica encontra-se localizado dentro do anel viário da cidade de Feira de Santana, originalmente, correspondia a apenas uma das ruas do bairro Capuchinhos, na atualidade, é um bairro contíguo, cuja origem remonta à década de 1950, quando da instalação do complexo religioso da igreja católica que inclui uma igreja, um convento e um colégio.

Considerado um bairro residencial de classe média, tem em seu entorno diversas atividades como as mencionadas por Viviane Rodrigues (2007), em trabalho sobre a contaminação da água dos poços. Em sua descrição a autora situa o Santa Mônica como,

[...] um bairro predominantemente residencial, mas, apresenta-se inserido em vias concentradoras de atividades voltadas para a prestação de serviços automotivos. O histórico de ocupação deste bairro se deve provavelmente ao fato deste limitar-se ao sul com a Av. Presidente Dutra, prolongamento da BR 324 e, ao leste com o anel rodoviário da cidade, Av. Eduardo Fróes da Mota (ALMEIDA, 2000). As atividades prestadoras de serviços automotivos se localizam predominantemente nos limites do bairro, mas também, se encontram distribuídas ocasionalmente, na sua área central. (RODRIGUES, 2007, p. 101)

Em relação a presença de atividades relacionadas a matriz cultural africana, encontramos a existência de alguns terreiros: Olé Axé *Omim Dare*, *Yle Axé de Yoba*, Centro de *Xango*, Casa de Umbanda.

No ano de 2010 a população de residentes do bairro totalizou 11.617 pessoas. Quanto à classificação por cor/raça o bairro apontou uma população negra de 7.606, correspondendo a 65,48 % do total de habitantes; 3.881 de população branca o que corresponde a 33,41%, 15 indígenas (0,13%) e 115 de amarelos (0,99 %), como nos indica a tabela 09 (nove) O bairro é 4º (quarto) em ordem decrescente com maior número de população declarada branca. Destaca-se pela concentração de condomínios de classe média alta, de restaurantes, revendedoras de automóveis, casa de eventos e raramente é associado aos problemas que estigmatizam o bairro da Rua Nova.

²⁵ “Nosso país é um país de mestiços”. A frase é parte do teor do planejamento pedagógico da escola da Escola B.

TABELA 09 - POPULAÇÃO POR RAÇA/COR DO BAIRRO SANTA MÔNICA EM 2010

População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, sexo e a idade				
Situação do domicílio = Total				
Idade = Total				
Ano = 2010				
Bairro	Cor ou raça	Sexo	Variável	
			População residente (Pessoas)	População residente (Percentual)
SANTA MÔNICA	Total	Total	11.617	100
		Homens	5.380	46,31
		Mulheres	6.237	53,69
	Preta	Total	1.943	16,73
		Homens	920	7,92
		Mulheres	1.023	8,81
	Parda	Total	5.663	48,75
		Homens	2.595	22,34
		Mulheres	3.068	26,41
	Branca	Total	3.881	33,41
		Homens	1.808	15,56
		Mulheres	2.073	17,84
	Indígena	Total	15	0,13
		Homens	5	0,04
		Mulheres	10	0,09
	Amarela	Total	115	0,99
		Homens	52	0,45
		Mulheres	63	0,54
	Sem declaração	Total	-	-
		Homens	-	-
	Mulheres	-	-	

Fonte: IBGE. Censo 2010 adaptado

O bairro conta com escolas públicas e privadas, além de outras instituições como associações, clínicas e casas de repouso, a exemplo da Associação de Proteção aos Animais (APA), Casa de Repouso Lar do Irmão Velho, Associação Galpão de Arte e Loja Maçônica Dezesesseis de Junho.

É nesse contexto que encontramos a Escola B, que acolheu a minha proposta de constituir parte da pesquisa aqui apresentada.

A história da Escola remonta à década de 1970 com a doação do terreno, por uma professora, para construção do prédio. Sete anos após, a escola é transferida para um novo prédio, onde permanece até a presente data. Nessa transferência de endereço a escola também altera a sua denominação e ganha o nome da genitora do prefeito à época desse deslocamento. Tanto no período da primeira construção quanto no período da transferência e mudança de nome, coincide o prefeito ser o mesmo. Essa ponte entre os dois momentos da Escola nos é informado no breve histórico que o PPP traça da Unidade.

Nesse novo prédio a escola ganhou uma estrutura com 7 (sete) salas de aula; uma sala para coordenação pedagógica e para professores; uma secretaria; uma sala para direção (que funciona também, como sala de informática com acesso à internet); uma sala de leitura compartilhada com a sala de recursos multimeios; uma sala destinada a utilização de lousa digital; uma cozinha; 3 (três) depósitos: para arquivo morto, para merenda e para material de limpeza; um pátio coberto e área externa ampla. Alguns problemas são evidenciados: o número de salas não corresponde à procura por vagas e são pouco arejadas. Relata a disposição arquitetônica do depósito e da cantina como um problema pois compromete a visualização do espaço interno da escola. Enfim, a área construída não atende às expectativas da comunidade.

A Unidade oferece o Ensino Fundamental I e II, Ensino Fundamental I e II na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos turnos matutino, vespertino, e noturno com a oferta da modalidade EJA.

Quanto à comunidade escolar há referências a carência da “clientela”, a longa distância do deslocamento para acesso ao Ensino Fundamental II. Os pais/responsáveis cerca de 20% seriam analfabetos, 52 % iniciaram ou concluíram o Ensino Fundamental e 28 % iniciou ou concluiu o Ensino Médio, apenas 2% dos pais teriam ingressaram no Nível Superior.

TABELA 10 - NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO DA ESCOLA B

Níveis	Modalidades	Número de Estudantes
Ensino Fundamental I	1º ao 5º ²⁶	181
Ensino Fundamental II	6º ao 9º Ano ²⁷	253
Ensino Fundamental I e II	EJA I, II, III, IV e V	190
TOTAL		624

Fonte: FEIRA DE SANTANA, 2009

Quanto à formação, os dados indicaram que a direção e coordenação têm formação superior e pós graduação. O quadro de professoras, composto por 30 (trinta) pessoas, destas 8 (oito) não têm graduação, correspondendo a 26,66%. Em relação a todo corpo de funcionários, num total de 49 (quarenta e nove) pessoas, destas 14 (quatorze) não têm formação superior, correspondendo com 28,57 %.

O PPP da Escola B tem 59 (cinquenta e nove) páginas, organizado em dez capítulos que vão dos dados de identificação da Unidade à Avaliação (Dados de Identificação; Apresentação; Justificativa; Marco Situacional; Marco Conceitual; Missão, Visão, Valores; Objetivos; Metas; Marco Operacional; Avaliação).

O documento é datado do ano de 2009, para execução no período 2009-2012. Informa que o mesmo foi elaborado de forma coletiva, tendo a participação de gestores, professores, coordenadores pedagógicos, funcionários e representantes da comunidade escolar (FEIRA DE SANTANA, 2009, p. 9). O documento ressalta o caráter democrático da sua instituição baseado nos paradigmas emergentes de educação, pois o mesmo não pode servir de “camisa de força” o que impediria a criatividade do corpo docente e discente. (FEIRA DE SANTANA, 2009, p. 9)

A assiduidade, criatividade, responsabilidade, reflexividade e criticidades do corpo docente são características positivas apresentadas pelo Projeto.

²⁶ Em processo de implantação.

²⁷ Em processo de implantação.

TABELA 11 - CARGO E NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Funções	1ª a 4ª Série	Ensino Fundamenta 1	Ensino Médio	Superior em curso	Superior Completo	Pós Graduação	Total
Direção	-	-	-	-	1	2	3
Coordenadora	-	-	-	-	-	2	2
Secretária Escolar	-	-	1	-	-	-	1
Professora	-	-	6	2	13	9	30
Funcionários(as)	3	2	4	2	1	1	13
Total	3	2	11	4	14	14	49

Fonte: FEIRA DE SANTANA, 2009, p.7, adaptado

Os índices apresentados, sobre abandono e repetência no Ensino Fundamental I, revelam os menores índices de abandono (7%) e repetência (10%) no 4º ano, e o maior no 3º ano abandono (11%) e repetência (20%). No Ensino Fundamental II os dados são mais severos quanto a reprovação e abandono. Os menores índices foram do 9º Ano com 10% de taxa de reprovação e 7% de abandono. Os maiores foram do 8º Ano com 29% de taxa de reprovação e 6º de taxa de abandono. As maiores taxas de defasagem série/idade se concentram no Ensino Fundamental II, variando de 29 % no 9º Ano a 45% no 6º Ano.

Outro dado trazido pelo PPP são as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Durante o intervalo da pesquisa, a escola tem se mantido próximo, ou acima das metas estabelecidas para a escola pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no período entre 2005 e 2013.

Leitura, escrita e cálculo são as grandes preocupações evidenciadas nas metas da Escola, todas elas com medidas vinculadas à Prova Brasil e a Avaliação de Desempenho da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA).

TABELA 12 - METAS E VALORES DO IDEB DA ESCOLA B

IDEB: Metas e Valores da Escola B		
Ano	Meta	Valor
2005		3,1
2007	3,2	2,9
2009	3,5	3,7
2011	3,9	3,7
2013	4,2	4,3

Fonte: FEIRA DE SANTANA, 2009

Os dados do IDEB não são explorados, substancialmente, no conjunto do documento. Na perspectiva do PPP a avaliação externa entra no processo de aprendizagem, naturalizado, onde o processo de superação dos índices de leitura, escrita e cálculo relaciona-se com uma exigência do Estado, no formato de uma avaliação externa que pressiona e pune, mas não leva em conta as políticas públicas de precarização da educação.

QUADRO 09 - METAS E MEDIDAS ADOTADAS NO PPP DA ESCOLA B

Metas	Medidas
1. Elevar o índice de leitura e compreensão de textos dos alunos de 30% para, no mínimo, 60%.	<ul style="list-style-type: none"> a) Avaliação externa: Prova Brasil. b) Avaliação externa da SEC; ficha avaliativa. c) Pesquisa de clima com o professor, família e aluno. d) Percepção sobre a qualidade da leitura do aluno.
2. Ampliar a capacidade de escrever diferentes tipos de textos, adequando-os à situação comunicativa, entre os alunos de	<ul style="list-style-type: none"> a) Avaliação externa: (Prova Brasil) b) Avaliação interna; ficha avaliativa; c) Número de alunos que escrevem no nível da

35% para, no mínimo, 60 %.	série ou acima. d) Pesquisa de clima com o professor, família e aluno.
3. Adotar estratégias que favoreçam aos alunos comunicarem-se utilizando diferentes formas de expressão, adequando a fala ou outra forma de expressão a diferentes situações em 60%.	a) Pesquisa de clima com professor sobre a percepção da qualidade e/ou domínio da expressão do aluno. b) Ficha avaliativa.
4. Elevar o índice de alunos que resolvem cálculos com habilidade, a partir de situações-problema de 35 % para, no mínimo 60%..	a) Avaliação externa: Prova Brasil e Avaliação de desempenho, SEC- BA b) Ficha avaliativa.
5. Ampliar o número de alunos que solucionam situações-problema com autonomia, criatividade e capacidade de julgamento, de 35% para, no mínimo 60%.	a) Avaliação externa: Prova Brasil e Avaliação de Desempenho SEC- BA b) Pesquisa de clima sobre a percepção do professor sobre a capacidade do aluno resolver problemas.
6. Envolver 100% dos alunos em ações de boa convivência, interagindo, respeitando o próximo, a cultura e os valores da sociedade e fortalecendo a sua identidade.	a) Pesquisa de clima - percepção sobre a qualidade da convivência dos alunos, professores, funcionários b) Número de professores que promovem atividades em que o aluno tem de interagir. c) Número de projetos que a escola desenvolve visando melhor convívio.
7. Elevar o número de alunos que fazem uso das novas tecnologias como fonte de informações para adquirir e construir conhecimentos, de 20% para, no mínimo 60%.	a) Número de alunos que usam editor de texto b) % de alunos que usam a internet para busca de conhecimentos e informações. c) Número de pesquisas feitas pelos alunos.

Fonte: Escola B, PPP, 2009, p. 24-25

Se o foco principal das medidas relaciona-se com avaliações externas, nos questionamos qual visão de sociedade a unidade de ensino tem no seu horizonte. Não encontramos de forma explícita a concepção de sociedade com a qual a escola trabalha, podemos fazer inferências a partir dos valores e princípios defendidos e da linguagem utilizada na sua elaboração, Nessa concepção o trabalho pedagógico busca inserir na sua aparência os elementos reveladores da modernidade: globalidade, inteligência emocional, qualidade total, competitividade, parceria e outros. (FEIRA DE SANTANA, 2009, p. 18)

Assim, o que inferimos é que a noção de sociedade da qual parte a escola baseia-se na noção de modernidade. Sem a devida problematização desta noção é preocupante a sua

presença no contexto escolar, dada a sua aproximação com a visão burguesa de sociedade. A preocupação decorre do fato de que essa visão possa estar sendo usada de forma naturalizada e, portanto, fomentando a relação entre a aquisição de conhecimento e a inserção no mercado de trabalho, sem problematizar as relações de dominação produzidas por esta sociedade.

Dentro do item “Proposta Curricular” encontra-se os componentes curriculares, competências e habilidades a serem desenvolvidas e os Princípios Pedagógicos, foi nesse tópico que localizamos a noção de educação que referencia o trabalho da Unidade. Coerente com a noção de sociedade, a educação aparece como um processo natural, funcional, progressivo e não conflituoso. A Escola

[...] entende a educação como um processo de construção e desenvolvimento pessoal, pelo qual cada um, se relacionando com o ambiente, com os outros e com a sociedade cresce e se constitui como pessoa, de modo progressivo. Neste sentido, a educação excede o espaço da escola e incide na totalidade da vida do educando. Não há dúvida, contudo, de que a escola seja um lugar privilegiado para o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas e para a análise crítica da sociedade. (ESCOLA B, 2009, p. 37)

Diante deste cenário os desafios listados são: maior envolvimento das famílias no desempenho da aprendizagem, melhor compreensão do valor do trabalho coletivo, adoção de práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, melhor colocação nas avaliações externas e ampliação da escola.

A partir dessas noções a escola estabeleceu os objetivos a serem alcançados:

- Propiciar o desenvolvimento integral da personalidade do indivíduo e sua participação na obra do bem comum;
- Preparar o indivíduo para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhe permitam utilizar as possibilidades do meio;
- Criar um ambiente animado pelo espírito de liberdade e coletividade;
- Preservar e expandir o patrimônio cultural;
- Orientar toda a cultura humana para a mensagem da equidade;
- Coordenar qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou raça;

- Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania. (ESCOLA B, 2009, p. 22-23)

Mesmo não aparecendo, explicitamente, as visões de sociedade e de educação, elas estão pulverizadas no texto do Projeto, consideramos que os objetivos mantêm coerência com essa visão de sociedade e de educação com as quais a escola se referêcia. O bem comum, liberdade e coletividade, cultura humana, coordenação de tratamento desigual e não enfrentamento, desenvolvimento de potencialidade para auto-realização, qualificação para o trabalho e exercício da cidadania são elementos que se alinham ao pensamento liberal.

Se os objetivos da Escola são os acima descritos, como a Escola pensou em enfrentar os desafios identificados? Em outras palavras, quais ações foram previstas para alcançar os objetivos propostos? Foram propostas 6 (seis) ações com essa finalidade (Quadro 10):

QUADRO 10 - OBJETIVOS E AÇÕES DA ESCOLA B

Objetivos	Ações Projetadas
Propiciar o desenvolvimento integral da personalidade do indivíduo e sua participação na obra do bem comum;	a) Envolver os pais nas atividades realizadas na escola; <ul style="list-style-type: none"> · Promover gincanas culturais e esportivas; · Realizar palestras envolvendo os temas: drogas, DSTS, segurança, doenças epidemiológicas; · Realizar exposições das atividades realizadas com os alunos, em reuniões e nos conselhos de classe.
Preparar o indivíduo para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhe permitam utilizar as possibilidades do meio ambiente;	b) Incentivar o resgate dos valores morais; <ul style="list-style-type: none"> · Promover momentos de reflexão, tendo como apoio os equipamentos tecnológicos; <p>* Implementar o projeto: “Aventura genial do real ao virtual”;</p> <ul style="list-style-type: none"> · Trabalhar com filmes e músicas que desperte o respeito mútuo; · Promover trabalhos de campos, que evidencie as conseqüências de atitudes indisciplinadas; · Convidar pessoas da comunidade para dar depoimentos e testemunho de vida.
Criar um ambiente animado pelo espírito de liberdade e coletividade;	c) Elevar a qualidade do ensino aprendizagem; <ul style="list-style-type: none"> · Promover cursos e oficinas pedagógicas de aprimoramentos e capacitação ao corpo docente; · Promover gincanas interna de matemática; · Participar dos programas direcionados pelo MEC, tendo destaque para o “Mais Educação”;

	<ul style="list-style-type: none"> · Envolver professores e alunos em atividades culturais extra às atividades de rotina escolar; · Promover projetos de leitura, escrita e cálculos; · Aprimorar o atendimento aos alunos com necessidades especiais através dos profissionais de multimeios atuantes na escola.
Preservar e expandir o patrimônio cultural;	<p>d) Promover eventos educativos e recreativos;</p> <ul style="list-style-type: none"> · Promoção de eventos educativos por ocasião de datas cívicas e comemorativas relacionados ao: Meio Ambiente, Carnaval, Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais, Folclore, Dia do Estudante, Independência do Brasil, Dia das Crianças, Aniversário da escola, Dia dos Professores, Natal; através de: dramatizações, Excursões Culturais, Gincanas, Olimpíadas, comemorações e exposições de trabalhos em todas as áreas do conhecimento.
Orientar toda a cultura humana para a mensagem da equidade;	<p>e) Projetos que serão desenvolvidos na escola;</p> <p>Projeto: “Uma aventura virtual: do real ao virtual”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resgatar os valores humanos e viabilizar o uso dos recursos tecnológicos existentes na escola. · Projeto: Meio Ambiente - Compreender a necessidade conceber o homem como parte do meio ambiente e de adotar procedimentos de conservação dos recursos naturais. · Projeto: Festa Junina - Resgate a memória desta festa, valorizando as tradições folclóricas e incentivando o gosto da música junina. · Projeto: Criança - Conhecer e comparar brinquedos e brincadeiras de crianças do campo e da cidade; - Valorizar a criança, evidenciando os direitos e deveres da criança; - Estimular a comemoração do “
Coordenar qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou raça ;	<p>i) Educação Inclusiva;</p> <ul style="list-style-type: none"> · Promover palestra com os profissionais da sala de multimeios para estudo e abordagem de temas relacionados à Educação Inclusiva. · Viabilizar momentos de estudo para a discussão das ações em conjunto para melhorar envolvimento com os alunos inclusos.
Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania.	

Fonte: FEIRA DE SANTANA, 2009

Diante deste cenário os desafios listados são: maior envolvimento das famílias no desempenho da aprendizagem, melhor compreensão do valor do trabalho coletivo, adoção de práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, melhor colocação nas avaliações externas e ampliação da escola.

Percebemos que o Planejamento negligenciou o teor da LDBEN/96 no tocante aos dispositivos introduzidos pela Lei 10.639/2003. A título de exemplo, trazemos os objetivos definidos pela escola, em que há estreita semelhança com dispositivos da LDBEN/1961. Quatro, dos sete objetivos traçados, correspondiam ao texto do Título I, Dos fins da Educação da Lei 4.024, alíneas d, e, f e g da lei que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em tempo em que já se contava com uma nova legislação.

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) A compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (BRASIL, 1961)

É a primeira vez que o tema raça aparece no Projeto Pedagógico. O 5º objetivo trata, de forma condensada, na mesma seção, da necessidade de coordenar o tratamento desigual que seja provocado por divergência quanto a convicção filosófica, política, religiosa, de classe e de raça. Duas ações são propostas para dar efetividade ao 5º objetivo, ambas tratam de “educação inclusiva”. Não há referência ao enfrentamento do racismo, mas o tema é tratado dentro dos parâmetros da escola coordenar o tratamento desigual em razão do preconceito de raça. Esse elemento é importante para captarmos o compromisso da Unidade no cumprimento da LDBEN, no que tange aos artigos 26-A e 79-B.

O objetivo referente à preservação cultural, tem como ações, atividades que privilegiam um determinado patrimônio cultural, a exemplo das comemorações de Páscoa e Natal, datas comemorativas do cristianismo; bem como as atividades de gincanas e olimpíadas, que se configuram como atividades que estimulam a competição o que pode se opor a um outro objetivo relativo à coletividade. Ainda ressaltamos a inexistência de ações que contemplem a diversidade do patrimônio cultural do povo brasileiro e feirense.

Merece, ainda, destaque o penúltimo objetivo referente a tratamento desigual em função de convicção filosófica, política, religiosa e preconceitos de classe ou raça. Apesar desta referência, quando se observa as ações o texto é completamente omissivo. Nota-se que recebe prioridade nesse objetivo, o tema da “educação inclusiva” (FEIRA DE SANTANA, 2009, p. 23)

Reforça o que vimos evidenciando, em relação ao currículo. O conteúdo da disciplina de História (1º ao 5º ano), reflete uma proposta teórica, baseada em grandes narrativas sobre os europeus. Essa opção reforma os caracteres que a lei 10.639/2003 pretende enfrentar, pois ela exclui da história brasileira as contribuições dos povos africanos, negros e indígenas. Uma história a partir da visão do colonizador pode ser identificada nas expressões: “grandes navegações”; “descobrimto do Brasil”; “Brasil colônia” e assim sucessivamente. A violência do processo de colonização contra indígenas e africanos, a destruição do meio ambiente, a resistência de indígenas, negros e negras são omitidos e silenciados.

As grandes navegações, o descobrimto do Brasil, Brasil colônia as expedições, governo geral, as invasões, entradas e bandeiras, escravidão, movimentos nativistas, idéias de liberdade, as revoltas no Brasil, inconfidência mineira, independência do Brasil, o império no Brasil, período de regências, guerra do Paraguai, abolição da escravatura, a república. Idade Antiga, Idade Média, Idade Contemporânea. (FEIRA DE SANTANA, 2009, p. 44)

O mesmo fenômeno se repete em relação a proposta curricular do 6º ao 9º Ano. O que evidencia que os objetivos propostos são, meramente, formais.

As grandes navegações; O descobrimto do Brasil; Brasil Colônia; As Expedições; Governo Geral; As Invasões; Entradas e Bandeiras; Escravidão; Movimentos Nativistas; Idéias de liberdade; As Revoltas no Brasil; Inconfidência Mineira; Independência do Brasil; O Império no Brasil; Período de Regências; Guerra do Paraguai; Abolição da Escravatura; A república; A Pré-história; A Idade Antiga; A Idade Média; A Idade Moderna; A Idade Contemporânea; A Política do Brasil nos dias atuais. (FEIRA DE SANTANA, 2009, p. 48)

Não temos como afirmar se em períodos anteriores a Escola B incluiu em seu currículo conteúdos que valorizassem à cultura negra, ou a história do povo negro no país,

porém o PPP de 2009 não incorpora as orientações curriculares da LDBEN, no que toca a Lei 10.639. Encontramos sim, no texto “Conteúdo Programático”, terminado a listagem dos conteúdos referentes a cada série/ano, referência à História e Cultura Afro-Brasileira. Um tanto deslocado dos outros eixos do planejamento. Esse texto fala da obrigatoriedade da lei, e da prática da Escola em relação à temática, mesmo antes da legislação.

De acordo com o corpo técnico-administrativo e do corpo docente da escola a lei vem realçar o que já é feito aqui na Escola. Esse tipo de ensino já existia, mas não com força de lei. Já havia orientações de diversidade étnica, incluindo a cultura afro-brasileira. A lei destaca o cuidado que se deve ter com a história e a cultura afro. Trabalhamos com a questão de discriminação e preconceito que por incrível que pareça, nasce na sociedade e não na escola, e que a sociedade teria outros mecanismos para reduzir o racismo, não só o setor educacional. Nosso País é um país de mestiços. Essa lei vai permitir um enriquecimento do conteúdo e incluir o negro no planejamento de forma explícita.

Aqui na Escola há muito tempo fazemos um trabalho de resgate histórico da cultura africana que é importante não só para o negro, mas para a sociedade brasileira como um todo. Esse é o grande ponto. As pessoas pensam que a lei está retificando a história, e não é. Nós estamos preparando e dando oportunidade para os nossos alunos conhecerem um pouco melhor o Brasil, conhecerem um pouco melhor a sua história, porque você não vence o preconceito e a discriminação com um grupo só sabendo, você só vence quando todos os grupos ficarem sabendo. (FEIRA DE SANTANA, 2009, p. 49-50)

A afirmação “Nosso País é um país de mestiços”, traz elementos importantes para compreendermos a ausência do marcador cor/raça, no diagnóstico do PPP. A abordagem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, parte da noção da existência do racismo numa sociedade de relações assimétricas, conflituosa e que destinou ao povo negro um lugar de subserviência e inferioridade em relação ao povo branco. Mais que conteúdo, a perspectiva da legislação diz respeito ao repensar as relações etnicorraciais, os procedimentos, os objetivos e clareza nos conteúdos. A perspectiva de superação do racismo baseada apenas no conhecimento do fenômeno por todas as frações da sociedade não encontra amparo no próprio texto do PPP, já que não há dados no diagnóstico, não há metas definidas para o problema, não há objetivos a serem alcançados, não há referencial teórico, como também não encontramos nos conteúdos programados a abordagem da questão.

Certamente uma consulta ao Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação ajudaria a pensar e planejar o trabalho pedagógico. Contudo, o documento se baseou em uma produção teórica no artigo, de Amélia Hamze, que podemos encontrar no site

“educador.brasilecola”. Cabe dizer que o PPP não faz referência a essa fonte, mas a semelhança textual permite-nos fazer tal inferência. Para o Projeto Político Pedagógico da Escola B,

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar e principalmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira e deve ser componente dos estudos do cotidiano escolar, uma vez que os alunos devem educar-se enquanto cidadãos participativos em uma sociedade multicultural e pluriétnica, tornando-se capazes de construir uma pátria democrática. Além disso, deve-se incluir no contexto dos estudos e ações escolares, as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, além das de ascendência africana e européia. É preciso ter clareza que a admissão de novos conteúdos, estabelece que se repensem relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas.

Devemos observar que o Brasil é um país multi-étnico e pluricultural, portanto todos devem ser incluídos, e ter garantido o direito de aprender e de desenvolver conhecimentos, sem precisar negar a sua identidade, nem a sua ascendência étnico/racial. Ao analisarmos a questão por este prisma, de assentar essa inclusão em prática de maneira decidida e apropriada no cotidiano da vida escolar, certamente, estaremos trabalhando com indicadores da qualidade da educação, considerando a pluralidade étnica e as características regionais que fazem parte da realidade brasileira. (FEIRA DE SANTANA, 2009, p.49)

Abordagem semelhante encontramos em Amélia Hamze,

A proeminência do estudo de assuntos decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana, deve ser componente dos estudos do cotidiano escolar, uma vez que os alunos devem educar-se enquanto cidadãos participativos em uma sociedade multicultural e pluriétnica, tornando-se capazes de construir uma pátria democrática. Além disso, deve-se incluir no contexto dos estudos e ações escolares, as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, além das de ascendência africana e européia. É preciso ter clareza que a admissão de novos conteúdos, estabelece que se repensem relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas.

Devemos observar que o Brasil, é um país multi-étnico e pluricultural, portanto todos devem ser incluídos, e ter garantido o direito de aprender e de desenvolver conhecimentos, sem precisar negar a sua identidade, nem a sua ascendência étnico/racial. (HAMZE, s/d, p. 1)

Qual é a grande questão colocada? O PPP da Escola B abre mão do enfrentamento ao conflito de raça posto na sociedade e como tal, também presente no espaço da escola. O fato de privilegiar a mestiçagem revela a negação do conflito, as condições adversas que implicam

em baixo desempenho de aprendizagem, na defasagem idade/série e nas violências simbólicas dos conteúdos. Que em termo comprometem a formação de pessoas pensantes sobre as suas condições materiais de existência, reforçam os estereótipos de superioridade racial, de classe e gênero.

A cópia intelectual de um site denuncia as condições de trabalho a que podem estar expostas as profissionais de educação, quanto a tempo para leituras, formação em pesquisa e aprofundamento dos temas caros à educação. Lúcia Maria Wanderley Neves (2005) já nos alerta da nova pedagogia da hegemonia. O que, aparentemente, é uma minúcia, reflete opções da equipe de sistematização do documento. E nossa referência é a esta equipe, pois não temos o registro de assembleias, oficinas, mesas redondas como preparação para elaboração do documento.

Por fim e não menos importante, observamos, na tabela 13, o volume de recurso destinados à Unidade, com o qual ela conta para executar o PPP.

TABELA 13 - FONTE E DESTINAÇÃO DOS RECURSOS FEDERAIS UTILIZADOS PELA ESCOLA B- 2009

Tipo Esfera	Fonte	Aperfeiçoamento de pessoal	Materiais Instrucionais	Manutenção	Outros	Total (R\$)
Federais	MEC				16.000,00	16.000,00
	PDDE		2.338,20	2.732,36	1.267,64	6.338,20
	PAF	3.000,00	14.245,00	855,00	12.900,00	31.000,00
	OUTRAS					
	SUBTOTAL:	3.000,00	16.583,20	3.587,36	30.167,64	53.338,20
	%Total Geral:	0%	0%	3%	0%	100%
Outras	APM					

	CONTRIBUIÇÕES	<input type="text"/>				
	CAMPANHAS ETC.	<input type="text"/>				
	SUBTOTAL:	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	%Total Geral:	0%	0%	3%	0%	100%
Municipais	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL	<input type="text"/>				
	SUBTOTAL:	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	%Total Geral:	0%	0%	3%	0%	100%
TOTAL GERAL:		3.000,00	16.583,20	3.587,36	30.167,64	53.338,20
%TOTAL GERAL:		6%	31%	7%	57%	100%

Previsão de recursos da escola para o ano corrente, segundo fontes.

Tipo Esfera	Fonte	Total (R\$)
Estaduais	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESTADUAL	<input type="text"/>
	SUBTOTAL:	0,00
	%Total Geral:	0%
Federais	MEC	<input type="text"/>
	PDDE	6.338,20
	PAF	<input type="text"/>
	OUTRAS	<input type="text"/>
	SUBTOTAL:	6.338,20

	%Total Geral:	100%
	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL	
Municipais	SUBTOTAL:	0,00
	%Total Geral:	100%
TOTAL GERAL:		9.338,20

Fonte: FEIRA DE SANTANA, 2009

3.3 O LUGAR OCUPADO PELA LEI FEDERAL 10.639/2003 NAS ESCOLAS A E B

Os dados apresentados nos documentos permitem algumas inferências sobre as relações estabelecidas na comunidade escolar e suas implicações no planejamento pedagógico, especialmente no tocante às relações étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no período em estudo.

Foi possível observar a fragilidade na concepção da questão racial. Ela não mobilizou a comunidade escolar, e se alguma fração dessa comunidade tentou romper com o silêncio sobre a temática, isso não foi incorporado ao planejamento.

Na Escola A o conteúdo programado dá indícios de preocupação com as questões da comunidade ao colocar em pauta os principais problemas, características, ocupação urbana, transformações ocorridas, classes sociais, qualidade de vida, preservação. Porém, não há vinculação à questão da composição racial ou aos problemas associados a ela. Aparentemente, os temas elencados consideram a divisão de classes, as relações de exploração que são fundantes na sociedade brasileira. Ainda que não haja referência à Lei 10.639/2003, os conteúdos tangenciam a questão racial ao abordar a escravização, sua proibição e a relação senhores/escravos.

O documento da escola B nos apresenta um contexto tão distanciado, quanto o da escola A no que tange a questão racial: a listagem de conteúdos da disciplina História, pode revelar a concepção historiográfica adotada. A linguagem “as grandes navegações”, “descobrimento do Brasil”, “expedições”, “entradas e bandeiras”, “inconfidência mineira” nos

revelam uma visão da história do Brasil a partir da visão do colonizador, inclusive apresenta uma visão superada pela historiografia, principalmente no que tange a eventos como “descobrimento do Brasil”, o consenso da área já deixou evidente que não cabe falar em “descobrimento” de um território habitado por vários povos. Falar em descobrimento é adotar uma postura de reafirmar a supremacia dos povos europeus que desembarcaram nas terras indígenas.

Não apenas os conteúdos revelam a postura da escola, as ações propostas para alcançar os objetivos, não são suficientes ou contrariam os próprios objetivos, além do fato de estimularem a competição.

. Ambas as escolas fizeram um diagnóstico que não contemplou a colheita de informações que dariam sustentáculo as ações. Não é revelado pelo PPP dados referentes ao número de estudantes negros (as) e não negros(as), a composição racial do corpo docente e de funcionárias; não revela os problemas porventura enfrentados na escola, em decorrência do pertencimento racial; mesmo o livro didático não passa por uma problematização do seu conteúdo. A escola B, apresenta em seu diagnóstico alguns dados importantes para a definição da política pedagógica da unidade. Dados relativos aos índices de aprovação, reprovação são importantes para a avaliação do planejamento, contudo, o cálculo destes índices apartados dos elementos da condição social, do pertencimento racial, da condição de gênero, eles não dizem muito. Todas as estudantes são tratadas por um parâmetro universalizante que reduz a possibilidade de identificar as implicações das desigualdades de raça no processo de aprendizagem.

O Parecer CNE-CP/2004 é enfático ao admitir que no Brasil há uma convivência tensa entre dois padrões estéticos, um negro e um branco. O padrão estético hegemônico branco é naturalizado quando a escola não adota políticas pedagógicas que contribuam para resgatar a importância da afirmação da raça negra. Entretanto o mesmo Parecer esclarece não se tratar de um revide em que o padrão eurocêntrico seja substituído por um padrão africano, mas trata-se de possibilitar aos estudantes que não se viam na escola, não se encontrava nos livros, exceto em lugares de subalternidade, tenha acesso ao conhecimento produzido por outros povos que não o europeu.

Além da questão estética, o Parecer CNE-CP/2004 trata da inclusão de forma explícita, nos planejamentos, documentos normativos, de ações de combate ao racismo.

Ambas escolas, estavam localizadas em bairros com maioria de população negra. O que nos aponta que esse dado não foi relevante para a elaboração do planejamento.

O Conselho Municipal de Educação que teria atribuição de fiscalizar a execução da lei nas escolas, não se manifestou quanto a negligência com a qual o tem foi tratado. As normas que tratavam/tratam do tema, são férteis em orientações, recomendações, possibilidades de ações a serem executadas, ficar alheio as normas e a situação de desigualdade racial da comunidade é uma opção política pedagógica por manter as assimetrias, desigualdades e sofrimentos acarretados pelo racismo cotidiano. Racismo que atinge a população negra e especialmente as crianças negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, problematizou-se a efetivação da Lei Federal 10.639/2003 no município de Feira de Santana entre 2003 e 2012, período justificado pela importância atribuída à norma, que, junto a outras políticas, objetiva reparar os danos provocados pelo Estado brasileiro à população negra. O marco final, 2012, referenciou-se na aprovação do Plano Municipal de Educação, e a expectativa de que o mesmo contemplasse a temática da educação antirracista.

A questão que orientou a pesquisa foi um guia de referência: quais são os eixos ou centros ordenadores que mobilizaram e articularam os sujeitos coletivos organizados que influenciaram/influenciam os rumos das políticas afirmativas no município de Feira de Santana, em face da Lei 10.639/2003, e que projetos orgânicos de relações étnicas eles representaram?

Ao lado dessa pergunta geral, algumas questões subsidiárias foram formuladas com a intenção de que as mesmas me ajudassem a perceber os eixos que mobilizaram e, possivelmente, articularam os sujeitos coletivos organizados que influenciaram/influenciam os rumos das políticas afirmativas no município de Feira de Santana. Assim, procurei ficar atenta aos possíveis vínculos orgânicos entre os sujeitos identificados e os projetos que estes defendiam dentro desses espaços. Foi tendo por base o arcabouço teórico do marxista sardo Antonio Gramsci, especialmente sua concepção de estado integral, sociedade política e sociedade civil, que pude perceber como os sujeitos coletivos analisados tinham como pretensão reunir diferentes frações da sociedade feirense para construir uma imagem de gestão democrática.

Além da introdução, o texto foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, fizemos dois movimentos, no primeiro analisamos as propostas do Banco Mundial para a crise do capital. E no segundo movimento, analisamos como o Estado brasileiro se portou no contexto de crise e reformulações do capital, inclusive em relação à pauta do debate das relações raciais

As propostas do Banco Mundial, encontradas no Relatório sobre o desenvolvimento, orientava os Estados alinhados à sua política de financiamento, como proceder em relação às

políticas públicas para evitar rompimentos bruscos provocados por movimentos na sociedade civil.

Internamente, encontramos no programa de reformas no Brasil, as indicações do Relatório do Banco Mundial. Essas reformas foram colocadas em prática pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado através do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. O plano de reformas fez um esforço teórico de demonstrar seu distanciamento das políticas neoliberais, colocando-se numa posição intermediária entre o Estado de bem-estar social e o que ele chamou de radicalismo do neoliberalismo. Dentre as propostas encontramos: a adoção de um modelo gerencial de administração; a flexibilização e diversificação dos regimes jurídicos para o funcionalismo público, a concepção de um setor, denominado de público não-estatal, além de um ajuste fiscal. Na prática, as reformas, representaram uma tentativa de manter a reprodução do capital, fazendo uso de estratégias de dominação que perpassavam pelo consentimento da sociedade civil, daí a necessidade de uma nova pedagogia, aqui denominada de pedagogia da hegemonia.

O capítulo também abordou o aprofundamento do debate sobre as questões raciais entre os anos 1990 e 2000. Verificamos como a movimentação da sociedade civil em torno da elaboração da Constituição de 1988 foi importante para dar visibilidade a algumas temáticas como saúde, educação, reforma agrária, igualdade de tratamento entre negros (as) e brancos (as). Como também frações sociais interessadas na manutenção do status se mobilizaram em torno dos temas que mais os ameaçavam em sua estabilidade.

Foi nesse contexto, de acirramento do debate em torno da temática racial, que a Lei Nº 10.639/2003 foi aprovada e sancionada. A trajetória da Lei 10.639/2003 remonta à década de 1980. A primeira proposição tendo sido feita pelo deputado federal Abdias do Nascimento, e a última, que resultou em aprovação, o Projeto de Lei (PL) Nº 259, de autoria de Eurídio Bem-Hur Ferreira e Esther Grossi. O PL, após idas e vindas nas comissões parlamentares, foi aprovado e ganhou a numeração 10.639/2003. Após sua sanção, outros instrumentos normativos foram editados no sentido de orientar quanto a sua materialidade. O Conselho Nacional de Educação (CNE) produz o Parecer Nº003/2004 e a Resolução Nº 1/2004 detalhando os procedimentos para a efetivação da legislação.

O desejo de uma educação antirracista apareceu em diversos momentos e manifestações dos movimentos negros. Por mais de duas décadas, foi submetida a

arquivamentos, rejeição, alteração até resultar na obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira. Não sem tensões e conflitos, mas renovando expectativas em torno de mitigar as assimetrias sociais e raciais a quais estava submetida a população negra.

No segundo capítulo, discutimos a agenda política para a educação em Feira de Santana encontrando o lugar ocupado pela questão racial nesta agenda. Os dados nos apresentaram um sistema municipal de educação hierarquizado e atrelado à secretaria de educação. Apesar das estruturas colegiadas (Conselho Municipal de Educação, direções escolares colegiadas, congresso municipal de educação, assembleias escolares), o maestro desse sistema é o chefe da pasta de educação.

Encontramos um conselho presidido pelo(a) secretário (a) de educação; com uma agenda ocupada por questões burocráticas de autorização de escolas e revisão de calendário letivo; os esforços para a criação do CME não foram suficientes para assegurar a sua autonomia. Propor, recomendar ou fiscalizar as ações da secretaria municipal de educação, foram ações não estiveram na centralidade da atuação do Conselho. Sem orçamento próprio, com funcionamento em espaço da secretaria municipal de educação, presidido pela(o) secretária(o), o CME se comportou como uma extensão da secretaria de educação.

Nesse contexto, a Lei 10.639/2003 irrompeu em duas reuniões, ambas no ano de 2003. No ano seguinte, em 2004, as orientações emitidas pelo CNE não foram objeto de discussão pelo conselho. Em 2005, o Fórum convocado pela sociedade civil trouxe para o debate público a Lei 10639/2003, na ocasião, a secretária de educação Ana Rita de Almeida Neves participou do evento, porém o conselho permaneceu silente sobre a Lei. Mais adiante, no ano de 2007, algumas ações são efetuadas pela SEDUC, a exemplo da jornada pedagógica com o tema das relações étnico-raciais, e a criação do Núcleo ERER. Mais uma vez, o CME não foi protagonista dessas ações. Ambas foram iniciativas da SEDUC, após uma representação do Ministério Público Federal, ofício circular 023/2006PFDC/MPF, quanto a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura Afro-Brasileira.

Em 2007 mais uma vez o conselho demonstra a sua inoperância da discussão dos temas relevantes para educação no município. A SEDUC contraria a legislação municipal e convoca salas temáticas para elaboração do Plano Municipal de Educação. Nesse plano foi incluída 23 (vinte três) objetivos e metas relacionadas ao tema étnico-racial. Certamente, a

questão da desigualdade de tratamento destinada a população negra não foi prioridade do conselho, o silêncio e a omissão representam uma escolha.

No terceiro capítulo abordamos o lugar ocupado pelas relações raciais no planejamento pedagógico de duas escolas da rede pública municipal de ensino fundamental. Localizadas em bairros com perfil socioeconômico e cultural diferenciados, mas ambos com população, majoritariamente negra. Os projetos pedagógicos apresentaram uma preocupação com a formalidade de definição de missão, visão, objetivos e constavam com um diagnóstico. Ficou evidenciado uma visão uniformizada sobre os(as) estudantes, tendendo a acompanhar uma compreensão de educação alinhada às visões econômicas introduzidas pelos setores hegemônicos.

Os dados evidenciaram que a escola A procurou pautar as diferenças de classe e trouxe para os seus documentos questões da história local e da comunidade em torno.

Tanto na escola A quanto na B lei 10.639/2003 não ocupou um lugar de destaque na organização pedagógica. Deste modo, identificamos ações dispersivas no enfoque do tema das relações étnico-raciais. Não identificamos a participação de movimentos, entidades, agremiações da comunidade local, em qualquer das atividades propostas para o período.

Os resultados evidenciaram a precariedade em relação a memória das instituições e órgãos públicos em Feira de Santana. Quando encontrado, o *corpus* composto das atas do CME e de outros documentos produzidos por ele, demonstrou algumas fragilidades quanto ao conteúdo e à forma. Quanto ao conteúdo, os documentos em questão deixaram de registrar as posições conflitantes; o fato de privilegiarem o registro das falas do presidente do Conselho prejudicou a qualidade da memória que se poderia ter do órgão. Quanto à forma, os relatos apresentados de maneira sintética e, na maioria das vezes, sem identificação da autoria das falas e proposições apresentadas, ocasionaram um prejuízo enorme ao mapeamento minucioso da atuação dos membros do Conselho. Contudo, a catalogação e classificação das atas possibilitaram a identificação dos sujeitos mais propositivos, e isto, por sua vez, levou-me a reparar nos silenciosos, assim como na omissão daqueles que não compareceram em quaisquer das reuniões.

Neste sentido, as atas permitiram chegar perto dos sujeitos que integravam o Conselho, por suas falas, ou por seus silêncios e ausências. O segundo conjunto de

documentos analisado consistiu nos Projetos Políticos Pedagógicos de duas escolas, selecionadas por representarem dois marcos diferenciados possíveis de um estudo comparativo. Os dois bairros onde se localizam as escolas têm comunidades de população, majoritariamente, negra, embora na escola da Santa Mônica a população branca representasse maior contingente.

O Estudo revelou um Conselho silente em relação às questões raciais, tanto por parte dos representantes da sociedade política, nas pessoas dos(a) presidentes(a), quanto dos representantes da sociedade civil, nas pessoas dos(as) representantes dos órgãos com assento no órgão. O tema não foi pautado de forma previamente anunciada, e quando foi tratado figurou de maneira aligeirada.

O CME se revelou uma extensão da Secretaria de Educação, sem autonomia para pensar temas e questões da agenda para a educação no município. As entidades representadas no Conselho se mostraram sem iniciativa para propor pautas e procedimentos, capturando muito facilmente a todas as proposições advindas da presidência. As entidades mostraram-se, ainda, avessas ao conflito, numa contradição crônica, já que o Conselho por essência é um espaço de disputas e de tomadas de decisões políticas. Numa das raras vezes em que o modelo de procedimentos adotados foi questionado, tivemos a única reunião em que observamos com clareza a voz de alguns representantes, para refutar ou para aquiescer e pedir desculpas à presidência.

O estudo do Projeto Político Pedagógico nos deu elementos para afirmar que as escolas, apesar de localizadas em comunidades com características urbanísticas tão diferentes, guardaram semelhanças entre si no que toca à produção do Projeto Pedagógico, às dificuldades com a estrutura do prédio e à formação dos profissionais que trabalham nas unidades.

Os documentos foram organizados com missão, visão e metas, indicando aproximações com os modelos padronizados de organização dos projetos, mas também com o uso das referências do gerencialismo empresarial na gestão escolar. Alicerçados em noções de “sociedade do conhecimento” e de “sociedade da informação”, documentos como estes acabam por reforçar o modelo liberal de educação, ainda que isto nem sempre apareça como uma ação refletida criticamente. Mesmo os objetivos que tinham como plano de fundo a

formação cidadã, esbarravam no conjunto de conteúdos históricos elencados linearmente, de cunho factual e produtivista de “fatos históricos”.

Os planejamentos usam como referências autores com visões de mundo nem sempre articuladas, e indicam pouca atenção quanto à reflexão do próprio entorno, sobretudo no que tange à aproximação com os universos socioculturais que envolvem a escola, a exemplo de instituições como blocos, afoxés, escolas de samba e terreiros de candomblé, que poderiam contribuir para o trabalho pedagógico, mas que não aparecem no Planejamento escolar.

Segundo Kabengele Munanga (2009), o racismo no Brasil tem características próprias de sutileza, dificultando, inclusive, a identificação de práticas racistas. Quando observamos os dados de cor/raça da população feirense, é evidente que a escola tem grande contribuição a dar na formação das crianças e jovens para a superação das práticas de discriminação e preconceito. A presença do tema das relações étnico-raciais, contudo, não poderá ser limitado a momentos específicos, mas requer a mobilização de diferentes órgãos, abrangendo desde a formação continuada dos profissionais até a inclusão na organização pedagógica da escola.

Evidente que não há possibilidade de esgotamento de todas as nuances relativas à educação antirracista na interface com a Lei 10.639/2003. Porém, é certo que os dados demonstrados pela presente pesquisa podem ajudar o Conselho Municipal de Educação, as unidades escolares e a própria Secretaria Municipal de Educação na identificação do quanto racializam seus planejamentos e os desafios que estão postos para o tratamento do tema da questão racial negra.

REFERÊNCIAS

ABPN – **I Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros**. Disponível em <<http://abpn.org.br/novo/index.php/institucional/quemsomos>> Acesso em 19 de maio de 2017.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DE FEIRA DE SANTANA 2012. V. 3, Feira de Santana, 2012, 606 p. **Anuário Estatístico de Feira de Santana**. Feira de Santana, 2012,

AZEVEDO, Elciene. **O Direito dos escravos: lutas jurídicas e abolicionismo na província de São Paulo**. Campinas, São Paulo, Editora da UNICAMP, 2010, 245 p.

_____. **Orfeu de carapinha: a trajetória de Luiz Gama na imperial cidade de São Paulo**. Campinas, São Paulo, editora da UNICAMP, Centro de Pesquisa da História Social da Cultura, 1999, 279 p.

BAHIA. **Constituição do Estado da Bahia**. Salvador, 1989.

BANCO MUNDIAL. **O Estado num mundo em transformação**. Publicado originariamente em inglês sob o título *World Development Report 1997* pela *Oxford University Press* para o Banco Mundial, 1ª edição, 1997, 284 p. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/272281468339883909/pdf/173000PUB0REPL00Box128848B00PUBLIC0.pdf> Acesso em 07 de dezembro de 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, 2002, 229 p.

BONILLA-SILVA, Eduardo. *Racism without racists: color-blind racism and the persistence of racial inequality in America. Fourth edition*, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield, 2014, 363 p.

BRASIL. Lei 11.635 de 27 de dezembro de 2007. **Institui o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa**. Brasília, 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111635.htm. Acesso em 9 de abril de 2018.

BRASIL. Medida Provisória 726, de 12 de maio de 2016. **Altera e revoga dispositivos da Lei nº 10.683**, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. Disponível em

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=12/05/2016&jornal=1000&pagina=3&totalArquivos=10>. Acesso em 08 de abril de 2018.

BRASIL. Lei 10.683 de 28 de maio de 2003. **Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10683-28-maio-2003-496772-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 08 de maio de 2018.

BRASIL. CNE/CP Resolução 1/2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004a, Seção 1, p. 11. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 6 de outubro de 2016.

BRASIL. **Dossiê PL 259/1999.** Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1127776&filenome=Dossiê+-PL+259/1999> Acesso em 9 de abril de 2018.

BRASIL. **Lei 10.639/2003.** Torna obrigatório o ensino de História da África e cultura afro-brasileira. Brasília, 2003.

BRASIL. **MENSAGEM Nº 7, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.** Veta parcialmente, a Lei 10.639/2003, por contrariedade ao interesse público. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm>. Acesso em 03 de julho de 2017.

BRASIL. **Lei 9.394/ 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

BRASIL. IDEB. Escola A Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/29095646>. Acesso em 7 de fevereiro de 2018>.

BRASIL. **Plano de Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Institui o plano de reforma de aparelhagem do Estado. Brasília, Presidência da República, Imprensa Oficial, 1995. 68 p.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Currículo Lattes.** Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4794422H1>

BRITO, Cintia Falcão. **Transição política e educação infantil em Feira de Santana: a democratização e seus sentidos no governo Colbert Martins (1989-1992).** Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015. 159 f.

CASTRO, Selma Barros Daltro de. **Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana: o contexto da produção dos textos oficiais**. Tese (doutorado), Universidade Federal da Bahia - UFBA. Faculdade de Educação, Salvador, 2016. 123 p. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/21150/1/TESE%20COMPLETA.pdf>.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da *belle époque***. 2ª ed. Campinas, São Paulo, Editora da UNICAMP, 2001, 367 p.

COELHO, Jaime Cesar. **Economia, Poder e Influência Externa: O Grupo Banco Mundial e os Programas de Ajustes Estruturais na América Latina, nas Décadas de Oitenta e Noventa**. Tese de Doutorado da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2002.

FEIRA DE SANTANA. **Projeto Político Pedagógico da Escola A**. Feira de Santana, 2012a.

FEIRA DE SANTANA. **Projeto Político Pedagógico da Escola B**. Feira de Santana, 2009.

FEIRA DE SANTANA. Lei Nº 3.326 de 05 de junho de 2012. **Aprova o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana, e dá outras providências**. Feira de Santana, 2012.

FEIRA DE SANTANA. Projeto de Lei Nº 68/96. **Inclui no programa das disciplinas Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo História Afrobrasileira**. 1996

FEIRA DE SANTANA. Projeto de Lei Nº 69/96. **Instituí o curso preparatório para os profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino, para a aplicação de disciplinas e conteúdos programáticos que valorizem a história do negro e do índio no Brasil**. 1996.

FEIRA DE SANTANA. Lei 1.547 de 30 de abril de 1992. **Altera a Lei 1477/91 que dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação**. Feira de Santana, 1992.

FEIRA DE SANTANA. Lei Nº 1.477 de 12 de setembro de 1991. **Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação**. Feira de Santana, 1991.

FEIRA DE SANTANA. Lei Nº 37 de 05 de abril de 1990. **Lei Orgânica do Município de Feira de Santana**. Feira de Santana, 1990.

FLORENINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do tráfico negreiro de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)**. São Paulo, Editora Unesp, 2014, 307 p.

FONTES, Virginia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2010, p. 388.

FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)**. Campinas, São Paulo, Editora da UNICAMP, 2006, 366 p.

FREITAS, Ludimila Fernandes de. **Cumpra-se a lei: O Ministério Público e os paradoxos da Lei de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira – Lei nº 10.639/2003**. Dissertação (Mestrado), UFRJ/IFCS, Rio de Janeiro, 2010, 77 f.

GRAMSCI, Antonio, **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2007. 428 p.

GRIN, Monica. **“Raça” – Debate Público no Brasil (1997-2007)**. Rio de Janeiro, Manual X, FAPERJ, 2010, 224p.

HAMZE, Amélia. **História e Cultura Afro-Brasileira**. Disponível em <http://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/historia-e-cultura-afro-brasileira.htm>. Acesso em 24 de fevereiro de 2018.

JESUS, Maria Priscila dos Santos de. **Educação e Relações Raciais: Um olhar sobre a educação de jovens e adultos no bairro da Rua Nova na cidade de Feira de Santana**. Dissertação de Mestrado, UFBA, Salvador, 2013, 139 p.

LOPES, Vânia Pereira Moraes. **A intervenção do empresariado na educação escolar: análise das diretrizes e ações no município de Feira de Santana – Ba (2001-2008)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013. 146 p.

MARQUEZ, Christine Guarrido. **O Banco Mundial e a Educação infantil no Brasil**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2006, 215 p.

MATTOS, Hebe. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudoeste escravista (Brasil, século XIX)**. 3ª ed. rev. Campinas, São Paulo, Editora da Unicamp, 2013, 383 p.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Escravos e livres: experiências comuns na formação da classe trabalhadora carioca**. Rio de Janeiro, Bom Texto, 2008, 240 p.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. Em NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo, Xamã, 2005, 312 p.

MENDONÇA, Sônia Maria de. “Estado e Políticas Públicas: considerações político-conceituais”. **Revista Outros Tempos**, vol. 1. 2007. Disponível em: <<http://www.outrostempos.uema.br>>. Acesso em: 11 de novembro de 2014.

MUNANGA, Kabengele. Nosso racismo é um crime perfeito. Entrevista, 18/09/2009, Blog Memorial Lélia Gonzalez, em **Ações Afirmativas**. Disponível em <<http://afirmativas.blogspot.com.br/2009/09/kabengele-munanga-nosso-racismo-e-um.html>> Acesso em 16 outubro de 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT’ANNA. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. Em: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.

REIS, João José, AZEVEDO, Elciene. **Escravidão e suas sombras**. Salvador, EDUFBA, 2012, 369 p

RODRIGUES, Viviane Freitas Araújo. **Mapeamento de área de risco a saúde por contaminação de mercúrio no manancial subterrâneo do bairro Santa Mônica em Feira de Santana – BA**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Feira de Santana, 2007, 131 p.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, educação e ações afirmativas**. Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial; ao presidente Fernando Henrique Cardoso. Brasília, 2007, Unb, Tese (Doutorado), 554 p

SAMPAIO, Maria Cristina de Jesus. **O currículo vivido e os repertórios culturais negros nas escolas municipais da Matinha dos Pretos-BA: diálogos com a Lei 10.639/03**. Dissertação (Mestrado). Feira de Santana. UEFS. 2013.

SILVA, Rosangela Souza da. **Racismo e Discriminação Racial no Cotidiano Escolar: Dizeres e Fazer de uma Escola Pública de Nível Médio em Feira de Santana**. Dissertação (Mestrado), Salvador: UNEB, 2005. 124 f.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim. **Presença do negro no sistema educacional brasileiro**, Ação Educativa, 2001.

SILVA, Antonia Almeida. **Estrutura e funcionamento do ensino: continuidades e rupturas no ensino fundamental em Feira de Santana (1985-1996)**. Dissertação Mestrado, Universidade Federal do Ceará- UFC, 1999, 156 p.

_____. **As políticas públicas para a educação básica na Bahia nos anos 90: propostas e ações nas gestões de Antonio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991-1998)**. Tese (Doutorado), São Paulo, 2007, 273 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, São Paulo, Atlas, 1987, 175 p.

UFBA. **Análise Referencial: Programa Escola Ativa**. Salvador, 2010, 14 p. Disponível em < https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/relatorio_referencial_maio_2010.pdf> Acesso em 03 de maio de 2017.

UNESCO. **Conferência Educação para Todos**. <[Http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf). Acesso em 3 de maio de 2017>.

VIEIRA, Evaldo. **A política e as bases do direito educacional**. **Cadernos CEDES**. Anos XXI, n. 55, novembro, 2001.

ANEXO

RELAÇÃO ANEXA AO OFÍCIO CIRCULAR PFDC/Nº 023/2006

A Sua Excelência o Senhor
FREDI EVERTON WAGNER
 Procurador Regional dos Direitos do Cidadão – PR/AC
 Avenida Epaminondas Jácome, 3017 – Centro
 CEP: 69.908 – 420 – Rio Branco/AC

A Sua Excelência a Senhora
NIEDJA GORETE DE ALMEIDA ROCHA KASPARY
 Procuradora Regional dos Direitos do Cidadão – PR/AL
 Avenida Fernandes Lima, 3296, Farol
 CEP: 57.050 – 000 – Maceio/AL

A Sua Excelência o Senhor
JOSÉ CARDOSO LOPES
 Procurador Regional dos Direitos do Cidadão – PR/AP
 Rua Jovino Dinóia, 468 – Bairro Jesus de Nazaré
 CEP: 68.908 – 110 – Macapá/AP

A Sua Excelência a Senhora
ANA CLÁUDIA LAZZARINI
 Procuradora Regional dos Direitos do Cidadão – PR/AM
 Avenida André Araújo, N.º 358 – Bairro Aleixo
 CEP: 69.060 – 000 – Manaus/AM

A Sua Excelência o Senhor
SIDNEY PESSOA MADRUGA DA SILVA
 Procurador Regional dos Direitos do Cidadão – PR/BA
 Avenida Sete de Setembro, n.º 2.365 – Corredor da Vitória
 CEP: 40.080 – 002 – Salvador/BA

A Sua Excelência o Senhor
FRANCISCO DE ARAÚJO MACÊDO FILHO
 Procurador Regional dos Direitos do Cidadão – PR/CE
 Rua João Brígido, n.º 1.260 – Joaquim Távora
 CEP: 60.135 – 080 – Fortaleza/CE

A Sua Excelência a Senhora
ELIANA PIRES ROCHA
 Procuradora Regional dos Direitos do Cidadão – PR/DF
 SGAS – Avenida L2 Sul – Quadra 603/604 – Lote 23
 CEP: 70.200 – 901 – Brasília/DF

A Sua Excelência a Senhora
LUCIANA LOUREIRO OLIVEIRA
 Procuradora Regional dos Direitos do Cidadão – PR/ES
 Avenida Jerônimo Monteiro, N.º 625 – Centro
 CEP: 29.010 – 003 – Vitória/ES

A Sua Excelência o Senhor
GOETHE ODILON FREITAS DE ABREU
 Procurador Regional dos Direitos do Cidadão – PR/GO
 Avenida Universitária, 664 – Setor Universitário
 CEP: 74.605 – 010 – Goiânia/GO

A Sua Excelência o Senhor
JURACI GUIMARÃES JÚNIOR
 Procurador Regional dos Direitos do Cidadão – PR/MA
 Rua das Hortas, n.º 223 – Centro
 CEP: 65.020 – 270 – São Luiz/MA

A Sua Excelência o Senhor
MÁRIO LÚCIO DE AVELAR
 Procurador Regional dos Direitos do Cidadão – PR/MT
 Rua Osório Duque Estrada, n.º 107 – Edifício Capital 1.º ao 6.º
 Andar – Bairro Araés
 CEP: 78.005 – 720 – Cuiabá/MT

A Sua Excelência o Senhor
MAURO CICHOWSKI DOS SANTOS
 Procurador Regional dos Direitos do Cidadão – PR/MS
 Avenida Afonso Pena, n.º 4.444 – Vila Cidade
 CEP: 79.020 – 907 – Campo Grande/MS

A Sua Excelência o Senhor
TARCÍSIO HUMBERTO PARREIRA HENRIQUES
 Procurador Regional dos Direitos do Cidadão – PR/MG
 Rua Pouso Alto, N.º 15 – Serra
 CEP: 30.240 – 180 – Belo Horizonte/MG

A Sua Excelência o Senhor
RODRIGO TELLES DE SOUZA
 Procurador Regional dos Direitos do Cidadão – PR/PA
 Rua Domingos Marreiros, N.º 690 – Bairro Umarizal
 CEP: 66.055 – 210 – Belém/PA