



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

ANTONIA VALDENIA DE ARAÚJO

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES/AS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-
BRASILEIRA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ NO PERÍODO DE
2003 A 2018**

CRATO – CE

2020

ANTONIA VALDENIA DE ARAÚJO

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES/AS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-
BRASILEIRA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ NO PERÍODO DE
2003 A 2018**

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri – URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição

CRATO – CE

2020

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva de Sousa CRB: 3/1000

Araújo, Antonia Valdenia de.

A663p As políticas públicas de formação continuada de professores/as para o ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas da rede estadual do Ceará no período de 2003 a 2018/ Antonia Valdenia de Araújo. – Crato - CE, 2020
275p.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri – URCA.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição.

1. Ensino de História, 2. Educação antirracista no Ceará, 3. Ensino de História africana e afro-brasileira, 4. Formação continuada de professores/as; I. Título.

CDD: 907

ANTONIA VALDENIA DE ARAÚJO

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES/AS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-
BRASILEIRA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO CEARÁ NO PERÍODO DE
2003 A 2018**

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri – URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para a obtenção do título de Mestre em ensino de História.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Telvira da Conceição

Aprovada em 30 de setembro de 2020

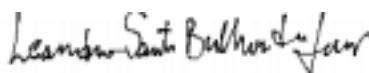
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição (Orientadora) – URCA



Profa. Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz (Membro Interno) – URCA



Prof. Dr. Leandro Santos Bulhões de Jesus (Membro Externo) - UFC

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe e ao meu pai, que sempre me mostraram a importância da busca pelo conhecimento, e da afirmação da minha identidade enquanto mulher negra, vivendo numa sociedade patriarcal e racista.

AGRADECIMENTOS

Ao pensar numa mensagem de agradecimentos, me vem à mente várias pessoas e instituições que contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

Acredito que meus antepassados foram trazidos para o Brasil, através da diáspora africana, em algum momento entre os séculos XVI e XIX, deixando para trás, a África, nossas histórias, costumes e memórias; algumas acabaram se perdendo com o passar dos séculos. Fui educada, portanto, dentro de uma tradição cristã europeia, pautada na versão do colonizador e, embora não seja uma pessoa religiosa, acredito em Deus.

Desta forma, agradeço a Deus, respeitando todas as divindades e entidades religiosas cultuadas pelos diversos povos africanos e afro-brasileiros, que são os protagonistas desta pesquisa.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Professora Dra. Maria Telvira, por aceitar o desafio de orientar este trabalho, pelas orientações, que me fizeram chegar aonde eu cheguei, pela compreensão, dedicação e paciência, ao longo destes dois anos de parceria.

Agradeço à professora Dra. Zuleide Queiroz, e ao professor Dr. Leandro Bulhões, por aceitarem participar como avaliador/a da qualificação e da defesa desta pesquisa, e pelas sugestões que muito contribuíram para a conclusão do trabalho.

Agradeço aos meus familiares, principalmente à minha mãe e ao meu pai, irmãos e irmãs, por sempre me incentivarem a estudar, e acreditarem na minha capacidade e no meu potencial.

Gostaria de agradecer à Capes, pelo auxílio financeiro durante os dois anos em que recebi a bolsa de estudos, que me possibilitou a aquisição de vários livros, e outros materiais impressos, e a participação em eventos fora da minha cidade.

À Universidade Regional do Cariri (URCA), pela iniciativa de promover o Mestrado em Ensino de História. Cursar o Mestrado para mim foi uma oportunidade única, especialmente por ter sido na URCA, instituição que fez parte da minha história em diversas ocasiões: na graduação, especialização, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e Mestrado.

Agradeço aos/às professores/as do ProfHistória, por compartilharem conosco seus conhecimentos e nos auxiliarem a construir nossas propostas de pesquisa.

Quero agradecer também, aos meus colegas e às minhas colegas do curso do Mestrado, por tantos momentos e compartilhamentos que vivenciamos ao longo destes dois anos. Cada um e cada uma contribuiu de forma significativa para que eu conseguisse concluir o curso e para o aprofundamento de teorias e conceitos sobre o ensino de História, alguns inclusive, que eu nem dominava de forma mais aprofundada.

Agradeço aos gestores e gestora da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Wilson Gonçalves, pelo incentivo e pela organização dos horários de trabalho para que eu pudesse participar das aulas do curso. Quero fazer um agradecimento especial à coordenadora Katyússia Freitas pela disponibilização do material que foi essencial à realização desta pesquisa.

Por fim, gostaria de agradecer à Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), através da Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais (CECIQ), e à 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 18), através da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA), pela disponibilização do material para a pesquisa.

A voz de minha bisavó
Ecoou criança
Nos porões do navio.
Ecoou lamentos
De uma infância perdida.
A voz de minha avó
Ecoou obediência
Aos brancos donos de tudo.
A voz de minha mãe
Ecoou baixinho revolta
No fundo das cozinhas alheias
Debaixo das trouxas
Roupagens sujas dos brancos
Pelo caminho empoeirado
Rumo à favela.
A minha voz ainda
Ecoa versos perplexos
Com rimas de sangue
e fome.
A voz de minha filha
Recolhe todas as nossas vozes
Recolhe em si
As vozes mudas caladas
Engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
Recolhe em si a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
Se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade

Conceição Evaristo

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, na Universidade Regional do Cariri – URCA, e tem como objetivo central, analisar as políticas públicas de formação continuada de professores/as do Estado do Ceará, no período de 2003 a 2018, para o combate ao racismo a partir do incentivo às discussões da História africana e afro-brasileira nas escolas da rede estadual. Neste sentido, buscou-se contextualizar a história da educação e da formação continuada de professores/as, enfatizando em que contexto ocorreram os debates que possibilitaram a implementação de um projeto de educação antirracista no Brasil no período de 2003 a 2018; analisar os programas e as ações de formação inicial e continuada de professores/as implantados nas escolas da rede estadual de educação do Ceará, com ênfase no ensino de História africana e afro-brasileira; e identificar as ações de formação continuada para a implementação da Lei 10.639/2003 disponibilizadas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC – CE), e pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 18) aos/as professores/as, no período de 2003 a 2018. Como também apresenta-se ao final deste trabalho, uma proposição preliminar de temas para fomentar o debate em torno de uma formação continuada antirracista de professores/as da Crede 18. Com base nos objetivos indicados, esse estudo levantou como questões centrais as seguintes: em que contexto ocorreram os debates com vistas à implementação de um projeto de educação antirracista no Brasil no período de 2003 a 2018? quais os principais programas e ações de formação inicial e continuada de professores implantados nas escolas da rede estadual Ceará, especificamente para o ensino de História africana e afro-brasileira, a partir da criação da Instrução Pública? Quais as ações de formação continuada para a implementação da Lei 10.639/2003 disponibilizadas pela SEDUC – CE e pela Crede 18 aos professores/as, no período de 2003 a 2018? A base teórica do estudo dialogou com autores que problematizam a construção histórica da educação, como, Moura (2013); Guimarães (2003); Mazzeu (2009); Nóvoa (1999/2017); Alves (2009); Silva e Guimarães (2012); Marchi (2016); Ferreira Júnior (2010), Silva (2001/2009); e teóricos que analisam as questões raciais no âmbito da formação de professores/as, dentre estes, Gonçalves e Silva (2000); Munanga e Gomes (2006); Nunes (2007); Silva (2005); Paula (2013); Almeida (2018); Fonseca (2016); e Jesus (2018). Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, tendo como fontes, documentos da Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (CODED); Centro de Educação a Distância (CED) e sua plataforma digital (Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVACED); Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional (CODIN), subdividida em Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade (CEDIA) e Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-raciais (CECIQ); Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola (CDESC); e Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes); além da legislação nacional e estadual sobre educação. O resultado do estudo evidenciou a carência da oferta de processos de formação continuada por parte do Estado, voltados para o ensino de História africana e afro-brasileira, o que contribui para a precarização da qualidade do ensino da referida temática, e para a permanência da desvalorização da história e das culturas dos povos negros nas escolas estaduais do Ceará. Os cursos de formação foram esporádicos, sem continuidade, específicos para algumas cidades ou regiões, com uma abrangência bastante limitada, e sem o aprofundamento das questões pertinentes à temática.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação antirracista no Ceará. Ensino de História africana e afro-brasileira. Formação continuada de professores/as.

ABSTRACT

The present study is a research developed in the Professional Master in History Teaching (ProfHistória), at the Regional University of Cariri – URCA, and has as its primary objective analyzing the public policies of teachers' continuing education of the State of Ceará, in the period from 2003 to 2018, to combat racism by encouraging discussions of African and Afro-Brazilian history in state schools. To achieve this proposal, the study intended to contextualize the history of education and the teachers' continuing education, emphasizing in what context the debates that made possible the implementation of an antiracist education project in Brazil in the period from 2003 to 2018; to analyze the programs of teachers' initial and continued education implemented in Ceará state education, with emphasis on teaching African and Afro-Brazilian History; to identify the continuous training actions for the implementation of THE Law 10.639/2003 available by the Secretary of Education of the State of Ceará (SEDUC – CE), and Regional Education Development Coordinating (Crede 18) to teachers, from 2003 to 2018. In addition, this study presents in its conclusion, a preliminary proposition of themes to foment debate around a continued antiracist education of teachers. According to the stated objectives, this study has raised the following central questions: in what context did the debates take place with a view to the implementation of an antiracist education project in Brazil from 2003 to 2018? What are the main programs and actions of initial and continuing education of teachers implemented in the schools of Ceará state education, in particular for the teaching of African and Afro-Brazilian History, from the creation of Public Instruction? What are the continuing education actions for the implementation of THE Law 10.639/2003 available by the SEDUC - CE and Crede 18 to teachers, from 2003 to 2018? The theoretical basis of the study has dialogued with authors who problematize the historical construction of education, such as, Moura (2013); Guimarães (2003); Mazzeu (2009); Nóvoa (1999/2017); Alves (2009); Silva and Guimarães (2012); Marchi (2016); Ferreira Júnior (2010), Silva (2001/2009); and theorists who analyze racial issues in the context of teacher training, including, Gonçalves and Silva (2000); Munanga and Gomes (2006); Nunes (2007); Silva (2005); Paula (2013); Almeida (2018); Fonseca (2016); and Jesus (2018). It is a documentary and bibliographic research, with sources such as documents from Coordinating of Teacher Training and Distance Learning (CODED); Distance Learning Center (CED) and its digital platform (Virtual Learning Environment (AVACED); Diversity and Educational Inclusion Coordinating Committee (CODIN), subdivided into Human Rights Education Unit, Inclusion and Accessibility (CEDIA) and Cell of Education of the Field, Indigenous, Quilombola and for Ethnic-racial Relations (CECIQ); School Development Coordinating (CDESC); and Regional Education Development Coordinating (Credes); in addition to national and state education legislation. The result of the study highlighted the lack of offer of continuous formation processes by the State, focused on the teaching of African and Afro-Brazilian History, which contributes to the precariousness of the quality of the teaching of the mentioned theme, and to the permanence of the devaluation of the history and cultures of the black people in the state schools of Ceará. The training courses were sporadic, without continuity, specific to some cities or regions, within a very limited scope, and without further development of the issues related to the subject.

Keywords: Teaching History. Anti-racism education in Ceará. Teaching African and Afro Brazilian History. Teachers' Continuing education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01: Antiga Escola Normal do Ceará	163
Imagem 02: Escola Normal do Ceará após a Reforma de 1922	173
Imagem 03: Colégio Estadual Justiniano de Serpa – antiga Escola Normal do Ceará	176
Imagem 04: Centro de Educação a Distância do Ceará – CED	194
Imagem 05: Ambiente Virtual de Aprendizagem do CED (AVACED)	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Políticas públicas educacionais implantadas no Ceará – 1992/2000	144
Quadro 02: Estrutura Organizacional da SEDUC	196
Quadro 03: Ações de implementação da CDESC/CEAPE – 2005	197
Quadro 04: Ações de implementação da CDESC/CEAPE – 2006	198
Quadro 05: Ações de implementação da CDESC/CEAPE – 2007	199
Quadro 06: Ações de implementação da CDESC/CEAPE – 2008	200
Quadro 07: Ações de implementação da CDESC/CEAPE – 2009	201
Quadro 08: Formações continuadas em História e Cultura Afro-brasileira e indígena cearense	207
Quadro 09: Quantitativo de professores/as da rede estadual do Ceará 2013/2014/2015	207
Quadro 10: Formações continuadas promovidas pela Crede 18 – 2017/2018	213

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Políticas públicas educacionais implantadas no Ceará – 1992/2000	144
Gráfico 02: Professores/as participantes de curso de formação da SEDUC – 2013	207
Gráfico 03: Professores/as participantes de curso de formação da SEDUC – 2014	208
Gráfico 04: Professores/as participantes de curso de formação da SEDUC – 2015	209
Gráfico 05: Cursos de formação continuada da SEDUC – 2015/2018	211
Gráfico 06: Cursos de formação continuada da Crede 18 – 2017/2018	214
Gráfico 07: Cursos de formação continuada por disciplina ou área da Crede 18 – 2017/2018	214

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 01: Estrutura Organizacional da SEDUC	193
---	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI – Ação direta de Inconstitucionalidade

ANB – Associação do Negro Brasileiro

ANFOP – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

AVACED – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Centro de Educação a Distância

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDESC – Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola

CE – Ceará

CEAPE – Célula de Aperfeiçoamento Pedagógico

CEB – Câmara da Educação Básica

CECIQ – Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais

CED – Centro de Educação a Distância

CEDEA – Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem

CEDED – Célula de Formação Docente e Educação a Distância

CEDIA – Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFOP – Célula de Formação de Programas e Projetos

CEPED – Célula de Produção de Material Didático

CETED – Célula de Recursos e Soluções Tecnológicas para a Educação a Distância

CF – Constituição Federal

CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CODED – Coordenadoria de Formação do Docente e Educação à Distância

CODIN – Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional

CONAPI – Congresso Nacional de Práticas Inclusivas

COPPIR – Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial

CP – Conselho Pleno

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DERES – Delegacia Regional de Ensino
EAD – Educação a Distância
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENC – Exame Nacional de Cursos
FACED – Faculdade de Educação
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FIPIR – Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNCAP – Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNTELCE – Fundação de Teleducção do Estado do Ceará
GPR – Gestão Para Resultados
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFCE – Instituto Federal do Ceará
IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LEC – Laboratório Educacional de Ciências
LEI – Laboratório Educacional de Informática
MAGISTER – Programa de Formação de Professores em ensino Superior
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP – Ministério Público
MS – Mato Grosso do Sul
NEBA – Necessidades Básicas de Aprendizagem

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCA – Professor Coordenador de Área

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE – Plano Estadual de Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Paraná

PROFHISTÓRIA – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RS – Rio Grande do Sul

SAP – Sistema de Acompanhamento Pedagógico

SC – Santa Catarina

SECAD – Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECITEC – Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior

SEDUC – Secretaria da Educação do Ceará

SEFOR – Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SIGE – Sistema Integrado de Gestão Educacional

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

STF – Supremo Tribunal Federal

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

TEN – Teatro Experimental do Negro

TVE – Televisão Educativa

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

URCA – Universidade Regional do Cariri

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E DE PROMOÇÃO DO ENSINO PARA A IGUALDADE RACIAL NO BRASIL	33
1.1 A pedagogia jesuítica, a criação das primeiras escolas e o nascimento da educação no Brasil	34
1.1.1 As reformas pombalinas e o aprofundamento da precarização da educação no século XVIII	38
1.2 Políticas públicas e reformas educacionais no contexto do Império brasileiro: a permanência da exclusão da população negra	42
1.3 A educação no período republicano: entre reformas e retrocessos, a ausência de políticas públicas para a igualdade racial	46
1.3.1 Do Estado Novo à ditadura militar: política autoritária, educação tecnicista e excludente, e programas de alfabetização	50
1.3.2 A redemocratização pós-ditadura militar: propostas de políticas públicas de formação de professores/as e de ações afirmativas para a igualdade racial	56
1.4 A educação no século XXI: ações afirmativas como resultados dos movimentos negros, e programas de formação continuada de professores/as no Brasil	63
1.5 A importância da formação continuada de professores/as para o ensino de História e de História africana e afro-brasileira	67
1.5.1 O ensino de História na sociedade brasileira do século XXI: novos paradigmas, surgimento de novos personagens como sujeitos e objetos de estudo	68
1.6 A importância dos movimentos negros para a promoção de uma política de igualdade racial e educação antirracista	77
1.6.1 A influência dos movimentos negros do século XX nas políticas de ações afirmativas para a educação no Brasil	77
1.6.2 As políticas públicas de implantação do ensino de História africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica no Brasil nas primeiras décadas do século XXI	92

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

.....	104
2.1 A Instrução Pública e a criação das primeiras escolas no Ceará: o lugar da população negra no projeto educacional	105
2.2 A legislação educacional do Ceará e a ausência da população negra em seus dispositivos	118
2.2.1 A perspectiva das constituições estaduais: qual o amparo legal para a educação da população negra?	124
2.3 Transição para o século XXI no Ceará: os discursos de mudanças e as perspectivas de políticas públicas de formação de professores/as com foco na educação para a igualdade racial	131
2.3.1 Entre o cenário de mudanças anunciadas na década de 1980 e a ausência de políticas de promoção da igualdade racial e de formação de professores/as	131
2.3.2 A Reforma do Ensino Básico na década de 1990 e seus desdobramentos: a permanência da exclusão de uma história dos afro-brasileiros	137
2.4 Legislação educacional para o ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas estaduais do Ceará	147
2.4.1 A Resolução 416/2006 e o Plano Estadual de Educação do Ceará: as perspectivas dos dispositivos de regulamentação da Lei 10.639/2003	149
2.5 Os trabalhos produzidos sobre o ensino da História africana e afro-brasileira no Ceará no período de 2003 a 2018	157
CAPÍTULO 3 – ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS ESTRUTURAIS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO CEARÁ E A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	162
3.1 A formação de professores/as e a criação da Escola Normal do Ceará: eurocentrismo e conveniência política	163
3.1.1 As reformas da Escola Normal: quais as implicações para a formação de professores/as?	167
3.1.2 Os discursos sobre a modernização da educação: a Reforma de 1922 e seus desdobramentos para a formação de professores/as no Ceará	171
3.2 Políticas públicas e legislação educacional: a “implantação” do ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas estaduais do Ceará	177

3.2.1	Programas educacionais e políticas de formação de professores/as implantados no Ceará no século XXI: onde a população negra foi incluída?	178
3.3	Os cursos de formação continuada promovidos pela SEDUC no período de 2003 a 2018 e a questão racial	191
3.3.1	A formação continuada para o ensino de História africana e afro-brasileira e indígena na proposta da SEDUC	191
3.3.2	A questão racial nas propostas de cursos de formação continuada de professores/as no período de 2015 a 2018	210
3.4	Importância do debate sobre a formação continuada de professores/as para o ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas da rede estadual do Ceará	215
3.4.1	Educação para as relações étnico-raciais e educação antirracista: conceitos, desafios e perspectivas de debates	216
3.4.2	Proposta temática de debates para um ensino antirracista nos processos de formação continuada de professores e professoras de História da Crede 18	222
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
	FONTES	232
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	234
	APÊNDICE	246
	ANEXOS	270

INTRODUÇÃO

A escola é um campo de socialização de saberes, de convivências, de sistematização dos conhecimentos, de diálogos e debates. Reflete, portanto, a complexa teia das relações que permeiam o processo de construção de uma determinada comunidade ou sociedade. Antes de ser uma comunidade de aprendizagem, a escola constitui um espaço de práticas cotidianas, inclusive de conflitos e confrontos.

Partindo destes pressupostos, é necessário que haja nessas comunidades escolares, o respeito às diferenças e diversidades, físicas, culturais e identitárias. Que os seus personagens aprendam a vislumbrar as perspectivas do outro, percebendo-o como um ser de potencialidades, capaz de construir o seu próprio espaço e de interagir ao seu redor, de acordo com os seus costumes e normas de organização.

É sobre estas concepções que o ensino das relações étnico-raciais se fundamenta. Em 2003, foi aprovada a Lei Federal 10.639, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, tornando obrigatório o ensino de História africana e afro-brasileira em toda a educação básica do Brasil. A aprovação da referida Lei foi resultado das pressões dos movimentos negros atuantes oficialmente desde o início do século XX, a partir da fundação de agremiações negras. É importante acrescentar, porém, que a resistência negra à escravidão é bem anterior a este período, ou seja, desde o século XVI, início do processo de escravização dos povos africanos no Brasil.

Os movimentos negros que surgiram no início do século XX, se destacaram como um desdobramento de toda a resistência à escravidão e à opressão, organizada pela população negra desde o início do tráfico africano e da escravização destes povos no território brasileiro, ainda no século XVI. Esses movimentos atuaram principalmente, no combate ao racismo e na luta pela inserção de políticas públicas que promovessem ações afirmativas para a população negra, no sentido de desarticular a complexa estrutura social sobre a qual se assenta o racismo no país. Acerca do racismo Almeida argumenta que,

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens e privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Portanto, o racismo institui a desigualdade em diversos segmentos, de modo que o grupo composto pelas vítimas acaba ficando em desvantagem em relação ao outro grupo, responsável por criá-lo. Essas desigualdades e desvantagens, construídas ao longo da história do Brasil, resultaram na reação por parte da população negra. Foi a partir desta realidade, que surgiram os movimentos negros do início do século XX, e que vêm atuando desde então, na luta pelos direitos dos afro-brasileiros.

Diante de uma perspectiva de conquistas dos movimentos sociais, que caracterizaram as duas primeiras décadas do século XXI, no ano de 2008, foi aprovada a Lei Federal 11.645, que modificou a Lei 10.639/2003, e tornou obrigatória a inclusão do ensino de História indígena nos currículos da educação básica. O ensino das relações étnico-raciais compreende, portanto, este conjunto de ações afirmativas, e os desdobramentos das construções e dos usos dos conceitos de raça e etnia, elaborados por uma determinada sociedade (europeia), com o intuito de dominar outras sociedades (africana, afro-americana, e outros povos não brancos, como indígenas e asiáticos).

Sobre esses conceitos, Paula (2013), afirma que diversos estudos antropológicos amparados pelos pressupostos da ciência biológica, tentam desconstruir o conceito de raça, pois o mesmo se refere a um conjunto de características físicas e biológicas, e substituí-lo pelo conceito de etnia, que compreende as especificidades humanas e seus caracteres exteriores. De acordo com o autor,

Esta opção “científica” suscita questionamentos no que se refere ao processo de etnização dos estudos afro-brasileiros, bem como refere-se à tentativa de negar a história e a historicidade a qual ela é inerente, a que chamamos de sentido, ou seja, raça não é um conceito biomorfológico criado no âmbito do discurso científico, esta é apenas sua versão oficial, raça é um conceito histórico e socialmente construído e datado, com o objetivo de promover políticas de segregação e exclusão, portanto, associadas, num determinado momento, a atributos negativos. (PAULA, 2013, p. 29).

Portanto, desconstruir o conceito de raça é algo extremamente perigoso, porque envolve a negação de todo o processo de violência que o uso do termo acarretou para determinadas populações, especificamente, para os povos africanos e americanos. Não se trata simplesmente de substituir o termo raça por etnia, mas de conhecer a origem destes conceitos, e o que eles implicam para os africanos, afro-brasileiros e indígenas. Neste caso, a elaboração sistemática de um significado para a palavra raça, que serviu de base para o domínio europeu sobre os povos africanos e americanos.

A dominação europeia sobre a África foi responsável pela violenta desarticulação das estruturas destas sociedades, pela escravização dos seus povos e pela diáspora transatlântica, que culminou na consolidação do trabalho escravo nas Américas, especificamente no Brasil. A resistência da população comercializada e escravizada se operou de diversas formas. No início do século XX, foram criadas entidades, cuja base de organização deu origem ao chamado movimento negro, conforme argumenta Nascimento.

O movimento negro surge no início do século XX como herdeiro e continuador de uma luta já em movimento desde os primórdios da formação do Brasil. A resistência quilombola atravessa todo o período colonial e do Império, sacudindo até ruir as estruturas da economia escravocrata. (NASCIMENTO, 2008, p. 94).

De acordo com a autora, ao longo do século XX, surgiram diversos movimentos, que apresentavam como pautas o combate ao racismo, a partir da introdução por parte do Estado brasileiro, de políticas afirmativas de igualdade social; e a garantia dos direitos aos povos negros enquanto cidadãos, dentre eles, o direito à educação.

Como resultado dessas lutas, no início do século XXI, foram elaboradas políticas de ações afirmativas, voltadas para a educação. A Lei 10.639/2003, de acordo com Pereira (2016), pode ser considerada uma das conquistas mais expressivas dos movimentos negros pois, a partir dela, foi aprovada uma legislação significativa sobre o ensino das relações étnico-raciais, inclusive a Lei 11.645/2008, que incluiu no currículo da educação básica a obrigatoriedade do ensino de História dos indígenas.

A aprovação dessas ações afirmativas não garantiu, porém, sua efetivação. Desta forma, os movimentos negros permanecem engajados em reivindicar o cumprimento da legislação. Diversos estudos indicam que ainda existem muitos obstáculos para a implantação das leis na educação. Dentre eles destaco, Jesus (2018); Santos (2005); Lima (2014); Pereira (2016). Sobre a implementação da Lei 10.639/2003 na educação básica, Santos argumenta que,

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (SANTOS, 2005, p. 33).

Portanto, a formação continuada de professores/as para o ensino das relações étnico-raciais, especificamente de História africana e afro-brasileira, é de extrema relevância para o processo de afirmação destes grupos na sociedade; o combate ao racismo; o reconhecimento da história dos/as negros/as na construção deste país; a garantia dos direitos destes sujeitos; a valorização das suas culturas, saberes e representações.

O ensino estruturado sobre estes elementos constitui o que Gomes (2012), chama de educação antirracista, que implica o combate às práticas reducionistas no que diz respeito às culturas e representações dos afro-brasileiros, pautadas pelo silenciamento em relação à discriminação racial, e negacionismo da história destes povos. Sobre estas questões, Gomes afirma que,

Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: porque não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012, p. 105).

Segundo a autora, é necessário romper com o paradigma do silêncio, trazendo à luz do debate, questões que evidenciam a permanência da discriminação racial na sociedade e nas escolas. Portanto,

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de idéias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. (GOMES, 2012, p. 105).

Portanto, para que de fato as Leis¹ 10.639/2003 e 11.645/2008 sejam implantadas nas escolas, ou seja, para que haja a construção de uma educação antirracista, é necessário romper com o currículo eurocentrado, colonizado, construído a partir da perspectiva da dominação europeia, que desconsidera todas as questões

¹ É importante destacar que, embora sistematicamente seja usado o termo Leis, há autores que argumentam que se trata de uma lei apenas, a 11.645/2008, que modificou a 10.639/2003, que por sua vez havia modificado a LDB de 1996.

pertinentes às histórias dos demais povos, em especial dos africanos e afro-brasileiros. Sobre o processo de reorganização dos currículos escolares, Gomes argumenta que,

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102).

Para a autora, assim como para Nunes (2007); Oliva (2006); Paula (2013), e Oliveira (2016), para que o ensino das relações étnico-raciais possa ser uma realidade nas escolas brasileiras, é necessário a elaboração de políticas públicas de formação de professores/as. De acordo com Santos (2005), a formação inicial deve ser repensada uma vez que os currículos acadêmicos não contemplavam a temática até uma década atrás, e atualmente, a mesma ainda não foi introduzida no ensino superior de forma satisfatória. Os professores e professoras da educação básica portanto, não tiveram contato com os conteúdos da História da África, afro-brasileira e indígena. A este respeito, o autor argumenta que,

É fundamental que as universidades já formem professores qualificados para uma educação anti-racista e não eurocêntrica. Portanto, faz-se necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei nº 10.639/03. (SANTOS, 2005, p. 34).

Em relação à formação continuada, Guimarães (2003), argumenta que esta é essencial para a atuação dos professores e professoras em sala de aula. Sobre o ensino das relações étnico-raciais, Nunes (2007), defende que, o fato de a formação inicial ser deficitária, e os conteúdos desta temática terem sido introduzido no currículo há pouco tempo, torna urgente e essencial a elaboração de processos de formação continuada, de modo que os professores e as professoras, possam construir uma boa fundamentação acerca dos pressupostos de uma educação antirracista.

Pensando a partir destas constatações, desenvolvi esta pesquisa, intitulada: As políticas públicas de formação continuada de professores/as para o ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas da rede estadual do Ceará no período de 2003 a 2018. O trabalho, conforme o título aponta, tem o objetivo de analisar as políticas

públicas de formação continuada de professores/as² do Estado do Ceará, no período de 2003 a 2018, para o combate ao racismo a partir do incentivo às discussões da História africana e afro-brasileira nas escolas da rede estadual.

Através do aporte teórico conceitual busco estabelecer um diálogo com autores/as que problematizam as questões inerentes ao ensino, à formação continuada de professores/as, e ao ensino das relações étnico-raciais, com o intuito de possibilitar aos/às leitores/as a apreensão dos diversos significados que dão sustentação teórico-metodológica à referida pesquisa. Dentre os/as autores/as que dialogam na perspectiva do ensino e da formação continuada, destaco, Moura (2013); Guimarães (2003); Mazzeu (2009); Nóvoa (1999/2017); Alves (2009); Silva e Guimarães (2012); Fonseca (2011); Ferreira Júnior (2010); Silva (2001/2009); Olinda (2003).

No que diz respeito aos conceitos acerca de racismo e educação antirracista, ensino de História e cultura da África e afro-brasileira, busco dialogar com autores/as que refletem acerca destes pressupostos. Dentre os/as quais destaco, Oliva (2006); Gonçalves e Silva (2000); Munanga (2003); Munanga e Gomes (2006); Silva (2005); Nascimento (2008); Almeida (2018); Marchi (2016); Oliveira (2016); Jesus (2018); Paula (2013); Santos (2014); Gomes (2005/2012).

Sobre a literatura cearense, em relação ao ensino, à formação continuada de professores/as, e à educação das relações étnico-raciais, dialogo com Vieira e Farias (2006); Nunes (2007); Caxile *et al* (2019); Aires *et al* (2016); Lima (2014); Domingos (2015).

Em relação às fontes de pesquisa, utilizo os documentos da Coordenadoria de Formação do Docente e Educação à Distância (CODED), órgão responsável pelo processo de formação de professores/as na Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC); do Centro de Educação à Distância (CED) e seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVACED); da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola (CDESC); e Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais

² Optei por usar neste trabalho, as expressões “professores/as”, e “formação de professores/as”. A bibliografia consultada não menciona qualquer diferença entre os termos “docente” e “professor/a”, porém, Silva (2001) cita artigos de jornais e documentos governamentais que já utilizavam as expressões “docente” e “formação docente”, no século XIX. A bibliografia consultada sobre o ensino no século XX utiliza amplamente estas expressões associando-as aos termos “professores/as” e “formação de professores/as”.

(CECIQ). Em relação aos dados obtidos sobre os cursos de formação continuada na 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 18), os documentos foram disponibilizados pela Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA).

Utilizo também a legislação nacional sobre educação, e documentos curriculares nacionais. Dentre os quais destaco: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a Constituição Federal (CF), de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", a Lei 11.645/2008, que inclui no currículo o ensino da História dos indígenas, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir), e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Em relação à legislação estadual, destaco as constituições do Ceará, a Resolução nº 416/2006 que Regulamenta o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Estado, e o Plano de Educação do Ceará (PEE), de 2016.

O objetivo do uso destes documentos é o de se refletir acerca do currículo voltado para o ensino das relações étnico-raciais, de que forma ele está organizado, quais os dispositivos legais que instituem as políticas públicas de ações afirmativas para a população negra, e como essa legislação pode assegurar o processo de construção de uma educação antirracista.

Para além da dimensão estrutural e da importância política em torno da problemática do tema que esta pesquisa levanta, é fundamental destacar as vivências que me levaram a trazê-lo como questão para este estudo. A minha experiência no período de 2013 a 2018, como supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³, voltado para a formação inicial e continuada de professores/as, está na base da justificativa da escolha desse recorte temático.

³Programa desenvolvido em parceria com a coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as universidades, no meu caso, a Universidade Regional do Cariri (URCA), e as escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os professores da educação básica, coordenados pelos

Ainda no campo da formação continuada de professores/as, em 2016 assumi a função de Professora Coordenadora de Área (PCA)⁴ na escola em que trabalho⁵, no ensino médio da rede estadual do Ceará. Entre as atribuições do/da PCA está a responsabilidade pelos processos formativos nos encontros pedagógicos de área. No caso da área de Ciências Humanas, a cada reunião, que é realizada semanalmente, é apresentado um tema para discussão. A proposta pode partir do PCA ou de outros/as professores/as, sempre englobando questões que são fundamentais às práticas pedagógicas.

Portanto, sempre tive um interesse pelo tema da formação continuada de professores/as, e considero que os processos formativos sejam essenciais às práticas de ensino, conforme argumenta Freire.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2015, p. 40).

Através destas experiências passei a considerar o tema da formação continuada essencial à minha prática de ensino. Com relação à proposta de uma educação antirracista a partir da implantação da Lei 10.639/2003, considero um tema extremamente importante para a educação de modo geral e especificamente para o ensino de História, que é a minha realidade.

Ingressei na educação básica no ano de 2010, após a aprovação da Lei 11.645/2008. Meu interesse não decorre, portanto, da obrigatoriedade desta, mas por ser sensível a tais questões que fazem parte da minha própria identidade uma vez que me reconheço como negra. Acredito que o combate ao racismo precisa ser constante e deve começar pela escola, que é um espaço de compartilhamento e produção de saberes responsáveis pela formação dos/as cidadãos/ãs.

professores das universidades, supervisionam as atividades desenvolvidas pelos estudantes da graduação nas escolas.

⁴Professor Coordenador de Área. Cada área do conhecimento dispõe de um professor que é responsável por articular as demandas da área.

⁵ Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Wilson Gonçalves (EEMTIWG), localizada na cidade de Crato.

Me inquieta perceber que a legislação foi aprovada, mas não houve uma mudança significativa no currículo para implementação da mesma, e raramente ocorrem cursos de formações continuada promovidos pelo Estado. Pelo menos esta é a realidade da rede estadual de educação básica do Ceará, conforme minha própria experiência.

Acerca da importância de pesquisar sobre o tema, de acordo com Nunes (2007); Jesus (2018); Cruz (2005); Barros (2016); Fonseca (2016); existe uma quantidade significativa de artigos, dissertações e teses que abordam questões relacionadas ao ensino voltado para as relações étnico-raciais, incluindo temas como, a Lei 10.639/2003, o racismo nas escolas, as representações culturais e a história da educação da população negra. Segundo Barros,

O aumento de pesquisas associando a discussão sobre relações raciais no Brasil e a história da educação, ocorrido especialmente no início do século XXI, demonstra a exigência de lastros históricos para iluminar questões prementes da sociedade brasileira. (BARROS, 2016, p. 57).

Concordo com os/as autores/as, pois utilizo na pesquisa, uma vasta literatura acerca destas temáticas. Porém, de acordo com levantamento, existem poucos trabalhos sobre o tema específico da formação continuada de professores/as para o ensino das relações étnico-raciais na rede estadual do Ceará, por isto a importância da escolha do tema para esta pesquisa.

A partir do levantamento por mim realizado no repositório de dissertações e teses da Capes, encontrei várias pesquisas⁶, dentre as quais destaco, sobre ensino e currículo: Marchi (2016), Santos (2016), Souza (2018), Viana Machado (2016); sobre religiosidade: Ferreira (2016), Souza (2016); cultura e representações: Silva (2016); Ribeiro (2016); análise do livro didático: Nazário (2016). É importante ressaltar que destes trabalhos, nenhum tem como foco de estudo o ensino nem a formação continuada no Ceará.

Com relação aos trabalhos sobre o ensino das relações étnico-raciais, ou voltados para a formação continuada, no Ceará, destaco as obras já utilizadas como suporte teórico nesta pesquisa: Aires *et al* (2016); Amorim *et al* (2015), Nunes (2007), Caxile *et al* (2019); Lima (2014), Domingos (2015).

Estes, portanto são os principais temas encontrados nas pesquisas produzidas atualmente acerca da História e cultura africana e afro-brasileira. Desta forma, há no

⁶ Repositório de teses e dissertações da Capes.

meu entender, uma carência de pesquisas sobre a temática da formação continuada de professores/as para o ensino das relações étnico-raciais, considerando-se a realidade do ensino no Ceará.

Portanto, percebo a importância de se ampliar as discussões sobre o ensino e a formação continuada de professores/as, voltados para a História africana e afro-brasileira nas escolas cearenses. Os debates e as produções podem contribuir tanto para a efetivação de uma educação antirracista, como também para cobrar do Estado a implementação de políticas públicas que contemplem essas questões.

A partir da análise dos documentos citados, o texto a seguir, encontra-se estruturado em três capítulos. O capítulo 1 tem como objetivo, contextualizar a história da educação e da formação continuada de professores/as, enfatizando em que contexto ocorreram os debates que possibilitaram a implementação de um projeto de educação antirracista no Brasil no período de 2003 a 2018.

Apresento, portanto, um estudo sobre a história do ensino no Brasil, as políticas públicas para a educação, elaboradas desde a criação das primeiras escolas até o início do século XXI, destacando ainda a pedagogia jesuítica, e ressaltando as reformas educacionais promovidas a partir da década de 1990, com a aprovação da CF de 1988, e que adentrando o século XXI, contribuíram para se repensar a educação, especialmente no que diz respeito à garantia do acesso e universalização da mesma, e ao ensino das relações étnico-raciais.

Dentro desta perspectiva, procuro entender se os governantes brasileiros reconheceram os direitos da população negra à educação, aprovando políticas que garantissem sua inclusão nas escolas, e a construção de debates acerca da sua história no processo de construção do país.

Destaco ainda no capítulo, como a formação inicial e continuada de professores/as foi organizada a partir da criação da Instrução Pública, até as primeiras décadas do século XXI, e se houve a introdução de programas de formação continuada para o ensino das relações étnico-raciais.

No capítulo 2, cujo objetivo é analisar as ações e os programas de formação inicial e continuada de professores/as, implantados nas escolas da rede estadual de educação do Ceará, com ênfase no ensino de História africana e afro-brasileira, busco problematizar a história do ensino e da formação continuada de professores/as, e o ensino das relações étnico-raciais no Ceará.

No primeiro tópico, abordo as origens da formação de professores/as, desde a criação da Escola Normal do Ceará, lançando os seguintes questionamentos: de que forma a educação no Ceará, organizada a partir do século XIX, contemplou a população negra? Os conteúdos consideravam a história destes povos? E a formação de professores/as incluía uma preocupação em preparar professores/as aptos/as a lidarem com a diversidade e com as diferenças culturais, sociais e étnicas que marcaram todo o processo de construção da sociedade brasileira?

Partindo do estudo sobre as macropolíticas relacionadas ao ensino e à formação de professores/as, busco analisar os principais programas e as reformas instituídas no Estado do Ceará a partir da década de 1980, com o intuito de compreender se o Estado implantou um projeto de educação antirracista de ensino a partir da Lei 10.639/2003, e como esta proposta é contemplada em programas de formação continuada para professores/as de História.

O capítulo 3 tem como objetivo, identificar as ações de formação continuada para a implementação da Lei 10.639/2003 disponibilizadas pela SEDUC – CE e pela Crede 18 aos/as professores/as, no período de 2003 a 2018. E apresentar à Crede 18, uma proposição preliminar de temas para fomentar o debate em torno de uma formação continuada antirracista de professores/as. O referido capítulo traz uma abordagem sobre os cursos de formação continuada de professores/as, voltados para as relações étnico-raciais e para o ensino de História africana e afro-brasileira, que foram realizados através da SEDUC e da Crede 18, no período de 2003 a 2018, e como essas ações foram e são aplicadas nas escolas da rede estadual do Ceará.

Com o intuito de entender como o processo de formação continuada está organizado, analiso diversas ações e programas que foram disponibilizados no período abordado, contemplando temas diversos. Procuro, portanto, destacar quais os critérios utilizados na seleção dos temas a serem trabalhados com os/as professores/as, a periodicidade dos cursos, quais as disciplinas mais contempladas, e de que forma a SEDUC avalia a necessidade de se articular formações para o ensino de História africana e afro-brasileira.

Acredito ser necessário investigar, se existe um projeto de educação antirracista introduzido nas escolas da rede estadual do Ceará, e como o ensino e o currículo estão organizados de modo a contemplar as determinações da Lei 10.639/2003. Se existe a

promoção da formação continuada de professores/as voltada para o ensino das relações étnico-raciais, e se a mesma é adequada às demandas destes/as profissionais.

O capítulo 3 aborda ainda a importância de um debate sobre as questões pertinentes ao ensino das relações étnico-raciais, e ao projeto de uma educação antirracista, que deve ser instituída nas escolas, a partir do diálogo sobre essas temáticas, e da garantia da formação continuada, para que os/as professores/as possam se apropriar de um aparato teórico e metodológico, a ser utilizado em sala de aula.

Entendo, portanto, que é importante como parte deste trabalho, apresentar à Crede 18, uma proposta temática para fomentar o debate sobre uma formação continuada de professores/as voltada para o ensino antirracista, de modo a contribuir com os processos formativos, e buscar garantir a continuidade dos mesmos.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E DE PROMOÇÃO DO ENSINO PARA A IGUALDADE RACIAL NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é de contextualizar a história da educação e da formação continuada de professores/as, enfatizando em que contexto ocorreram os debates que possibilitaram a implementação de um projeto de educação antirracista no Brasil no período de 2003 a 2018.

Tendo em vista o foco da pesquisa, que é o de analisar os processos voltados para a formação continuada de professores e professoras da rede estadual do Ceará no supracitado período, voltada especificamente para o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira, considero necessário realizar um estudo acerca da história da educação no Brasil, e das principais políticas públicas que foram pensadas e aprovadas para a educação básica e para a formação continuada, abordando ainda o papel do ensino de História e a problemática que envolve o ensino da História africana e afro-brasileira nas escolas do país.

As análises que se seguem englobam além do ensino de um modo geral, as diretrizes que norteiam o ensino de História no Brasil, os processos de formação de professores e professoras, as políticas educacionais desenvolvidas ao longo do citado período, e as reformas que foram implantadas tendo como objetivo o repensar da educação, especificamente do ensino básico no país. Destaco os/as autores/as Mazzeu (2009); Alves (2009); Silva e Guimarães (2012); Ferreira Júnior (2010); Fonseca (2011); Guimarães (2003).

Considerando o recorte da pesquisa, é imprescindível destacar a importância das lutas por educação, inclusão social, igualdade racial e respeito à diversidade e às diferenças, inseridas nos movimentos negros que marcaram todo o século XX e as primeiras décadas do século XXI.

Destaco como resultado de tais lutas a aprovação da legislação que dispõe sobre o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira nos currículos do ensino básico do país, principalmente a Lei 10.639/2003 que tornou o ensino obrigatório, modificada pela Lei 11.645/2008, que acrescentou o ensino da História dos povos indígenas. Para tanto foram problematizados trabalhos publicados acerca da temática, como livros, artigos, dissertações e teses.

Analiso os principais movimentos negros ocorridos entre os séculos XX e XXI, seus objetivos e suas conquistas, especificamente no que se refere à educação no Brasil, considerando também as demandas sociais, políticas e de igualdade racial, valorização do papel dos afro-brasileiros no processo de construção do país, a importância de suas culturas e representações e o reconhecimento do seu direito à cidadania. Procuro destacar de que forma esses movimentos foram essenciais para as mudanças que ocorreram na educação básica do país a partir da aprovação de leis específicas para o ensino das relações étnico-raciais.

Como fundamentação teórica acerca da supracitada discussão, utilizo os pressupostos de Gonçalves e Silva (2000); Munanga e Gomes (2006); Nunes (2007); Almeida (2018); Oliveira (2014); Barros (2016); Oliveira (2002); Rocha (2012); Nascimento (2008); Santos (2014); Oliva (2006); Domingues (2007); Pereira (2016); Fonseca (2016) e Moehlecke (2016).

Questiono e procuro responder ao longo deste capítulo, qual o papel do Estado brasileiro no processo de promoção da educação pública e de qualidade, quais as principais políticas públicas que foram implantadas no país, com o objetivo de garantir a educação para todos e todas, e para a promoção de uma educação antirracista que englobe a população negra, e qual o incentivo à formação continuada de professores e professoras por parte do Estado, como forma de assegurar a melhoria da qualidade do ensino.

1.1 A pedagogia jesuítica, a criação das primeiras escolas e o nascimento da educação no Brasil

Para analisar o processo de formação inicial e continuada de professores/as no Brasil, entendo como necessário primeiramente compreender como a educação foi pensada desde o início da criação da instrução escolar, ou seja, a partir da chegada dos jesuítas ao Brasil, ainda na condição de colônia. A partir de então, a educação brasileira passou por várias etapas e mudanças pautadas por programas e reformas que visaram à melhoria do ensino básico, de acordo com o contexto em que tais reformas foram elaboradas e implantadas.

Segundo Alves (2008), a história do ensino no Brasil teve início com a implantação da pedagogia jesuítica que, nos primeiros tempos da colonização do

território brasileiro, no início do século XVI, voltava-se para a catequese dos povos indígenas.

Antes de se pensar na qualidade do ensino a ser ministrado aos atores que compunham a sociedade brasileira no período compreendido entre os séculos XVI a XX, havia uma preocupação por parte dos governantes portugueses e posteriormente, brasileiros, no sentido de controlar esses atores, e quais as estratégias a serem implantadas para que os mesmos se tornassem úteis e produtivos.

Os membros da Companhia de Jesus chegaram à colônia no século XVI, a serviço do rei de Portugal. O objetivo era o de catequizar os indígenas na fé cristã. De acordo com Alves (2008), a catequização era importante para os colonizadores, pois possibilitava o controle sobre os indígenas, abrindo espaço para a efetivação do domínio sobre o território:

Para o bom êxito da colonização era necessária e urgente a conversão dos *selvagens*⁷ à fé cristã, pois não aceitavam trabalhar nas lavouras e nem em outras frentes e, com frequência atacavam povoados. (ALVES, 2008, p. 12, grifo do autor).

Desta forma, o governo português não só garantiria a posse das terras, como também a ordem na colônia, além da conversão de um grande número de fiéis ao cristianismo. Porém os membros da Companhia de Jesus enfrentaram vários obstáculos diante da tentativa de cristianização dos indígenas, o que os levou a mudar de estratégias, voltando-se para a conversão das crianças. Ferreira Jr argumenta que,

Na nova estratégia missionária, as crianças indígenas eram tidas como portadoras de um duplo potencial: primeiro, elas ainda não estavam totalmente “contaminadas” pelos elementos culturais qualificados como pecados pelos jesuítas e, segundo, poderiam, após a incorporação da doutrina cristã, combater os costumes culturais praticados pelos próprios pais. (FERREIRA JR, 2010, p. 20).

Os ensinamentos jesuítas embora instituídos em escolas não governamentais, podem ser considerados o primeiro modelo educacional implementado no território que posteriormente viria a ser o Brasil. A partir do processo de evangelização, os jesuítas em pouco tempo fundaram as primeiras escolas na colônia. Em relação à formação de professores/as, estes eram os próprios missionários da Companhia, formados de acordo com os preceitos religiosos. A partir destas ações, houve um processo de crescimento das escolas jesuítas.

⁷ O autor utiliza esta palavra ressaltando o modo de pensar dos europeus em relação aos indígenas.

Já em 1570, apenas vinte e um anos após a chegada dos jesuítas, a Ordem já podia contar com cinco escolas de instrução elementar: Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo de Piratininga; e três colégios: Salvador, Rio de Janeiro e Olinda. (ALVES, 2009, p. 16).

Estas escolas, apesar de não serem organizadas pelo governo português, adquiriram estatuto formal, pois atendiam aos indígenas e aos colonos. Assim, surgiram os colégios de estudos elementares que formavam os jovens filhos da elite colonial, que depois prosseguiriam seus estudos na Europa. Segundo Alves,

Os jovens de orientação liberal educados nos colégios, e que pretendiam continuar seus estudos eram encaminhados para a Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área da Medicina. (ALVES, 2009, p. 17).

Pode-se considerar uma situação cômoda para o Estado português, que ao mesmo tempo em que mantinha a estrutura comportamental rígida da metrópole na colônia, estava isento de investir no sistema educacional, pois, de acordo com Alves (2009), a renda para o sustento dos colégios jesuítas era gerada na própria colônia.

Partindo deste pressuposto, os jesuítas teriam então organizado suas próprias fazendas e edificado os aldeamentos, tornando-se também proprietários de terras, explorando o trabalho dos indígenas aldeados.

A chamada “pedagogia brasílica” assim denominada por Saviani (2010), introduzida de início na colônia pelos jesuítas resultou da necessidade de utilização de alguns costumes culturais indígenas, como a língua Tupi, afastando-se um pouco dos preceitos jesuítas. A pedagogia brasílica seria, portanto, “Uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses” (SAVIANI, 2010, p. 47).

Ainda segundo o autor, esse plano fora elaborado por Manuel de Nóbrega, integrante e líder do primeiro grupo de jesuítas chegado em terras brasileiras, no início do século XVI, e teve continuidade com José de Anchieta, perdurando até a instituição do *Ratio Studiorum*.⁸ De acordo com o autor,

Como ideias pedagógicas se encarnavam, assim, na realidade da colônia, assumindo, em Nóbrega, predominantemente a forma da organização dos meios

⁸ *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* (Ratio Studiorum Oficial Compañía de Jesús – Plano de Estudos da Companhia de Jesus, de 1599 – tradução nossa). Fonte: RATIO STUDIORUM OFICIAL, 1635.

considerados adequados para se colimarem os fins preconizados: a sujeição dos gentios, sua conversão à religião católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação. (SAVIANI, 2010, p. 43).

Tempos depois os jesuítas passaram a seguir fielmente o documento elaborado pela Companhia que pautava o ensino jesuítico na Europa e nos territórios coloniais. Tal documento, conhecido como *Ratio Studiorum*, trazia uma proposta articulada de ensino condizente com os padrões europeus e considerada avançada para um padrão de educação elementar, embora os cursos de Letras e Filosofia fossem considerados secundários. Conforme Alves, “No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no curso de Filosofia estudava Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais”. (ALVES, 2009, p. 18).

O ensino jesuítico, embora instituído ainda no século XVI, dentro dos moldes do colonizador, e sem muitos recursos por parte do governo, pode ser considerado exitoso se levarmos em conta que a educação era destinada às elites coloniais apenas, pois apesar de a experiência ter se iniciado com o ensino aos indígenas, tinha o propósito de conversão e enquadramento, além do que, numa estrutura escravista, não se tem dados de que esse mesmo ensino tenha sido estendido aos africanos e afro-brasileiros escravizados. Ferreira Jr argumenta que,

Desse modo, podemos afirmar que a educação jesuítica se constitui na matriz da educação brasileira e, por conseguinte, inaugurou o binômio que vai marcá-la até os dias atuais: o elitismo e a exclusão. Em síntese: as terras brasílicas conheceram a escola desde 1549, isto é, quase desde o primeiro momento em que os lusitanos aportaram por aqui. Mas ela nasceu com o estigma de não ser para todos, ou seja, ficou excluído da educação escolar de caráter propedêutico o grande contingente da população colonial, formado pelos escravos desaffricanizados, índios, mestiços e brancos pobres. (FERREIRA JR, 2010, p. 26/27).

Essa modalidade de ensino durou mais de dois séculos no território brasileiro e foi interrompido no século XVIII com a expulsão dos membros da Companhia, tanto de Portugal quanto das colônias, em 1759, pelo primeiro-ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de pombal. A partir deste período começou uma nova fase na educação brasileira, agora organizada pelo governo.

1.1.1 As reformas pombalinas e o aprofundamento da precarização da educação no século XVIII

Acerca da expulsão dos jesuítas da colônia e da nova fase do ensino, é possível fazer os seguintes questionamentos: quais as mudanças que ocorreram na educação brasileira a partir deste contexto? Quais as ações realizadas pelo governo português no sentido de garantir a educação para os colonos? E de que forma a população negra, escravizada ou livre foi inserida neste processo?

Para Alves, os primeiros problemas decorrentes da expulsão dos jesuítas, refletem a própria postura administrativa do marquês de Pombal. Segundo o autor,

A expulsão dos jesuítas está ligada a posições em função de radicais diferenças de objetivos. Enquanto os jesuítas preocupavam-se em aldear e converter os índios e, com a formação de novos membros para a Companhia, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências européias da época. (ALVES, 2009, p. 27).

Alves (2009), considera que o conflito existente entre Pombal e os membros da Companhia de Jesus, se deve ao fato de estes terem por mais de duzentos anos constituído pecúlio nos domínios portugueses à custa do trabalho missionário, enquanto Portugal, em razão de fatores internos e externos permanecia mergulhado em profunda crise financeira. Desta forma o autor destaca que,

Pelo Alvará Régio de 3 de setembro e da Carta Régia de 4 de outubro de 1759, o rei D. José I, determinava a expulsão da Companhia de todos os domínios portugueses. O Decreto ainda determina que inventariasse e seqüestrasse todos seus bens, e incorporassem ao tesouro público lusitano. (ALVES, 2009, p. 27).

Com a saída dos jesuítas do território brasileiro, o ministro instituiu as chamadas aulas régias, através do Alvará Régio, considerado o primeiro projeto de reforma educacional da história do Brasil. A reforma dismantelou a estrutura dos colégios jesuítas, mas não trouxe mudanças substanciais no que diz respeito à educação. Na prática, as aulas régias só foram instituídas a partir de 1772 com a criação do subsídio literário que destinava para a educação recursos obtidos de tributos sobre alguns produtos básicos. Segundo Alves, a reforma de Pombal pode ser considerada um retrocesso para a educação na colônia.

Exceto os seminários e as aulas monásticas, pode-se dizer que esse novo sistema trouxe um período de tremenda obscuridade e ignorância na educação no Brasil, pois o governo português levou quase trinta anos para

assumir o controle pedagógico da educação a ser oferecida. (ALVES, 2009, p. 34).

Segundo o autor, portanto, não houve avanços na educação com a proposta de Pombal, apesar de novos métodos terem sido instituídos. Na prática, além do chamado vazio pedagógico estabelecido por um período de 13 anos entre a expulsão dos jesuítas e a criação das aulas régias, o novo método partiu do enquadramento ainda mais severo dos indígenas através do Diretório, que reprimia linguagens e tradições culturais destes povos, apesar de manter as escolas, consolidou a exclusão dos africanos e afro-brasileiros, escravizados em sua maioria, e permaneceu com a proposta de educação dos filhos das elites. Alves argumenta que,

Até o início do século XIX, a educação brasileira estava praticamente na estaca zero. Pombal acabou com o sistema jesuítico, mas não ofereceu outro que, pelo menos, pudesse chegar próximo e dar continuidade ao que vinha sendo feito. (ALVES, 2009, p. 34).

Em relação à formação de professores/as, também não se observa nenhum avanço a partir das reformas pombalinas. Não havia sequer pessoas aptas a assumirem o ensino elementar. Acerca desta questão Ferreira Júnior argumenta que,

Outro aspecto das reformas pombalinas dos estudos menores estava relacionado com a questão dos mestres das aulas régias. A expulsão dos jesuítas significou também, em última instância, a saída dos próprios professores que a Companhia de Jesus mantinha nos seus colégios coloniais. Assim, restou apenas o clero das outras ordens que apostolavam no Brasil, os chamados padres-mestres, ou aqueles indivíduos agregados à aristocracia agrária (senhores de terras e escravos) que haviam sido educados nos colégios jesuíticos, já que estes últimos compunham, no contexto colonial, os únicos egressos das instituições escolares até então existentes. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p 32).

Ainda segundo o autor, não houve uma política de formação de professores/as voltada para a atuação destes/as profissionais no novo sistema escolar, como também não foram pensadas outras estratégias de ensino além das já utilizadas pelos jesuítas.

Portanto, torna-se factível levantar a hipótese de que os mestres das aulas régias continuaram ensinando os mesmos conhecimentos herdados dos próprios jesuítas. Dito de outra forma: pelo fato de que as reformas pombalinas não dispuseram de uma política de formação de professores que pudesse substituir os padres da Companhia de Jesus no ofício docente das aulas régias, a essência da educação colonial continuou sendo aquela de antes de 1759, ou seja, a hegemonia de 210 anos exercida pela Companhia de Jesus havia acabado, mas a natureza pedagógica da educação colonial continuava a mesma. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p 32).

É possível perceber também, a permanência da escassez de recursos por parte do governo português para a educação. Desta forma, os salários dos professores e professoras além de muito baixos, eram frequentemente pagos com atraso. Também a exemplo da experiência anterior, a educação pombalina não contemplava setores marginalizados da população, principalmente os/as escravizados/as.

O ensino implantado a partir das reformas pombalinas chegou ao fim com a vinda da família real portuguesa à colônia. Para atender aos novos sujeitos inseridos no cotidiano do território brasileiro, foi necessário se pensar um novo modelo educacional que se aproximasse mais do modelo humanista liberal-burguês, característico dos países considerados desenvolvidos.

A partir deste período, portanto, início do século XIX, a educação no Brasil passou por nova reforma. De acordo com Alves,

Grandes mudanças de ordem social, política e econômicas são visíveis, mas é no campo educacional e cultural que nascem muitas propostas e realizações. Toda Colônia, mas particularmente o Rio de Janeiro, Sede da Corte, será beneficiada por esse desenvolvimento. Afluirá para a nova Sede muita gente em busca de uma boa formação, especialmente as lideranças intelectuais e políticas. Com isso a Colônia, como um todo conhecerá grande progresso. Instituições de nível cultural e educacional serão instaladas, trazendo novos cursos e atividades culturais. (ALVES, 2009, p. 36).

Na prática, essas mudanças a exemplo das reformas pombalinas não alteraram a estrutura educacional contemplando novos elementos, ou seja, a educação permaneceu excludente. O que se percebe de novo é a criação de escolas de ensino superior voltado para as áreas de medicina, engenharia, química, agronomia, ciências físicas e naturais, além de cursos técnicos. Porém, de acordo com Alves (2009), muitos desses cursos não funcionavam como planejado, em alguns casos consistiam apenas em treinamentos rápidos para o trabalho.

Houve, no entanto, um esboço do modelo que nortearia o ensino implantado no século XX, ou seja, cada vez mais o ensino se distanciava das propostas dos jesuítas. Alves considera que,

A expulsão dos jesuítas estagnou o processo educativo, mas com a chegada da Família Real em 1808, grandes mudanças acontecem nessa área. E aos poucos vai se esboçando o que será chamado de ensino imperial, uma vez que a cada dia que passa o governo português com sede no Brasil, deixa claro sua intenção de dar à Colônia ares de uma Corte à altura das européias. Assim, no que diz respeito à educação, o ensino imperial viria a ser estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. (ALVES, 2009, p. 37).

Havia uma preocupação por parte do príncipe regente em atender as demandas necessárias para uma administração eficiente, ou seja, formar profissionais que servissem aos interesses do Estado. Desta forma, o ensino elementar acabou ficando em segundo plano. Os representantes da elite educavam seus filhos em casa através dos preceptores. Os mais pobres, quando não contemplados com o ensino técnico, permaneceram sem espaço nesse novo modelo educacional.

Tanto a educação elementar quanto o ensino superior ficaram às margens dessa nova política. Segundo Alves,

Poucas foram as medidas estatais para a organização do ensino elementar, ficando grande parte reservada à esfera privada. Devido à extensão do Brasil era de todo impossível disciplinar e organizar, pois além dos escassos recursos financeiros, é grande a carência de recursos humanos e técnicos, por isso, surgem diversas formas educativas. No meio rural as formas e locais de ensinar e aprender serão múltiplas. (ALVES, 2009, p. 37).

Ainda segundo o autor, o ensino elementar não obteve avanços no período joanino, ou seja, não houve uma proposta de reforma voltada para uma escola que oferecesse a formação integral dos sujeitos, prevalecendo o ensino técnico pensado para o mercado de trabalho que então se estruturava a partir da mudança de estatuto da colônia para a sede do Império.

D. João VI apresenta projetos para organizar a instrução primária. Contudo, seus projetos não foram suficientes e o ensino primário continuou aos moldes das escolas de ler e escrever e com pouquíssimos professores para atender a clientela. (ALVES, 2009, p. 38).

Em relação ao ensino superior, é possível perceber, de acordo com Alves (2009), que as mudanças não foram significativas uma vez que, o mesmo foi projetado a partir de objetivos econômicos, administrativos e de defesa do território, e não de formação de cidadãos intelectuais. Era preciso formar pessoas que contribuíssem para a administração do Reino Unido. Também não houve preocupação com um projeto de formação de professores/as. Alves afirma que, “Quanto ao ensino superior muito pouco foi feito. Sabe-se que os diretores eram, ao mesmo tempo, os próprios professores dos cursos, e estavam submetidos diretamente às ordens do governo”. (ALVES, 2009, p. 38).

A chegada da família real portuguesa ao território brasileiro foi responsável pelo incentivo à uma difusão cultural até aquele momento ainda não vivenciada na colônia. Foram criadas academias militares, o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional, a

Imprensa Régia, escolas de ensino superior e de cursos técnicos. Porém, não foi articulado um novo projeto educacional que contemplasse toda a população e que tivesse como base a instrução acadêmica.

Conclui-se que, durante o período joanino, pouco mudou em relação ao período pombalino na área da educação. Embora, muitos estudiosos, hoje defendam a idéia de que houve um grande esforço do príncipe em oferecer condições que alterassem a organização do ensino primário e secundário, mesmo assim tudo permaneceu como antes. (ALVES, 2009, p. 39).

A educação brasileira passaria ainda por muitas reformas até a década de 1990, século XX, e início do século XXI, período, segundo Alves (2009), que representou um divisor de águas entre projetos educacionais extremamente excludentes e o processo de universalização do ensino básico, que embora não tenha resolvido os vários problemas ainda existentes no referido sistema, inclusive o de condições de permanência do/a aluno/a na escola, garantiu o acesso de toda a população em idade escolar ao ensino.

1.2 Políticas públicas e reformas educacionais no contexto do Império brasileiro: a permanência da exclusão da população negra

A exemplo dessas supostas mudanças, durante o período imperial, no século XIX, assistiu-se a um processo de continuidade dos modelos educacionais anteriores, apesar da garantia constitucional da educação como direito de todos/as os/as cidadãos/ãs. Além do fato da grande parcela de escravizados/as ficar de fora do ordenamento jurídico uma vez que estes/as não eram considerados/as cidadãos/ãs, de acordo com Alves (2009), os recursos para a educação eram insuficientes.

A primeira lei que trata do ensino público foi decretada em 15 de outubro de 1827⁹ e criava as escolas de primeiras letras. A referida lei foi um marco na história da educação brasileira por estabelecer parâmetros de funcionamento da educação pública primária e secundária, descentralizar o ensino nas províncias do Império, definir financiamentos para o ensino público e forma de ingresso, atribuições e remuneração dos professores. Em seu artigo 3º a lei determina:

Os Presidentes, em Conselho, taxarão inteiramente os ordenados dos Professores, regulando-os de 2004000 a 500\$000 annuaes: com atenção às

⁹ A data daria origem posteriormente à comemoração do dia do professor através do Decreto Federal 52.682, de 14 de outubro de 1963.

circunstancias da população e carestia dos logares, e o farão presente á Assembléa Geral para a aprovação. (BRASIL, 1827).

A Lei também regulamentava a criação de escolas primárias para meninas sendo a instrução diferenciada do que se estabelecia nas escolas destinadas aos meninos, conforme se observa no texto:

Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil. (BRASIL, 1827, Art 6º).

Percebe-se que não há muita diferença em relação aos estudos instituídos por Pombal, além do que, a Lei evidencia o modelo voltado para a formação superior principalmente na área do Direito, condição na época só possibilitada aos homens. Para as meninas, o ensino primário era pautado da seguinte forma:

As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fôrma do art. 7º¹⁰. (BRASIL, 1827, Art 12º).

Apesar da diferenciação de gênero, claramente observada no instrumento jurídico, no que diz respeito às professoras, percebe-se um relativo grau de igualdade em relação aos professores, conforme se observa no artigo 13º. “As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres”. (BRASIL, 1827, Art 13º).

A Lei trata de vários assuntos relacionados ao processo de organização das escolas nas províncias, inclusive do incentivo à profissão de professores/as.

Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação annual, que não exceda á terça parte do ordenado, áquelles Professores, que por mais de doze annos de exercicio não interrompido se tiverem distinguindo por sua prudencia, desvelos, grande numero e aproveitamento de discipulos. (BRASIL, 1827. Art 10º).

Entretanto, segundo Ferreira Júnior (2010), a Lei não foi cumprida em nenhum dos seus ordenamentos, devido principalmente à falta de recursos nas províncias e de

10 Art 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fôr julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

incentivos por parte do governo imperial, que na prática, tomou para si apenas a responsabilidade do ensino superior, destinado a formar nas carreiras acadêmicas os filhos da elite.

O Ato Adicional de 1824, durante o período regencial por ocasião da abdicação de D. Pedro I do trono imperial brasileiro, promoveu nova mudança no ensino, delegando às províncias a tarefa de legislar sobre seus sistemas educacionais. Porém, a descentralização ocorria apenas no âmbito do financiamento, tendo as províncias que se submeterem às determinações nacionais para a educação. Ferreira Júnior considera que:

[...] o poder central ditava a política educacional do ponto de vista pedagógico, mas desobrigava-se de seu financiamento, o que acabou por inviabilizar o funcionamento do ensino elementar ofertado pelas províncias. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 40).

Apesar disto, segundo o autor, tais mudanças são consideradas como o embrião da organização educacional moderna, implantada no século XX e ainda vigente no século XXI. Ferreira Júnior argumenta que,

Assim, o Ato Adicional de 1834, pelas consequências que gerou, é considerado um marco na história da educação brasileira. A tradição educacional brasileira de dividir as responsabilidades do financiamento dos níveis de ensino entre o poder central (União) e as províncias (Estados e Municípios) tem no Ato Adicional de 1834 seu ponto de origem. Desse modo, o ensino superior ficou sob responsabilidade do governo central e a instrução pública primária e secundária, das províncias. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 40).

Em relação aos avanços, é possível observar que não houve mudanças substanciais uma vez que, algumas províncias passavam por crise econômica devido à queda na produção açucareira e mineradora, enquanto outras províncias nem eram grandes produtoras e dependiam da economia local.

Alves (2009) argumenta que, neste período, e já iniciando o governo de D. Pedro II, houve a criação de escolas normais em algumas províncias. Havia, portanto, uma preocupação em formar professores/as, apesar de a educação de modo geral permanecer voltada para a formação técnica de profissionais. De acordo com o autor,

Entre 1835 e 1846 são criadas no Rio de Janeiro, Bahia, Ceará¹¹ e São Paulo as primeiras escolas normais com duração, de no máximo, dois anos, com a intenção de preparar, urgentemente, professores para atender a demanda. (ALVES, 2009, p. 42).

¹¹ O capítulo 3 aborda o processo de criação da Escola Normal do Ceará.

Durante este período observa-se que além do número reduzido de professores/as, os/as mesmos/as eram muito mal formados/as e mal remunerados/as. Segundo Alves,

Na área da educação pouca coisa muda. São freqüentes as reclamações quanto à má formação e preparo dos professores. Pesam ainda nas costas deles a falta de assiduidade nos compromissos escolares, pois, são obrigados, pelas circunstâncias, a completar seus orçamentos com outras atividades. Para os críticos da educação, há nesse tempo, uma total desvinculação entre a teoria e a prática. Faltam instituições e pessoas que se preocupam e se dedicam à pesquisa, elaboração e aplicação de bons métodos. (ALVES, 2009, p. 42).

Algumas leis e resoluções para a regulamentação do ensino foram aprovadas, porém não foram postas em prática, devido à conjuntura da época, marcada pelo elitismo também presente no âmbito educacional, e à falta de um projeto mais objetivo no qual o Estado tomasse para si a obrigatoriedade de ofertar a educação. De acordo com Alves (2009), em relação à questão financeira, a produção de café deu novo impulso à economia do império, embora persistissem os problemas administrativos e de discrepância econômica entre as províncias. A província de São Paulo aprovou leis regulamentando a criação da Escola Normal, de liceus e da nomeação de diretor para as escolas.

A recém criada Escola Normal não previa o cargo de diretor, diferentemente do que acontecia com os liceus e as demais instituições. Mas, em 1847, portanto, um ano mais tarde, a 16 de março, era decretada a Lei nº. 29 que estabelecia os regulamentos dos liceus em São Paulo, e nomeava diretores que deveriam dirigir os Liceus e observar o comportamento dos professores e, remeter ao Presidente da Província relatórios de tudo que diz respeito, tanto ao colégio como aos professores. Além disso, anualmente deveriam mandar relatório detalhado sobre as atividades no colégio, bem como a situação dos alunos e professores, em todos os níveis. (ALVES, 2009, p. 43).

Ainda no I Império foi aprovado o ensino público, mas o que se observa é a permanência das velhas práticas de exclusão e de falta de incentivo à educação, o que fez com que a mesma, no citado período, não alcançasse grandes avanços. De acordo com Alves, “Pelo menos na teoria, o Brasil foi o primeiro país do mundo que proclamou a gratuidade do ensino, mas, na prática, nada se fez”. (ALVES, 2009, p. 43).

O autor observa ainda que se trata de um processo de exclusão extremamente acentuado uma vez que, “constata-se que, em 1872 apenas 150.000 alunos estavam matriculados em escolas primárias, para uma população de 10 milhões de habitantes, estando uma porção de 66,4% da população, completamente analfabeta”. (ALVES, 2009, p. 46).

Em relação à população afro-brasileira, este cenário era ainda mais excludente. Ainda que libertos, os/as negros/as encontravam grandes dificuldades de frequentar a escola, mesmo que apenas para os estudos primários. Sobre esta questão, o autor argumenta que, “Merece destaque uma Lei de 1857, que manda recusar no Colégio de Artes Mecânicas do Rio Grande do Sul as matrículas de crianças de cor negra, os escravos e pretos, ainda que libertos”. (ALVES, 2009, p. 46).

Fonseca (2016), porém, cita outra lei de 1837, da província de São Pedro do Rio Grande do Sul, que proibia negros, ainda que libertos de frequentarem as escolas. O autor argumenta que esta lei não era geral para toda a província do Rio Grande do Sul, nem para todas as províncias do Brasil. Afirma ainda que em outras províncias, a exemplo da lei nacional, o acesso às escolas era negado aos/às escravizados/as, e não à toda a população negra. De qualquer forma, os obstáculos para que os/as negros/as frequentassem as escolas eram enormes, e o incentivo à educação de um modo geral durante o Império foi pouco significativo.

Portanto, o período monárquico no Brasil foi marcado por intensas contradições no que diz respeito à educação. Se por um lado foram criadas novas escolas e cursos, inclusive voltados para o ensino superior, além da aprovação de leis e resoluções que regulamentavam os sistemas de ensino, por outro, observa-se que muitas dessas leis não saíram do papel, e que na prática não se teve avanços significativos nem na formação integral do indivíduo, nem na diminuição das desigualdades de acesso à instrução escolar.

1.3 A educação no período republicano: entre reformas e retrocessos, a ausência de políticas públicas para a igualdade racial

Já nas primeiras décadas da República, persistiam os velhos problemas relacionados à educação no Brasil, existentes desde o período colonial. Pensadores como Florestan Fernandes e Anísio Teixeira, em suas obras apontavam para a tese de que o grande obstáculo para o sucesso do ensino brasileiro, assentava-se na estrutura de um sistema educacional excludente desde a sua gênese. A este respeito, Ferreira Júnior argumenta que,

[...] durante toda a primeira metade do século XX, apesar de todas as reformas realizadas, a educação brasileira continuou sendo elitista e excludente, tal como fora na Colônia e no Império. Em síntese, as elites

econômicas e políticas que governavam o Brasil continuaram formando seus filhos na velha tradição das escolas primárias, dos colégios secundários e dos cursos superiores (Direito, Medicina e Engenharia) que remontavam aos primórdios elitistas da educação brasileira. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 52).

No início do século XX, foram criados os grupos escolares e as escolas normais. A proposta visava a atender à crescente massa da população urbana, oriunda da maciça entrada de imigrantes no país, e do incipiente processo de industrialização.

Quanto aos grupos escolares, no que diz respeito ao ensino elementar, tinham como tarefa educar os cidadãos da República, isto é: ler, escrever e contar, além dos conhecimentos básicos das ciências, história e geografia. Eram instituições escolares formadas por um diretor e tantos professores quanto fosse o número de classes de aulas correspondentes às séries anuais, isto é, eram escolas graduadas por séries anuais que, por sua vez, poderiam ser divididas em classes de aulas com turmas distintas de alunos. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 55).

Os estabelecimentos de ensino começaram a ganhar a forma semelhante à da atualidade. A reforma é considerada importante por imprimir a reorganização do ensino primário, além da criação das salas de aula seriadas. Neste sentido, Ferreira Júnior argumenta que:

Foi a reforma da instrução pública paulista de 1892 que instituiu os grupos escolares, ou seja, pela primeira vez, as quatro séries que compreendem a educação primária foram reunidas num mesmo estabelecimento de ensino. A experiência da escola primária empreendida pelo governo paulista acabou por repercutir em outras unidades federativas. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 55).

O processo de crescimento da população urbana, o cenário de industrialização, as novas ideologias surgidas no início do século XX, como o socialismo e o comunismo, aliados ao avanço do liberalismo burguês fizeram com que os governos começassem a perceber que era preciso um projeto de instrução para essa população. De acordo com Alves (2009), ainda no final do século XIX, o presidente do estado de São Paulo, Prudente de Moraes, preocupou-se com uma política de formação de professores/as, daí o fato de o estado ter sido pioneiro na criação das escolas normais no período republicano. Em relação ao decreto da reforma educacional de São Paulo, Alves argumenta que:

O mesmo previa a urgência em formar professores por meio de bons recursos pedagógicos e de conhecimentos científicos do momento. Ainda previa o cargo de Diretor da escola pública com a criação da Escola-modelo, escola de prática de ensino dos alunos normalistas, anexa à Escola Normal. (ALVES, 2009, p. 52).

Outro aspecto a se observar, no que diz respeito ao ensino nos primeiros anos da República, é o seu caráter laico, representando assim o fim da influência do Padroado no Brasil.

Entre as reformas da Primeira República destaca-se a reforma de Benjamin Constant 1890 - surge pelo Decreto 510, artigo 62, item 5º, do Governo Provisório. Prevê como princípio básico a liberdade e a laicidade do ensino, opondo-se ao ensino religioso e a gratuidade do ensino primário. Quando promulgada a primeira Constituição republicana esse princípio básico será confirmado. (ALVES, 2009, p. 54).

Porém, a exemplo de vários outros conflitos que nortearam o tema da educação republicana, o ensino religioso se destacava como ponto de embate entre os conservadores e a burguesia liberal. Na prática, devido à influência da Igreja Católica, as escolas permaneceram ministrando aulas de religião, conforme acontece até os dias de hoje no ensino fundamental, embora sem a obrigatoriedade da matrícula.

A década de 1920 foi marcada por reformas educacionais realizadas em alguns estados uma vez que, a despeito dos altos índices de analfabetismo da população brasileira adulta, o governo federal não garantia a instrução primária. Destacaram-se nesse período, reformadores como Lourenço Filho no Ceará, Francisco Campos em Minas Gerais, Anísio Teixeira na Bahia, além de Sampaio Dória em São Paulo, centro do intenso processo de urbanização que ocorria neste momento no país. Tal movimento ficou conhecido como Escola Nova, e seus idealizadores defendiam o direito ao ensino universal e público para todos/as os/as cidadãos/ãs.

No “Escolanovismo” a educação deveria ser proporcionada a todos de forma igualitária, com isso o movimento pretendia criar uma igualdade de oportunidades para formar um cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se ao Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando. (DAVID *et al.*, 2014, p. 192/193).

De acordo com Alves, o analfabetismo que alcançava o índice de mais de 60% da população, foi visto como um fator preocupante para alguns intelectuais.

Preocupados, um grupo de grandes educadores colaborou consideravelmente para levantar o nível do ensino popular no Brasil. Contudo, esses benefícios quase não chegaram à zona rural que, continuava mal servida de escolas. (ALVES, 2009, p. 55).

Ou seja, apesar das reformas realizadas na época, incluindo um acentuado número de escolas normais de formação de professores/as, a educação brasileira caminhava a passos muito lentos, devido ao seu caráter excludente, oriundo de uma

tradição de quase quatro séculos de instrução deficiente para as classes pobres, e especificamente, para os povos negros.

Já no período compreendido como República Nova ou Segunda República, o tema da necessidade de se reformar a educação voltou à pauta uma vez que, surgia um novo cenário político e econômico marcado pelo triunfo do movimento de 1930 que conduziu ao governo do país um representante das camadas médias urbanas e da elite liberal¹². Segundo Alves,

Capacitar pessoal para atender a demanda é o principal objetivo do governo, por isso, já no seu primeiro ano de governo, Vargas extinguiu o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, ao qual estava subordinada a pasta da educação, e pelo decreto 19.402, cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo Francisco de Campos o ministro dessa nova pasta. Em 1931, o governo provisório sanciona uma série de decretos para organizar o ensino secundário e as universidades brasileiras, que praticamente não existiam. Esses decretos serão conhecidos como Reforma Francisco Campos. Por este tempo vão surgir, também, em diversas partes do país universidades oficiais com a finalidade de formar professores para o ensino secundário. (ALVES, 2009, p. 55).

Para Ferreira Júnior, essas reformas não alteraram significativamente a estrutura da educação no Brasil, não garantindo a universalidade do ensino, nem a diminuição dos índices de analfabetismo.

Portanto, tal como assinalado anteriormente, a Reforma Francisco Campos do ensino secundário elitizou ainda mais a educação brasileira de então. Ela continha três características que se complementavam: 1) possuía caráter enciclopédico; 2) era apenas propedêutico para o ensino superior; e 3) inacessível, pela sua natureza, aos jovens de extração social originária das classes subalternas. Portanto, a escola secundária que emergiu após a Revolução de 1930 continuava reforçando o caráter bacharelesco da cultura escolar no Brasil, principalmente porque se constituía em nível de acesso obrigatório ao ensino superior. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 68).

Em 1932, um grupo de intelectuais convictos de que o atraso econômico do Brasil ocorria devido à desorganização do seu sistema educacional, e que para inserir-se no contexto dos países desenvolvidos o país teria que repensar seu modelo de ensino, principalmente investir em educação e garantir que todos tivessem acesso a ela,

¹² De acordo com Pontes (2015), através do movimento, conhecido na historiografia como Movimento de 1930, ou Revolução de 1930, o sistema do Café com leite, caracterizado pela alternância na Presidência da República entre os grandes proprietários de terras, paulistas e mineiros, foi desarticulado, o presidente Washington Luis, representante da elite agrária paulista foi deposto, e o liberal Getúlio Vargas, representante das classes médias e elites urbanas foi conduzido à presidência da República, dando início a uma era que seus próprios aliados políticos chamaram de República Nova, por romper com o esquema das oligarquias agrárias.

publicou um documento que ficou conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. De acordo com Ferreira Júnior,

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, como ficou conhecido o libelo educacional redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 25 intelectuais, pode ser considerado como um dos mais importantes documentos produzidos pela história da educação brasileira no transcorrer do século XX. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 70).

Na prática, prevaleceu o ensino tecnicista voltado para a formação que preparava o indivíduo para o mercado de trabalho. Esta situação é típica de uma época marcada por um forte apelo ao crescimento econômico industrial e exaltação do trabalho. O ministro da educação Gustavo Capanema criou um conjunto de reformas que ficaram conhecidas como Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino. Basicamente a Reforma Capanema criava o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), regulamentava o ensino industrial e previa reformas no ensino secundário que passou a funcionar em dois ciclos. Surgiram então os ginásios e os colégios que se espalharam pelo país, porém, de acordo com Alves (2009), sem muita estrutura, o que resultou no fracasso desse novo sistema, ou pelo menos, na continuidade dos modelos anteriores.

1.3.1 Do Estado Novo à ditadura militar: política autoritária, educação tecnicista e excludente, e programas de alfabetização

Durante o Estado Novo, a tendência ao ensino técnico permaneceu presente na educação brasileira. Percebe-se pouco investimento na educação por parte do governo federal, e fica clara a ideia de um ensino profissionalizante voltado para as classes pobres, e o ensino mais intelectualizado que contemplava as elites. De acordo com Alves, sobre o tema da educação, a Constituição de 1937 apresenta pontos de retrocesso em relação à anterior.

Quanto à sua participação do Estado diz que não ficará estranho a esse dever, mas irá colaborar de forma total ou subsidiária para facilitar na execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. Quanto ao ensino religioso, a Constituição deixa mais livre, dizendo que poderá ser contemplado como matéria das escolas oficiais primárias, secundárias e normais, porém é retirado dos cursos profissionais. (ALVES, 2009, p. 61).

Ainda segundo o autor, não houve avanços ou reformas significativas na educação de modo que a mesma permaneceu estagnada e não contemplou novos

elementos até então negligenciados. O sistema permaneceu excludente, e o governo descompromissado em relação ao ensino público.

Para estudiosos e críticos da educação o Estado Novo foi um tempo de estagnação para a educação no Brasil. Os ganhos e avanços conquistados no movimento renovador que influenciou consideravelmente a Constituição de 1934 foram derrubados nesta pela imposição de Vargas. E mais, que nela foi tirada toda a responsabilidade do governo sobre a educação. (ALVES, 2009, p. 61).

De acordo com Alves (2009), ainda durante o Estado Novo o ministro da educação Raul Leitão da Cunha, através de decretos, regulamentou o ensino primário e o ensino normal, além da criação do Serviço acional de Aprendizagem Comercial (SENAC), cuja proposta já havia sido elaborada na Reforma Capanema.

Com o processo de redemocratização após o fim do Estado Novo, foi promulgada a quarta Constituição brasileira. Em relação à educação, além de manter a obrigatoriedade do ensino primário oficial e público, trazia uma novidade: os/as professores/as do ensino secundário e superior deveriam ser submetidos/as a concurso público que geraria vínculo efetivo.

Outro ponto de destaque era a determinação de que estados, municípios e a união deveriam aplicar verbas para o funcionamento do ensino. Esta medida se aproximava do que está posto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Em relação à elaboração de diretrizes para a educação nacional, seria papel exclusivo da União. Tal determinação acabou por formar o embrião da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961. Segundo Alves,

Na Câmara o Projeto permaneceu por 13 anos, onde recebeu muitas alterações, até receber redação final do Deputado Carlos Lacerda, e, em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada pela Lei nº. 4.024, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém 25 artigos foram vetados pelo presidente João Goulart, mas, aprovados mais tarde pelo Congresso. (ALVES, 2009, p. 65).

De acordo com o autor, foi estabelecida uma comissão para elaborar a nova reforma que tratava da organização do ensino em nível primário, secundário e superior, mas só foi aprovada após anos de tramitação no Congresso.

No período de redemocratização pós-Estado Novo, destacou-se no campo educacional, a Lei nº. 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a despeito das críticas, principalmente por parte dos pioneiros da educação, liderados por Fernando de Azevedo, e de intelectuais de esquerda, dentre os quais se destaca

Florestan Fernandes, que defendiam um ensino sob a responsabilidade da União, trouxe alguns avanços, como a descentralização da educação para estados e municípios. A este respeito, David *et al* afirmam que,

Os debates sobre a LDB estenderam-se por treze anos e depois desse tempo decorrido foi sancionada a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, durante o governo João Goulart. A aprovação da LDB de 1961 representou um avanço para a educação, já que a legislação anterior era centralizadora e não deixava nada sob a competência dos estados e municípios. (DAVID *et al.*, 2014, p. 196).

Porém, as dificuldades enfrentadas pela educação foram muitas, pois faltavam recursos para ofertar escolas para todos/as os/as cidadãos/ãs, ressaltando que a maioria dos/as brasileiros/as adultos/as era composta por analfabetos/as. Era necessário criar estratégias para garantir o acesso e permanência de crianças e jovens na escola, e alfabetizar a população adulta. Na prática, o ensino particular e confessional prevaleceu sobre o ensino público e laico.

Durante o segundo governo de Getúlio Vargas a partir de 1950, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi desmembrando, resultando em duas instituições: Ministério da Educação e Cultura, e Ministério da Saúde. Não se observa avanços significativos nos governos dos seus sucessores. Portanto, no período da redemocratização do Brasil pós-Estado Novo, destaca-se apenas a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as propostas pensadas por João Goulart no contexto das Reformas de Base que, aliás, não foram postas em prática, e o método de alfabetização de adultos, estratégia para a diminuição do analfabetismo no país, idealizado pelo educador Paulo Freire. Em relação à LDB, de acordo com Alves,

A LDB determina que a educação seja um direito e, deve ser assegurado pelo poder público, reforçando principalmente a obrigatoriedade do ensino primário para todos, porém a criança só poderá ser matriculada a partir dos 7 anos de idade. No que diz respeito ao ensino religioso determina que seja disciplina para as escolas públicas, mas, não especifica os graus; é de matrícula facultativa, e deverá ser ministrada sem despesas para os cofres públicos. Ainda determina a liberdade da iniciativa privada de atuarem em todos os níveis da educação. (ALVES, 2009, p. 66).

A LDB de 1961 trouxe avanços em relação à obrigatoriedade de o Estado financiar o ensino público e criar escolas para todos/as os/as cidadãos/ãs. Mas não resolveu o problema da exclusão presente no ensino desde a sua origem. Ferreira Júnior (2010) argumenta que, o documento foi muito criticado tanto por liberais progressistas quanto por intelectuais de esquerda. O entendimento apesar das diferenças ideológicas

era comum, ou seja, não existia a quantidade suficiente de escolas para todas as crianças e jovens pobres, não existia um método de alfabetização de adultos/as, tampouco a qualidade esperada no ensino, para uns que atendesse às exigências do capitalismo moderno, e para outros que proporcionasse aos/às cidadãos/ãs o conhecimento historicamente acumulado.

O documento destaca dez artigos relacionados à formação de professores/as em seu Capítulo IV do Título VII, intitulado: Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio. O título com vários vetos aborda essencialmente a formação inicial, estabelecendo a formação normal para o ensino primário, conforme se observa no artigo 52:

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (BRASIL, 1961).

Já para a atuação no ensino médio os/as professores/as deveriam passar por formação superior, determinação apresentada no artigo 59:

A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. (BRASIL, 1961).

O Título VIII destaca quais as instituições responsáveis pela formação dos/as professores/as, de orientadores de educação e de supervisores, porém não faz nenhuma menção à formação continuada destes/as respectivos/as profissionais. A este respeito o Título XII, Dos Recursos para a Educação, traz na alínea c, do parágrafo 1º, do artigo 93, a seguinte redação considerando como despesas com o ensino, “as de aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa, e realização de congressos e conferências” (BRASIL, 1961).

Embora houvesse aparentemente uma preocupação por parte do Estado brasileiro, no sentido de promover a formação, principalmente em caráter inicial, não se observa avanços significativos, sendo que todos os artigos acima mencionados foram revogadas posteriormente pela Lei 5.692, de 1971.

Em relação às estratégias de ensino, destacou-se nesse período o método de Paulo Freire que, consistia na alfabetização em massa de adultos/as em curto período, a partir da realidade destes sujeitos. Freire considerava que as escolas eram insuficientes para o contingente populacional do país, o número de analfabetos era alarmante, e a

qualidade do ensino era ruim, em se tratando de métodos e conteúdos. Os métodos eram de repetição e memorização, e os conteúdos completamente incompatíveis com a realidade da população pobre. A esse respeito Ferreira Júnior argumenta que,

Em síntese, para Paulo Freire a sociedade brasileira ainda não havia resolvido as duas dimensões básicas de qualquer sistema nacional de educação: a expansão quantitativa da escola pública obrigatória para todas as crianças em idade escolar e a qualidade dos conhecimentos escolares que eram oferecidos às crianças. Pior ainda, para ele, no âmbito das poucas escolas existentes, prevalecia uma concepção de ensino-aprendizagem baseada em conteúdos pedagógicos que estavam totalmente desassociados da realidade socioeconômica concreta vivida pela sociedade brasileira de então. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 91).

O método de Paulo Freire, que ele chamou de pedagogia do oprimido, foi introduzido em Recife, porém teve uma experiência mais exitosa em Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte. Com base nos círculos de cultura popular, o método de alfabetização de adultos/as se espalhou pelo Brasil no ano de 1963, alcançando em poucos dias resultados tão surpreendentes que o educador foi convidado pelo presidente João Goulart a aplicar o método em todo o território nacional com financiamentos do governo federal. Alves (2009) afirma que na ocasião foram criados cursos destinados à formação de coordenadores/as para trabalhar no programa de alfabetização.

Os círculos de cultura popular, tiveram muito sucesso no país, de modo a inquietar setores conservadores da sociedade, conforme observa Ferreira Júnior:

Desse modo, as experiências pedagógicas dos círculos de cultura popular, principalmente no Nordeste, despertaram reações nos setores oligárquicos da sociedade brasileira de então. E o motivo era simples de ser compreendido. A Constituição de 1946, no seu Artigo 132, proibia o direito de voto aos brasileiros analfabetos, ou seja, eles não eram considerados cidadãos plenos pela República. Assim, segundo os setores politicamente conservadores, o processo de alfabetização em massa das classes subalternas poderia fortalecer ainda mais o bloco nacional-populista que governava o país. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 94).

A experiência dos círculos de cultura popular foi interrompida com o golpe militar de 1964, que depôs o presidente João Goulart e perseguiu os seus aliados e simpatizantes, principalmente no campo da educação, inclusive Paulo Freire, que foi obrigado a deixar o país. Foi instituído a partir desse golpe, o período compreendido como ditadura militar, que perdurou até o ano de 1985.

A educação durante a ditadura militar passou por uma fase de retrocessos, pois além da ausência de investimentos que trouxessem ganhos reais ao ensino, houve um

intenso processo de perseguição às escolas, universidades, estudantes e professores/as, e intelectuais de modo geral. De acordo com Alves,

O regime militar instalado no Brasil representa uma das páginas mais tristes de nossa história e, durante os anos de sua permanência espalhou medo e terror em todos os seguimentos da sociedade, e a educação foi um dos principais alvos. (ALVES, 2009, p. 69).

Ainda segundo o autor, várias eram as estratégias utilizadas pelos militares para manterem as pessoas e instituições sob controle. Entidades foram fechadas, inclusive a União Nacional dos Estudantes (UNE)¹³ e, de modo geral todos/as os/as que expressassem ideologias contrárias às dos militares, eram perseguidos/as.

Para atingir seus objetivos fizeram com que muitos professores fossem demitidos; universidades invadidas; professores, estudantes e seus familiares foram presos e vários deles mortos em confrontos ou por meio de sequestros pelas forças repressoras e, milhares de pessoas dos mais diversos seguimentos da sociedade se viram obrigados a se calar. De um modo geral nesse tempo de terror, todos os grupos, associações, movimentos e entidade estavam sob suspeitas e eram constantemente vigiadas e/ou orientadas a seguir os ditames do regime. (ALVES, 2009, p. 70).

Abolindo de vez o método de Paulo Freire, o governo dos militares instituiu o programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Através do instrumento das propagandas o governo tentou fazer do MOBRAL, um programa ideal que atendesse aos interesses da população brasileira. Na prática, o objetivo do programa era fazer com que os alunos aprendessem a ler, escrever e contar. Defendia a ideia do ensino tecnicista e da educação básica para os pobres, e da universidade para as elites e classe média.

Tais preceitos ficavam evidentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que além da criação do programa de alfabetização de adultos/as, promoveu a reforma do ensino básico, instituindo o ensino de 1º grau com oito séries obrigatórias, o ensino de 2º grau com três séries em caráter facultativo, e a reforma universitária, priorizando o ensino voltado para as áreas técnicas.

As ciências humanas e sociais foram alvos de reforma, com a supressão da História e da Geografia, e a criação de disciplinas de Estudos Sociais, Educação Moral e

¹³ A União Nacional dos Estudantes foi fundada em agosto de 1937 com o I Congresso Nacional dos Estudantes, embora muitos considerem a data oficial de fundação como sendo 22 de dezembro de 1938. (ALVES, 2009).

Cívica, e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Na prática, tais disciplinas tinham o objetivo de exaltar as ações do governo, sendo que, a formação política do indivíduo foi completamente cerceada no período.

Com o fim da ditadura militar e o processo de redemocratização do país, a educação passou por novas mudanças. Entre o final da década de 1980 e as primeiras décadas do século XXI, várias reformas educacionais foram instituídas, sendo este o período mais frutífero na história da educação do Brasil, apesar de as reformas não trazerem grandes avanços no que diz respeito à formação das pessoas, voltada para a cidadania.

1.3.2 A redemocratização pós-ditadura militar: propostas de políticas públicas de formação de professores/as e de ações afirmativas para a igualdade racial

A ditadura militar terminou em 1985, e o país passou por um processo de mudanças pautadas pela defesa e valorização dos princípios democráticos. Em relação à educação, o que se observa no período é o acesso da população à escola básica, aumento de recursos, embora estes ainda fossem insuficientes, programas de formação continuada, ampliação das vagas nas universidades e crescimento dos projetos de iniciação científica.

O instrumento legal mais importante que legisla sobre a educação na década de 1980, é a própria Constituição Federal de 1988. Em seu Artigo 6º, a Carta garante que todos/as os/as brasileiros/as têm direito à educação. Esta, porém foi contemplada com um capítulo à parte, intitulado “Da Educação, da Cultura e do Desporto” (cap. III):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O documento destina dez capítulos ao tema da educação, que compreendem desde o processo de organização administrativa, orçamento destinado, obrigações dos estados, municípios e da União no que diz respeito à oferta e ao financiamento, e distribuição em níveis e modalidades. Segundo Alves (2009), alguns consideram a Carta de 1988 um documento incompleto, com várias lacunas, principalmente em relação à garantia da permanência e do sucesso do/a aluno/a na escola. Apesar das críticas, é esta a Constituição que de fato, assegura o direito à educação para todos/as,

independentemente de qualquer situação vivida pelo indivíduo, e seria o principal regulador do ensino até o ano de 1996, quando ocorreu a aprovação da Nova LDB. De acordo com David *et al*,

É válido enfatizar que a Carta Magna de 1988 acrescentou vários dispositivos legais que regulamentaram o direito público à educação, de tal forma que reservou um capítulo para dispor sobre a educação nacional. Os termos constitucionais referentes à educação garantem o acesso à mesma de forma ampla e irrestrita, ou seja, afiançam o direito à educação formal para todas as camadas que compõem a sociedade brasileira. Portanto, o Estado fica obrigado a assegurar educação a todo e qualquer cidadão brasileiro, proporcionando uma real efetividade ao direito social que é a educação. Assim, a Lei n. 4.024/61 – LDB –, com a promulgação da Carta Magna de 1988, foi considerada obsoleta e somente oito depois, em 1996, o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases foi concluído. (DAVID *et al*, 2014, p. 197/198).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe para a educação uma nova regulamentação, que na prática, ratificou os pressupostos da Constituição de 1988. De acordo com Alves,

Críticos da educação afirmam que a nova LDB não veio para resolver todos os problemas da educação, especialmente os deixados pelo regime militar, ao longo de vinte e um anos e que gerou muitas perdas e danos. Porém, apontam com o grande valor dela é que está alicerçada pelos princípios e fins da Constituição Nacional e, foi inspirada nos princípios de liberdade e da solidariedade humana. (ALVES, 2009, p. 80).

De acordo com Mazzeu, a importância da LDB de 1996 está no fato de a mesma ser um documento próprio e exclusivo do setor da educação, distanciado das propostas anteriores em termos democráticos e de responsabilidade sobre o ensino básico, e trazer uma nova proposta de formação de professores/as.

A primeira mudança concreta na formação docente no Brasil foi proposta com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 (Art. 61, 62, 63) que, além de possibilitar ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino, projetou a formação do professor da educação básica para o ensino superior, cujo locus preferencial foi atribuído aos Institutos Superiores de Educação (ISE). (MAZZEU, 2009, p. 8).

Para Rodrigues (2015), porém, assim como ocorre com a Constituição, o texto da LDB de 1996 deixa lacunas que mais evidenciam a preocupação com a qualidade do ensino para a formação do sujeito proativo, conforme esperado pelos órgãos internacionais que orientam a política e a economia mundial.

Mesmo sendo apontados alguns supostos avanços na educação, a aprovação da LDB nº 9.394 de 1996 seguiu a perspectiva neoliberal, difundida na sociedade no momento de sua aprovação. As questões educacionais ficaram em um segundo plano, com o intuito de mostrar as carências dos

estabelecimentos de ensino, para propagar a necessidade de privatização. Na realidade, o documento usa essa estratégia para justificar a privatização da educação. (RODRIGUES, 2015, p. 63).

Alguns eventos mundiais foram responsáveis pelo estabelecimento dessas reformas educacionais iniciadas na década de 1990, tais como, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, cujas reuniões ocorreram no período de 1984 a 2001, e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, considerada o marco inicial das reformas realizadas no período. Deste evento foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos, que concebia a escola como a solução para os problemas responsáveis pela estagnação da economia e do desenvolvimento dos países. De acordo com Mazzeu,

O documento propõe que a educação básica desenvolva as chamadas Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) que compreendem os instrumentos essenciais para a aprendizagem: leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas; e os conteúdos básicos da aprendizagem: conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. (MAZZEU, 2009, p. 3/4).

A Conferência de Nova Délhi foi realizada em dezembro de 1993, e o Fórum Mundial de Educação de Dacar, Senegal, em 2000. Em todos os eventos, os países participantes se comprometeram a realizar ações no sentido de promoverem a escolarização para todos/as e de garantirem a qualidade da aprendizagem.

Porém, Mazzeu (2009), aponta para a perspectiva de que tais programas foram implementados a partir de uma lógica de reforma política e administrativa, voltada para os interesses capitalistas, e em consonância com vários órgãos mundiais que naquele momento tomavam para si a incumbência de organizar a educação¹⁴.

Nesse sentido, a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico administrativo. A finalidade última de tal estratégia consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital. (MAZZEU, 2009, p. 2).

Portanto, as políticas públicas voltadas para a formação de professores/as, intensificadas a partir do período supracitado, buscaram promover reformas que resultassem na profissionalização destes/as, considerados nesse contexto, profissionais

¹⁴Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

como quaisquer outros, que necessitam de uma boa formação. Sobre este período, Nóvoa escreve que,

Este período, 1987-1992, coincide com a consagração de uma nova abordagem marcada pela “universitarização” da formação docente e pelas ideias de “professor reflexivo” e de “professor pesquisador”. As escolas normais, instituições com uma história de grande significado, foram sendo progressivamente substituídas pelas universidades. (NÓVOA, 2017, p. 3).

Para Ferreira Júnior (2010), as reformas educacionais realizadas na década de 1990 encontram-se no contexto do modelo político neoliberal, que passou a vigorar na maioria dos países do ocidente após a queda da União Soviética. Os organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), passaram a controlar a economia mundial, centrada nas privatizações e na ideia do Estado mínimo.

Tal política interferiu diretamente na educação brasileira que, desde o seu nascedouro, tem como característica marcante, a falta ou insuficiência de investimentos por parte do Estado. Através do Consenso de Washington¹⁵, as propostas de caráter neoliberal se proliferaram nos países desenvolvidos, e influenciaram a política nos países da América Latina uma vez que estes se comprometiam a seguir as determinações aprovadas no Consenso em troca dos empréstimos financeiros.

Ferreira Júnior (2010) argumenta que, o Brasil passou a investir em políticas públicas voltadas para a educação, dentro de um contexto de reformas educacionais que abrangia países da América Latina e Caribe e outros países em desenvolvimento, buscando estabelecer uma pauta comum no que diz respeito à qualidade da educação básica. Conforme o autor,

[...] o Brasil perdeu autonomia no processo de definição das políticas educacionais concernentes à escola pública, pois os empréstimos solicitados pelos governos brasileiros durante os anos 1990, particularmente ao FMI, condicionaram como contrapartida a adoção de políticas educacionais que se traduziram mais na regularização do fluxo existente entre idade do aluno e a série que deveria cursar que na efetiva qualidade de ensino ministrado na escola pública (por exemplo, por meio dos ciclos e da progressão continuada). Os resultados mais evidentes foram constatados mediante as próprias avaliações instituídas pelos governos (o Federal e os Estaduais), isto é, grande contingente de alunos que concluem a 8ª série do ensino fundamental não possuíam domínio da língua vernácula tanto escrita quanto falada. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 109/110).

¹⁵ Reunião ocorrida nos Estados Unidos em 1989, na qual foram instituídas medidas para o desenvolvimento dos países da América Latina. São medidas de cunho neoliberal que visam ao crescimento da economia, sendo a educação pensada como um meio para atingir tal meta.

Com a redemocratização do Brasil, começaram a ser implantadas políticas locais ou nacionais para o fortalecimento da educação. O cenário era de oposição à ditadura militar, portanto era preciso realizar ações que desmantelassem de forma significativa a estrutura anterior. Ainda não havia neste primeiro momento, a influência das políticas internacionais, portanto, as iniciativas partiam dos próprios estados.

No Rio de Janeiro, o governo de Leonel Brizola (Partido Democrático Trabalhista) implementou os chamados CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). Os CIEPs eram escolas de período integral e tinham a arquitetura assinada por Oscar Niemeyer. Nelas, os alunos permaneciam das 8 às 17 horas, sendo sete horas destinadas às aulas e as outras ficavam divididas entre refeições, esporte, estudo dirigido e assistência médica. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 105/106).

Em outros estados, como São Paulo e Minas Gerais, aconteceram reformas similares, pautadas pelo discurso da redemocratização, como eleições para diretores de escolas, elaboração de estatuto do magistério, revitalização das escolas normais e reformas curriculares no ensino de 1º e 2º graus. De acordo com Ferreira Júnior (2009), tais reformas sofreram críticas por parte dos setores conservadores da sociedade. Em São Paulo, por exemplo, apontaram para a influência do marxismo no ensino de História.

No início da década de 1990, a política nacional já seguia os pressupostos defendidos pelos organismos internacionais, dentro da perspectiva neoliberal. De acordo com Mazzeu, tais reformas, embora buscando a melhoria na qualidade da educação, não foram exitosas para o ensino, por estarem mais vinculadas às demandas do capitalismo.

A política educacional colocada em prática no Brasil na década de 1990, associada à política de ajuste às exigências da reestruturação econômica em âmbito global, teve início na era Collor, ganhando força nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) sob o lema da “modernização” e da “globalização”. Nesse contexto, a educação apresentava-se como elemento principal para a erradicação da pobreza e para a retomada do crescimento e do desenvolvimento econômico do país. (MAZZEU, 2009, p. 7).

Para Ferreira Júnior alguns dos antigos problemas da educação permaneceram uma vez que os governos priorizaram o setor privado em detrimento do ensino público.

No Brasil, os governos Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) foram os responsáveis pela implantação das diretrizes neoliberais determinadas em Washington. A reforma do Estado brasileiro, principalmente em função das privatizações e do ajuste fiscal, prejudicou as políticas públicas, em particular a educação, pois permitiu o crescimento do setor privado, principalmente no âmbito do ensino superior, enquanto na

escola pública o ensino ficou ainda mais ineficiente. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 108).

A formação de professores/as também passou a ser influenciada por essas propostas. Os/as professores/as passaram a ser vistos/as como profissionais responsáveis por transmitir aos/às alunos/as o conhecimento necessário para que os/as mesmos/as pudessem se qualificar. A formação, portanto, priorizava capacitar para buscar resultados, e não especificamente para o desenvolvimento integral do indivíduo professor/a, ou que lhe oferecesse suporte didático-pedagógico capaz de contribuir com suas práticas, conforme argumenta Mazzeu.

No que diz respeito à formação docente, o Banco Mundial recomenda investimentos na melhoria do conhecimento do professor, considerando que a capacitação em serviço oferece melhores resultados para o desempenho escolar em comparação com a formação inicial, além de maiores vantagens com relação ao financiamento. (MAZZEU, 2009, p. 4/5).

O Brasil seguiu a política neoliberal de organização da economia, proposta pelos organismos internacionais. Na educação surgiram as principais reformas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 1996); Diretrizes para o Novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público (1997), Referenciais para a Formação de Professores (1998). Sobre este último, de acordo com Rodrigues,

O documento registra que, a educação escolar e a formação de professores no contexto atual estão marcadas pela discussão em torno da qualidade da educação. Essa preocupação surgiu nos anos 1990, quando a qualidade na educação passou a ser almejada por todos, como um mecanismo de combate a pobreza. Nesse seguimento, o papel do professor é o de se adequar à formação dos alunos, visando propiciar qualidade na educação. (RODRIGUES, 2015, p. 59).

Em 1999 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio que estabeleciam o direito dos/as professores/as habilitados/as pelos cursos normais atuarem no ensino, inclusive através de concursos públicos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCNs), de 1997, organizaram a escolaridade em ciclos, e tinham como objetivo nortear a prática dos/as professores/as desta modalidade. Em 1998 tais orientações foram estendidas para o ensino médio através dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio.

Ao longo da década de 1990, foram elaborados programas educacionais com vistas a combater o analfabetismo, garantir acesso à escola a todas as crianças e jovens

em idade escolar, assegurar os investimentos no setor da educação, e melhorar a qualidade do ensino.

Porém, é importante mencionar que apenas a aprovação da legislação e de programas voltados para o ensino, não resolveu os problemas da educação no Brasil. Tais políticas carecem geralmente de regulamentação local, o que nem sempre ocorre. Há muitos obstáculos para que esses programas cheguem até as escolas, dentre os quais cito, a falta de um pensamento articulado entre os governos sobre as demandas da educação, ou seja, cada governante implanta seus projetos, que se configuram como políticas de governo, e não de Estado.

Nem todos os programas tiveram êxito, alguns não chegaram a ser implantados, ou ficaram aquém das suas propostas iniciais. Como exemplo, Santos menciona,

[...] a criação, por meio de decreto de 20 de novembro de 1995, do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), instituído, no entanto, tardiamente, em 27 de fevereiro de 1996. (SANTOS, 2014, p. 52).

Criado em 1995, pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o GTI foi fruto das intensas pressões dos movimentos negros, que exigiam que suas reivindicações fossem colocadas na agenda política do governo federal, a ponto de o mesmo admitir a existência do racismo no Brasil, e se comprometer a elaborar ações com vistas a combatê-lo. Entretanto, de acordo com Santos (2014), tais ações não foram tão significativas, e não demonstram uma preocupação do governo no sentido de atender às demandas da população negra. Sobre a criação do GTI, Santos afirma que,

Esse Grupo de Trabalho Interministerial ficou responsável por estabelecer uma interlocução com os diversos ministérios e entes estatais, com vistas à promoção da igualdade racial por meio da discussão, elaboração e execução de políticas públicas direcionadas à população negra. Sem recursos próprios, com um corpo técnico insuficiente para a realização de todas as suas funções e com infraestrutura inadequada, o GTI ficou aquém das possibilidades inicialmente delineadas. (SANTOS, 2014, p. 52).

De acordo com o autor, portanto, essas iniciativas procuravam dar uma resposta aos movimentos negros, mas não foram suficientes para atender aos anseios destes povos, que repercutiam desde o início do século XX. Até que algumas ações, de fato significativas, pudessem chegar às escolas, foi necessário um longo caminho, até a aprovação das leis 10.639/2003 e 11.645/20058. Porém, a implantação destas leis ainda encontra obstáculos.

A década de 1990 não foi, portanto, um período profícuo em termos de elaboração de ações afirmativas para a população negra, principalmente, no que se refere à educação, apesar dos discursos entusiasmados dos governantes da época. O modelo educacional pensado neste período, buscava atender às exigências do capitalismo neoliberal, e criar situações que favorecessem o acesso à escola.

Destaco, portanto, apenas dois fatores positivos na referida década, no que diz respeito à educação e à educação para as relações étnico-raciais: a universalização do ensino com a garantia de escola para todos e todas, e o crescimento cada vez maior dos movimentos negros pela educação, a partir dos quais começou a ser gestado o embrião das ações afirmativas voltadas para o ensino das relações étnico-raciais, que foram implantadas a partir da década seguinte, início do século XXI.

1.4 A educação no século XXI: ações afirmativas como resultados dos movimentos negros, e programas de formação continuada de professores/as no Brasil

No início do século XXI foram criados diversos programas relacionados à educação e à formação de professores/as. Neste período houve um acentuado investimento na educação por parte dos governos, com destaque para a criação de programas que objetivam melhorar a qualidade da educação.

Desta forma, merece destaque o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 com vigência de dez anos, e que estabeleceu metas a serem alcançadas até o final do supracitado período. Importante esclarecer que muitas dessas metas não foram alcançadas até o ano de 2010. Em 2011 foi elaborado um novo documento com validade até 2020. Entre as metas, encontra-se o financiamento da educação através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O referido programa,

[...] atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. (BRASIL, 2007).

As novas políticas educacionais inseridas no período, apesar de pensadas a partir de um contexto mundial de desenvolvimento do capitalismo através das reformas de

cunho neoliberal, são também orientadas pela LDB, inclusive em relação à formação dos/as professores/as da educação básica. É possível perceber que, nas últimas décadas¹⁶ tais reformas buscam a melhoria na qualidade do ensino, enfatizando a necessidade de se investir na formação inicial e continuada de professores/as, conforme se observa no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica:

[...] a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade. (BRASIL, 2015, p. 1).

O referido documento, trata-se de uma resolução instituída pelo Conselho Nacional de Educação, e cita diversas leis, pareceres e resoluções a respeito da matéria, ressaltando assim, a importância da formação inicial e continuada de professores/as, para que se tenha uma educação básica de qualidade, de acordo com o contexto vivenciado no período em questão.

Destaco também, o Programa Brasil Alfabetizado, criado pelo parecer nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no país. O programa é destinado a jovens a partir de 15 anos, e adultos/as que não tiveram acesso à escola ou que possuem baixo nível de escolarização. Em seu artigo 1º, o Decreto especifica que, “Fica criado o Programa Brasil Alfabetizado, do Ministério da Educação, com a finalidade de erradicar o analfabetismo no País”. (BRASIL, 2003). E no Parágrafo único, “A implementação do referido Programa será feita em regime de colaboração da União com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos da sociedade civil”. (BRASIL, 2003).

Em todos esses programas observa-se que os governos não assumem plenamente a obrigatoriedade sobre a educação, responsabilizando também a família e a sociedade civil.

Em 2010 foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, um conjunto de normas que têm por objetivo nortear as práticas educacionais, ou seja, criar mecanismos para que se cumpram as determinações da LDB de 1996. Em seu artigo 5º, o documento define o papel da educação básica:

¹⁶ 1990, 2000, 2010.

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão. (BRASIL, 2010).

Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com o objetivo de organizar a alfabetização de jovens e adultos/as. Pelo decreto 7.480, de 16 de maio de 2011, o referido órgão passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI)¹⁷, contemplando também outras áreas de ensino:

Sob coordenação da SECADI estão os Programas Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação para a Diversidade e Cidadania e Desenvolvimento da Educação Especial, além das ações no âmbito dos Programas Brasil Quilombola, Enfrentamento à Violência Sexual contra as Crianças e Adolescente e, Programa Nacional de Políticas para a Juventude. Esses programas e ações de apoio suplementar aos sistemas de ensino destinam-se à formação de gestores e educadores, à produção e disseminação de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e a melhoria da infraestrutura das escolas, assegurando condições para o pleno acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. (BRASIL, 2011, p. 6).

Em relação ao programa de educação especial da SECADI, Bezerra e Araujo argumentam que as mudanças nos programas e secretarias, muito pouco acrescentaram para o ensino inclusivo, apenas reafirmando ou reorientando políticas já existentes.

Há, continuamente, um fazer-desmanchar sem fim nos gabinetes ministeriais, que envolvem aspectos gerenciais contraditórios na condução das demandas educacionais postas pelas lutas das pessoas com deficiência, na busca por sua participação em um *sistema escolar inclusivo*. É preciso ter isso em mente quando se procura entender não apenas o passado, mas também o presente engendrado pelas tramas decorridas. (BEZERRA E ARAUJO, 2014, p. 1047, grifos do/a autor/a).

Acredito, porém, que no contexto de uma educação secularmente marcada pela exclusão, especificamente dos povos negros e pobres, a SECADI ter adquirido status de secretaria de diversidade e inclusão, representou um certo avanço, no sentido de se

¹⁷ Embora esta pesquisa aborde o período de 2003 a 2018, é importante destacar que a SECADI foi extinta através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, revogado pelo decreto nº 9.745, de 8 de abril de 2019. O dispositivo regulamenta a extinção do órgão e a transferência de pessoal para outros cargos e funções. Ainda não se tem estudos mais aprofundados sobre o impacto desta medida para a educação brasileira.

pensar políticas públicas para a educação dos marginalizados, além de uma vitória dos movimentos negros, que sempre atuaram em defesa do direito à educação.

Por fim, as políticas públicas implantadas no Brasil entre o final do século XX e início do XXI, promoveram diversas reformas positivas, e garantiram inclusão dos/as alunos/as no ensino básico, sem, contudo, se distanciarem de seu propósito inicial, ou seja, a manutenção do Estado neoliberal.

É possível perceber, portanto, que houve uma preocupação no sentido de se repensar a educação a partir de novos elementos, métodos, técnicas, recursos, incluindo a formação dos/as professores/as, que pudessem auxiliar no processo de escolarização, combate ao analfabetismo, garantia de uma educação para todos/as. Porém, o contexto que se apresentou neste momento foi o da lógica do mercado, e a escola passou a ser vista como um fator essencial para a concretização de tal meta. De acordo com Mazzeu,

A vinculação entre os investimentos na educação básica e o crescimento econômico aparece de forma cristalina no discurso do Banco Mundial, quando determina que uma de suas principais finalidades é formar indivíduos funcionais, adaptáveis às demandas do mundo do trabalho e da economia. (MAZZEU, 2009, p. 4).

Portanto, esta condição acabou por reproduzir antigos problemas referentes ao sistema educacional brasileiro, como a ausência de uma escola que tenha como principal objetivo a formação integral dos jovens, e o distanciamento do Estado no que diz respeito ao financiamento da educação, favorecendo desta forma o modelo privatista de ensino.

No presente item intitulado Políticas públicas e reformas educacionais no contexto do ensino básico no Brasil, foram destacados os principais modelos e programas educacionais implantados no Brasil, desde o período colonial com o ensino dos jesuítas, até as primeiras décadas do século XXI. É possível observar que todo o período foi marcado por contradições, avanços e retrocessos, mudanças de paradigmas e manutenção de velhas estruturas em relação ao ensino no Brasil. Percebe-se ainda que o Estado, na maioria das vezes, procurou se eximir dos problemas que norteiam a educação brasileira até os dias atuais.

Diante deste quadro, é possível concluir que a educação no Brasil ainda é excludente uma vez que garantiu o acesso, mas não a permanência e o sucesso dos/as jovens na escola, e ainda persiste o binômio ensino superior/mercado de trabalho, sendo que boa parte dos/as jovens negros/as e pobres só conseguem chegar ao ensino superior

por meio das cotas sociais e raciais, inserindo-se na maioria dos casos, nos espaços de subempregos após o término do ensino médio, ou ainda durante o seu percurso.

A respeito do sistema de cotas, que integra as políticas de ações afirmativas, Santos (2008), argumenta que essas políticas implantadas no Brasil a partir do início do século XXI, ainda estão muito aquém do esperado, com poucas ações, e que não impactam de fato na promoção da igualdade racial.

[...] para que as políticas de promoção da igualdade racial tenham potencial transformador contra a prática do racismo, não se pode abrir mão de políticas universais associadas a elas, uma vez que todas elas são fundamentais para o desenvolvimento do potencial humano de cada indivíduo, visto que todas essas políticas em interação possibilitam, de fato, a construção de sociedades mais igualitárias, baseadas na igualdade de oportunidade/acesso e de tratamento, onde os indivíduos possam escolher e/ou ser donos dos seus próprios destinos. (SANTOS, 2014, p. 44).

O sistema de cotas figura, portanto, como uma ação afirmativa dentro da perspectiva da promoção da igualdade racial, porém, é importante lembrar que as cotas estão voltadas no geral, para as questões sociais, pois beneficiam os/as alunos/as das escolas públicas, ficando a questão racial vinculada a este sistema como uma subcota. Para Santos (2014) portanto, a igualdade racial não foi o fator preponderante nas políticas de ações afirmativas implantadas no país nas primeiras décadas do século XXI.

Apesar destas constatações, é através do sistema de cotas que os/as estudantes negros/as e pobres estão tendo mais acesso à universidade, porém, se faz necessário uma maior amplitude dessas ações afirmativas, para que elas possam convergir de fato para a promoção da igualdade racial.

1.5 A importância da formação continuada de professores/as para o ensino de História e de História africana e afro-brasileira

Neste tópico, analiso os principais aspectos acerca do ensino de História e a importância da formação continuada de professores/as para uma educação de qualidade, e para atender as especificidades do ensino de História africana e afro-brasileira no Brasil, a partir dos seguintes questionamentos: quais as principais mudanças que ocorreram no ensino de História no Brasil entre o final do século XX e o início do século XXI? Como o ensino de História africana e afro-brasileira se configura no

contexto dessas mudanças? Qual a importância da formação continuada de professores/as para atender às demandas dessas novas propostas de ensino?

1.5.1 O ensino de História na sociedade brasileira do século XXI: novos paradigmas, surgimento de novos personagens como sujeitos e objetos de estudo

Muitas são as discussões elaboradas atualmente no Brasil, acerca do papel do ensino de História na sociedade contemporânea, e sobre os pressupostos teórico-metodológicos que embasam tal prática. De acordo com Silva e Guimarães (2012), na ordem dos principais debates, é possível destacar, quais os conteúdos que devem ser ensinados, como se trabalhar os conteúdos, e o estabelecimento de relações destes com a vida prática dos/as alunos/as.

Segundo Moura (2013); Nóvoa (1999); e Guimarães (2003), além desses desafios próprios do ensino de História, merece destaque também a chamada precarização do trabalho evidenciada nas difíceis condições impostas ao ofício de professor/a, incluindo a falta de infraestrutura nas escolas da educação básica, carga horária excessiva, baixos salários, e falta de tempo para o planejamento das atividades letivas. Conforme ressalta Moura,

A literatura sobre os professores do século XXI aponta para a precarização e a intensificação do trabalho docente, implicando tanto o aumento das exigências e diversificação de suas atividades quanto a fragilização de suas condições de trabalho, incluindo os salários pauperizados e contratos temporários de trabalho. (MOURA, 2013, p. 63).

Diante dessa problemática, é necessário que os/as professores/as estejam sempre em busca de condições favoráveis de trabalho, inclusive cobrando do Estado que cumpra seu papel no que diz respeito à oferta de um ensino de qualidade. Para tanto, não se pode negar a importância da formação inicial e continuada de professores/as como elemento essencial ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Guimarães,

Atualmente, é preciso considerarmos que a formação e a atuação de profissionais da educação ocupam uma posição estratégica, pois os projetos de melhoria da qualidade do ensino dependem da “qualidade pedagógica” dos professores, e, nesse sentido, é necessário ampliarmos a discussão, para que possamos, de uma vez por todas, romper com as velhas ideias de “reciclagem” e requalificação. (GUIMARÃES, 2003, p. 73).

Segundo a autora, portanto, para além das antigas práticas de formações, entendidas como uma necessidade de aperfeiçoamento dos/as professores/as é preciso reconhecer que estes/as profissionais, como tantos outros/as, devem estar sempre em processo de formação uma vez que são responsáveis por também formar.

Em se tratando dos conteúdos relacionados à História africana e afro-brasileira, esse déficit é ainda maior, pois apenas no início do século XXI o referido tema passou a fazer parte, em caráter obrigatório, do currículo escolar. Portanto, sempre houve um processo de negação da história dos povos negros do Brasil e da África, em decorrência do racismo estrutural próprio da sociedade brasileira. De acordo com Almeida,

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. (ALMEIDA, 2018, p. 38).

Em relação ao racismo enquanto parte de uma estrutura social, o autor argumenta que o próprio modelo de organização político-administrativa de uma determinada sociedade possibilita essa condição, o que não anula a responsabilidade do indivíduo na reprodução dessa prática.

A visibilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo *estrutura* não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometem atos discriminatórios não devem ser pessoalmente responsabilizados. (ALMEIDA, 2018, p. 39).

Para combater o racismo, é necessário, portanto, desconstruir uma série de estereótipos acerca da história dos povos negros do Brasil, especialmente quando esta é abordada apenas sob a perspectiva da escravidão. Assim, é importante que a formação inicial de professores e professoras possa contemplar os diversos aspectos relacionados ao ensino da História africana e afro-brasileira, a partir da concepção do protagonismo desses povos na construção do país. A este respeito, Oliva argumenta que.

Podemos afirmar, sem maiores temores, que um dos principais problemas que atingem o enfoque da história africana nas salas de aula é a formação “inadequada” dos professores que atuam nos Ensinos Fundamental e Médio”. (OLIVA, 2006, p. 191).

Assim, a formação inicial ofertada nas universidades, deve ser adequada às novas demandas de ensino, próprias do século XXI, dentre as quais destaca-se o ensino

de História africana e afro-brasileira. Para a compreensão de como ocorre a formação inicial na disciplina de História, é necessário conhecer um pouco da história da disciplina no Brasil.

O conceito de ensino de História passou por transformações diversas ao longo dos séculos no Brasil, notadamente no decorrer do século XX e início do século XXI. Guimarães (2003) analisa as transformações ocorridas a partir das últimas décadas, revisitando os métodos utilizados para se ensinar História, desde o século XIX até os dias atuais, especificamente os campos históricos, e o papel do Estado na promoção da educação.

De acordo com Guimarães (2003), nas últimas décadas do século XX ocorreram mudanças mais significativas com maiores investimentos na educação de um modo geral, com o aumento de vagas nas escolas básicas e dos recursos que financiam o ensino público, além da ampliação das produções acadêmicas e de novos elementos incorporados aos livros didáticos e materiais escolares, o que implica novos métodos e fontes para o trabalho dos/as professores/as. Porém, ainda são muitos os desafios para se ensinar História no Brasil.

O acesso à escola foi ampliado, o número de matrículas cresceu. Questiona-se: o acesso ao saber foi ampliado? O “funil” e a exclusão social são visíveis. A formação geral do educando foi preterida pela concepção que vincula preparação para trabalho à formação específica. A evasão e a repetência são visíveis nos indicadores de distorção série/idade. O elitismo tão presente na educação brasileira permaneceu. (GUIMARÃES, 2003, p. 18).

Percebe-se, portanto, que ainda há muitos obstáculos no que diz respeito ao ensino e especificamente ao ensino de História, devido às disparidades próprias da sociedade brasileira, principalmente considerando-se que esta é desigual e racista, e a educação é um campo de disputas, marcado pelas relações de poder, o que interfere diretamente na escolha dos conteúdos que devem ser estudados, conforme argumenta Guimarães:

Assim, discutir o ensino de história, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa marcada por diferenças e desigualdades. (GUIMARÃES, 2003, p. 15).

As discussões acerca da importância do ensino de História são necessárias, pois envolvem questões relacionadas ao processo de construção da cidadania e ao papel de cada sujeito na sociedade. Em se tratando da História das relações étnico-raciais essa urgência aumenta ainda mais, uma vez que, a referida temática sempre foi negligenciada

na educação do país, e os afro-brasileiros ignorados no que diz respeito às suas culturas, seu papel social, seus direitos de um modo geral, apesar dos movimentos negros que marcaram todo o século XX, e que foram responsáveis pelo repensar do ensino a partir do século XXI.

Fonseca (2011) também analisa as diversas reformulações pelas quais o ensino de História tem passado ao longo de sua trajetória no Brasil. De disciplina estruturada a partir do viés positivista, que priorizava a história das classes dominantes e voltada para estas, além de seu caráter narrativo em torno dos grandes acontecimentos, a História, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, passou a contemplar novos sujeitos, novas abordagens e objetivos. Surgida para consolidar a construção do Estado-nação, a disciplina de História, após sucessivas reformas curriculares, passou a contemplar a partir da década de 1980, outros personagens. A respeito da proposta de reforma desenvolvida no período em São Paulo, Fonseca afirma que,

Ainda em meados da década de 80, que se desenrolava intenso debate em São Paulo, envolvendo a Secretaria de Educação, os professores da rede pública de ensino, a imprensa e a indústria editoria, em torno das diversas propostas apresentadas para a reformulação do ensino de história naquele estado. Os embates defrontaram posições políticas distintas - à esquerda e à direita -, pois o projeto era, para uns, extremamente radical, “ultra politizado” e “ultrassociologizado”; para outros era adequado à construção de uma sociedade democrática. (FONSECA, 2011. p. 59/60).

Portanto, observa-se o surgimento de novos atores na cena política, motivados pelos discursos da construção da democracia recém-adquirida. Essas discussões se estendiam ao campo da educação, devido este ser um campo de disputa na esfera política, conforme já mencionei. Sobre esses novos sujeitos, evidenciados na proposta curricular apresentada em São Paulo, Fonseca argumenta que.

Como as propostas surgidas em outras partes do país, ela propunha um ensino de História voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da História. (FONSECA, 2011. p. 60).

Essas novas propostas implicam também um redimensionamento das práticas pedagógicas e da própria formação continuada de professores e professores. Para Schimdt, a concepção do ensino de História deve partir do princípio de que,

Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. Ensinar História passa a ser, então,

dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. (SCHMIDT, 2004, p. 57).

A partir dessas reformas, com a integração de novo temas e novos sujeitos, surge em cena também o ensino de História africana e afro-brasileira, explorado de uma forma mais reflexiva, ou seja, não apenas sob o viés da escravidão. Essa temática só passou a fazer parte do currículo da educação básica em caráter obrigatório, a partir de 2003 com a aprovação da lei 10.639/2003, e não foi um resultado específico das mudanças pelas quais o ensino passava naquele contexto, mas da atuação dos movimentos negros ao longo de todo o século XX. Sobre a importância da Lei 10.639/2003, Ribeiro argumenta que,

Mais do que um marco legal, a Lei nº 10.639/03 pode ser considerada uma política pública de ação afirmativa, compreendida como medida de reparação que visa reconhecer, promover e valorizar o legado histórico e cultural da população negra brasileira. (RIBEIRO, 2016, p. 28).

Apesar de a própria legislação trazer em seu conteúdo a proposta de reparação, é importante esclarecer que esta nomenclatura não compreende toda a problemática em torno do ensino da História africana e afro-brasileira. Deve sim, haver uma reparação e uma compensação por toda a trajetória percorrida pela população negra tendo seus direitos negados, porém, o ensino da temática deve estar além desta percepção, deve combater o racismo, promover a valorização dos negros e negras e inserir estes/as personagens no contexto social com igualdade de condições em relação aos/as brancos/as.

Para que a Lei 10.639/2003 possa ser cumprida de forma satisfatória, é necessário valorizar a formação continuada de professores/as, principalmente levando-se em conta que a temática da História africana e afro-brasileira ainda é bastante incipiente no currículo brasileiro, e precisa ser compreendida e implementada de forma adequada, e a formação, inicial e continuada, passa por todo um contexto de deficiências do sistema educacional, o que acaba por dificultar mais a prática dos/as professores/as, conforme argumenta Marchi.

A precariedade da formação inicial tem dificultado em muito que a escola básica cumpra sua função. Sem uma boa formação inicial, a formação continuada vê-se obrigada a suprir as carências e lacunas com as quais os docentes apresentam-se nas escolas. Nesse sentido, os problemas da primeira impedem que a segunda tenha um olhar inovador ou, ainda, a implementação adequada de novas políticas educacionais. (MARCHI, 2016: 47).

Em relação à formação inicial, falta uma reforma curricular que possa contemplar esses conteúdos, que até então não fazem parte de todos os programas acadêmicos, o que implica dizer que os professores e professoras que atuam na educação básica, passaram por uma formação inicial que não englobava a temática, portanto, apresentam dificuldades em abordar os conteúdos, conforme chamam a atenção Fontenele e Silva,

Reconhecemos que em muitos casos houve déficit na formação dos professores de História com relação ao tema determinado nas Leis 10639/2003 e 11645/2008. Podemos citar inicialmente a formação na Universidade, já que muitos professores concluíram sua graduação antes da entrada em vigor das mesmas, especialmente a mais recente, e provavelmente não tiveram disciplinas específicas ou que deram a importância devida ao tema. Mesmo os que concluíram sua graduação mais recentemente se ressentem da ausência de tais disciplinas, visto que as Universidades não as têm oferecido recentemente, o que pode ser confirmado na análise de suas estruturas curriculares. (FONTENELE e SILVA, 2015, p. 6).

A reforma curricular deve ser iniciada, portanto, nas universidades que têm o objetivo de formar os professores e as professoras para atuarem na educação básica.

Além dos problemas de base teórica e práticas pedagógicas na formação inicial, percebe-se que não há um comprometimento por parte dos órgãos educacionais no sentido de garantir a formação continuada para os/as professores/as do ensino básico. Também, faltam recursos e materiais didáticos que abordem o tema dentro das perspectivas atuais e que sirvam de subsídio para que seja realizado um bom trabalho.

Tal constatação parte da minha experiência como professora da educação básica na rede estadual do Ceará há oito anos. Durante este período participei de apenas um curso de formação voltada para o ensino de História africana e afro-brasileira, e tomei conhecimento de outro curso do qual não pude participar. Até as formações que abrangem outras temáticas não ocorrem com frequência.

Diante dessas inquietações, é necessário sempre reforçar a importância de uma formação de qualidade para os/as professores/as, de modo a garantir a profissionalização destes e, como consequência, também a melhoria na qualidade do ensino. Neste sentido Silva e Guimarães argumentam que,

[...] enfatizamos o papel da formação dos profissionais da área de História, cujo objetivo de trabalho docente é a formação da consciência histórica de crianças e jovens que, no Brasil, experienciam uma realidade marcada por múltiplas diferenças culturais e enormes desigualdades sociais e econômicas. (SILVA e GUIMARÃES, 2012, p. 22).

Portanto, a necessidade de se promover a formação continuada na atualidade decorre de dois pressupostos básicos: a precariedade do ensino, embora sejam notórios alguns avanços significativos no decorrer da última década, e a importância da profissionalização dos/as professores/as, que passa de forma inevitável pelo processo de conhecimento do seu ofício, e consequentemente, dos conceitos, das mudanças, das incertezas e inquietações que o constituem. Para Nóvoa,

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado. (NÓVOA, 1999, p. 18).

É importante destacar que as formações por si só não modificam as práticas de sala de aula se professores e professoras não se propuserem a repensar tais práticas, a refletir sobre elas e a buscar novos métodos de ensino, reconhecendo que a prática pedagógica não deve ser estática, mas um contínuo processo de reconstrução, baseado nas novas demandas que surgem a todo instante na sociedade e no universo escolar, conforme afirma Alarcão.

Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria. (ALARCÃO, 2005, p. 99).

Assim, é necessário que os/as professores/as estejam sempre repensando as suas práticas, conscientes dos seus papéis nas escolas em que atuam, nos contextos em que vivem, nas comunidades em que as escolas, os/as alunos/as e eles/as próprios estão inseridos/as. Para Nóvoa (1999), também é importante analisar se os processos formativos de fato contribuem para a construção de um/a professor/a reflexivo/a capaz de transformar a teoria em prática e de atribuí-la novos significados:

A questão essencial não é organizar mais uns “cursos” ou atribuir mais uns “créditos de formação”. O que faz falta é integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a. (NÓVOA, 1999, p. 18).

Em relação ao processo de formação, é necessário que haja continuidade e significados que contribuam tanto para a aprendizagem dos/as professores/as, como para a melhoria da qualidade do ensino.

No caso do ensino de História especificamente, tanto a formação inicial quanto a formação continuada devem ser pautadas por um entendimento dos conteúdos escolares, das propostas pedagógicas e do papel da disciplina na produção do conhecimento, partindo-se de uma base de construção de sentidos ou de significados para determinados sujeitos.

O objetivo principal da formação de professores/as deve ser a compreensão e o tratamento de diversos recursos didáticos, de métodos e técnicas que possibilitem novas abordagens acerca dos conteúdos do currículo, e de suas multiplicidades, sejam no campo das culturas, das relações sociais e de gênero, das diversidades de modo geral. De acordo com Guimarães (2003), a partir das reflexões acerca desses temas e de como tratá-los, torna-se possível para o/a professor/a se reinventar e construir novas práticas de ensino e novas posturas diante do processo pedagógico.

Entendemos que os projetos de formação continuada de professores de história devem considerar o historiador-educador ou o professor de história como alguém que domina não apenas o processo de construção do conhecimento histórico, mas, sobretudo um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitem a socialização desse conhecimento nos limites da instituição escolar. (GUIMARÃES, 2003, P. 77).

Portanto, a formação continuada deve estar associada ao cotidiano dos/as professores e oferecer-lhes condições adequadas para o desenvolvimento do seu trabalho, sempre considerando-se que ensinar requer conhecimento dos conteúdos abordados e das práticas pedagógicas, mas também das especificidades dos/as alunos/as, da escola, e dos diversos elementos a ela relacionados. Conforme Veiga e D'Ávila,

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica. (VEIGA e D'ÁVILA, 2008, p. 14).

A formação continuada compreende, portanto, uma constante reorganização dos modelos educacionais de modo que as metodologias de ensino, pautadas na reflexão e na crítica estejam relacionadas com as necessidades dos educandos e da própria escola e transformadas em prática, em ações que possam superar os limites da transposição de conteúdos, resultando no processo de construção do conhecimento.

É importante ainda que, os processos formativos sejam organizados a partir do princípio das diversidades escolares, englobando todos os sujeitos que fazem parte da sociedade, especificamente, aqueles/as que historicamente foram excluídos dos espaços de conhecimento, conforme argumentam Silva e Guimarães.

O professor nesse contexto multicultural, “deve” estar além dos territórios e dos limites que o saber especializado representa no contexto da escola. Assim, “deve” ter a capacidade de *interdisciplinarizar*, de integrar, de incluir em contextos específicos os sujeitos e os saberes dos excluídos: negros, índios, pobres, homossexuais, portadores de deficiências físicas, mentais e outros. (SILVA e GUIMARÃES, 2012, p. 45, grifo do/a autor/a).

Ainda sobre essa reorganização dos currículos escolares, que se pautam no contexto multicultural, evidenciado a partir dos espaços de saberes, o/a autor/a afirmam que,

Trata-se, pois, de uma postura, de um discurso que traz consigo a crítica ao sistema de ensino brasileiro, à sua concepção e organização histórica, atrelada aos interesses dos setores dominantes da sociedade. Rejeita a escola excludente. Defende uma escola para todos. Compreende que os saberes institucionalizados ou socialmente aceitos sempre permearam nossos currículos e também a dinâmica em que se insere o processo de globalização, de derrubada de fronteiras. A escola se apresenta como um espaço de acolhimento, inclusão, respeito, de “resgate” (palavra bastante utilizada) de identidade e culturas múltiplas. (SILVA e GUIMARÃES, 2012, p. 45).

Esta escola deve ser organizada de modo que possa acolher a todos e todas, e que estes/as sintam-se parte do ambiente escolar, enquanto sujeitos produtores de um conhecimento formado a partir das suas vivências, suas histórias, seu cotidiano. É sob esta ótica que se deve constituir o ensino da História africana e afro-brasileira, de acordo com Domingos,

A tarefa da educação para igualdade racial é a de reconstruir, restaurar, renovar e revigorar a estrutura dada, de forma crítica e transformadora, que sempre esteve atrofiada, pelas palavras do poder hegemônico eurocêntrico. A educação tem o dever de emergir a história não contada para que as populações marginalizadas tenham o direito de serem conhecidas. (DOMINGOS, 2015, p. 59).

As discussões de assuntos relacionados às questões africanas e afro-brasileiras são de extrema relevância para o processo de afirmação desses grupos na sociedade, contribuindo para o combate ao racismo e para uma conscientização acerca do papel dos povos negros na construção do país, do reconhecimento da cidadania destes sujeitos, e da importância de suas culturas, saberes e representações.

O ensino de História, portanto, deve englobar as discussões acerca dos novos sujeitos e novas temáticas que passaram a ser objeto do conhecimento histórico no final

do século XX e início do século XXI. Para tanto, a formação continuada deve integrar as discussões acerca desse novo conhecimento, buscando romper com as propostas de um ensino eurocentrado, que permeou os currículos durante toda a história da educação no Brasil, e que ainda se encontra extremamente enraizado nas mentalidades dos responsáveis por organizar a educação, e na sociedade de um modo geral.

1.6 A importância dos movimentos negros para a promoção de uma política de igualdade racial e educação antirracista

Procurei neste item, realizar uma análise sobre os principais movimentos negros ocorridos entre os séculos XX e XXI, seus objetivos e suas conquistas, especificamente no que se refere à educação no Brasil, considerando-se também as demandas sociais, políticas e de igualdade racial, reconhecimento do papel dos afro-brasileiros no processo de construção do país, a importância de suas culturas e representações e o reconhecimento do seu direito à cidadania.

Acerca dessa discussão, apresento os seguintes questionamentos: de que forma os movimentos negros contribuíram para as mudanças que ocorreram na educação básica do país a partir da aprovação de leis específicas para o ensino das relações étnico-raciais? Qual a contribuição desses movimentos para a construção de um modelo de educação antirracista?

1.6.1 A influência dos movimentos negros do século XX nas políticas de ações afirmativas para a educação no Brasil

Os movimentos negros que surgiram nas primeiras décadas do século XX, representam um desdobramento de toda a luta e resistência dos povos africanos e afro-brasileiros desde a instituição da escravização negra no Brasil. Os antecedentes desses movimentos portanto, remontam ao início do período colonial e da chegada dos primeiros africanos, utilizados como mão de obra na produção açucareira.

No pós-abolição e ao longo do século XX, a luta contra a opressão e a exclusão social e racial dos negros e negras, foi adquirindo mais importância e novos significados. Durante o período mencionado, destacaram-se na pauta dos movimentos negros, o enfrentamento à violência e a luta pelo direito à igualdade, à educação e ao

acesso ao mercado de trabalho, uma vez que, a conquista da liberdade não resultou em garantia da igualdade racial e social. Acerca desses movimentos, Gonçalves e Silva argumentam que,

Já no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 139).

A partir desse modelo de organização, foram fundadas diversas associações, com o objetivo de valorizar as culturas e as identidades negras, e lutar por espaço na sociedade, através do combate ao racismo e às desigualdades raciais e sociais responsáveis por corroer a estrutura do país na época¹⁸. Uma dessas agremiações foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), idealizado e fundado pelo intelectual Abdias Nascimento. De acordo com Elisa Nascimento,

O TEN, fundado no Rio de Janeiro em 1944, foi a primeira entidade do movimento afro-brasileiro a ligar, na teoria e na prática, a atuação política com a afirmação e a valorização da cultura brasileira de origem africana. Assim, introduzia uma nova abordagem à luta negra do século. (NASCIMENTO, 2008, p. 121).

Segundo Nascimento, a valorização da cultura negra estava relacionada às artes de modo geral, e também à cultura escolar, pois a exemplo de outros movimentos da época, o TEN defendia a tese de que a escolarização era o primeiro caminho para o acesso dos negros e negras ao mercado de trabalho, em condições de igualdade com a população branca.

[...] o TEN identificava na educação a primeira prioridade de ação para o povo negro. As primeiras atividades foram os cursos de alfabetização, em que se inscreveram favelados, operários, empregadas domésticas e outras pessoas de origem humilde. O processo de alfabetização complementava-se com aulas de cultura geral e palestras de diversos convidados. (NASCIMENTO, 2008, p. 122).

De acordo com a autora, além do processos de alfabetização ou escolarização, o TEN buscava através de um programa voltado para o fomento à cultura, valorizar os ideais de identidade negra, a partir da promoção de eventos que tinham como objetivo incentivar o protagonismo negro, contribuindo para que estes povos pudessem se

¹⁸ O Brasil ainda é um país essencialmente desigual na sua estrutura social, e marcado pelo racismo estrutural. Nas primeiras décadas do século XX, porém, era ainda caracterizado pelo discurso do branqueamento da população e da eugenia, inclusive com leis específicas que proibiam os povos negros de ocupar determinados espaços e cargos.

autorreconhecer enquanto cidadãos e cidadãs negros/as, conscientes da sua contribuição para a sociedade, no campo artístico e cultural.

Complementando essa atuação artística, o TEN organizou concursos de artes plásticas e de beleza que enalteciam os padrões estéticos afro-brasileiros. Patrocinou a organização de vários eventos sociopolíticos como a Convenção Nacional do Negro (1945-1946). Nesta, pela primeira vez cogitaram-se uma medida constitucional e uma legislação específica anti-racistas. O TEN também organizou a Conferência Nacional do Negro (1948-1949) e o 1º Congresso do Negro Brasileiro (1950). Em 1955, realizou uma Semana de Estudos Negros e o Concurso de Belas-Artes, sobre o tema do Cristo Negro. (NASCIMENTO, 2008, p. 123).

A autora argumenta que este evento repercutiu de forma muito negativa na imprensa carioca, o que demonstra o caráter racista da sociedade brasileira da época, condição ainda não superada, pois os discursos religiosos cristãos criaram a imagem de Cristo e de personagens da Igreja, a partir de representações brancas, essencialmente europeias.

Como meio de romper com estes simbolismos, de natureza notadamente racista, as ações do TEN eram, de certa forma ousadas para a época, buscando chamar a atenção da sociedade para a necessidade urgente de se combater essas práticas racistas. Através do jornal Quilombo, o TEN expressava seu programa de ações. Dentre elas, destacam-se:

NOSSO PROGRAMA

Trabalhar pela valorização e valoração do negro brasileiro em todos os setores: social, cultural, educacional, político econômico e artístico.

Para atingir esses objetivos, QULOMBO propõe-se:

1. Colaborar na formação da consciência de que não existem raças superiores e nem servidão natural, conforme nos ensina a teologia, a filosofia e a ciência.
3. Lutar para que, enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares.
4. Combater os preconceitos de cor e de raça e as discriminações que por esses motivos se praticam, atentando contra a civilização cristã, as leis e a nossa constituição. (NASCIMENTO, 2008, p. 123/124).

A utilização de jornais foi uma estratégia bastante utilizada pelos movimentos negros para divulgar seus programas de atuação. Nascimento (2008), argumenta que vários jornais foram fundados juntamente com a Frente Negra e outros movimentos, no intuito de expandir a comunicação entre a população negra e para a sociedade de modo geral. Em relação ao TEN, Quilombo foi o seu jornal mais expressivo.

O TEN, a exemplo de outras agremiações do movimento negro, não ficou imune às críticas, especialmente por parte de segmentos da população branca. Foi acusado de configurar uma organização intelectual de mulheres e homens negros/os, caracterizada por práticas racistas, conforme argumenta Nascimento.

O estudo de Costa Pinto (1998 [1953]) é exemplar na prática de emitir opiniões e omitir dados relevantes, ou mesmo decisivos, em função de julgamentos subjetivos baseados na ótica marxista. Simulando relatar fatos, tece uma trama novelística em que, além de acusar as lideranças afrodescendentes de "racismo às avessas, ironiza e manifesta seu desprezo diante do movimento social que estudou. No caso do TEN, a "análise" chega a constituir um exercício de desmoralização pessoal contra sua liderança. Ademais, no afã de "proletarizar" o afrodescendente brasileiro, o cientista ignora os fatos sociológicos, amplamente anunciados pelas organizações objeto de seu estudo, que indicavam a exclusão dessa população da classe operária durante o processo de formação da economia industrializada do Brasil. (NASCIMENTO, 2008, p. 145/146).

O referido intelectual acusava o TEN de ser uma agremiação de negros/as burgueses/as e praticantes do “racismo às avessas”, esquecendo, parece-me que propositadamente, de toda a pauta do movimento, contra o racismo e contra as condições sociais extremamente precárias às quais estava submetida, a maioria da população negra. A ironia utilizada por Costa Pinto, a meu ver, pressupõe a não aceitação de pessoas negras pertencentes a classes sociais mais abastadas, e de formação intelectual profícua. Por isto, a acusação de “racismo às avessas”, pois, para o referido autor, ser negro/a, implicava ser pobre e sem escolarização.

Outro problema no discurso de Costa Pinto, é a análise sobre um conhecimento que ele não produziu, não vivenciou e, conseqüentemente, não tinha argumentos plausíveis para discorrer sobre ele, conforme afirma Nascimento.

Assim sendo, prevalece a apropriação pelas elites brancas do conhecimento e do trabalho intelectual produzido por afrodescendentes. Os verdadeiros autores da crítica do negro como objeto eram Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos, ou melhor o movimento social afro-brasileiro. (NASCIMENTO, 2008, p. 147).

O TEN, assim como a Frente Negra Brasileira e outros movimentos que surgiram ao longo do século XX, foi alvo dessas críticas durante todo o período em que esteve em atividade.

Desta forma, produzir análises, avaliar os movimentos, elaborar sínteses a respeito da militância negra no século XX, parece ter sido uma preocupação de alguns intelectuais da elite branca, no sentido de desqualificar os discursos e as produções

negras acerca das suas próprias demandas, além de tecer severa críticas aos movimentos que, chamavam a atenção pelo seu caráter organizativo e suas ações diversificadas, responsáveis pelas conquistas da população negra, mais evidenciadas a partir do século XXI.

De acordo com Gonçalves e Silva (2000), no decorrer do século XX, os movimentos negros se destacaram de diversas formas, quase sempre na luta pelo combate ao racismo e inserção dos/as negros/as na sociedade através do acesso à escolarização. Dentre os instrumentos de luta, foram bastante utilizados os jornais da chamada Imprensa Negra, ainda no início do século XX, conforme observam o/a autor/a.

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 140).

Ainda segundo o/a autor/a, além da utilização da Imprensa Negra como suporte de comunicação e veiculação de ideias, foram instituídos cursos de alfabetização em sua maioria, voltados para adultos/as e sempre financiados por associações de negros e negras, a exemplo do TEN. Junto a essas iniciativas também foram pensadas estratégias para a escolarização das crianças negras, partindo-se do pressuposto de que estes povos deviam lutar e até mesmo organizar sua própria educação. De acordo com Nascimento,

A maioria das entidades era de cunho social, mas compreendia também uma dimensão pública mais ampla, expressa em nomes como “Centro Cívico Palmares” e “Centro Cívico Afro-campineiro”. Sua imprensa, articulava, divulgava e expressava essa dimensão, que hoje poderia ser caracterizada como mobilização pela efetivação da cidadania. Incluía a denúncia do que se chamava “preconceito”, vocábulo que se referia ao racismo e à discriminação racial, e a ação para superar a exclusão do negro do mercado de trabalho, do sistema de ensino, da atividade política e da sociedade civil. Um tema recorrente era a necessidade de uma segunda abolição da escravidão, pois a de 1888 não havia sido capaz de promover uma vida em liberdade. Propiciara apenas a vegetação de um povo em estado de miséria e privação absolutas. (NASCIMENTO, 2008, p. 96).

Portanto, ao longo de toda a história dos movimentos negros no Brasil, a imprensa foi utilizada como meio de divulgação e de instrução, no sentido de esclarecer

sobre diversos assuntos pertinentes à população negra, tais como, educação, saúde, comportamento social, e a importância da luta contra o racismo e por inclusão e igualdade de direitos e de oportunidades. Neste sentido, Nascimento argumenta que,

Os jornais da imprensa negra condenavam o alcoolismo e faziam um apelo à moralidade e à dignidade nas relações sociais. Tal postura reflete a necessidade de afirmar uma linguagem limpa e positiva, de honorabilidade e polidez, contra a imagem estereotipada cultivada pelo racismo, do negro como selvagem. Além disso, havia uma dimensão pedagógica: procurava-se a instrução no intuito de promover maiores possibilidades de sucesso no mundo moderno. Para melhorar o nível de vida, era preciso competir; para isso, era necessário dominar o instrumental – não apenas técnico como social – exigido para o desempenho profissional. Nesse sentido, enfatizava-se o bom comportamento e a impecável apresentação dos associados das entidades, de acordo com as regras de sociabilidades vigentes. (NASCIMENTO, 2008, p. 99).

Era importante que a população negra tivesse consciência dos seus direitos e procurasse competir pelos espaços sociais, no mesmo patamar de igualdade, com os/as brancos/as. Portanto, se fazia necessário o combate à ideia do/a negro/a como socialmente inferior. Para que esses debates fossem amplamente difundidos, a imprensa teve um papel significativo. Nascimento destaca alguns desses veículos de comunicação, fundados pelos movimentos negros, especificamente em São Paulo, foco dos movimentos, embora estes tenham se irradiado para outros estados do país.

A cidade de Campinas – que já saíra à frente da capital devido à publicação, em 1910, do primeiro jornal negro do estado, *O Bandeirante* – teria destaque duradouro com jornais como *A união* (1918) e *A Protetora* (1919). Campinas viu nascer, em 1919, um dos mais destacados jornais afro-brasileiros, *O Getulino*, fundado por Lino Guedes, Benedito Florêncio e outros, que seria publicado até 1924. Em 1935, saíria em Campinas o jornal *Escravos*; em 1938, seria realizado o Congresso Afro-Campineiro. (NASCIMENTO, 2008, p. 99, grifos da autora).

É necessário destacar também que os movimentos negros não eram vistos com bons olhos pela sociedade brasileira, inclusive por integrantes de outros movimentos sociais. Tal situação, já ocorrida anteriormente com a Frente Negra Brasileira e com o TEN, também pode ser percebida em outras ocasiões, conforme argumenta Nascimento.

Um grupo oriundo do Teatro Experimental do Negro fundou o Comitê Democrático Afro-Brasileiro, no Rio de Janeiro, em 1945. Sob a liderança de Abdias Nascimento, Aguinaldo Camargo e Sebastião Rodrigues Alves, o Comitê se aliou à União Nacional de Estudantes (UNE), que emprestou sua sede para abrigar as reuniões e atividades da instituição. Ao participar de atividades em favor da anistia para os presos políticos e do restabelecimento da democracia, o Comitê Afro-Brasileiro teve o apoio dos estudantes. Ou seja, enquanto se engajava no trabalho político definido de acordo com a linha de atuação e postura política da UNE em nenhum momento os aliados

brancos consideraram o Comitê Afro-Brasileiro uma iniciativa discriminatória. No entanto, conquistada a anistia e libertados os presos políticos (em sua esmagadora maioria, brancos de classe média ou abastada), os ativistas de esquerda reunidos na UNE recusaram-se a apoiar as atividades do Comitê em defesa da população afro-brasileira e contra a discriminação racial; passaram a alegar o perigo do “racismo às avessas” Expulsaram os próprios fundadores do Comitê, exigindo deles uma “autocrítica” pública. Não tendo mais razão para existir o Comitê logo se desintegrou. (NASCIMENTO, 2008, p. 124/125).

De acordo com a autora, os movimentos negros foram essenciais no combate ao regime ditatorial, porém não havia compromisso com a questão étnico-racial, por parte dos/as ativistas brancos/as, interessados/as apenas nas pautas políticas dos partidos de esquerda. Esta é uma situação que pode ser observada até os dias atuais, conforme argumenta Santos.

Quando comparamos os governos FHC (1995 à 2002) e Lula (2003 à 2010), no que diz respeito a propostas, apoio, aprovação e execução de políticas de ação afirmativa inclusivas para a população negra, ou seja, políticas públicas focalizadas que proporcionam o acesso desse grupo racial aos espaços de prestígio, poder e mando, parece não haver grandes diferenças entre esses governos. No governo Lula, com orientação mais pró-proteção social, só houve uma política concreta de ação afirmativa, mas muito frágil, [...]: o PROUNI. No governo FHC, com orientação pró-mercado, neoliberal, evitou-se a proposição, a aprovação e a execução de políticas de ação afirmativa que garantisse, de fato, a inclusão dos afro-brasileiros nos espaços de prestígio, poder e mando. (SANTOS, 2014, p. 76).

É importante destacar, porém, que por mais que ainda haja resistência por parte dos governos, no sentido de se implantar políticas públicas afirmativas, e de valorização das culturas e identidades negras, as conquistas obtidas por esta população são inegáveis, e evidenciam todo o processo de lutas dos movimentos negros, que utilizaram diversas estratégias buscando assegurar seus direitos na sociedade brasileira.

Neste sentido, tanto na Imprensa Negra, quanto nas demais agremiações, a educação foi uma das principais pautas de luta dos movimentos negros do século XX. Tal postura é observada principalmente entre os militantes da Frente Negra Brasileira. De acordo com Gonçalves e Silva, “[...] o abandono a que foi relegada a população negra motivou os movimentos negros, do início do século, a chamar para si a tarefa de educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral, os adultos”. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 142/143).

E ainda sobre o papel do Estado diante de tal conjuntura, o/a autor/a afirmam que,

Não há quase referência quanto à educação como um dever do Estado e direito das famílias. As entidades invertem a questão. A educação aparece como uma obrigação da família. A crítica ao descaso do governo para com a

educação dos negros aparece na mesma proporção em que o protesto racial endurece, ou seja, se radicaliza. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 143).

Diante dessa omissão por parte do Estado em relação à educação dos negros e negras, no início do século XX estes povos passaram a se organizar em associações, o que demonstrava além do caráter de uma identidade em comum, a necessidade de articulação. Ainda nas primeiras décadas do século XX, esses movimentos tenderam a se intensificar adquirindo estatuto de lutas por direito sociais e inclusão racial. Oliveira argumenta que,

Em 1930, o movimento negro adquire um conteúdo novo. Por mais que já existissem grupos negros e associações que reivindicavam e denunciavam a situação do negro, foi nesta década, mais especificamente com a Frente Negra Brasileira, que as lideranças negras buscam arregimentar uma massa de adeptos, criando estratégias mais eficientes na tentativa de alcançar definitivamente seus objetivos. (OLIVEIRA, 2002, p. 19).

De acordo com Oliveira (2002), a Frente Negra Brasileira surgida em 1931 foi um dos movimentos mais significativos na história do povo negro no país, devido ao seu caráter de movimento negro oficial, sendo que os anteriores se destacaram por sua natureza beneficente. A despeito de todas as críticas que foram feitas à Frente Negra, e dos conflitos político-ideológicos entre os seus principais líderes, este movimento é considerado, segundo Oliveira (2002), um marco na história do movimento negro, tendo sido formada por várias lideranças já engajadas nos movimentos organizados anteriormente, conforme afirma a autora.

Antes, portanto, da Frente Negra Brasileira se organizar, as principais lideranças do “meio negro” estavam aglutinadas no Centro Cívico Palmares e no jornal Clarim d’Alvorada. Foram essas lideranças que pensaram e iniciaram as discussões sobre a fundação de um órgão que lutasse pela efetiva inserção do negro na sociedade brasileira. Por se tratar de uma entidade com militância política, existiram muitas divergências, e nem todos permaneceram na Frente. (OLIVEIRA, 2002, p. 56).

A exemplo de outros movimentos já citados, a Frente Negra utilizava amplamente o recurso dos jornais, era composta por intelectuais remanescentes dos movimentos negros desde o início do século, além de novas lideranças, e trazia em sua pauta de organização, a importância de se combater o racismo, da valorização das culturas e identidades negras, e da luta por inclusão social e direito à educação. De acordo com Nascimento,

A Frente Negra, um movimento de massas, protestava contra a discriminação racial que alijava o negro da economia industrializada e também do comércio. Espalhou-se para vários cantos do território nacional. A exclusão do negro do emprego e do sistema de ensino, bem como sua segregação em

cinemas, teatros, barbearias, hotéis, restaurantes, enfim, em todo o elenco de espaços brasileiros, constituía o alvo prioritário da Frente, maior expressão da consciência política afro-brasileira da época. (NASCIMENTO, 2008, p. 103).

A autora também considera que a Frente, foi um dos movimentos mais significativos do início do século XX, e responsável por aglutinar em suas fileiras diversos núcleos em vários estados do Brasil, como também, por arregimentar as massas compostas pela população negra, alinhadas ao programa e objetivos da agremiação.

Contando com mais de vinte núcleos locais, filiais espalhadas pelo interior do estado e aproximadamente seis mil membros efetivos em São Paulo e dois mil em Santos, a Frente Negra Brasileira efetivamente constituía um movimento político de massa. Seu apelo se irradiava para outros estados do país (Maranhão, Pernambuco, Bahia, Sergipe, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo). (NASCIMENTO, 2008, p. 105).

Toda essa propagação alcançada pela Frente resultou de uma ampla organização da militância negra, em torno de ideais que eram essenciais à esta população e que dariam origem a outros movimentos igualmente grandiosos, ou de natureza semelhante, que repercutiriam por todo o século XX, demonstrando o caráter organizativo dos afro-brasileiros no intuito de lutar por seus direitos na sociedade.

De acordo com Nascimento (2008) “a terceira fase dessa militância negra se dá com a abertura política que marca o fim do Estado Novo em 1945” (p. 116). Segundo a autora, em 1945 “[...] a Associação do Negro Brasileiro (ANB) era fundada em São Paulo pela antiga liderança da Frente Negra Socialista, outro fruto da incansável energia e dedicação de José Correia Leite” (NASCIMENTO, 2008, p. 116).

Ainda conforme a autora, na década de 1970, surgiram vários movimentos negros, frutos de outros que se desenvolveram nas décadas anteriores, ou inéditos, porém com aspirações semelhantes em seus programas, sempre defendendo a valorização das identidades, a escolarização, e o acesso ao mundo do trabalho para a população negra, em condições análogas às dos/as brancos/as.

Um desses movimentos que adquiriu importância na segunda metade do século XX, foi o Movimento Negro Unificado (MNU) criado em 1978, e que propunha novas estratégias de luta dos afro-brasileiros por reconhecimento dos seus papéis enquanto cidadãos/ãs. Sobre este movimento, Nascimento argumenta que,

Em 1978, num ato público realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, foi fundado o Movimento Negro Unificado contra o Racismo e a Discriminação Racial (MNU), com delegações de vários estados (Bahia,

Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro). (NASCIMENTO, 2008, p. 155).

É importante ressaltar que o MNU surgiu no período da ditadura militar, dentro de um cenário de autoritarismo político e perseguições aos movimentos sociais, porém manteve sua pauta de luta e reivindicações, atuando inclusive em aliança com os partidos políticos de esquerda contra o regime ditatorial, e até os dias atuais. De acordo com Munanga e Gomes,

A luta contra a discriminação racial, as propostas para a superação do racismo na educação escolar, a discussão da questão racial dentro dos partidos da esquerda brasileira, a formação de lideranças políticas negras para atuar nas esferas políticas são algumas das muitas ações do MNU desde a sua fundação. (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 129).

Com o crescimento do MNU, surgiram novos atores em cena. Pessoas que afirmavam, não apenas a cor negra, mas uma identidade afro-brasileira impregnada de sentidos que se constituem desde a perspectiva de raça/etnia, até as representações culturais, incluindo religiões de matriz africana. Munanga e Gomes argumentam que, “Nos gestos, nos cultos, na expressão lingüística, na música, no jeito de ser e de viver do brasileiro encontramos a forte presença negra, mesmo que nem todos os brasileiros a reconheçam enquanto tal”. (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 129).

O MNU se consolidou nas décadas seguintes, concedendo novos significados à história dos movimentos negros, e trazendo um forte apelo à afirmação da identidade negra. Além das reivindicações já postuladas pelos movimentos anteriores, o MNU, surgido no interior da esquerda política, trouxe um novo sentido para a luta de classes, conforme argumenta Pereira.

Com uma perspectiva revolucionária, de esquerda, lutando pela construção de uma nova sociedade, articulando “raça” e “classe” na luta contra o racismo, e por melhores condições de vida para a população negra, a criação do MNU tornou-se um marco na constituição do que chamamos de movimento negro contemporâneo, e teria inclusive sido o responsável pela difusão da expressão “movimento negro”, utilizado desde então para referir-se genericamente às organizações negras na luta contra o racismo no Brasil. (PEREIRA, 2016, p. 17).

A luta contra o racismo e pela construção de uma nova sociedade suscitou novas exigências do Movimento Negro, inclusive na área da educação, com a proposta e introdução da História africana e afro-brasileira nos currículos escolares. De acordo com Domingues,

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização

política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 114).

Ainda na perspectiva de combate ao racismo, o MNU trouxe à sociedade o debate sobre a necessidade de implantação de políticas públicas voltadas para a educação, e para o combate à violência, situação comum na vida da população negra. O MNU é permeado por ideias de autoafirmação e autonomia dos negros e negras brasileiras, no que diz respeito às questões raciais.

De acordo com Pereira (2017), o Movimento defendia a ideia de que as lutas e reivindicações da população negra deveriam ser conduzidas pelos/as próprios/as negros e negras, o que evidencia a tentativa de impedir a apropriação dos conhecimentos produzidos pelos afro-brasileiros, por intelectuais brancos/as, o que já havia ocorrido em outros movimentos que se destacaram ao longo do século XX.

Outra preocupação do MNU, foi o rompimento com os estereótipos acerca da imagem de resignação dos negros e negras diante da escravidão e do racismo, a partir da valorização dos seus símbolos e acontecimentos, e da visão da história dos afro-brasileiros, contada por eles/as próprios/as, conforme afirma Domingues.

O culto da Mãe Preta, visto como símbolo da passividade do negro, passou a ser execrado. O 13 de Maio, dia de comemoração festiva da abolição da escravatura, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração do MNU passou a ser o 20 de Novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra. Zumbi, aliás, foi escolhido como símbolo da resistência à opressão racial. Para os ativistas, “Zumbi vive ainda, pois a luta não acabou”. O movimento negro organizado, com suas reivindicações específicas, adquiriu certa visibilidade pública. (DOMINGUES, 2007, p. 115).

Ainda sobre a educação, o autor argumenta que o MNU reivindicou não apenas a introdução nos currículos escolares da história da população negra, mas também a revisão desses currículos de modo a eliminar os preconceitos e estereótipos, e de romper com a história eurocentrada, ideias presentes inclusive nos livros didáticos.

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a

emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. (DOMINGUES, 2007, p. 116).

A pauta de reivindicações e exigências do MNU foi, portanto, decisiva para a posterior aprovação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, considerando-se a ampliação do movimento e sua continuidade no final do século XX e início do século XXI, mantendo as propostas de combate ao racismo, valorização dos afro-brasileiros e de sua inserção nos diversos setores da sociedade, inclusive nos espaços de representação política.

Em relação ao movimento negro no Ceará, considero importantes, além do movimento contemporâneo, as irmandades religiosas que tiveram destaque ao longo de todo o século XIX, e o movimento abolicionista ocorrido no Estado.

De acordo com Sousa (2006), o movimento negro cearense surgiu na década de 1980, dentro da perspectiva que o autor considera de ressurgimento dos movimentos negros no Brasil. A constante negação da presença negra no Ceará teria sido o fator determinante para a ausência desses movimentos no Estado. O autor especifica as diversas agremiações que foram fundadas ao longo do século XX, em vários estados do Brasil, argumentando que,

Não temos registros até o presente momento, de instituições dessa natureza no Ceará ao longo do século XX, desde o desaparecimento das Irmandades dos Homens Negros, existentes em Fortaleza e em diversas cidades do interior, não surgiram outras que articulassem com finalidades sociais, educacionais ou políticas, o negro cearense. (SOUSA, 2006, p. 30).

Segundo o autor portanto, a escassez de documentos acerca de instituições ou agremiações negras cearenses, acaba dificultando o entendimento sobre o movimento negro no Ceará. As pesquisas sempre destacam a década de 1980 como início do movimento, e o inserem na categoria de movimento negro contemporâneo.

É importante enfatizar, porém, o movimento abolicionista atuante no século XIX, responsável pela abolição da escravidão no Ceará em 1884, antes mesmo da abolição no Brasil, embora a historiografia tradicional considere como protagonista deste movimento, a elite branca organizada em torno da Sociedade Libertadora. De acordo com Sobrinho (2011), fora o movimento dos jangadeiros, pretos e pardos, o responsável direto pela paralisação do porto de Fortaleza, e pela consequente abolição da escravidão na Província. “De fato, foram os jangadeiros que tornaram possível a

‘proibição’. Sem eles, o movimento não teria o sucesso nem tal alcance”. (SOBRINHO, 2011, p. 253).

O autor acrescenta ainda que,

Sou da opinião que a causa da eficácia desse movimento deva ser buscada entre os jangadeiros e não na Sociedade Libertadora. Por acreditar que a triste realidade testemunhada por esses homens do mar ao longo dos anos produziu entre eles uma consciência moral que se fortificava a cada transporte de cativos em suas jangadas. Nesse sentido, a existência de sentimentos humanitários e altruístas poderia ser aqui considerada. Algo maior uniu esses homens e fortaleceu a causa, tornando-a comum. Este algo maior, provavelmente seja encontrado na cor e na condição anterior de vida de parte, ou, da maioria dos jangadeiros. (SOBRINHO, 2011, p. 253).

Acredito, portanto, que, além da resistência à escravidão que ocorria cotidianamente das mais diversas formas, as chamadas agremiações ou associações negras já atuavam na Província cearense desde o chamado período colonial. Neste sentido, é importante destacar as organizações religiosas, como as irmandades negras, surgidas no século XIX. De acordo com Marques,

Essas irmandades constituíram-se em importantes espaços de exercício de liberdade e de organização social dos negros no Ceará do século XIX. Seus estatutos eram elaborados pelos próprios irmãos (pretos, pardos, mulatos, cativos, libertos, livres) e estabeleciam práticas que eram do interesse dos negros, sendo transformados em Lei pela Assembleia Provincial (atual Assembleia Legislativa). (MARQUES, 2013, p. 357).

Marques (2013), enfatiza a atuação das Irmandades de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, dentre estas instituições, que através da religiosidade, das festas de coroação dos reis, mantinham seus costumes e tradições, como uma forma de resistência à escravidão. De acordo com o autor,

[...] na festa de coroação o negro era rei não somente de um espaço mas também de uma espécie de território cultural; recebia reverências e era a referência, pois para ele e sua corte real é que se voltavam os olhares, seja dos “súditos” da irmandade, seja da gente da cidade. No caso de uma nobreza cativa talvez isso valesse tanto quanto uma alforria e, de certa forma, representava um momento de inversão simbólica da hierarquia na sociedade escravista da qual forçosamente eram parte. Se elementos da cultura europeia eram absorvidos, acabavam sendo ressignificados. Ao mesmo tempo, mantinham-se vivas certas raízes africanas. A esse processo, denominamos de criatividade reelaboradora. (MARQUES, 2013, p. 358/359).

Ainda de acordo com o autor, as festas das irmandades, representavam um contrassenso na história cearense. De um lado, a população negra, que buscava manter suas estruturas tradicionais de organização, do outro, os demais segmentos da sociedade cearense, que buscavam a qualquer custo combater tais práticas. Conforme o autor,

Como reação a essa forma de os negros ocuparem o espaço, o cerceamento da festa era uma tentativa constante, seja pela previsão em compromissos (no caso dos reis das irmandades coroados dentro do templo católico), seja na obrigação de dirigir-se à cadeia pública a fim de pedir autorização ao delegado (no caso dos congos, bumba-meu-boi e outros “folguedos” que se apresentavam nas ruas das vilas e cidades). Esses eram posicionamentos da Igreja e do Estado frente às festas de negros, o que não quer dizer que o controle ocorresse efetivamente. (MARQUES, 2013, p. 359).

Para o autor, essas perseguições eram constantes, e no final do século XIX, as festas das irmandades foram proibidas.

Ante o exposto, é possível perceber que vários fatores – o conservadorismo católico, a “romanização”, o preconceito contra manifestações festivas de matrizes africanas, a ambição em tomar o patrimônio das confrarias, um Estado republicano pouco interessado no negro –, contribuíram para o enfraquecimento da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário enquanto espaço para a sociabilidade dos negros no Ceará. Entretanto, outros instrumentos foram constituídos ou ampliados pelos negros cearenses como forma de conquistarem a liberdade, como fugas, negociações, assassinatos de senhores, artimanhas, embriaguez e, vale destacar, as práticas festivas (congós, sambas, maracatus), que também foram importantes manifestações para o negro existir, apesar de tudo. (MARQUES, 2013, p. 359).

A Irmandade do Rosário perdeu espaço ao final do século XIX, porém as festas negras permaneceram, bem como as manifestações religiosas e culturais, elementos significativos no processo de resistência à escravidão e à opressão.

Já o movimento contemporâneo, de acordo com Sousa (2006), teve início com a fundação do GRUCON (Grupo União e Consciência Negra), no início da década de 1980, com forte influência da Igreja Católica, por meio das Comunidades Eclesiais de Base. Se destacou também neste processo, a Universidade Federal do Ceará, através de professores/as ativistas na luta contra o regime militar e que traziam à pauta de discussões as questões étnico-raciais, embora a Universidade de um modo geral, procurasse não aprofundar muito o assunto. Para Sousa (2006), esse silenciamento poderia estar ligado ao fato de que as universidades eram constantemente vigiadas pelos militares.

Alguns grupos, porém, se destacaram, discutindo a temática, e incentivando o debate entre os/as alunos/as, conforme pode ser percebido no comentário de Sousa.

Importante registrar que em 1979, a professora universitária Luiza de Teodoro, que havia sido perseguida pelo regime político, assina matéria no Jornal O Povo, intitulada *A Consciência Negra quer se manifestar*, onde faz uma análise do momento de ressurgimento dos movimentos negros brasileiros. [...] O Jornal O Povo registra ainda, em 1982 – ano em que os militantes cearenses somente começavam a se articular – alguns debates, bastante politizados com Abdias do Nascimento e Lélia González,

promovidos pela universidade Federal, que revelam a fecundidade do tema no meio acadêmico. (SOUSA, 2006, p. 30, grifos do autor).

O Movimento Negro contemporâneo no Ceará, foi marcado pela ênfase na valorização da negritude, a partir do combate aos preconceitos e à negação da identidade negra, e da desconstrução do mito de que no Ceará não existem negros/as, teoria formulada desde o período colonial, e sustentada até as últimas décadas do século XX. No citado período o movimento contemporâneo criou agremiações e organizou diversos eventos, com o intuito de se discutir as questões étnico-raciais, e lutar pelos direitos da população negra, conforme argumenta Sousa.

Nas comemorações em torno do 13 de maio de 1992, ano em que o movimento comemorava 10 anos de atuação no Ceará, organizou-se o Seminário Negrada Negada, entre os dias 12 e 16 de maio, cujo objetivo era discutir a realidade do negro e justificava-se aquela iniciativa pela persistência dos *estereótipos preconceituosos presentes em nossa sociedade: a “morenidade”, “não há negros no Ceará”, Macumba é coisa do demônio*”. (SOUSA, 2006, p. 153, grifos do autor).

Em relação ao MNU, de acordo com Sousa (2006), surgiu no Ceará na década de 1990, embora tenha sido fundado em âmbito nacional, em 1978, em São Paulo. As críticas feitas a esta agremiação são inúmeras, inclusive no próprio interior do Movimento Negro. A este respeito, Sousa argumenta que,

A secção do MNU no Ceará fundada em 08 de julho de 1995 apresentou-se naquele momento pela necessidade de politização do movimento negro local. As críticas que se seguiram à sua fundação em Fortaleza foram as mesmas que se verificavam a nível nacional – elitização e distanciamento da realidade do negro que vive nas periferias. Essa pulverização dos grupos e conseqüentemente das demandas em torno da população negra no Ceará fragmentou o discurso identitário o qual ambicionava-se unificado pela integração desses diversos grupos. (SOUSA, 2006, p. 153).

A despeito de tais críticas, a atuação do MNU foi decisiva para a posterior aprovação de políticas afirmativas para a população negra no início do século seguinte, conforme já mencionei. Acrescentando-se o fato de que, esta é uma agremiação ainda em atividade no Ceará, é necessário o reconhecimento da sua importância para os movimentos negros e para a afirmação da negritude no estado.

Devido à essa atuação dos movimentos negros durante o século XX, conquistando novos adeptos e ocupando espaços diversos, como o teatro e os jornais, ocorreram várias conquistas para esta população nas primeiras décadas do século XXI, especialmente em relação à luta por direito à educação ou à escolarização, reivindicação presente em todas as fases dos movimentos, conforme argumentam Gonçalves e Silva,

“Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes [...]”. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 139).

Sobre as conquistas na educação, acredito ser a aprovação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as mais importantes. A primeira, publicada em 9 de janeiro de 2003 alterou o Artigo 26 A da LDB de 1996, tornando obrigatório no currículo oficial da educação básica o ensino de História e cultura afro-brasileiras. A referida Lei,

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. (BRASIL, 2003).

Em 2008, a referida lei foi alterada, acrescentando-se a obrigatoriedade do ensino da História indígena nos currículos escolares, como resultado dos movimentos sociais indígenas, que também se destacaram nas últimas décadas do século XX, e início do XXI.

A aprovação da Lei 10.639/2003, é resultado de um século de lutas da população negra pelo direito aos seus espaços na sociedade brasileira, pelo combate ao racismo, e pela educação de qualidade e que contemple a História africana e afro-brasileira. As políticas públicas voltadas para o ensino das relações étnico-raciais, aprovadas nas primeiras décadas do século XXI, são, portanto, frutos de um intenso movimento que teve como protagonistas os/as negros e negras brasileiros/as, e que marcaram profundamente as relações sociais e políticas da história do Brasil.

1.6.2 As políticas públicas de implantação do ensino de História africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica no Brasil nas primeiras décadas do século XXI

Como resultado das lutas promovidas pelos movimentos negros, principalmente pelo direito à educação de qualidade, a Constituição de 1988 assegurou o acesso à escola para todos e todas, e a garantia de um ensino plural que zele pelo respeito à diversidade de qualquer natureza. Em seu artigo 206, a Carta estabelece:

“Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, (Inciso I); “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, (Inciso II); “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e

coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, (Inciso III). (BRASIL, 1988).

Com a aprovação da LDB de 1996 esta proposta foi reforçada, legitimando a atuação dos movimentos negros. O Artigo 3º estabelece que

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL, 1996, artigo 3º, incisos I, II, III, IV).

Porém, para os movimentos negros, estas ainda eram iniciativas pouco expressivas, que não garantiam nem o respeito, nem a afirmação de identidades negras, e nem a diminuição do racismo na sociedade. Em relação à garantia de uma educação antirracista, seria necessário um conjunto maior de ações, conforme argumenta Rocha.

Ações afirmativas precisam ser implementadas pelas universidades, institutos e escolas abrindo-se assim novos territórios para práticas formativas que girem em torno da História e Cultura Africana e Indígena, relações étnico-raciais, diversidade, preservação de nosso patrimônio material e imaterial. (ROCHA, 2012, p. 98-99).

É necessário ressaltar que a partir da década de 1990, com a aprovação da Nova LDB de 1996, também foram instituídas algumas reformas educacionais que contemplam temas relacionados à História e cultura afro-brasileira e africana, e buscam combater o racismo na sociedade brasileira. As medidas são consideradas grandes avanços resultantes do processo de luta dos afro-brasileiros ao longo do século XX e início do XXI.

Destaco dentre as leis, programas e resoluções, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através da Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. Como justificativa para a sua implantação o documento traz a seguinte redação:

[...] ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (BRASIL, 2005, p. 7).

Acerca do parecer destacam-se no texto das Diretrizes a importância do combate ao racismo, extremamente impregnado na sociedade brasileira, e o incentivo à valorização das identidades raciais de modo que se possa romper com as desigualdades e com os conceitos de minorias raciais.

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 a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendente 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, 2005, p. 7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica trazem como enfoque de um modo geral o ensino das diversas culturas, surgindo daí um questionamento crucial: qual cultura, ou quais culturas devem ser ensinadas na escola? Conforme Oliveira, “O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira não é algo que diga respeito apenas aos negros, muito pelo contrário, pois remete ao processo constitutivo do Brasil enquanto nação”. (OLIVEIRA, 2014, p. 176).

Para o autor, não se trata apenas de garantir escolarização para os afro-brasileiros, e discussão dos temas relacionados ao ensino da História africana e afro-brasileira, mas que seja uma discussão que evidencie o protagonismo negro na história do Brasil.

Um passo importante para esta conquista foi a aprovação da lei 10.639/2003. Porém, para que haja sua implantação, é necessário que os sistemas educacionais adotem novas propostas de ensino que contemplem o referido tema.

No decorrer dos últimos quinze anos após a aprovação da Lei, ainda são encontradas muitas dificuldades para se trabalhar a temática afro-brasileira nas escolas. Uma delas, e talvez a mais significativa, é a falta de programas de formação continuada a nível local, que possibilitem aos professores e às professoras uma apropriação acerca da temática e das metodologias e recursos que podem ser empregados para explorá-la. O que se percebe é que as macropolíticas que foram implantadas nas últimas décadas nem sempre chegam à educação básica porque dependem da regulamentação local.

Apesar destas dificuldades, é necessário reconhecer a importância dos movimentos negros para as conquistas na área da educação. O ativismo negro foi responsável ao final do século XX e início do século XXI, por acentuar o debate acerca

das questões relacionadas ao racismo e ao racismo estrutural presentes na sociedade brasileira, de modo que o falso mito da democracia racial acabou por ser derrubado e o próprio governo da época¹⁹, na pessoa do presidente Fernando Henrique Cardoso, passou a admitir publicamente ser o Brasil um país racista.

Tal constatação não significou, no entanto, uma mudança na postura política dos governantes do Brasil, conforme argumenta Santos, “O presidente Fernando Henrique Cardoso, apesar de inaugurar mudanças nos discursos oficiais brasileiros e nos marcos normativos sobre a questão racial, não apoiava aquelas políticas explicitamente”. (SANTOS, 2014, p. 40).

De acordo com o autor, faltou por parte do então governante, o compromisso em aprovar políticas públicas que promovessem ações afirmativas de combate ao racismo. É importante destacar que, esse racismo é compreendido não como preconceito ou discriminação apenas, mas como algo que está no processo de estruturação da sociedade, deixando às margens milhões de pessoas negras. A esse respeito, Almeida afirma que,

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na *raça*, que servem para manter a *hegemonia* do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, e aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. (ALMEIDA, 2018, p. 31, grifos do autor).

A partir dessas constatações, houve um maior diálogo com os movimentos negros ainda no governo de Fernando Henrique, porém, de acordo com Santos (2014), na prática, as ações foram pouco significativas. Nos governos seguintes observa-se a continuidade do estabelecimento de políticas públicas voltadas para as questões raciais. Tais políticas estão contempladas por programas, leis, resoluções que instituíram ações afirmativas de igualdade racial. Para Santos (2014), porém, não há uma diferença significativa entre as políticas públicas do governo de Fernando Henrique, e as do seu sucessor, Luis Inácio Lula da Silva.

De acordo com Moehleck (2016), as ações afirmativas tiveram origem nos Estados Unidos na década de 1960, no contexto de lutas por direitos civis e igualdade de oportunidades. As ações eram pensadas no intuito de garantir direitos às populações

¹⁹ Mandatos de 1994 a 2001.

marginalizadas. No Brasil, ainda na década de 1960 já havia discussões sobre o assunto, porém as propostas elaboradas na época não foram aceitas.

Na década de 1980, um projeto de lei elaborado pelo deputado Abdias Nascimento propunha a reserva de vagas nas empresas e no serviço público, e também a concessão de bolsas de estudos para negros e negras. A proposta também foi rejeitada pelo Congresso. Segundo Moehlecke,

Somente nos anos de 1980 haverá a primeira formulação de um projeto de lei nesse sentido. O então deputado federal Abdias Nascimento, em seu projeto de Lei n. 1.332, de 1983, propõe uma “ação compensatória”, que estabelecerá mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto não é aprovado pelo Congresso Nacional, mas as reivindicações continuam. (MOEHLECKE, 2016, p. 421).

As reivindicações por parte dos movimentos negros permaneceram ao longo da década de 1990, sendo que neste período começaram a ser aprovadas ações afirmativas que contemplavam a população negra. Um decreto de 1995 instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial com o objetivo de implantar as ações afirmativas, conforme afirma Moehlecke.

O Presidente da República [...] institui, por decreto, o Grupo de Trabalho Interministerial - GTI -, para desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra. Em relação à discussão sobre ações afirmativas, o grupo realizou dois seminários sobre o tema, em Salvador e Vitória, a partir dos quais elaborou 46 propostas de ações afirmativas, abrangendo áreas como educação, trabalho, comunicação, saúde. Foram implementadas algumas destas políticas, contudo, seus recursos são limitados e seu impacto permanece muito restrito. (MOEHLECKE, 2016, p. 421).

A criação do GTI foi uma das propostas desenvolvidas na época no sentido de corrigir as distorções raciais existentes no Brasil, como resultado das reivindicações dos movimentos negros, que ainda percorreriam um longo caminho no decorrer das primeiras décadas do século XXI. Os avanços foram pouco significativos quando se considera toda a problemática que envolve a população afro-brasileira desde o início do século XVI até os dias atuais. Entretanto, o período que compreende as últimas três décadas pode ser analisado como o mais profícuo em termos de conquistas para esta população.

Uma das ações desenvolvidas ainda no início do século XXI foi o Programa Nacional de Ações Afirmativas por meio do Decreto n. 4.228, de 13 de maio de 2002. O referido documento “Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências” (BRASIL, 2002). Com relação ao seu objetivo o texto traz no artigo 2º, Inciso I:

Observância, pelos órgãos da Administração Pública Federal, de requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS; (BRASIL, 2002).

Através do Decreto n. 6.872, de 4 de junho de 2009, foi criado o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir). O objetivo, como o próprio nome diz, é buscar estratégias para se promover a igualdade racial. Em seu artigo 4º, o texto aborda a importância de se implantar ações que visem à diminuição das distorções raciais:

Compete ao Comitê de Articulação e Monitoramento do PLANAPIR: I - propor ações, metas e prioridades; II - estabelecer a metodologia de monitoramento; III - acompanhar e avaliar as atividades de implementação; IV - promover difusão do PLANAPIR junto a órgãos e entidades governamentais e não-governamentais; V - propor ajustes de metas, prioridades e ações; VI - elaborar relatório anual de acompanhamento das ações do PLANAPIR; e VII - propor revisão do PLANAPIR, semestralmente, considerando as diretrizes emanadas das Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial. (BRASIL, 2009).

Em 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais através do Parecer 003/2004, de 10 de março de 2004. Na prática, as Diretrizes servem para nortear os pressupostos da Lei 10.639/03, sua aplicabilidade no ensino básico.

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP²⁰ 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. (BRASIL, 2009).

Foi aprovado ainda, no ano de 2009, um documento que regulamenta a implantação das Diretrizes, conhecido como, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o

²⁰ CNE: Conselho Nacional de Educação; CP: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação.

ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. O documento traz o seguinte texto.

O Plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. (BRASIL, 2009).

O referido Plano apresenta diretrizes de regulamentação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, no sentido de descentralizar as ações de implementação das leis para os diferentes sistemas de ensino.

Dentro da perspectiva das ações afirmativas, aprovadas no início do século XXI, destaco a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). De acordo com Nascimento (2008), o referido órgão, de início, tinha status de ministério. Em 2015 foi incorporado ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. No que diz respeito ao objetivo de criação do órgão, o texto do documento traz a seguinte redação.

A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/SEPPIR foi criada em 21 de março de 2003, com o objetivo de incorporar a perspectiva da Igualdade Racial nas políticas governamentais, articulando os ministérios e demais órgãos federais, Estados, o Distrito Federal e os municípios, no intuito de dar concretude à natureza transversal e intersetorial de suas ações. (BRASIL, 2003, p. 24).

O texto em diversas passagens menciona a educação como um dos fatores mais importantes para a superação do racismo e promoção da igualdade racial, determinando como uma de suas principais ações neste setor, a criação e manutenção do sistema de cotas para o ingresso de afro-brasileiros nas universidades.

Criada dentro do contexto dos discursos acerca da superação do mito da democracia racial, a Seppir constitui-se como órgão de promoção de políticas públicas afirmativas para as questões raciais,

Tendo como missão, a promoção e articulação de políticas de igualdade racial e a superação do racismo para a consolidação de uma sociedade democrática de fato. Este princípio da SEPPIR é de suma importância para a superação do mito da democracia racial, até então vigente na ideologia social brasileira, desta forma, esta Secretaria veio afirmar que não haveria democracia sem igualdade racial. (BRASIL, 2003, p. 24).

Nascimento argumenta que a criação da Seppir foi importante para a elaboração de propostas de ações afirmativas para a igualdade racial.

O papel da Seppir é formular, coordenar e assessorar a implementação de políticas públicas a serem executadas por outros órgãos. Realizando encontros municipais, estaduais e federais, a Seppir se dedicou à tarefa de estruturar uma rede nacional de agências governamentais municipais e estaduais, ligada às organizações regionais e internacionais de direitos humanos, cuja primeira tarefa foi articular o Programa Nacional de Promoção da Igualdade Racial e instituir o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (Fipir). (NASCIMENTO, 2008, p. 173).

Para Santos (2014), porém, a criação da Seppir foi tardia, em relação à criação das demais secretarias que faziam parte do plano de governo do candidato Luis Inácio Lula da Silva. Uma vez eleito presidente, Lula criou várias secretarias reivindicadas pelos integrantes da sua base de apoio, criando a Seppir apenas dois meses após sua posse.

Após tomar posse, o presidente Lula criou, em 21 de março de 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), resultado das reiteradas manifestações dos movimentos negros. No discurso de instalação da Seppir, Lula ratificou oficialmente o reconhecimento por parte do Estado brasileiro de que há discriminação racial contra os negros no Brasil, algo que o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 à 2002) já havia feito. (SANTOS, 2014, p. 66/67).

Santos (2014), argumenta que, além da criação tardia, a Seppir sempre ficou em segundo plano na agenda governamental, no que diz respeito ao financiamento, recursos e estrutura de funcionamento. Segundo o autor,

[...] essa secretaria nunca teve uma estrutura de funcionamento digna, não tendo até o presente momento um quadro de pessoal de funcionários concursados, ou seja, um quadro de pessoal próprio, para trabalhar nessa secretaria. Os funcionários que trabalham na Seppir são, em geral, emprestados de outros órgãos públicos. Abreviadamente, falta-lhe, até hoje, recursos humanos. (SANTOS, 2014, p. 66/67).

O autor procura demonstrar a partir dessas ideias, que não havia de fato um comprometimento por parte do governo federal com as questões raciais, ou com a promoção da igualdade racial, conforme defendiam os integrantes da base governamental. Nascimento concorda com a teoria do sucateamento, ou falta de estrutura de funcionamento do referido órgão.

Enfrentando deficiência de recursos e infra-estrutura e sem um mandato de ação executiva, a Seppir vem trabalhando com sérias limitações. Entretanto, a criação desse órgão representou simbolicamente uma importante evolução da questão racial no Brasil, ao passo que os programas de ação afirmativa vêm

se implantando e consolidando no Brasil do século XXI. (NASCIMENTO, 2008, p. 173).

Nascimento (2008), argumenta que a criação da Seppir foi resultado da articulação dos movimentos negros, cada vez mais significativos no início do século XXI, e contando com integrantes na própria base do governo federal, embora haja muitas deficiências na sua estrutura. De acordo com Santos (2014), esta estrutura inadequada de funcionamento indica que o governo, apesar dos discursos dizerem o contrário, não estava tão alinhado com as questões raciais.

É possível concluir, portanto, que as ações afirmativas aprovadas no período analisado, são resultados das lutas dos movimentos negros, que englobam desde o combate ao escravismo, durante os períodos colonial e imperial, até as reivindicações por direito à educação de qualidade, voltada para as questões étnico-raciais, inclusão social e combate ao racismo, que caracterizaram todo o século XX e início do XXI.

No que respeita à educação de qualidade, se faz necessário primeiramente que seja contemplada a proposta de combate ao racismo nas escolas e na sociedade. Esta pauta precisa estar presente na formação inicial dos/as professores/as, inclusive a partir da discussão das principais deficiências que envolvem o ensino superior em relação à temática da História africana e afro-brasileira. Portanto, é preciso considerar a reelaboração do currículo acadêmico, de modo que o mesmo possa estar voltado para a formação inicial dos professores e das professoras, ofertando-lhes condições para a abordagem do ensino das relações étnico-raciais na educação básica. Sobre tal problemática, Nunes afirma que,

Consideramos importante também que as universidades, através principalmente, dos seus cursos de licenciatura, são partes importantes desse processo e defendemos a urgência na reformulação dos seus currículos direcionando-os para a formação de professores para que adquiram conhecimentos que lhes dê condições de lidar adequadamente com a educação das relações étnico-raciais. Daí, se justificar uma forte mobilização dos movimentos negros exigindo que o Poder Público ofereça todas as condições necessárias para a garantia da eficácia da aplicabilidade da lei. (NUNES, 2007, p. 139).

Neste contexto, é importante observar a escassez de trabalhos relacionados à História da África, situação recorrente até o início da segunda metade do século XX. Segundo Fonseca (2016), até a década de 1980, era comum os trabalhos de História abordarem preferencialmente o tema da escravidão.

Negros e escravos foram compreendidos como sinônimos. Isso resultou na construção de concepções que reduziram ambos à condição de objetos, ou seja, indivíduos em situação de absoluta dependência, sem nenhuma capacidade de ação dentro da sociedade escravista. Desta forma, a condição de sujeito foi negada, cedendo lugar a narrativas que delimitaram lugares sociais específicos para os membros desse grupo racial. (FONSECA, 2016, p. 24).

Após este período, houve um processo de ressignificação da História da África e dos afro-brasileiros. Atualmente é possível encontrar diversos trabalhos, sejam dissertações, artigos, teses ou livros que abordam a temática. Ou seja, observa-se um crescimento significativo da produção acadêmica nesta área, de acordo com Barros,

É possível perceber mudanças, especialmente nos trabalhos acadêmicos que vêm sendo desenvolvidos em institutos de pesquisas e espaços universitários. No campo da história da educação, o incremento dos trabalhos de pós-graduação, as publicações contendo tais temas e a inclusão de eixos temáticos comportando as categorias raça/etnia, em eventos científicos, refletem tal movimento. (BARROS, 2016, p. 51).

Apesar deste avanço, a formação de professores/as ainda é bastante incipiente. No que diz respeito à formação inicial, algumas universidades oferecem a disciplina de História afro-brasileira como optativa, o que contribui para se colocar à margem do sistema educacional, a importância da luta dos movimentos negros por espaço no ambiente escolar e acadêmico, pela valorização de suas práticas e representações culturais, afirmação das identidades e combate ao racismo. A este respeito Oliva afirma que,

Segundo as informações disponibilizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) participaram do último Exame Nacional de Cursos (ENC), realizado em 2003, 211 Cursos de História. Desses, 68 – ou seja, 32% – ofertavam a disciplina História da África, sendo que a maioria passou a fazê-lo nos últimos cinco anos, e, muitas vezes, apenas no conjunto de disciplinas optativas. (OLIVA, 2006, p. 192).

Em relação à formação continuada, o que eu observo na rede estadual de educação do Ceará, é os/as próprios/as professores/as se responsabilizarem pela sua formação uma vez que, os órgãos educacionais praticamente não a promovem, ou realizam de forma esporádica, e dentro de uma lógica que nada acrescenta ao trabalho pedagógico orientado pela legislação²¹. Mesmo que seja do interesse de cada

²¹Neste caso, tomo como exemplo a minha experiência como professora na rede estadual do Ceará, desde o ano de 2010, período em que tive a oportunidade de participar de apenas um curso de formação voltada para as relações étnico-raciais.

profissional buscar a formação continuada, o Estado não pode se eximir de suas obrigações de promover tais formações. A este respeito, Nunes defende que,

[...] a questão do preconceito deve ser assumida prioritariamente pelo poder público estendendo-se esta responsabilidade à escola através de políticas universais e políticas afirmativas que corrijam esse quadro que ora se apresenta. Este trabalho passa principalmente pela formação de professores, atores fundamentais nesse processo, que muito poderão contribuir no redimensionamento da história da África, trazendo para a sala de aula elementos fundamentais na construção da nacionalidade brasileira. (NUNES, 2007, p. 140).

Ainda que a temática da história afro-brasileira seja trabalhada nas unidades de ensino básico, é importante questionar se o Estado está assumindo o compromisso de promover as formações, discussões, trocas de experiências, construções de novos elementos que possam ser incorporados ao tema, de novos recursos e métodos a serem utilizados nas aulas. Para Nunes,

A melhoria da qualidade da educação que é oferecida nas nossas escolas passa por várias questões, dentre elas, a formação profissional, o que implica no direito ao aperfeiçoamento profissional permanente. Há a necessidade urgente do desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas para combater o racismo na escola. Para isso, entendemos ser necessário um grande investimento no campo da formação dos professores. (NUNES, 2007, p. 137).

Partindo deste princípio, é importante observar o sentido da legislação que instituiu e orienta o ensino da História africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica. A lei 10.639/03 por exemplo, embora apresente um texto superficial diante de questões tão complexas, como a exclusão da população negra dos direitos sociais, busca reconhecer o papel destes povos enquanto sujeitos protagonistas da construção da sociedade brasileira.

É importante perceber que tal temática não configura uma questão alienígena à sociedade brasileira, portanto, deve ser valorizada da mesma forma que os são os demais temas discutidos na disciplina de História, considerando-se que os afro-brasileiros são responsáveis pelo processo de construção do país. É necessário também entender que a valorização desses sujeitos é essencial para o combate ao racismo que, no Brasil está vinculado ao processo de organização do Estado-nação, e ordenamento das instituições políticas, conforme defende Almeida.

A concepção *institucional* significou um importante avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais. Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do

funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça. (ALMEIDA, 2018, p. 29, grifos do autor).

Para que estas práticas sejam efetivamente combatidas, a história dos afro-brasileiros, analisada nos currículos da educação básica, deve abranger, portanto, elementos culturais existentes no Brasil, suas características, influências e representações, uma vez que negros (pretos e pardos), constituem a maioria da população no país²². Abordar esses temas é conseqüentemente, estudar a história do Brasil.

²² Segundo dados apurados no censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os pretos e pardos representam mais da metade da população (50,7%), levando-se em conta as pessoas que se reconhecem como tal, sendo 7,6% de pretos e 43,1% de pardos.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E ENSINO DE HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Histórias para Ninar Gente Grande

Brasil, o teu nome é Dandara

E a tua cara é de cariri

Não veio do céu

Nem das mãos de Isabel

A liberdade é um dragão no mar de Aracati.

(Trecho do Samba Enredo 2019 da Escola de Samba Mangueira. Danilo Firmino/ Deivid Domênico/ Mamá/ Márcio Bola/ Ronie Oliveira/ Tomaz Miranda)

O objetivo deste capítulo é de analisar os programas e as ações de formação inicial e continuada de professores/as implantadas nas escolas da rede estadual de educação do Ceará, com ênfase no ensino de História africana e afro-brasileira.

Problematizo, portanto, o processo de criação das escolas no Ceará, destacando o ensino jesuítico, os investimentos por parte do Estado na educação e na formação de professores/as, a legislação elaborada para a regulamentação da instrução e do ensino públicos, os principais programas e projetos educacionais criados ao longo do século XX e início do XXI, a partir de políticas públicas para a educação. Toda esta análise enfatiza a educação da população negra e o ensino da história destes povos.

Considerando o foco da pesquisa, que é o de políticas públicas de formação continuada de professores/as para o ensino de História africana e afro-brasileira no Ceará, tomo como ponto de partida os seguintes questionamentos: quais as políticas que foram pensadas para o ensino a partir da criação da Instrução Pública no Ceará? Quais as garantias de direito à esta instrução para a população negra? Quais os programas que foram elaborados para o ensino e a formação continuada de professores/as no período em discussão? Que elementos foram instituídos na legislação com o intuito de garantir o

ensino da História africana e afro-brasileira nos currículos escolares da rede estadual do Ceará?

2.1 A Instrução Pública e a criação das primeiras escolas no Ceará: o lugar da população negra no projeto educacional

De acordo com a bibliografia consultada para a elaboração deste tópico, - Girão (1984); Castelo (1970); Silva (2001/2009); Olinda (2003); - a História da educação no Ceará, a exemplo do que ocorreu nos outros estados do país, passou por uma série de etapas, desde a instrução imposta pelos jesuítas, até o processo de implantação das primeiras escolas criadas pelo governo imperial, e a consequente expansão do ensino com a garantia do acesso à escola para todos/as, o que só se concretizou, conforme já analisado no capítulo 1 deste trabalho, no final do século XX.

Segundo Girão (1984), os seguidores da Companhia de Jesus, fizeram algumas tentativas de se instalar na recém-formada colônia cearense, já no século XVII. O processo de colonização do Ceará foi tardio, segundo o autor, por diversos fatores, incluindo os prolongados períodos de secas e os confrontos com os povos indígenas que ocupavam o território, além das invasões francesas e da permanência holandesa no local. Não concordo, porém, com o que Girão chama de “colonização tardia”, como se a mesma fosse algo necessário ao território brasileiro. O ideal é que a colonização não tivesse ocorrido. O autor utiliza, portanto, uma visão europeizada de necessidade do projeto colonizador, desconsiderando toda a problemática de violência gerada por este processo, contra os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros.

Apesar do que Girão classifica como dificuldades para a conquista do território, os jesuítas conseguiram se fixar na capitania cearense, com o objetivo de converter os indígenas à fé cristã. O autor relata, valorizando o sacrifício do grupo de religiosos para conseguir chegar ao local denominado Serra da Ibiapaba, argumentando que, “Depois de trinta e cinco dias de fadiga, em 4 de julho do referido ano de 1656, chegaram ao ponto desejado e, sem demora, foram convertendo a gente selvagem, improvisadas uma igreja e uma escola”. (GIRÃO, 1984, p. 233).

O autor não menciona detalhes do funcionamento de tal escola, porém enfatiza que os obstáculos enfrentados pelos jesuítas eram imensos, e que o próprio padre Antonio Vieira teria se instalado por um curto período na capitania cearense com o

intuito de auxiliar no processo de evangelização. Ressalta ainda que, devido a tais dificuldades, o povoado foi depois abandonado pelos primeiros religiosos que ali chegaram, sendo que a catequese precisou ser reorganizada.

Olinda (2003), menciona mais detalhadamente a organização das escolas jesuíticas até o século XVIII, quando ocorreu a expulsão desses religiosos pelo Marquês de Pombal²³.

As missões jesuíticas, por mais de um século e meio, organizaram as escolas de ler, escrever, cantar e tanger nos aldeamentos. Bem assim, mantiveram os colégios e seminários onde se ensinavam humanidades e se preparavam os futuros clérigos. Até o ano de 1759, foram apenas eles se ocuparem do ensino público no Ceará. (OLINDA, 2003, p. 56).

Para a autora, a instrução dos jesuítas, embora precária e voltada para o ideal evangelizador, foi a única forma de ensino conhecida na capitania cearense até o século XVIII, sendo que com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, e a exemplo do que aconteceu no restante da colônia brasileira, o processo de reorganização do ensino público ficou seriamente comprometido, conforme observa a autora.

A precariedade nas condições de trabalho, as pequenas remunerações e a falta de pessoal qualificado para assumir o magistério fizeram com que o Ceará iniciasse o século XIX com um ensino incipiente e aquém daquele oferecido pelos jesuítas, pois se constituía apenas no ensino da leitura, escrita e tabuada. A prática pedagógica dos jesuítas tinha maior amplitude, pois incluíam exercícios físicos, música, teatro e a Doutrina Cristã. (OLINDA, 2003, p. 59/60).

Este foi o cenário que norteou o processo de criação das primeiras escolas no Ceará, no período colonial. Se já havia dificuldades nas capitanias onde a colonização teve início e, portanto, no século XVII já se encontravam mais organizadas, os problemas encontrados no território cearense foram muito mais graves. De acordo com Girão (1984), para o sucesso do empreendimento colonial nesta capitania, faltavam incentivos financeiros por parte do governo português, tendo muitas vezes os próprios conquistadores, que recebiam títulos mas não recursos, com os seus parcos salários frequentemente atrasados, que investir nos povoados e vilas, principalmente na produção agrícola, contratação de pessoas para cuidarem da segurança, e manter os

²³ Acerca da expulsão dos jesuítas da colônia brasileira, pelo Marquês de Pombal, o capítulo 1 traz um estudo mais detalhado.

acordos com os indígenas, além de ter que cuidar da expulsão dos invasores franceses e holandeses, e de indígenas considerados inimigos.

Diante deste quadro, não havia um projeto de organização do ensino, além daquele introduzido pelos jesuítas que, nos primeiros tempos, foi insuficiente. Todavia, com a interrupção deste projeto, o ensino na capitania cearense passou por significativo período de relativo abandono, sem que os governantes tomassem a iniciativa de recriá-lo ou reorganizá-lo, conforme argumenta Olinda.

Ao longo da Colônia e do Império, em todo o Brasil, e mais dramaticamente no Nordeste, o ensino primário foi esquecido pelas autoridades públicas, que, a despeito das boas intenções expressas em seus discursos e petições, não conseguiram criar um sistema de ensino que atendesse, sequer, aos anseios populares de acesso às primeiras letras. Até a chegada da família Real portuguesa à Colônia, não tínhamos qualquer instituição encarregada da divulgação de bens simbólicos, como jornais, bibliotecas e associações culturais; até mesmo escolas e universidades eram proibidas. O Brasil, enquanto colônia, foi submetido a um isolamento do mundo. Portugal não permitiu nem a criação de um sistema popular de ensino, nem a instituição de escolas superiores. O Brasil chegou à independência sem nenhuma universidade e com uma população analfabeta. (OLINDA, 2003, p. 60).

Percebe-se então que, poucos foram os avanços do ensino durante o período colonial. Castelo (1970) argumenta que, com as reformas pombalinas e consequente expulsão dos jesuítas do território brasileiro, houve um vazio no que diz respeito à educação, sendo que poucas escolas foram criadas e não havia recursos para a manutenção das mesmas. “A evolução do ensino, sem sistema, nem método, perduraria, de 1759 a 1772, sob o critério dos interesses locais, sem o auxílio ou subvenção que pudesse proporcionar iniciativas louváveis”. (CASTELO, 1970, p. 33). No caso do Ceará, a capitania contava com nove escolas ao final do século XVIII, e nenhum investimento que garantisse sua efetivação.

Após a independência do Brasil, foram elaboradas leis para que as províncias organizassem seus respectivos sistemas educacionais. A lei federal de 1827 determinou a criação das escolas de primeiras letras em todo o Império. De acordo com a referida lei,

Dom Pedro, por Graça de Deus, e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte:

Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias. (BRASIL, 1827).

Instituída a legislação, o desafio foi que cada província deveria criar suas próprias escolas, e fornecer subsídios para o funcionamento das mesmas. No caso específico da província cearense, apenas em 1833 foi aprovada a lei de criação das escolas de primeiras letras. De acordo com Silva,

Em 1827, o Imperador ordenou a criação de escolas em todas as cidades, vilas e povoados mais populosos do Império, mas só em 22 de Outubro de 1833, a Instrução Pública do Ceará foi criada pelo então Presidente da Província, Francisco Xavier Paes Barreto. (SILVA, 2012, p. 14).

Além da criação tardia em relação à legislação, o funcionamento pleno dessas escolas não foi garantido. As mesmas não abrangiam boa parte da população em idade escolar e, apesar de a instrução ser pública, a população pobre não era a mais assistida naquele momento.

Até a efetivação de uma escola que oferecesse mínimas condições de funcionamento, professores/as capacitados/as para o ensino, e um currículo que pudesse nortear as práticas pedagógicas, vários foram os percalços encontrados pelo caminho. A escola criada pelos governos do Estado do Ceará, no século XIX, estava bem distante do que se esperava na época, em termos de estrutura de funcionamento e, principalmente, de um currículo adequado à realidade dos/as alunos/as.

Não houve neste momento, sequer uma proposta de ensino para a população negra, em sua maioria, escravizada, quanto mais um currículo voltado para a história dos/as negros/as e seus/as descendentes. A legislação que regulamentava a Instrução Pública proibia a matrícula de escravizados/as nas escolas de primeiras letras, pois os/as mesmos/as não eram considerados/as cidadãos/ãs, embora houvesse a disseminação de discursos acerca do direito à educação.

Em tais discursos, a educação escolar era apresentada como um objetivo para a maioria da população, mas as ideias entravam em dissonância com a realidade pautada no trabalho escravo. Havia claramente a exclusão da maior parte da população das salas de aula, principalmente quando era proibida a matrícula de escravos”. (SILVA, 2012, p. 20).

As leis previam que a educação seria ofertada a todos/as os/as cidadãos/ãs da Província, o que deixava à margem boa parte da população, na época, escravizada. De acordo com Silva,

Os escravos estariam excluídos por não serem considerados cidadãos. Além disso, a proibição da matrícula de escravos estava declarada no Regulamento da Instrução Pública da Província do Ceará na data da criação da instituição e isso não ocorreu somente nesta, mas em outras províncias do Império. (SILVA, 2012, p. 21).

Essas determinações foram responsáveis por deixar marcas no âmago da sociedade brasileira, algumas que repercutem até os dias de hoje, como podemos observar na baixa escolarização da população negra no país até o presente, de acordo com o próprio texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (Brasil, 2005).

Observa-se que atualmente, apesar da garantia da escola pública para todos/as em idade escolar, ainda há uma clara distinção de oportunidades entre negros/as e brancos/as no que diz respeito ao acesso ao conhecimento. Este processo originou-se a partir da organização da Instrução Pública, com a negação do direito desta população à escola e ao ensino.

Além deste problema, que como foi citado anteriormente, atingia a maior parte da população do Brasil, é possível enumerar vários outros que foram cruciais para a efetivação de um ensino de qualidade no Império brasileiro ao longo do século XIX. Isto não era um problema específico do Brasil apenas. Silva (2001), argumenta que em todos os países nos quais os modelos educacionais foram observados, numa tentativa de adaptação dos mesmos para a realidade da Província do Ceará, havia problemas de estrutura, baixa qualidade do ensino, má formação de professores/as, e falta de investimentos por parte do poder público.

Contudo, a criação da Instrução Pública pode ser considerada o primeiro passo para a implantação das escolas e da educação pública no Brasil, e especificamente, na Província do Ceará.

Ao longo deste percurso, ocorreram no Ceará, várias reformas, e foram elaboradas diversas propostas de métodos de ensino com o intuito de se ofertar uma instrução pública e de qualidade, condizente com os modelos observados em outros países, principalmente na Europa e Estados Unidos.

Criadas as escolas, não houve investimento por parte do governo imperial para a manutenção destas. Cada província teve que arcar sozinha com os custos da educação. Os presidentes geralmente alegavam falta de recursos para o custeio das escolas. Silva (2012), argumenta que nos documentos oficiais da província do Ceará, eram comuns tais queixas. Apesar destas dificuldades, o governo cearense criou a chamada Instrução Pública, procurando adequar-se ao novo modelo de desenvolvimento que estava posto no século XIX. Segundo Silva,

Durante as administrações provinciais de José Martiniano Pereira de Alencar (1834/1837 e 1840/1841), ocorreu uma intensificação na organização do ensino com a determinação de leis acerca da Instrução Pública no Ceará, demonstrando o interesse pela criação de escolas públicas e particulares (em menor número) por toda a província. (SILVA, 2012, p. 14).

Aliada ao ideal conceito de modernidade característico da época, graças às ideias liberais que percorriam o ocidente ao longo do século XIX, e que chegaram ao Brasil por meio dos intelectuais que estudavam na Europa, havia ainda a preocupação com o desenvolvimento da província, cujo índice de analfabetismo era muito alto, como o era no restante do país. A ideia de analfabetismo como sinônimo de atraso passou a ser recorrente entre os governantes da época.

A partir da criação da Instrução Pública na Província do Ceará, deram-se esforços legais, por parte dos presidentes de província, para a implementação de aulas públicas. Os Relatórios dos Presidentes de Província veiculam discursos permeados por ideias e interesses de representantes do poder público local em relação ao aludido propósito. (SILVA, 2012, p. 20).

Apesar disto, as dificuldades eram enormes. Faltava investimento por parte do poder público, professores/as capacitados/as, espaços bem estruturados para as escolas, e tinha o problema da própria condição social das crianças e jovens que geralmente abandonavam a escola para ajudarem aos pais no trabalho. Ainda que os governantes da província na época, tenham se esforçado no sentido de ofertar a educação para seus/as cidadãos/ãs, a realidade observada era a de um sistema educacional bastante incipiente e desorganizado, devido ao descaso e à negligência do governo imperial para com o ensino público, conforme argumenta Olinda,

Examinando a história da educação no Ceará, nota-se um grande ecletismo de idéias e intenções políticas a agitar a segunda metade do século XIX, fazendo efervescer um caldeirão de iniciativas progressistas no plano educacional, ainda que, em sua maioria, tenham permanecido na letra das leis e nos discursos inflamados de grupos de doutores vivendo em terra de analfabetos e de excluídos dos direitos de cidadania. (OLINDA, 2003, p. 61).

Portanto, o esforço presente nos discursos dos governantes da época estava muito distante do investimento que de fato empreendiam para manter a educação. Conforme Silva (2012), cada governante da Província responsabilizava seu antecessor pelo fracasso da educação, alegando que as finanças não permitiam maior investimento e melhoria dessas condições.

Nos relatórios, os presidentes de província destacavam, ano após ano, as péssimas condições das escolas, o despreparo dos professores e a precariedade do ensino. Nas queixas contra professores, é constante a

referência a “casa onde funcionava a aula”, e não à escola. (SILVA, 2012, p. 14).

A autora, no entanto, alerta para as enormes contradições que existiam entre os discursos políticos da época, e as ações de implantação de um ensino de qualidade, ressaltando que

A preocupação daqueles que iniciaram a implementação da instrução pública no Ceará pode ser percebida através da legislação que elaboraram e cabe ressaltar que foram criadas inúmeras leis e regulamentos. No entanto, entre a criação de uma lei e sua execução havia grandes distâncias. (SILVA, 2012, p. 17).

Apreende-se desta ideia que, a instrução foi criada e estava bem regulamentada por uma série de dispositivos legais, porém, as ações necessárias para a implementação do ensino de primeiras letras, e estruturação das escolas, não condiziam com o esperado, resumindo-se geralmente a estratégias pouco significativas marcadas pelo discurso político do desejo de mudanças.

Para Silva (2012), a educação não era vista como prioridade, sempre tendo outras demandas mais importantes e que requeriam atenção mais imediata, e ações mais eficazes por parte do poder público. A autora observa que,

Em momentos de crise, os recursos utilizados para a manutenção de aulas e pagamento de professores eram reduzidos à medida que maior verba era direcionada para a solução de problemas referentes a outras demandas, como a seca. Embora nos discursos a instrução fosse importante, ela não gerava tantas vantagens imediatas como a construção de uma barragem, por exemplo. Na prática, a instrução enfrentava muitos adversários. (SILVA, 2012, p. 20).

É importante ressaltar que, tais crises eram frequentes na Província cearense, considerada na época, empobrecida pelas constantes secas, pelo fato de o Nordeste não ser o epicentro da produção cafeeira, responsável por sustentar economicamente o Império, e pelos altos gastos com os serviços públicos.

A educação não merecia lugar de destaque, por ser algo que não gerava lucros, portanto, os cortes de gastos sempre atingiam este setor. Desta forma, é perceptível a falta de interesse pela educação pública, tanto por parte dos governantes, como também da sociedade civil. Cada segmento buscava um culpado pelo fracasso do modelo de ensino empregado, conforme argumenta Silva.

Mas os governantes apontavam, por sua vez, a situação financeira da Província do Ceará como pouco favorável à instrução e a lenta evolução na organização do ensino público como culpa da má formação dos professores e do desleixo dos mesmos quanto ao ensino. (SILVA, 2012, p. 29).

A autora afirma ainda que, as respostas dos/as professores/as ao problema, partiam do princípio de que os pais negligenciavam a educação dos/as seus/as filhos/as. Alguns, só mandavam os/as filhos/as às escolas até estes/as aprenderem a ler e escrever, pois era necessário seu trabalho na agricultura. Este discurso acabava por ser respaldado pelas alegações dos presidentes das províncias, que atribuíam também aos pais a falta de compromisso com a instrução das crianças.

As reclamações dos/as professores/as ocorriam também em relação à falta de investimentos por parte do poder público para a instrução, quase sempre relatando a falta de materiais nas escolas. Não existia uma preocupação com a formação continuada, pois além de não haver por parte dos/as professores/as, o entendimento de que sua formação era deficitária, e de que uma boa formação é essencial à aprendizagem dos/as alunos/as, apesar das queixas dos pais de alunos/as, inspetores e diretores, e até dos próprios presidentes da província, também não havia incentivos e investimentos por parte dos governos. Silva (2012), argumenta que o discurso da época sobre a formação de professores/as evidenciava a noção de vocação para o ensino.

Esses missionários deveriam ser dotados de vocação. Defendia-se que se dedicariam ao ensino aquelas pessoas que, por sua própria natureza, fossem aptas para este trabalho. Nessa ótica, assim como os padres, os indivíduos que pretendessem seguir o caminho do magistério deveriam fazê-lo por vocação, não animados por seculares interesses pecuniários. Desse modo, apontando o ensino como um talento natural, retirava-se a necessidade de investimento na formação dos professores. Se fossem, realmente, inclinados a cumprir esse trabalho/missão, se o talento para o magistério viesse ‘do berço’, qual seria a necessidade de construir uma escola normal e investir na formação dos mestres?” (SILVA, 2012, p. 101).

Diante de todos esses obstáculos, principalmente pelo fato de que o ensino ainda estava em fase de implantação, não foram organizadas estratégias para a formação inicial de professores/as, e muito menos para a formação continuada, embora se perceba nos discursos dos intelectuais da época, segundo Silva (2001), a preocupação com a instrução destes/as profissionais e com a oferta de um ensino de qualidade.

De acordo com a autora, esses intelectuais provinham principalmente do Liceu do Ceará, primeira escola secundária criada na Província, em torno da qual, figuravam os principais personagens das elites cearenses que, geralmente concluíam o bacharelado em outras províncias cujo ensino estava mais adiantado, ou nas universidades europeias, e retornavam depois ao Ceará, onde se ocupavam principalmente da política e da educação.

Segundo Silva (2001), vários desses intelectuais que foram estudantes secundaristas do Liceu, e posteriormente, com a criação da Instrução Pública, professores das escolas primárias, eram também representantes significativos da política cearense. Coube a eles a iniciativa da criação da Escola Normal²⁴, como espaço de formação dos professores e professoras que se ocupariam, uma vez diplomados/as neste estabelecimento, da Instrução Pública primária.

Fundada em princípios filosóficos e educacionais, defendidos por intelectuais da época, como Thomaz Pompeu de Souza Brasil Filho, os professores José de Barcellos e Amaro Cavalcanti, dentre outros, a Escola Normal do Ceará concretiza, oficialmente, ao final do século XIX os anseios de igualdade, mesmo que fosse de uma "igualdade formal", presentes na idéia de criação de uma escola pública de formação de professores. (SILVA, 2001, p. 56).

Segundo Girão (1984), até a criação do Liceu cearense, em 1845, o ensino era desorganizado, a província contava com poucas escolas, apenas de ler, escrever e contar, e os/as professores/as eram despreparados/as, quando não semianalfabetos/as. O Liceu era, portanto, a primeira escola de estudos secundários do Ceará, onde os/as jovens se preparavam para o mercado de trabalho, inclusive, para o exercício do magistério nas escolas primárias, e para os estudos superiores, realizados geralmente em Olinda. Criado pela Lei 304, de 15 de julho de 1844, de acordo com Girão,

Começou a funcionar o liceu em 19 de outubro de 1845. Era um externato, cuja montagem foi confiada ao padre Tomas Pompeu de Sousa Brasil (mais tarde senador Pompeu). Ordenado no Seminário de Olinda em 1841, dois anos após se bacharelou em Direito, e já havia conquistado o professorado do admirável estabelecimento, quando, a em permanecer no Ceará, a fim de orientar o ensino provincial. Nomeado diretor do Liceu e, nesta qualidade, diretor da Instrução Pública, soube vantajosamente o padre Pompeu dar aplicação aos seus vastos conhecimentos teóricos e, dessa maneira, firmar o seu nome como o de quem, em primeira mão, pôde dar rumo e sistema ao adiantamento intelectual de sua terra. (GIRÃO, 1984, p. 218/219).

Foi a partir dessas ideias que passaram a circular no Liceu, e que também faziam parte do cenário político cearense uma vez que, como já foi citado anteriormente, muitos desses intelectuais eram ligados de alguma forma à política da Província, que ocorreu a criação da Escola Normal.

Declarava-se nos relatórios um anseio pela melhoria na formação dos professores, mas nos regulamentos da Instrução, exigia-se um período de treinamento de três a cinco meses. Assim foi até a criação da Escola Modelo,

²⁴ O capítulo 3 traz uma abordagem sobre o processo de criação e funcionamento da Escola Normal do Ceará.

cujo treinamento durava no mínimo seis meses, e, posteriormente, da Escola Normal. Neste estabelecimento, os professores estudavam princípios de pedagogia e o conteúdo a ser ensinado nas escolas. Os professores aprendiam conteúdo definidos por lei e deveriam repetir as lições para os alunos. Constituíam-se, desse modo, um distanciamento entre o professor e o intelectual, já que não seria dever do professor questionar e produzir conhecimento, apenas repetir o delimitado pela lei. (SILVA, 2012, p. 102/103).

Castelo (1970), argumenta que em 1837 houve uma tentativa de criação de uma escola normal no Ceará, porém a mesma não chegou a ser implantada, sob a alegação de falta de recursos. Este era um objetivo do presidente da província à época, José Martiniano de Alencar, um dos grandes defensores da propalada formação de professores/as. Em 1864 foi criada uma escola modelo onde os/as futuros/as professores/as passariam por um treinamento de seis meses, porém não foi possível manter essa escola funcionando, conforme afirma Castelo.

Chegou-se a construir o prédio para a tal Escola Modelo ou Escola Pedagógica, como também foi chamada, no terreno atualmente ocupado pelo Centro de Saúde, na Praça José de Alencar, mas o edifício foi destinado à Biblioteca Pública, que se abriu em 1867. (CASTELO, 1970, p. 194).

Portanto, o discurso reformista e inovador acerca da educação e da formação de professores/as, esteve presente nos pequenos círculos intelectuais formados por jovens das classes médias e elite, atuantes na política e na imprensa, e que também se ocupavam do ensino nas escolas primárias. É importante ressaltar que, não raro também se encontrava entre os secundaristas do Liceu, pessoas oriundas das classes menos favorecidas, como menciona Valdez (1952), o professor José de Barcelos.

Seus pais eram pobres, pobres deveras que se viram obrigados a abandonar Baturité em 1845, rumando à Fortaleza, à procura de recursos. Devia ter influído grandemente nessa resolução dos seus progenitores a seca que, naquele ano, devastava a província. (VALDEZ, 1952, p. 168).

Segundo a autora, José de Barcelos ao mesmo tempo que frequentava o curso secundário no Liceu, foi professor adjunto de escolas primárias e, posteriormente, jornalista, bibliotecário, professor particular, diretor da Secretaria da Assembleia Legislativa, fundador, professor e diretor da Escola Normal. Pode ser considerado um aluno prodígio, que de origens humildes, conseguiu constituir uma carreira de sucessos, graças à oportunidade que teve de estudar.

Tal pensamento é bastante condizente com o conceito de meritocracia, utilizado até os dias atuais. Os documentos indicam que, embora um número significativo de

estudantes do Liceu fosse constituído por pessoas de origens pobres, somente tinham acesso à referida escola, aqueles que se destacassem nos estudos, pois os exames de admissão eram bastante rigorosos. Ou seja, este pressuposto excluía basicamente todos os jovens que mesmo frequentando a escola, precisavam trabalhar, já que o trabalho consumia boa parte do seu tempo.

Para Silveira (2016), por exemplo, o Liceu era considerada uma escola tradicional, frequentada pelos jovens, filhos das elites, que mais tarde se tornariam figuras ilustres, principalmente na política cearense.

Por mais de um século o Liceu foi uma das escolas mais tradicionais de Fortaleza. Vários cearenses ilustres estudaram no Liceu, como por exemplo, Raimundo Girão, historiador e jornalista; Rodolfo Teófilo, médico sanitário e escritor; César Cals, político ex-governador; Clovis Beviláqua, jurista e professor; Gustavo Barroso, poeta e escritor; Barão de Studart, historiador, entre outros. (SILVEIRA, 2016, p. 72/73).

É possível concluir, portanto, que, o ensino do Ceará no século XIX, não chegava a todas as crianças e jovens com idade escolar, notadamente aos/as mais humildes. Muitos/as deles/as sequer tinham acesso ou concluíam a escola primária. O ensino secundário então, era uma realidade ainda mais distante, principalmente para os/as estudantes do interior, que tinham que se deslocar às próprias expensas até a capital para frequentar o Liceu.

No caso da Escola Normal, não foi uma realidade tão diferente. Ambas as escolas na época eram responsáveis pela formação inicial dos/as profissionais do magistério, que além de precária, era marcada pela distinção social, ainda que a profissão de professor/a não fosse tão atrativa.

Diante deste contexto, onde foi organizada a educação pública no Ceará? qual foi o papel da legislação no que respeita à questão da educação para a população negra? As indagações permanecem, pois, a bibliografia consultada não aponta nenhum programa ou política pública que tenha incluído o ensino da história destes povos no currículo, ou criado incentivos para que os mesmos frequentassem as escolas.

Não houve no Brasil uma legislação única que dispusesse sobre a proibição ou direito dos/as negros/as escravizados/as ou livres, de frequentarem as escolas. No geral a proibição era estendida aos povos escravizados. A este respeito, Fonseca (2016), argumenta que não havia impedimento legal de negros/as frequentarem a escola no século XIX em todas as províncias do Império brasileiro, conforme a historiografia

postula. Em algumas províncias era permitido o acesso de qualquer pessoa livre às escolas. De acordo com o autor, a historiografia generaliza essa questão que é bastante complexa, a partir do momento que atribui a todos/as os/as negros/os o estatuto de escravizados/as.

Para Morais (2016), cada província podia adotar suas próprias leis e regulamentos sobre essa questão. Ainda assim, os afro-brasileiros buscavam estratégias para aprender a ler e escrever.

Em Minas Gerais, no ano de 1835, os escravos são legalmente proibidos de frequentar as escolas públicas. Essa medida pode ser considerada fruto do temor das elites ao acesso à instrução por parte da população cativa, uma vez que o aprendizado das tecnologias de leitura/escrita por parte dos escravos poderia gerar uma perda de controle das “massas perigosas”. Isso não quer dizer que os eles não frequentassem as aulas públicas, uma vez que a fiscalização provincial era significativamente ineficaz. Nos oitocentos, os próprios professores produziam seus “mapas de frequência de alunos” e relatórios, exigidos pela Presidência da Província. Além disso, o costume da época admitia a possibilidade de a educação de um filho, livre ou forro, ou de um escravo ainda pequeno ser confiada a um mestre artesão ou professor particular. Os professores particulares lecionavam nas residências dos pupilos ou em locais organizados pelos próprios mestres. (MORAIS, 2016, p. 104).

Morais (2016), destaca que houve casos de escravizados/as que aprenderam a ler e escrever, e conseguiram por isto uma certa ascensão social, além da liberdade. Argumenta ainda que havia uma preocupação por parte dos pais sobre a educação dos/as filhos/as, inclusive contratando professores/as particulares para instruí-los.

Desta forma, para estes/as autores/as, há na historiografia, uma tendência à argumentação de que os negros e negras, escravizados/as ou livres, nunca frequentavam as escolas, porém havia várias exceções entre os/as escravizados/as, e no caso da população livre, esse direito era concedido, apesar das dificuldades impostas.

Com base nas análises de Morais (2016), e Fonseca (2016), acredito que é importante desconstruir essas teorias postas pela historiografia, de que a população negra não teve qualquer acesso ao ensino durante os períodos colonial e imperial. Porém, é preciso ressaltar que em termos de legislação específica, que garantisse os direitos dos negros e negras à educação, e abordasse sua história nos currículos, nada foi feito por parte do Estado brasileiro.

A situação do Ceará era semelhante à de outras províncias do Brasil, ou seja, a legislação não proibia a presença de negros e negras livres nas escolas, inclusive havia até um certo incentivo para que isto ocorresse, principalmente quando se associava escravidão à atraso econômico e político. No pós-abolição, era importante portanto, que

as pessoas livres fossem adaptadas à nova sociedade, conforme argumentam Caxile *et al.*

Dentro dessa perspectiva de construção de uma nação desenvolvida, moderna, coesa e unida, a inserção da população de negros e afrodescendentes era uma questão bastante debatida. Existia uma considerável preocupação com a trajetória escravista do país, a herança escrava – o atraso. Atraso esse atribuído aos escravos e seus descendentes, que seria ameaça às intenções civilizatórias brasileiras. Dessa forma, a escola seria o local ideal para disciplinar e construir “cidadãos ideais”. (CAXILE *et al.*, 2019, p. 49).

Para os autores, a escola seria o espaço de controle de comportamento da população recém-libertada, através de um ensino eurocentrado, o que não significa dizer que esses povos eram bem aceitos no ambiente escolar, ou que houvesse preocupação por parte do Estado no sentido de ofertar-lhes a instrução.

Diversos mecanismos foram criados para dificultar o ingresso e a permanência de alunos afrodescendentes e negros nas escolas primárias do Estado e nas particulares. São exemplos: vestimentas adequadas, ausência de responsável para efetivar a matrícula, condição para aquisição do material escolar e merenda, entre outros. (CAXILE *et al.*, 2019, p. 53).

Havia uma grande distância entre o que determinava a lei, e as reais condições para que os afro-brasileiros tivessem acesso ou frequentassem as escolas. De modo geral, a abolição da escravidão não garantiu inclusão social e educacional, a partir de um amplo debate acerca das questões raciais. A este respeito, Caxile *et al.* argumentam que,

A elite senhoril destacava a importância de educar os libertos e demais trabalhadores livres, a dedicação ao trabalho contínuo e sistemático, numa sociedade livre. A dedicação ao trabalho era entendida como a forma mais contundente de reabilitar a população liberta à nova sociedade. Entretanto não foram criadas políticas públicas nem mecanismos de inclusão que permitissem igual acesso entre brancos e negros em instituições educacionais. (CAXILE *et al.*, 2019, p. 49).

Portanto, acerca da instituição legal das primeiras escolas no Ceará, é possível concluir que, não houve um projeto de inclusão da população negra nas escolas, não foram elaborados programas voltados para o ensino da história destes povos, e nem para a formação de professores/as, além da formação inicial no Liceu e na Escola Normal, que ficava muito aquém dos requisitos básicos para o exercício do magistério.

A criação das primeiras escolas no Ceará se pautou desta forma, pela exclusão racial e social, pela falta de investimentos no setor da educação, e pela ausência de políticas públicas que garantissem o funcionamento das escolas, o acesso para todos e

todas, e o combate ao racismo, ao elitismo, à exclusão e ao analfabetismo, práticas enraizadas no âmago da sociedade cearense, que persistiriam por todo o século XX e início do XXI.

2.2 A legislação educacional do Ceará e a ausência da população negra em seus dispositivos

Só se tem registro de leis que regulamentavam a educação no Ceará, a partir do período imperial. Antes disto, como já foi citado, não havia uma organização estruturada do ensino nesta província. Observando os documentos, é possível perceber que há uma série de leis, regulamentos, regimentos, que apontam principalmente para a criação e reforma de sistemas, escolas, níveis e modalidades de ensino durante todo o período mencionado.

Na prática, as mudanças não eram significativas, o acesso ao ensino não era garantido a todos/as, permaneciam antigos métodos pedagógicos, e a formação de professores/as era uma preocupação constante, por ser desorganizada e não surtir o efeito esperado. Porém, os documentos apontam que alguns desses problemas eram percebidos e as reformas eram pensadas com o intuito de amenizá-los, embora alguns casos tenham sido sistematicamente ignorados pelo poder público, como é o exemplo da garantia do acesso à educação para a população negra.

Algumas dessas leis faziam menção a situações pontuais, como alteração de salários de professores/as e funcionários/as, mudanças de cargos e funções, alteração de jornadas de trabalho. A primeira reforma de acordo com Vieira e Farias, ocorreu em 1854.

Resolução nº 665, de 4 de outubro de 1854.

Autorizando o presidente da província a reformar a instrução primaria da província do Ceará. Art. 1º - O presidente da província fica autorizado a reformar a instrução primaria da província uniformizando-a o mais possível com regulamento expedido pelo governo para o município neutro do Rio de Janeiro.

Art. 2º - O mesmo presidente fica autorizado á aposentar com ordenado correspondente ao tempo de serviço aquelles professores, ou professorea, que por impossibilidade única, ou qualquer outro motivo attendivel não deverem continuar no magistério. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 25 - 3²⁵).

²⁵ O número 3 indica o CD-ROM ao qual pertence o texto. A citada obra de Vieira e Farias, intitulada: Documentos de política educacional no Ceará: Império e República, publicada em 2006, encontra-se organizada em quatro CDs-ROM. O texto número 3 está intitulado: Leis de reforma da educação do Ceará.

A primeira reforma foi elaborada no sentido de equiparar a instrução àquela implantada na capital do Império, e tratava ainda da aposentadoria de professores/as. A lei não especificava como seria o ensino daí por diante, devendo os/as interessados/as consultarem o currículo do Distrito Federal. Também não apontava nenhum caminho para a melhoria da formação dos/as profissionais do magistério.

É possível observar nas leis de reforma uma continuidade da lei anterior, ou seja, o texto afirmava que devia ser cumprido o que estava posto no regulamento anterior, sem aprofundamento do que de fato seria modificado. A reforma de 11 de agosto de 1859, de acordo com Vieira e Farias (2006 – 3), estabeleceu alterações nos processos de remoção, suspensão e afastamento de professores/as, de acordo com a necessidade da Instrução, ou de delitos cometidos por estes/as.

Outras reformas abordam mudanças nos horários de aulas, salários dos/as professores/as, fiscalizações das escolas, atribuições de cargos, como é o caso da Resolução nº 1.136, de 1864, conhecida com Reforma da Instrução Pública da Província.

Art. 1º - A secretaria da instrução publica será exercida por um dos lentes do Lyceu que será igualmente o directo deste estabelecimento, restabelecido n'esta parte o art. 4º da lei nº 304, de 15 de julho de 1844, o qual perceberá a gratificação anual de 609\$093, modificado n'esta parte do regulamento de 2 de janeiro de 1856, e arts. 1º e 2º da lei nº 874, de 16 de setembro de 1858. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 29 - 3).

Impregnada do discurso da ordem, mas também como uma forma de garantir um ensino de qualidade, a Resolução estabelecia ainda que,

Art. 3º - O inspector literário percorrerá annualmente em tempo indeterminado, quatro vezes pelo menos em districto, visitando as aulas públicas e particulares para analisar o comportamento dos professores, e propor as medidas que forem necessarias para a boa execução das leis, regulamentos, instrucções e ordens, dando conta trimensal ao presidente da provincia por via do director geral. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 29 - 3).

Mas também houve reformas de alterações no currículo, com a supressão ou acréscimo de disciplinas (cadeiras), ou de carga horária das mesmas, e de ingresso do professor e da professora no ensino primário público. É o que se observa na Resolução nº 1.262, de 2 de janeiro de 1869.

Altera o regulamento da instrução publica de 2 de janeiro de 1855 a mais instrucção relativas.

Art. 1º O regulamento de 2 de janeiro de 1855, approved pela lei nº 743 de 22 de outubro do mesmo anno, e mais instrucções que lhe são relativas, será executado com as seguintes alterações:

§ 1.º A instrução elementar na provincia continuará como actualmente sua distincção de grau excepto em uma das cadeiras da capital, conforme o disposto no art. 6º da lei nº 1.138 de 5 de dezembro de 1861;

§ 2º A idade legal, de que falla o § 1.º do art. 28 do citado regulamento, é de vinte e um annos completos, quer para professores, quer para professoras, sejam solteiras, casadas ou viúvas;

§ 3º O tempo exigido no art. 39 para a vitalicidade dos professores fica reduzido á um anno de effectivo exercicio;

§ 4º A providencia estabelecida no art. 45, relativamente á nomeação de professor interino, for-se-há tambem extensiva ao caso, em que o proprietario de alguma cadeira esteja fora de seu exercicio sem vencimento algum, ou quando se der vaga por effeito de remoção do respectivo professor; (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 32 - 3).

Esta resolução é um pouco extensa em comparação às anteriores, abordando ainda as penalidades aplicáveis aos professores e às professoras que porventura cometessem alguma infração ou delito, e as substituições em caso de vacância nos cargos das disciplinas.

Em outras reformas, segundo Vieira e Farias (2006 – 3), os legisladores abordaram o processo de ascensão funcional de professores/as, a partir da aquisição de uma nova cadeira por mérito, as penalidades para alunos/as considerados indisciplinados/as, as diretrizes que norteavam a matrícula, e sempre a questão da vigilância nas escolas, com o objetivo de zelar pelo cumprimento dos compromissos profissionais, principalmente em relação aos professores e às professoras.

Em se tratando da formação inicial²⁶, as leis abordavam basicamente a forma de ingresso, através de concurso público, e algumas mudanças nos treinamentos que conferiam autorização para os/as professores/as exercerem o magistério. O Regulamento Organico da Instrucção Publica e Particular de 1881 aboliu os castigos físicos para os/as alunos/as.

No mesmo documento, no capítulo IV, seção I, que tratava das disposições do ensino, observa-se a regulamentação para implantação da Escola Normal.

Art. 119 – Haverá na Capital da provicia uma Escola Normal destinada a formar professores para o ensino primario.

Art. 120 – A Escola Normal será mixta.

Art. 121 – O curso de estudos será de um anno e abrangendo as seguintes matérias:

§ 1 Lingua nacional; grammatica analyse grammatical, logica e etymologica; recitação; redacção e composição.

²⁶ Os documentos analisados dão conta apenas da preparação para o magistério. No período imperial, e em boa parte da era republicana, não se concebia o conceito de formação continuada. Até a formação inicial era extremamente deficiente. Em muitos casos, os/as professores/as não tinham conhecimento ou aptidão alguma para o ensino.

§ 2 Arithmetica e metrologia; geometria elementar, limitada ás noções geraes e problemas simples, estudo das formas geométricas; desenho linear.

§ 3 Geographia elementar; do Brasil e especialmente da província do Ceará; historia do Brasil, factos principaes da Historia do Ceará.

§ 4 Pedagogia e methodologia theorica e pratica.

Art. 122 – O ensino será gratuito.

Art. 123 – Haverá uma escola primaria superior para cada sexo, annexa á Escola normal, onde se habilitem os normalistas na pratica dos modos e methodos de ensino.

Art. 124 – As matérias dos §§ 1, 2 e 3 do art. 121 serão leccionadas pelos respectivos professores do Lyceo. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 56 - 3).

A sessão abordava ainda, os exames necessários para a matrícula na Escola Normal, os requisitos básicos para a aquisição do diploma e atuação no magistério, os vencimentos, o quadro de funcionários/as, diretores e professores/as do Liceu que iriam atuar na escola preparatória.

É um documento composto por 287 artigos, que trata também dentre outros, das atribuições de cada integrante das escolas primárias e da futura Escola Normal, dos concursos para professores/as, e da vitaliciedade no cargo.

Já no período republicano, em 1905, foi aprovada uma nova reforma da Instrução. Segundo Vieira e Farias (2006 – 1), há alterações no currículo, especificando a ementa de cada disciplina, orientações sobre a Escola de Aplicação, anexa à Escola Normal, matrícula dos/as alunos/as, e demais diretrizes de funcionamentos das escolas primárias e grupos escolares. O capítulo XVI aborda novamente os direitos e deveres dos/as professores/as e a forma de ingresso no magistério público, sempre a partir de concursos, e mediante diplomação da Escola Normal.

No plano local também são concebidos projetos de mudança, expressos em dois instrumentos legais: o Regulamento da Instrução Primária do Estado do Ceará (1905) e o Regimento Interno das Escolas Públicas do Ensino Primário (1915). O Regulamento de 1905 é aprovado no governo de Nogueira Accioly. Trata-se de documento abrangente, apresentando determinações que vão desde a organização das escolas primárias aos direitos e deveres do professor, tempo letivo, feriados, meios disciplinares e prêmios e outros, com destaque para a questão da obrigatoriedade do ensino. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 20 - 1).

As questões relacionadas à formação de professores/as permaneceram na mesma linha das reformas anteriores, destacando sempre os concursos para ingresso no magistério público, o que pressupõe a exigência de uma formação adequada, e o próprio processo de escolarização na Escola Normal, cujo ingresso e permanência também eram bastante difíceis.

A educação dos povos negros permaneceu ausente na reforma de 1905, considerada a primeira reforma de ensino da era republicana. Nenhum dispositivo do Regimento contemplava essa população, trazendo apenas a perspectiva geral do ensino para todas as crianças.

A reforma de 1915, não trazia muitas novidades. Estas, porém foram significativas, como por exemplo, a reflexão sobre o papel do ensino, afastando-se da antiga ideia que ainda iria perdurar por muito tempo dentro do sistema educacional, de um ensino voltado para a memorização dos conteúdos. Segundo Vieira e Farias,

O Regimento de 1915 foi concebido no governo de Liberato Barroso (1914-1916). O texto se sobressai por apresentar uma dimensão pedagógica inusitada em relação aos instrumentos legais anteriores. Até então, a legislação pareceu ater-se a oscilar entre castigos (mais ou menos rigorosos) e prêmios, sem inovações a destacar. O documento anuncia uma ruptura com os demais, ao tratar de coisas como o despertar do desejo de aprender, o caráter prático do ensino e a preparação do aluno para a vida real (Art. 55, 6). Ao professor atribui a tarefa de “desenvolver a faculdade de observação e a reflexão espontânea” em seus discípulos (Art. 38). Propõe também evitar “o sistema mecânico de ensino que consiste em fazer o menino reproduzir de cor e pelas mesmas palavras o texto de um compêndio, depressa esquecido” (Art. 40). Lembra ainda que os alunos “estão constantemente a vigiar” o comportamento do professor, podendo “vir a imitá-lo” (Art. 55, 10). Por isso mesmo, seu exemplo deveria ser modelar. No Regimento de 1915 parecem estar plantadas as primeiras sementes de um solo que a Reforma de 1922 procuraria adubar. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 20 - 1).

No início do século XX, que significa também o alvorecer da era republicana, e no calor das reformas deste período, tiveram origem as primeiras faculdades do Ceará, de acordo com Vieira e Farias.

Remonta ao início do século XX a criação dos primeiros cursos superiores no Ceará: a Faculdade Livre de Direito do Ceará (1903), a Faculdade de Farmácia e Odontologia (1916) e a Escola de Agronomia (1918). Da agregação dessas escolas e outras escolas é que vai surgir, muito mais tarde, a Universidade Federal do Ceará. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 21 - 1).

Tanto a instrução primária quanto o ensino secundário que, salvo as escolas particulares, só tinham como referência o Liceu, ainda eram bastante frágeis, com várias deficiências, e iriam passar por muitas reformas ao longo do século XX, porém a criação das faculdades, que formariam também os/as profissionais do magistério, já era um prenúncio de um processo de mudanças no sentido de garantir uma formação inicial mais adequada no sistema educacional do Ceará.

No que diz respeito ao dever do Estado em garantir a educação, no início da era republicana, esta concepção ainda não se encontrava consolidada. E em relação aos

direitos da população negra ao ensino, também não houve propostas significativas, ou a elaboração de políticas públicas que garantissem esses direitos. Sobre os Regimentos de 1905 e 1915, Caxile *et al* (2019), argumentam que tais dispositivos contavam com inúmeros artigos e títulos, sem que houvesse em nenhum deles menção alguma aos povos negros, seu direito à educação, sua história, ou ainda a formulação de políticas que atendessem a esta população.

Mais uma vez é importante lembrar que essas constatações não significam que os afro-brasileiros não frequentaram as escolas no período mencionado, entre o final do Império e início do período republicano. Sobre esta questão, Cruz argumenta que,

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares. (CRUZ, 2005, p. 27).

Portanto, embora se refira à realidade do Brasil de modo geral, e não especificamente à do Ceará, a autora realiza uma análise sobre a ausência da educação dos/as negros/as nas pesquisas de história da educação no Brasil, ressaltando que o ensino ocorria por meio de iniciativas particulares da própria população negra, da criação de associações, e também, ainda que de forma mais esporádica, em escolas oficiais. Segundo a autora,

No que diz respeito ao esforço específico do grupo em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica patente a criação de escolas pelos próprios negros. Ainda se dispõe de poucos registros históricos dessas experiências, embora tenham existido. (CRUZ, 2005, p. 28).

Cruz (2005), menciona exemplos de várias escolas, voltadas para negros e negras, e fundadas por estes povos através principalmente de associações, como é o caso da Frente Negra. Essas escolas, criadas entre os séculos XIX e XX, estavam localizadas no Maranhão, São Paulo e Rio Grande do Sul, e foram referenciadas em alguns trabalhos sobre a história da educação.

Segundo a autora, existe uma deficiência muito grande de trabalhos que abordem a educação dos povos negros. Trazendo essa perspectiva para a realidade do Ceará, a dificuldade é ainda maior visto que, praticamente não encontrei estudos a

respeito, além do de Caxile *et al*, no período mencionado, ou seja, século XIX e por quase todo o século XX.

Porém, com base na legislação analisada neste tópico, foi possível perceber que não havia a proibição de afro-brasileiros frequentarem as escolas, no pós-abolição. Por outro lado, não há nenhum indicativo de políticas públicas por parte do Estado, no sentido de manter essa população na escola, e de que esta funcionasse como um espaço de respeito às diferenças, valorização das identidades negras, e combate ao racismo, extremamente enraizado numa sociedade que tão recentemente abolira suas práticas escravistas.

2.2.1 A perspectiva das constituições estaduais: qual o amparo legal para a educação da população negra?

O estado do Ceará, ao longo de toda a sua história republicana, aprovou nove constituições, segundo Vieira e Farias (2006 – 1), todas em consonância, embora resguardadas algumas diferenças, com as cartas federais elaboradas em períodos equivalentes.

Ao refletir sobre a história da educação pela via dos textos constitucionais, é oportuno reconhecer que embora nem sempre seja possível detectar uma aproximação visível entre o nacional e o local em estudos de natureza historiográfica, no que se refere à matéria constitucional este é um elo indiscutível. Sendo o Brasil uma organização federativa, as Cartas Magnas do país costumam apontar um caminho para aquelas dos Estados. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 11 -1).

Ainda de acordo com as autoras, tais mudanças na legislação refletem os conflitos políticos característicos de cada época. Acerca dos contextos locais, pode-se observar as disputas entre grupos políticos que há muito se revezavam no governo, por vezes, de forma autoritária, sem que houvesse um espaço de mudanças advindas de outros grupos, com diferentes ideologias políticas.

A instauração do Estado Novo no Ceará não se diferencia do resto do país, quando as vozes políticas de esquerda são silenciadas. Menezes Pimentel, que fora escolhido governador do Estado por processo indireto conduzido pela Assembléia Legislativa, em maio de 1935, é mantido no poder como interventor, permanecendo até 1945. Seu governo caracteriza-se pela perseguição aos adversários políticos e comunistas, em nome da moral e dos bons costumes. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 32 -1).

Tal situação se reflete de modo significativo na política educacional do estado uma vez que, a própria Constituição deliberava dispositivos que permitiam a fiscalização e o controle rigorosos das escolas e dos agentes públicos.

A educação foi tema de todas as nove constituições estaduais do Ceará. Porém, é possível observar que, a garantia de oferta da educação pública não era satisfatória, como também, a falta de comprometimento com a formação dos/as professores/as era notória. Vieira e Farias argumentam que,

Nas primeiras Constituições pode-se observar uma ausência quase absoluta de referências à educação, o que bem ilustra sua pequena relevância para a sociedade da época. A partir de meados do século XX, quando aumenta a demanda por educação, a presença de artigos relacionados ao tema cresce significativamente nos referidos textos. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 12 - 1).

Os documentos da época voltavam-se para o processo de organização da educação pública e privada, aumento do número de matrículas, garantia de financiamento para o ensino. No que diz respeito à população negra, nenhum dispositivo legal foi acrescentado no sentido de atender às suas demandas. Em relação aos/as professores/as, algumas reformas constitucionais tratavam apenas do ingresso e efetivação no cargo, porém sem muito comprometimento com o processo de formação inicial, e principalmente, continuada.

Havia ainda, a preocupação com o currículo, tanto que este foi tema das reformas educacionais implantadas no Ceará, como já mencionado anteriormente. As constituições mantiveram o sentido das reformas da Instrução. A carta de 1891 deliberava sobre a educação, a liberdade de ensino e a instrução primária gratuita como direitos básicos, conforme se observa nos artigos 85 e 95, do Título XV (Declaração de Direitos):

Art. 85 – São assegurados e garantidos a todos os habitantes do Estado os seguintes direitos: § 4.º – Liberdade profissional e de ensino, sem ofensa à moral e sem prejuízo da segurança e higiene pública. Art. 95 – A instrução primária será gratuita nas condições e pelo modo que a lei estabelecer. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 56 - 1).

O artigo 97 do mesmo título mencionava apenas as condições para o provimento de cargos no serviço público, de forma geral. Não havia, portanto, nenhuma deliberação em relação ao cargo de professor/a ou à formação inicial ou continuada, conforme cita o documento:

Art. 97 – O provimento dos empregos públicos se fará mediante concurso para a primeira nomeação, e a promoção dos funcionários públicos se fará

por antiguidade. Diploma científico não é condição essencial para o concurso dos empregos públicos. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 56 - 1).

Nas demais cartas, de acordo com as autoras, há uma repetição de pressupostos no que diz respeito à educação, sem muitas inovações, ressaltando-se alguns casos. É possível observar que na história do Ceará, seja no período imperial ou republicano, não faltaram leis de regulamentação da educação pública, embora as mudanças ocorridas entre um documento e outro nem sempre fossem tão significativas.

Outro problema seria a diferença entre o que a lei estabelecia, e o que de fato era cumprido. Os governantes sempre alegavam falta de recursos para investir na educação, mas geralmente aprovavam medidas para garantir determinados recursos aos gastos com o ensino. Apesar disso, porém, a discrepância entre a legislação e a realidade das escolas era alarmante.

No documento de 1921, observa-se que os municípios passaram a ofertar a educação primária.

A educação é matéria incipiente na Constituição Estadual de 1921. As atribuições da Assembleia Legislativa são mantidas, sendo sua competência privativa “decretar as leis e resoluções necessárias ao exercício dos poderes pertencentes ao Estado”, especialmente aqueles referentes à “instrução pública” (CE 1921, Art. 24, f). Uma novidade é o estabelecimento de atribuições relativas ao Município, sendo definida como competências das Câmaras Municipais “criar escolas de instrução primária e profissional, reservando para este serviço dez por cento, pelo menos, de suas rendas” (CE 1921, Art. 94, § 13).

Tal dispositivo, retomado na Constituição Estadual de 1925, anteciparia o importante tema do financiamento da educação, que somente viria a ser tratado na Constituição Federal de 1934. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 21 - 1).

De acordo com o texto da Carta, a ideia de descentralização do ensino, já estava sendo gestada. O posterior desenvolvimento desta ideia contribuiu para a criação dos fundos de desenvolvimento da educação, décadas mais tarde.

Já a Constituição de 1945 não trazia muitas inovações. Na prática, permaneceram as diretrizes da reforma anterior, com a introdução de dispositivos de controle sobre a vida pública, inclusive sobre as escolas. De acordo com Vieira e Farias,

A Constituição Estadual de 1945 surge em momento peculiar da história, quando o país já começa a respirar os ares da redemocratização. Em matéria de educação, entretanto, a Carta cearense não reflete esse novo espírito. Antes, incorpora as orientações da Constituição Federal de 1937, concebida em pleno vigor da ditadura Vargas. Trata-se de situação, de fato, curiosa. As constituições estaduais cearenses nem sempre representam um desdobramento natural das constituições federais, como seria de se esperar. Assim, novamente ocorre o que sucedera em relação aos textos de 1892,

1921 e 1925, cuja concepção mais reflete as circunstâncias políticas locais que o contexto nacional. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 32 - 1).

Acerca deste controle, é importante lembrar que o governador da época²⁷ era representante de um modelo de política que se pautava no autoritarismo, foi conduzido ao poder por meio de nomeação e, portanto, exercia certo controle sobre as atividades do estado, inclusive sobre a educação, como uma forma de garantir que não haveria espaço para contestações ao seu governo, por parte dos seus adversários, conforme argumentam Vieira e Farias.

No campo educacional são mantidas as linhas gerais desenvolvidas desde o início do período. Para fins de fiscalização e inspeção escolar o Estado é dividido em regiões de ensino, instituindo-se as delegacias regionais de ensino (Decreto-lei Nº 247, de 25 de maio de 1938). Compete aos seus titulares, delegados regionais de ensino, exercer as tarefas de inspeção e orientação técnico-pedagógica junto às escolas sob sua jurisdição. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 32 - 1).

Apesar das poucas mudanças, conforme já foi citado, o texto trazia a novidade da criação das delegacias regionais de ensino, que posteriormente viriam a constituir as chamadas coordenadorias locais de desenvolvimento da educação.

Outro ponto importante, conforme Vieira e Farias, foi o aumento no número de matrículas a partir de 1945.

Há que se registrar um expressivo crescimento da rede escolar, tanto do ponto de vista do aumento do número de escolas e de matrículas, quanto de professores. Os dados relativos ao ano de 1945 revelam que o Ceará tem, então, um total de 2.121 unidades escolares, entre públicas (1.648) e particulares (473). São 123.647 as matrículas no ensino primário, secundário e infantil, distribuídas entre o sexo masculino (55.601) e feminino (68.046) e instituições públicas (91.499) e particulares (32.148). O corpo docente corresponde a 4.482 professores, distribuídos entre homens (1173) e mulheres (3.309), atuando no setor público (2603) e particular (1879). Como se vê é significativamente maior o número de escolas, matrículas e professores na rede pública, assim como a presença de mulheres – tanto no que se refere às matrículas quanto ao corpo docente. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 32 - 1).

Ainda segundo as autoras, essa procura crescente pela escola, demonstrava cada vez mais, a busca pelo ideal de progresso e modernidade que, a exemplo do que ocorria

²⁷ Benedito Augusto Carvalho dos Santos. Nomeado Interventor Federal em outubro de 1945. Governou o estado até 1946.

nos países mais desenvolvidos na época, estava aliado à uma população “civilizada”²⁸ pela educação.

Os dados cearenses confirmam uma tendência geral de expansão do sistema escolar existente em todo o país, refletindo, sobretudo por parte das camadas médias da população, um reconhecimento do papel da educação numa sociedade em processo de urbanização. Nesse sentido, pode-se dizer que o Ceará acompanha o movimento brasileiro de busca pela escola. Ainda não se pode falar de uma escola para todos, dinâmica que só se completará no longo prazo, mas a comparação com indicadores relativos a momentos anteriores mostra uma tendência de crescimento que merece destaque. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 32 - 1).

A escola ainda não chegava a todas as crianças e jovens em idade escolar, principalmente para a população mais carente, residente no interior do estado, na zona rural. Se os segmentos médios da sociedade enxergavam a educação como sinônimo de progresso e, conseqüentemente, buscavam as escolas com o intuito de alcançar este ideal, fica claro para quem estas escolas eram pensadas. Certamente não para a população pobre e menos ainda, para os povos negros, embora a legislação oficial não os excluísse deste direito.

A sonhada inclusão escolar, não se concretizou, portanto, a partir da carta de 1945. Tal fato só ocorreria plenamente com a aprovação da Constituição Federal de 1988, e mais precisamente, com a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No caso específico do Ceará, seria a Constituição de 1989, em vigor até o momento, e concebida a partir de um ideal de redemocratização pós-ditadura militar, que iria redimensionar os rumos da educação que se vislumbrava para o tão esperado século XXI.

Antes disto, porém, foi aprovada a Constituição de 1967 que, a exemplo de outras anteriores, não trazia mudanças substanciais no que diz respeito à educação, embora concedesse alguns benefícios aos/às professores/as, conforme analisam Vieira e Farias.

A Constituição Estadual de 1967 não acrescenta diferenças substantivas ao texto federal. De uma maneira geral tende a repetir seus artigos com variações ínfimas. Dela são incorporados todos os princípios, assim como dispositivos diversos, alguns dos quais cabe mencionar: a liberdade de ensino, com a abertura à concessão de “amparo técnico e financeiro às instituições educativas, inclusive com a distribuição de bolsas de estudo, na

²⁸ A palavra civilizada, na minha concepção, não é adequada pois transmite a ideia de que existem povos civilizados e povos selvagens. Porém, não raro se encontra em discursos da época estudada, assim como de épocas anteriores o uso desta palavra, justamente para tal fim.

forma da lei” (CF 1967, Art. 176, § 2º e CE 1967, Art. 135, I). Também merece registro a admissão de acumulação de cargos que inclui várias aberturas a professores (CF 1967, Art. 99 e CE 1967, Art. 91). (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 41 – 1).

Aprovada no auge da ditadura militar, apesar de não inovar em vários aspectos, o fato de a Carta ter mantido os principais pressupostos das demais, elaboradas em tempos de democracia, pode ser considerado um fator positivo uma vez, que a tendência da política na época, era a de promover violentas perseguições contra o sistema educacional, seus/as professores/as e alunos/as. De acordo com Vieira e Farias,

Como no resto do país, embora tenha havido uma fase inicial de resistência ao golpe militar, o regime autoritário chega para ficar. Se no plano nacional vive-se o tempo dos generais, no âmbito local a fase é dos coronéis. São da caserna três dos governadores do período: Virgílio Távora, Adauto Bezerra e César Cals. Os demais – Plácido Castelo, Waldemar Alcântara, Manoel de Castro e Gonzaga Mota – não têm patentes militares. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 40 - 1).

Porém, as autoras afirmam que no governo de Virgílio Távora houve um significativo aumento do número de matrículas, e incentivo à educação através do Plano Trienal da Educação, aprovado em 1963, do Acordo²⁹ MEC/USAID³⁰/SUDENE³¹, e do Salário Educação. Sobre essa questão Vieira e Farias argumentam que, “As novas fontes e recursos tornaram possível a recuperação de escolas, treinamento e capacitação de professoras primárias, além da produção de material didático”. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 40 - 1).

Apesar da política de favorecimentos, característica do período, houve um certo investimento na formação a partir da capacitação de professores e professoras, pelo menos para o ensino primário, além da criação de projetos governamentais que promoviam a captação de recursos públicos para serem investidos nas escolas.

²⁹ Os acordos MEC/USAID tiveram origem, na década de 1960, durante o governo militar, com o objetivo de aparelhar as universidades brasileiras (reforma universitária que na verdade contribuiu para a implantação do modelo de ensino superior articulado pelos governos militares). Outros acordos foram assinados entre a USAID e os governos brasileiros, inclusive os governadores de alguns estados, como é o caso da parceria MEC/USAID/SUDENE, e os recursos oriundos desses acordos foram investidos nas reformas e na criação de escolas. O acordo de 1967 estabeleceu a reforma em todos os níveis de ensino, e instituiu a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras. (FRANZON, 2015).

³⁰ USAID – United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – Tradução nossa).

³¹ SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste). É uma autarquia federal, criada pela Lei nº 3.692, de 15 de dezembro de 1959, com o objetivo de promover o desenvolvimento dos estados do Nordeste e de parte do território de Minas Gerais, na época, atingidos pelas secas. Fonte: FGV/CPDOC.

Analisando as constituições cearenses anteriores à Carta atual, de 1989, é possível perceber que, embora sempre mencionada, a educação não figurava entre os assuntos mais importantes da política nas diferentes épocas em questão. Não raro, o novo texto apenas repetia o que já estava posto no documento anterior, inovando muito pouco, de modo que os problemas que a educação enfrentava foram se mantendo ao longo do século XX.

Em relação à formação de professores/as, esta necessidade era bem maior. Entre o final do século XIX e primeira metade do século XX, praticamente não havia proposta que contemplasse esses/as profissionais, sendo que a formação inicial dependia quase que exclusivamente da Escola Normal, e a formação continuada sequer foi pensada durante o período. A sociedade cearense ainda esperaria a chegada dos cursos de licenciatura das universidades, e as novas ideias que surgiram no final do século passado, a partir de um entendimento de educação para todos/as, advindo principalmente das conferências mundiais sobre educação, que marcaram o período³², anunciando as mudanças que se fariam presentes no século XXI.

No que diz respeito à educação dos afro-brasileiros, os dispositivos constitucionais nada mencionam. É importante lembrar que atualmente na sociedade brasileira, vários documentos como a Constituição Federal de 1988, e a LDB de 1996, dispõem sobre o direito à educação para todos e todas, e uma educação que se paute pelo combate aos preconceitos e respeito às diferenças. A Lei 10.639/2003 acrescentou ainda, o ensino da história da população negra, e a construção de espaços de convivência com base na valorização das culturas e identidades africanas e afro-brasileiras, e no combate ao racismo, especificamente nas instituições, incluindo as escolas.

Essa legislação foi aprovada entre o final do século XX e início do XXI, ou seja, foram necessários aproximadamente dois séculos, desde a criação das primeiras escolas no Brasil, para que fossem aprovadas leis que garantissem a construção de uma escola plural, e o ensino da História africana e afro-brasileira. Ainda que essas garantias não estejam amplamente efetivadas, legalmente estão amparadas.

É justamente a ausência deste amparo legal que norteia basicamente toda a legislação anterior. No caso específico do Ceará, somente a partir da Constituição

³² 1990 a 2000

Federal de 1988, LDB de 1996, e Lei 10.639/2003, foram assegurados oficialmente os direitos da população negra no que respeita ao seu acesso à escola, ao conhecimento sobre sua história, e à valorização do seu papel na sociedade.

No meu entender, essa ausência denota a falta de interesse por parte dos dirigentes do Estado em promover políticas de igualdade racial. E acrescento que, por mais que a legislação não garanta ainda a efetivação dessas pautas, é a partir da igualdade jurídica que se abre espaço para reivindicações com base na legalidade. Desta forma, as leis de promoção de igualdade racial abriram espaço para que a população negra reivindique não apenas a criação de mecanismos legais que a contemplem, mas também, e principalmente, o cumprimento destes já existentes.

2.3 Transição para o século XXI no Ceará: os discursos de mudanças e as perspectivas de políticas públicas de formação de professores/as com foco na educação para a igualdade racial

A partir das duas últimas décadas do século XX, surgiu um novo cenário na política brasileira, com o processo de redemocratização pós-ditadura militar. No Ceará, criou-se uma expectativa de euforia, marcada pelo fim da hegemonia dos chamados coronéis no governo. Surgia uma nova dimensão acerca dos usos e ofícios da política, e a sociedade foi às urnas ansiosa pelas anunciadas mudanças, que se refletiam também no campo da educação.

Neste tópico, analiso esta conjuntura política, a partir das indagações: o que de fato essas mudanças significaram para a sociedade cearense, especificamente para a educação do Ceará? E quais as políticas públicas elaboradas no campo educacional, incluindo a formação continuada de professores/as, e a garantia da inclusão social e da igualdade racial na educação?

2.3.1 Entre o cenário de mudanças anunciadas na década de 1980 e a ausência de políticas de promoção da igualdade racial e de formação de professores/as

A década de 1980 no Ceará trouxe uma configuração política de rompimento com setores ultraconservadores que formavam as oligarquias do estado. As eleições garantiram a vitória de um candidato que afirmava a necessidade de uma política

moderna e dinâmica. Em meio a esses acontecimentos, foi aprovada a nona Constituição do estado, em 1989, com ares de modernidade, que significava o rompimento com as velhas instituições remanescente do período militar. Segundo Vieira e Farias,

A Constituição Estadual de 1989 (CE 1989) é a mais extensa de todas as cartas do Ceará, conseqüentemente, aquela que mais se detém sobre a educação. Dando sequência à Constituição Federal (CF 1988) é concebida em clima de entusiasmo pela abertura política do país à redemocratização. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 46 - 1).

A Constituição de 1989 refletia esses desejos e expectativas de mudanças. Além do processo de reabertura política pós-ditadura militar, a população havia rompido com a política dos interventores, elegendo em 1986, um novo grupo político, formado por jovens empresários que, posteriormente, ficariam conhecidos pelo nome de Geração Cambéba. À frente do governo do estado estava o empresário Tasso Jereissati, representante da tendência neoliberal que se instalava no país. Portanto,

No Ceará, o início do governo das mudanças corresponde a uma fase de expectativas positivas de mudanças, com a busca de envolvimento de diferentes segmentos no debate sobre os rumos da educação. O Plano Setorial de Educação (1987 - 1990) incorpora contribuições de escolas, delegacias de ensino e entidades representativas da sociedade. Os cortes de pessoal, que atingem a máquina governamental como um todo, são de elevadas proporções na educação: cerca de 13.000 contratos ou complementações atingem os professores. Daí para frente as relações entre governo e o funcionalismo estadual seriam tensas. Na pasta de educação se revezariam três diferentes secretários, imprimindo um tom de descontinuidade à gestão educacional. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 46 - 1).

Leitão *et al* (2012) argumentam o porquê de essa política de implantação de mudanças, defendida por Tasso Jereissati, causar tanto entusiasmo. De fato, a sociedade cearense esperava um governante capaz de conduzir o estado a um cenário de desenvolvimento. As autoras argumentam que, “com um discurso sustentado pelo termo ‘mudança’, o empresário Tasso Ribeiro Jereissati conseguiu eleger-se governador de um dos estados mais pobres e atrasados da federação.” (LEITÃO *et al*, 2012, p. 1494).

Com uma política de cortes de gastos públicos, demissões, e congelamento de salários, além do não investimento na qualidade do ensino a partir da formação de professores/as, as expectativas de mudanças trazidas por este governo, se frustraram em pouco tempo.

De acordo com Tavares (2001), o chamado governo das mudanças traçou metas para a educação, no sentido de diminuir os índices de analfabetismo e a evasão escolar, e garantir o aumento do número de matrículas e a melhoria na qualidade do ensino. Tais

medidas, acabaram não tendo o êxito esperado em muitos casos, pois a política implantada na época, primava pelo neoliberalismo, que incluía as privatizações, terceirizações, favorecimento do capital privado. Os investimentos no setor público, assim com a prestação dos serviços, provinham das parcerias com o capital empresarial. Tavares expõe a relação das metas que o Estado pretendeu alcançar com a política das mudanças.

- “Expandir a utilização da Televisão Educativa (TVE) no processo educacional;
- Redefinir o ensino de 2o grau instrumentalizando a população de 15 a 19 anos, para que venha a ser agente eficiente do sistema produtivo;
- Assegurar a distribuição homogênea do corpo docente e administrativo, inclusive mediante remanejamento;
- Ampliar a rede física construindo 5.621 salas de aula para o atendimento de matrícula de 1o e 2o graus;
- Erradicar progressivamente o analfabetismo da população de 15 anos e mais, de 48,1% para 34,2%;
- Universalizar gradativamente o ensino de 1o grau reduzindo o déficit de escolarização de 41,4% para 16,3%.
- Democratizar a administração escolar descentralizando as ações para as 14 DERES - Delegacias Regionais de Ensino. (TAVARES, 2001, p. 79).

Apesar de as metas serem indiscutíveis quanto à sua necessidade, faltaram estratégias de operacionalização das mesmas, a partir de dois princípios básicos: investimento na inclusão social e na formação continuada de professores/as. Também não foram asseguradas condições adequadas de trabalho para estes/as profissionais. Pelo contrário, Tavares argumenta que,

Todo esse projeto, no entanto, deveria realizar-se sem professores, já que o projeto não incluiu entre suas diretrizes a contratação de docentes, não obstante a ambição de erradicar o analfabetismo, promover a universalização do ensino de 1o grau, ou mesmo dado o propósito da ampliação da rede física escolar. Durante este período foi deflagrada pela Secretaria de Educação uma fiscalização rigorosa sobre o trabalho dos professores. Os docentes foram acusados de marajás, por acumularem contratos de trabalho, dando aulas em dois ou três estabelecimentos de ensino, em turnos distintos, algo permitido ao exercício docente pela Constituição de 1988. (TAVARES, 2001, p. 79/80).

Ainda segundo a autora, houve uma série de perseguições contra os/as professores/as, pela própria Secretaria da Educação, o que resultou em demissões, contratações temporárias, perdas de contratos de trabalho e de promoção na carreira.

A partir destas análises, é possível concluir que a política implantada no período citado foi um tanto negativa, não apenas para a educação de um modo geral, pois houve um aumento no número de matrículas, segundo Tavares (2001), mas para a qualidade da

aprendizagem devido à utilização do método do tele ensino, e a precarização do trabalho dos/as professores/as.

A imposição dessa situação de debilidade no setor educacional não ficou restrita apenas ao plano das relações trabalhistas, pois o trabalho de sala-de-aula também foi precarizado, já que, com a expansão do sistema de ensino pela televisão, a atividade docente perde sua principal função, que é promover a aprendizagem, pois esta fica a cargo dos programas elaborados pela Fundação de Teleducação do Estado do Ceará – FUNTELCE. (TAVARES, 2001, p. 81).

Os investimentos em concursos públicos e formação continuada foram deslocados para a aquisição de materiais de suporte para o tele-ensino. Tavares (2001), ressalta que esse sistema de ensino passou por vários obstáculos, desde a falta de energia ou de manutenção dos aparelhos para garantir as aulas, até o surgimento da figura do/a orientador/a de aprendizagem, que não era exatamente um/a professor/a, mas o/a profissional responsável por esclarecer as dúvidas dos/as alunos/as após as teleaulas, e podia assumir até cinco disciplinas diferentes. Daí o porquê da supressão de vários cargos de professores/as, o que resultou em demissões e remanejamentos.

Se o programa anunciado pelo governo para a melhoria na educação do estado não surtiu o efeito desejado, em relação à garantia da permanência dos/as alunos/as nas escolas e à aprendizagem, foi desastroso para a formação continuada de professores/as. O investimento neste setor foi praticamente nulo e a precarização do trabalho foi algo marcante na história do ensino no Ceará. Essas mudanças iriam repercutir ao longo da década de 1990, com mais dois mandatos de Tasso Jereissati, e a partir da política dos seus sucessores, apesar de todas as discussões em torno da Constituição de 1989.

Aprovada dentro do contexto da reabertura política pós-ditadura militar, e de um período de mudanças observadas a nível mundial, inclusive na educação, proposta fortalecida a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990, a Constituição de 1989 seria extremamente minuciosa em relação à educação. Vieira e Farias enfatizam que,

Se a Constituição Federal de 1988 é extensa como nenhuma outra que a antecedeu, a Constituição Estadual de 1989 extrapola quaisquer expectativas. São 44 dispositivos com extraordinário nível de detalhamento: 18 longos artigos no capítulo da educação (CE 1989, Art. 215 a 232) e 26 outros em diferentes partes do texto. Com tal quantidade de artigos, a Constituição Estadual de 1989 acaba por ser pródiga em casuísmos e promessas. Coerente com o momento político do país, reflete em muitas de suas passagens a presença de corporações profissionais, cujo poder organizativo acaba por lograr êxito em fazer valer direitos que não seriam efetivados em momento posterior. (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 46/47 - 1).

Portanto, o documento acaba por se revelar uma legislação bastante complexa, cujos resultados, em sua maioria, só iriam surgir a médio prazo, ao longo da década de 1990 e, principalmente, nas primeiras décadas do século XXI, com o suporte da LDB de 1996, e de outros documentos aprovados no período.

Além dos artigos destinados à educação, o tema se faz presente em outras seções, conforme se observa no título II (Da Participação Popular). “Art. 10 – É direito de todos o ensino de 1º e 2º graus, devendo o Estado e os Municípios dar condições ao setor educacional para alcance desse objetivo”. (CEARÁ, 1989).

Já no Capítulo II (Da Educação), há alguns artigos que já constavam nos documentos anteriores.

Art. 215 – A educação, baseada nos princípios democráticos, na liberdade de expressão, na sociedade livre e participativa, no respeito aos direitos humanos, é um dos agentes do desenvolvimento, visando à plena realização da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, contemplando o ensino as seguintes diretrizes básicas:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

III – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (CEARÁ, 1989).

O inciso IV do mesmo artigo aborda a profissionalização do magistério, além de alguns benefícios para a classe dos/as professores/as.

IV – valorização dos profissionais do ensino com planos de carreira, na forma da lei, para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurada a isonomia salarial para docentes em exercício, com titulação idêntica, respeitando-se o grau de ensino em que estiver atuando; (CEARÁ, 1989).

Ainda sobre educação como direito de todos/as, é importante observar algumas orientações a respeito do currículo, no inciso XII, do Artigo 215.

§ 3.º – As escolas de 1º e 2º graus deverão incluir nas disciplinas da área de Humanidades, História, Geografia, Educação Artística e OSPB, temas voltados para a conscientização da necessidade de se preservar o patrimônio cultural. (CEARÁ, 1989).

As disciplinas de humanidades, suprimidas do currículo durante o período militar, foram incluídas no texto, porém com a permanência da disciplina de OSPB³³, o que evidencia ainda alguns resquícios da era militar.

³³ Organização Social e Política do Brasil. Disciplina surgida durante a ditadura militar, junto com a Educação Moral e Cívica. Na prática, eram destinadas a mostrar a História do Brasil a partir de uma perspectiva de exaltação da Pátria, de ordem e de respeito às normas e disciplinas.

Outro dispositivo que chamou a atenção está posto no Artigo 218, que trata dos deveres da União, dos Municípios e do Estado para com a educação. O Inciso VII estabelece o “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares, de material didático-escolar, transporte, alimentação e saúde”³⁴; (CEARÁ, 1989).

Em relação à formação de professores/as e valorização do magistério, o Inciso XVI do mesmo Artigo estabelece que os/as alunos/as têm direito a “escolas com corpo docente habilitado”; (CEARÁ, 1989). Já o Artigo 226 traz as seguintes mensagens.

Art. 226 – O estatuto e o plano de carreira do Magistério Público serão elaborados com a participação de entidades representativas da classe, observados:

I – piso salarial único para todo o magistério, de acordo com o grau de formação;

II – condições plenas de reciclagem e atualização permanentes, com direito a afastamento das atividades docentes, sem perda da remuneração³⁵;

III – progressão funcional na carreira, baseada na titulação;

IV – paridade de proventos entre ativos e aposentados; (CEARÁ, 1989).

Sobre as condições para investidura e permanência no cargo de professor/a, o documento estabelece que as mesmas ocorrerão através de

V – concurso público para o provimento de cargos;

VI – estabilidade no emprego, nos termos da Constituição Estadual;

§ 2.º – Professor é todo profissional com a devida titulação que exerça atividade de magistério, incluindo-se nesta, além da docência, as decorrentes das funções de direção, planejamento, supervisão, inspeção, coordenação, acompanhamento, controle, avaliação, orientação e pesquisa.

§ 3.º – O professor, em qualquer dos níveis, será aposentado com vencimentos integrais, satisfeito o requisito de tempo de serviço, independentemente da natureza de sua investidura. (CEARÁ, 1989).

De acordo com o texto, de fato houve a garantia da valorização do magistério em termos de salário e carreira. Já em relação à formação continuada, coube aos sistemas de

³⁴ A respeito dessas garantias, não consultei nenhuma literatura, mas fui estudante do ensino fundamental no período, e tendo vivenciado a situação, posso afirmar que essas ideias não tiveram êxito. Permanecemos ao longo da década de 1990, sem direito a transporte e atendimento à saúde. Os livros e a merenda chegavam no ensino fundamental. Ao final da década de 1990, um movimento articulado por estudantes da cidade de Crato, do qual eu participei, em consonância com as deliberações da LDB de 1996, obteve como resultado, a garantia do transporte escolar.

³⁵ Importante lembrar que a Portaria nº 0435, de 2017, determinou que o período de afastamento para pós-graduação profissional é de apenas 60 dias integral ou 120 dias parcial, ou ainda, liberação nos dias e horários das aulas durante todo o curso. Na modalidade acadêmica, permaneceu o período estabelecido nos decretos 25.851, de 2000, e 28.871, de 2007, de no mínimo um ano. O capítulo 3 traz uma análise mais aprofundada sobre esta questão.

ensino e seus respectivos órgãos e setores, elaborar estratégias para a promoção e realização de capacitações e aperfeiçoamento. Como essas estratégias funcionaram ou ainda estão funcionando no século XXI, ainda será tema de discussão no presente trabalho.

Além desses, o documento traz diversos artigos que abordam o processo de funcionamento das universidades públicas, ressaltando que o Estado deverá dispor de recursos para mantê-las, não dispensando sua função enquanto autarquias. Porém, essas observações são feitas a nível geral, considerando-se todo o programa das universidades, e não especificamente os cursos voltados para a formação do magistério.

Apesar de trazer um texto bastante profícuo no que diz respeito à educação, a Constituição de 1989 não garantiu, como já foi citado, a plena realização das metas propostas. Entre o final da década de 1990 e o início do século XXI, prevaleceu a política neoliberal introduzida no Ceará no governo de Tasso Jereissati, que foi eleito para mais dois mandatos.

Além disto, permaneceu a exclusão social na educação, com dificuldades de acesso às escolas devido à distância, para crianças e jovens pobres, principalmente das áreas rurais. Em relação à educação para a população negra, em sua grande maioria, também pobre, nenhum dispositivo foi acrescido à Constituição no sentido de garanti-la. As anunciadas mudanças pensadas na década de 1980, ficaram, portanto, apenas no discurso, sem perspectivas de construção de uma sociedade pautada pela igualdade racial.

2.3.2 A Reforma do Ensino Básico na década de 1990 e seus desdobramentos: a permanência da exclusão de uma história dos afro-brasileiros

Respeitados alguns dispositivos, como a realização de concursos públicos, a política de privatizações e de redução do Estado nos setores públicos permaneceu, conforme explica o professor Antenor Napolini, secretário de educação no período de 1995 a 2002, e responsável pela reforma no ensino básico. Entusiasmado com os resultados obtidos com a reforma, embora convicto de alguns problemas que ela trouxe, o ex-secretário comenta o significado desta proposta.

Com o processo de redemocratização do país, em 1985, teve início no estado um movimento político-econômico que veio a chamar-se mudancismo, que

se contrapôs ao coronelismo (1968-1986). O mudancismo tem sido marcado por uma série de reformas de estado (Administrativa e Fiscal, 1986-1990; Saúde, 1986-1990; Infra-estrutura e Privatizações, 1991-1999 e Educacional, 1995-2000). Do ponto de vista econômico, o mudancismo é responsável pela segunda onda de industrialização do estado, com a instalação, entre 1991-1999, de 450 empresas cujo modelo veio a se mostrar como concentrador de renda, mesmo o Ceará tendo crescido mais que a média nacional. (NASPOLINI, 2001, p. 169).

Na área da educação, permaneceram vários problemas já existentes e que não foram resolvidos com a reforma implantada no primeiro mandato de Tasso Jereissati.

Embora o governo estadual esteja fazendo esforços concentrados na área de alfabetização de adultos, o Ceará ainda apresenta um índice de 27,8 % (1999) de analfabetos entre jovens e adultos de 15 anos e mais, contra o índice nacional de 13,3 % para a mesma faixa etária em 1999. (NASPOLINI, 2001, p. 169).

O autor destaca que houve, como resultado da reforma por ele idealizada, um significativo aumento da matrícula, aprovação e permanência dos/as alunos/as na escola, e destaca alguns dos programas desenvolvidos, como a alfabetização de adultos/as através do Programa Alfabetização Solidária, oferta da merenda escolar, projetos como o Telecurso 2000 e o Tempo de Avançar, em parceria com a fundação Roberto Marinho, programas de aceleração da escolaridade e a criação dos conselhos escolares. Para financiar todos esses investimentos, o estado contou com um empréstimo no valor de 90 milhões junto ao Banco Mundial, e com a implantação do FUNDEF.

O entusiasmo se devia também ao fato de que, neste período, muito se apostou na educação, com base nas reformas que aconteciam em vários países e em outros estados do Brasil. De acordo com Leitão *et al*,

O esforço empreendido pela Secretaria da Educação Básica (Seduc), no sentido de acompanhar o contexto da reforma educacional brasileira circunscreve-se nos idos de 1995, ficando conhecido como a “Caminhada Cearense”³⁶ embalado pela doce sonoridade da reviravolta do cenário político no despontar de 1986, que atravessou toda a década de 1990. Esta será conhecida como o arquétipo cronológico das reformas educacionais que diziam os mais desavisados iria transformar a “cara da educação” no Ceará, com a política educacional formulada no compasso do “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”. (LEITÃO *et al*, 2012, p. 1946).

³⁶ De acordo com as autoras, esta era uma expressão utilizada pelo próprio Naspolini para se referir à reforma.

Para as autoras, havia mais entusiasmo do que mesmo ações. E as propagandas deixavam transparecer que o Estado estava vivendo um tempo significativo de mudanças. Napolini destaca outras conquistas resultantes da reforma.

- Implantação e consolidação de três sistemas de Gestão Escolar: o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (SPAECE, 1992), Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGE, 1997) e o Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP, 1996);
- Promoção do programa público de formação inicial docente em serviço – MAGISTER CEARÁ e PROFORMAÇÃO – para a rede pública estadual e municipal, com a participação das quatro universidades públicas;
- Redução do número de professores não habilitados que passou de 21,9% em 1995 para 15,0% em 2000. (NASPOLINI, 2001, p. 172/173).

O SPAECE³⁷ é o sistema avaliativo utilizado até os dias de hoje, e bastante incentivado pelo governo estadual, pois, é dele que se extraem os indicadores de rendimento escolar dos/as alunos/as em todo o estado. Porém, a avaliação só ocorre nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Já o MAGISTER³⁸ foi criado com o intuito de ofertar a formação inicial em nível superior aos/as professores/as que cursaram apenas o antigo ensino normal, que é secundário. Como resultado deste programa, quase todos os/as professores/as da rede estadual possuem formação superior atualmente. De acordo com Napolini (2001), foi instituído também um programa de formação continuada de professores/as, através das Coordenadorias Regionais de Educação.

Essa concepção de aprender e ensinar implicou na execução de um amplo programa de formação continuada e em serviço dos que fazem a escola, em especial dos professores. Este programa, por sua vez, exigiu uma ação permanente de acompanhamento, criando-se o SAP (Sistema de Acompanhamento Pedagógico), em meados de 1996. (NASPOLINI, 2001, p. 180).

O autor argumenta que o referido programa de formação continuada obteve êxito uma vez que, os dados relativos à matrícula, permanência e sucesso dos/as alunos/as na escola cresceram significativamente.

As mudanças curriculares e o sistema de acompanhamento pedagógico começam a surtir efeito. Os três principais indicadores de movimento escolar apresentaram uma substancial melhora no Ceará no período 1995-1999. A taxa de aprovação do ensino fundamental cresceu de 70,80% (1995) para 81,53% (1999); a taxa de abandono está em ritmo de decréscimo, tendo caído

³⁷ Apresento uma avaliação mais detalhada sobre a política do SPAECE, no capítulo 3.

³⁸ O MAGISTER também é abordado no capítulo 3.

de 13,20% (1995) para 10,52% (1999); a taxa de reprovação caiu à metade no período, tendo passado de 16,00% (1995) para 7,96% (1999). (NASPOLINI, 2001, p. 181).

Com o passar do tempo, criou-se no Ceará, uma política de exaltação dos números para se mensurar os resultados do rendimento educacional. Tal concepção pode ser conferida a partir das taxas acima mencionadas pelo autor, dos números do SPAECE, que refletem a aprendizagem dos/as alunos/as, e de outros exames de avaliação que surgiram ao longo das primeiras décadas do século XXI. A avaliação, portanto, deixou de ser processo e passou a ser resultado, e o Ceará atualmente desponta como um dos estados que apresenta melhores rendimentos educacionais, de acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013, 2015 e 2017.³⁹

O ensino no Ceará nas primeiras décadas do século XXI, vem se revelando, portanto, um desdobramento das políticas públicas implantadas no estado ainda no final do século XX, dentro do contexto do governo das mudanças, já mencionado anteriormente. Este modelo adotado pelo governador Tasso Jereissati em seu primeiro mandato (1987/1991), foi seguido e aprimorado pelos seus sucessores, dentro de uma perspectiva neoliberal, de fortalecimento da economia a partir do setor privado. A educação também passou a ser administrada de acordo com este modelo. Destaco aqui, a proposta de Gestão por Resultados (GPR) que, de acordo com Camarão *et al*,

Adotada explicitamente pela administração Lúcio Alcântara, em 2003, a Gestão por Resultados só será mencionada na Mensagem à Assembleia Legislativa de 2006, já dando conta de seu “amadurecimento”. Segundo seus proponentes, a Gestão por Resultados teria como “pressuposto fundamental” a ideia de que “avanços econômicos e sociais são complementares”, eles “ou avançam juntos ou retrocedem juntos”. Assim, haveria um atrelamento entre um aspecto e outro, em que o comprometimento com o avanço social pressuporia a avaliação da política econômica. (CAMARÃO *et al*, 2015, p. 382).

O modelo pressupõe a importância da economia em detrimento de uma política de inclusão social. A educação estaria, portanto, condicionada ao crescimento do setor financeiro, e ameaçada por suas variações. O investimento que se fazia, embora garantido por lei, dependia da arrecadação, e também das parcerias com a iniciativa privada. E para observar seus resultados, os governos criaram uma série de avaliações que envolviam principalmente, o rendimento escolar.

³⁹ Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Apesar destas constatações, o discurso dos governantes era o de mudanças, inclusão social e melhoria na qualidade do ensino, conforme se observa na fala de Lucio Alcântara, sobre seu plano de governo para a educação, instituído em 2003. Segundo o mesmo, o plano privilegiaria o “[...] aprimoramento do processo de formação e valorização dos servidores da educação;” (CEARÁ, 2003).

No entanto, há severas críticas em relação à política educacional de Gestão por Resultados, conforme argumentam Camarão *et al*, em seu estudo sobre a citada proposta.

O que se pode concluir desta política educacional que vem apostando há mais de dez anos no modelo da gestão por resultados? Este ensaio aponta questões sugestivas de problematização como: 1) Gestão - modelo da gestão verticalizado, baseado no controle dos processos e sem espaço para a autonomia escolar, tornando a direção escolar e secretarias municipais como protagonistas; 2) Responsabilização da escola, docentes e discentes pelos resultados; 3) Obliteração dos fatores socioeconômicos e culturais no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a qualidade do ensino se faz um elemento endógeno à escola. (CAMARÃO *et al*, 2015, p. 388).

Além de desprezar diversos fatores que são inerentes ao processo educacional, como o próprio currículo oculto e as peculiaridades de cada escola, de cada comunidade ou região, a ânsia por resultados positivos, acabou por criar uma situação de culpabilização de determinados/as profissionais pelo fracasso escolar, como uma forma de preservar o modelo educacional a qualquer custo. Esta é uma ideia que foi reverberando ao longo do início do século XXI, conforme argumentam Camarão *et al*.

No Ceará, em sucessivos governos (1995-2014), com interesses político-partidários diferenciados e, por vezes, opostos, a condução da política educacional pautada na vertente gerencialista não só se mantém como se fortalece ao longo dos anos. Esse fato se sustenta sob a égide de políticas regulatórias de caráter globalizante, que centralizam na educação formal o “fio de Ariadne” para o crescimento econômico e desenvolvimento humano. (CAMARÃO *et al*, 2015, p. 387).

Portanto, se a solução para os problemas da sociedade está na educação, é imprescindível que esta obtenha sucesso. O problema é quando esse sucesso se pauta no resultado como um fim e não como um meio, desprezando-se assim o desenrolar do processo do qual obtém-se a aprendizagem significativa.

Por outro lado, o modelo de Gestão por Resultados requereu dos governos, ações e estratégias para o cumprimento das metas estipuladas, o que de certa forma assegurou investimentos no setor da educação. Segundo Vieira *et al*,

Se as oscilações gerais do país motivadas por crises diversas tiveram efeitos nefastos sobre a educação, por outro lado, a obrigatoriedade da aplicação de recursos, inicialmente para o ensino fundamental (1998-2006) e, depois para o conjunto da educação básica (2007 em diante) representou um divisor de águas para os sistemas de ensino. (VIEIRA *et al*, 2019, P. 9).

Em sua análise, os/as autores/as apontam para os benefícios das políticas públicas de financiamento da educação implantadas no período, como o Fundef, criado em 1996 e implementado em 1998, e substituído a partir de 2007 pelo Fundeb.

Uma análise do Fundef/Fundeb no Ceará mostra que no período 1998-2006, os recursos aportados no ensino fundamental cresceram 151%, sendo que na rede estadual caíram 3,6% e nas redes municipais aumentaram 236,8%, situação decorrente do processo de municipalização do ensino fundamental, adotado pelo estado. A transição Fundef/Fundeb nos anos 2006-2007 representou um crescimento, de um ano para outro, de 45,1%, com um aumento dos recursos para a rede estadual de 113,6% e de 34,2% para as redes municipais. (VIEIRA *et al*, 2019, P. 9).

Ainda segundo os/as autores/as, houve melhorias significativas na educação básica de um modo geral a partir desses financiamentos.

O período 2007-2015, correspondente aos últimos dez anos do período focalizado pelo estudo, foi marcado por um crescimento dos recursos do Fundeb no Ceará de 208,9%, sendo tal crescimento de 285,2% para a rede estadual e de 189,7% para as redes municipais. Na rede estadual, o período foi marcado por investimentos no parque escolar, melhoria das condições de trabalho docente, aquisição de equipamentos para as escolas, e apoio aos municípios, ampliando e fortalecendo o regime de colaboração [...]. (VIEIRA *et al*, 2019, P. 9).

De fato, a valorização do magistério passou por uma etapa relativamente positiva no período mencionado. O investimento em concursos públicos para ampliação do quadro, e também o cumprimento da LDB de 1996 que determina que cada professor/a deve atuar na sua área específica, são exemplos dessas conquistas, conforme afirmam Vieira *et al*:

Outro aspecto importante a ser mencionado na trajetória dos últimos vinte anos no Ceará diz respeito à busca de qualificação da máquina pública apoiada em políticas de valorização do mérito dos servidores. Os professores da rede estadual são selecionados por concurso público, tendo sido realizadas diversas iniciativas de tal natureza, a exemplo de concursos públicos para o cargo de professor de ensino médio, em 2003, 2009 e 2013. (VIEIRA *et al*, 2019, P. 9/10).

É possível perceber que há uma preocupação com a melhoria da qualidade do ensino, começando pela exigência da formação inicial, de acordo com a LDB, em nível superior e, como já foi citado, em sua respectiva área para o ingresso no magistério estadual. Vieira *et al* (2019), argumentam que a concorrência nos concursos, assim

como os requisitos estabelecidos para investidura no cargo de professor/a, são elementos que possibilitam uma melhor preparação dos/as candidatos/as.

Em relação à sua própria rede, em 2003, a Secretaria de Educação (Seduc) realizaria concurso público para professores, com 6.488 vagas distribuídas pelas disciplinas do ensino médio. Em 2009, diante da situação de um contingente expressivo de docentes em processo de aposentadoria e de vagas não preenchidas no concurso de 2003, foi realizado novo concurso para ocupação de 4.000 vagas nas disciplinas de ensino médio; em 2013, mais um concurso foi lançado, desta feita com oferta de 3.000 vagas. Os dados analisados a partir dos três últimos concursos públicos para professores do ensino médio da rede estadual do Ceará apontam para a admissão de docentes de acordo com as exigências da legislação para o exercício nesta etapa da educação. Mostram também que, na proporção em que a concorrência cresce a cada edição de concurso, a tendência é selecionar melhores candidatos para ocupação dessas vagas. (VIEIRA *et al*, 2019, P. 10).

Ressaltando-se que não dá para conceber a ideia de qualidade do ensino sem qualidade da formação de professores/as, as seleções mencionadas foram importantes pois, a educação do estado passou a contar com um grande número de profissionais habilitados/as em nível superior e, pressupondo-se o fato de que estes passaram por uma seleção pública muito rigorosa, bem preparados/as no que diz respeito à formação inicial.

Porém, em se tratando de incentivo e promoção à formação continuada de professores/as, e de propostas de educação para a valorização da população negra, essas iniciativas nada acrescentaram de positivo a um cenário marcado pela desigualdade e assentado no racismo estrutural.

Para um melhor entendimento acerca dos projetos e programas elaborados no período⁴⁰, que foram analisados neste item, os mesmos encontram-se disposto no quadro abaixo⁴¹.

⁴⁰ Sobre os programas analisados a partir das fontes que eu consegui.

⁴¹ Optei por não citar a GPR, pois além de a mesma não constituir exatamente uma política pública, mas um modelo de gestão, não é específica da educação, faz parte da administração pública de um modo geral, embora com impactos significativos no setor educacional.

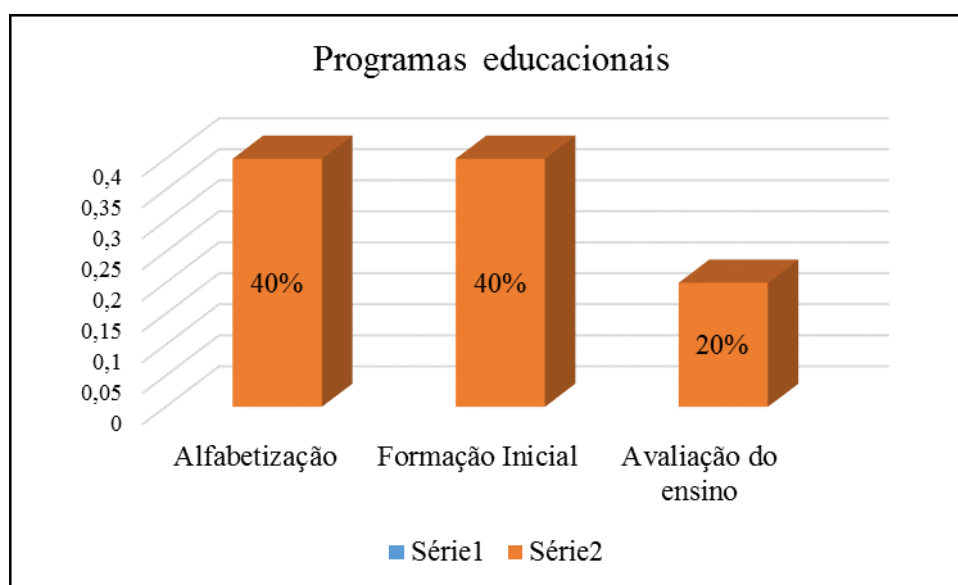
Quadro 01: Políticas públicas educacionais implantadas no Ceará – 1992/2000

Programa/Projeto	Data	Objetivo
Alfabetização Solidária	1998	Alfabetização de jovens e adultos
Tempo de Avançar	2000	Aceleração de estudos
SPAECE	1992	Avaliação do ensino
MAGISTER	2000	Formação inicial de professores
PROFORMAÇÃO	2000	Formação inicial de professores

Fonte: Napolini (2001). Elaborado pela autora.

Os dados estão organizados também no gráfico abaixo.

Gráfico 01 – Políticas públicas educacionais implantadas no Ceará 1992/2000



Fonte: Napolini (2001). Elaborado pela autora.

De acordo com Napolini (2001), esse período foi marcado pelo investimento em políticas de combate ao analfabetismo, ampliação da matrícula e controle da evasão escolar; Vieira *et al* (2019), associam a realização de concursos à valorização do magistério, enfatizando que as políticas da época tiveram um alcance estendido para a década seguinte, com a melhoria da qualidade do ensino.

Porém, de acordo com os dados, percebo que não houve, no período, nenhuma proposta voltada para o ensino das relações étnico-raciais, nem para a formação continuada de professores/as. A educação não estava pautada na valorização da diversidade e respeito às diferenças, embora estes dispositivos estejam claramente postos na Constituição Federal de 1988, e Estadual de 1989, e na LDB de 1996, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No meu entendimento, a temática das relações étnico-raciais não era algo novo, pois os movimentos negros defendiam estas propostas há quase um século. A pergunta que provavelmente não obteve uma resposta satisfatória é o porquê da invisibilização dessas demandas por parte do Estado, no limiar do século XXI, dentro de um contexto marcado pelos discursos de “mudanças”,⁴² e das pressões das organizações ligadas aos movimentos negros por uma política de igualdade racial

Ao longo deste texto, procurei refletir sobre o ensino no Ceará, as políticas públicas para formação continuada de professores/as, e para a educação da população negra, nas duas últimas décadas do século XX. O que eu pude concluir, a partir das análises realizadas, é que não foram elaboradas, durante o período estudado, propostas sólidas de formação continuada, mas apenas algumas iniciativas incipientes. Em alguns momentos, essa formação sequer foi considerada como um dos fatores mais importantes para o sucesso do ensino e aprendizagem.

Em relação à escolarização da população negra, esta foi completamente ignorada dentro do processo das políticas públicas criadas no período, tanto no que diz respeito aos direitos básicos do indivíduo, como também às especificidades destes povos, sempre negligenciadas pelo poder público ao longo da história do Brasil. Sobre esta questão Nunes (2007) argumenta que tanto a Constituição Federal (CF) de 1988, quanto à LDB de 1996, foram omissas em relação às demandas dos povos negros. A CF estabeleceu que essas questões deveriam ser regulamentadas por uma legislação específica da educação, no caso seria a LDB, porém, Nunes afirma que,

[...] no texto da LDB o que se demonstrou foi omissão em relação à importância da obrigatoriedade da inclusão de conteúdos específicos que dessem conta da real participação do negro na construção da história do nosso país [...]. (NUNES, 2007, p. 54).

⁴² Ao longo da análise, não obtive evidências acerca dessas mudanças anunciadas na época, para a área da educação. O fenômeno do aumento da matrícula ocorreu em todo o país com a universalização do ensino básico. Não foram elaboradas propostas para a construção de uma escola mais inclusiva.

Esses mecanismos legais não estabeleceram, portanto, nenhuma orientação no sentido de se pensar a elaboração de políticas públicas para a educação da população negra, ou para o ensino da história destes povos. A legislação educacional do Ceará também não assegurou nenhum direito ou garantia aos afro-brasileiros.

O ensino de História africana e afro-brasileira só faria parte oficialmente do currículo a partir da aprovação da Lei 10.639/2003, modificada pela Lei 11.645/2008. Entendo como currículo, neste caso, os conteúdos que podem ser acrescentados pelos/as professores e professoras nos seus planos de curso, ou abordados sob diferentes perspectivas, pois, a legislação traz uma orientação para o ensino da temática, e não especificamente, a alteração do currículo. Sobre essa problemática, Nunes argumenta que,

[...] no texto da referida lei, não há uma preocupação com a sua implementação adequada, não estabelece metas, desconsidera a necessidade da qualificação de professores, não se refere à necessidade das universidades reformularem os seus currículos. Defendemos que os movimentos negros devem contribuir no trabalho de intervenção pedagógica, mas é dever do sistema educacional criar condições para o desenvolvimento de atividades que contemplem as várias etnias que compõem a nossa nacionalidade. (NUNES, 2007, p. 58).

Dessa forma, com a aprovação das leis para o ensino das relações étnico-raciais, cada professor/a tem a oportunidade e autonomia de inserir nos currículos, conteúdos que são próprios das temáticas, como também, de buscar materiais que possam subsidiá-lo em suas aulas. Isto não significa, porém, que não seja dever do Estado garantir as condições necessárias para que o trabalho dos/as professores e professoras seja exitoso.

Portanto, as políticas públicas para a educação no Ceará, criadas nas duas últimas décadas do século XX, não contemplaram a população afro-brasileira. E se o ensino desta temática já era difícil há apenas três décadas atrás, a formação continuada voltada para este fim, era impensável. A política que foi instituída no período, a partir dos discursos de mudanças, foi marcada pela manutenção de antigas práticas completamente desvinculadas dos objetivos de promoção da igualdade racial.

2.4 Legislação educacional para o ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas estaduais do Ceará

Conforme já foi mencionado, para que a rede estadual de educação básica do Ceará adote o ensino de História africana e afro-brasileira em seu currículo, não basta apenas a legislação que institui e regulamenta esta prática. É necessário e urgente que seja realizada uma reforma curricular, com a inclusão da referida temática, e que se promova formações no sentido de auxiliar o trabalho dos/as professores/as. Analisando os principais dispositivos legais, é possível perceber que a teoria da questão está bem estruturada, mas faltam as estratégias de ações que possam dimensionar a prática.

A lei 10.639, de 2003, tornou obrigatório o ensino de História africana e afro-brasileira em toda a educação básica do país. Entretanto, o próprio texto é de natureza sucinta, pouco diversificado, pois trata-se de uma alteração da Lei 9.394, LDB de 1996, portanto, traz apenas o conteúdo que foi acrescido. Muito discretamente pauta as questões que são inerentes à história dos afro-brasileiros. O texto modificado passou a ter a seguinte redação:

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

A sutileza com a qual esses elementos são tratados no documento, sem a devida problematização acerca de séculos de resistência contra a escravidão, e de movimentos organizados que lutaram ao longo deste período por afirmação da identidade negra, por igualdade racial e respeito às diferenças, além de inclusão social, lembra um pouco a Lei Áurea, nº 3353, de 13 de maio de 1888. “Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário”. (BRASIL, 1888).

Composta por apenas dois artigos, de forma a evitar a discussão acerca dos direitos que os/as negros/as na condição de pessoas livres teriam a partir daquele

momento, a Lei deixou de contemplar a história dos africanos e afro-brasileiros e todo o seu percurso no processo de construção do Brasil, o que resultou na negação da cidadania a estes indivíduos, que permaneceram marginalizados/as e vivendo em situação de extrema pobreza.

A Lei 10.639/2003 muito lembra os dispositivos da Lei Áurea, devido a sua singela referência à história do povo negro. Porém, é importante ressaltar que, diferentemente da Lei Áurea, a Lei 10.639/2003 abriu caminho para que toda uma legislação composta por pareceres, resoluções, diretrizes acerca da promoção da igualdade racial fosse aprovada posteriormente.

Em 2008, uma reforma alterou a Lei 10.639/2003, para introduzir no currículo o ensino da História dos indígenas. A redação passou a ser a seguinte:

A Lei 11. 645, de 10 de março de 2008, Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2008).

A Lei altera o mesmo Artigo 26-A, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História indígena. É possível perceber que o texto também não traz muito esclarecimento sobre a temática em questão.

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. (BRASIL, 2008).

Por se tratarem de leis, tais dispositivos requerem regulamentação, pois não especificam como esses conteúdos serão introduzidos no currículo de cada sistema, nem como estes serão articulados para cumprir as determinações postas. No caso do Estado do Ceará, a regulamentação ocorreu por meio da Resolução nº 416, de 2006.

2.4.1 A Resolução 416/2006 e o Plano Estadual de Educação do Ceará: as perspectivas dos dispositivos de regulamentação da Lei 10.639/2003

As políticas públicas devem valorizar a formação continuada de professores/as, oferecendo-lhes suporte para o ensino da História africana e afro-brasileira na educação básica. Com vistas a efetivar essas políticas, o Estado do Ceará aprovou no ano de 2006, através da Câmara da Educação Básica do Conselho de Educação do Estado, a Resolução nº 416/2006, que “Regulamenta o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas e dá outras providências”. (CEARÁ, 2006, p. 1). Conforme o texto, o documento objetiva manter,

[...] os compromissos assumidos pelo Brasil, referentes ao combate ao racismo, em todos os níveis, modalidades e formas de ensino, tanto na Convenção da UNESCO, em 1960, quanto na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, em 2001⁴³. (CEARÁ, 2006, p. 1).

Por anteceder a reforma de 2008, este documento refere-se apenas ao ensino de História africana e afro-brasileira, porém o texto destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Ressaltando a importância de se estudar a História africana e afro-brasileira, a Resolução é constituída de oito artigos que mencionam os documentos oficiais, como a Constituição Federal, a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e a LDB de 1996, e os principais regulamentos nacionais voltadas para a educação das relações étnico-raciais, como o Decreto nº 1.904/96 que assegura a presença histórica das lutas dos negros e negras na construção do país; o Parecer CEB/CNE nº 03/04; a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; além da Constituição Federal de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

O Parecer do CEB/CNE nº 03/04 “determina que o Estado e a sociedade adotem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos,

⁴³ Ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001. Da Conferência foi elaborada a Declaração e o Programa da Ação de Durban, através dos quais os participantes, incluindo o Brasil se comprometeram a criar estratégias para combater o racismo e todas as formas de discriminação e intolerância.

materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos durante e após o regime escravista”; (BRASIL, 2006).

O texto da Resolução 416/2006 destaca no Artigo 1º, a importância da formação inicial e continuada de professores/as.

Às instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades da educação básica e, em especial, às que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, incumbe adotar as normas contidas nesta Resolução para o cumprimento das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (CEARÁ, 2006, p. 2).

Também é perceptível a intenção de se modificar o currículo, de modo que, o mesmo englobe o ensino da História africana e afro-brasileira⁴⁴, conforme determina o Artigo 3º.

Para cumprir as finalidades desta Resolução, as escolas reorganizarão suas propostas curriculares e pedagógicas fundamentando-as com os Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais previstos na Resolução CEB/CNE nº 02/98⁴⁵ e com os Princípios Pedagógicos da Interdisciplinaridade e da Contextualização citados no Parecer CNE/CEB nº 15/98⁴⁶ e na Resolução CNE/CEB nº 03/98⁴⁷. (CEARÁ, 2006, p. 2).

A Resolução mantém o texto da Lei 10.639/2003 em seu Artigo 26-A, parágrafo 2º que orienta quais as principais disciplinas responsáveis por abordar a temática, e inclui a Geografia. “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras e de Geografia”. (CEARÁ, 2006, p. 2).

É possível perceber que o Estado indica através da Resolução, a intenção de implantar a Lei 10.639/2003 e zelar por um modelo de educação antirracista nas escolas de educação básica, o que pode ser evidenciado no Inciso VI do Artigo 4º:

O epicentro das abordagens temáticas subsidiadas por recursos didáticos diversos, inclusive pela Pedagogia de Projetos, será a reparação com reconhecimento, fatores que requerem mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras, além da desconstrução do mito da democracia racial na sociedade brasileira, considerando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica criou com prejuízos para os negros. (CEARÁ, 2006, p. 3).

⁴⁴ O Estado, portanto, delega a função de reestruturar o currículo às unidades escolares, o que pode acarretar, no meu entendimento, discrepância entre uma escola e outra, em termos de cumprimento da legislação.

⁴⁵ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

⁴⁶ Regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio. Aprovado em 01 de junho de 1998.

⁴⁷ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. De 26 de junho de 1998.

De acordo com o texto, há uma proposta de ensino voltado para a igualdade racial. No que se refere à formação continuada de professores/as, o texto traz três artigos: o Artigo 1º, já citado anteriormente, que apenas menciona a responsabilidade de cumprimento da Resolução pelas instituições de ensino que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores/as; o Artigo 6º que traz a seguinte determinação em seu parágrafo 1º, “As coordenações pedagógicas promoverão oportunidades de estudos para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares”. (CEARÁ, 2006, p. 4).

E o Artigo 7º que aborda a importância da formação e reorganização das instituições escolares através de parcerias que possam promover tais ações:

Os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer parcerias com grupos culturais do Movimento Negro, instituições formadoras de professores, núcleos de estudo e pesquisas, antropólogos e com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de busca de subsídios para planos institucionais, propostas pedagógicas e projetos de ensino. (CEARÁ, 2006, p. 4).

Essas parcerias são importantes para auxiliar no trabalho dos/as professores e professoras, considerando-se que tanto os movimentos culturais como as instituições de estudos e pesquisas possuem uma bagagem significativa de conhecimento, materiais e métodos que são essenciais a um bom desempenho desse trabalho.

Com um maior detalhamento, mais próximo do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, do que da Lei 10.639/2003, o texto da Resolução 416/2006, ressalta a importância do combate ao racismo, principalmente nos estabelecimentos de ensino, a valorização das culturas de matriz africana, o respeito às diferenças, e a importância da construção de uma identidade afro-brasileira.

A resolução indica que cabe à cada escola elaborar suas propostas curriculares. No meu entender, esta determinação pode ser positiva ou não, pois, apesar de garantir a autonomia das escolas, acaba deixando margem para estas instituições organizarem os conteúdos da forma que quiseram, inclusive sem alterações mais significativas em relação ao currículo atual, como já tende a ocorrer com o Livro Didático, onde há uma

certa tendência à reprodução dos conteúdos relacionados à política e à economia colonial, portanto, escravista.⁴⁸

Ainda sobre a Resolução 416/2006, observa-se as orientações presentes na Lei 11.645/2008, com mais rigor no detalhamento dos conteúdos indicados e metodologias, e priorização da interdisciplinaridade, conforme texto dos Incisos II e III, do Artigo 4º.

II. o ensino deve ir além da descrição dos fatos e procurar constituir nos alunos a capacidade de reconhecer e valorizar a história, a cultura, a identidade e as contribuições dos afrodescendentes na construção, no desenvolvimento e na economia da Nação Brasileira;
 III. os conteúdos programáticos devem estar fundados em dimensões históricas, sociais e antropológicas referentes à realidade brasileira, com vistas a combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros; (CEARÁ, 2006).

Os Incisos IV e V do mesmo Artigo discorrem sobre a valorização das identidades e a necessidade de promoção de ações afirmativas de combate ao racismo e às desigualdades.

IV. a abordagem temática deve visar à formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, como descendentes de africanos, de povos indígenas, de europeus e de asiáticos, nas bases da fundação de uma nação democrática e plural em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada;
 V. a pesquisa, a leitura, os estudos e a reflexão sobre este tema introduzido pelas Leis nºs 9.394/96 e 10.639/03, têm por meta adotar Políticas de Reparação, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas que impliquem justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira; (CEARÁ, 2006).

Em relação aos recursos didáticos e formação de professores/as, o documento traz no Artigo 6º a seguinte redação:

As entidades mantenedoras incentivarão e proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros recursos didáticos necessários para o desenvolvimento curricular do tema tratado nesta Resolução.
 § 2º – O regimento escolar será alterado visando incluir normas para a avaliação e encaminhamentos de solução para situações de discriminação, prevendo adotar didáticas educativas voltadas para o reconhecimento, valorização e respeito à diversidade. (CEARÁ, 2006).

Sobre os materiais didáticos, a Biblioteca da Escola Wilson Gonçalves, na qual sou professora, recebeu uma quantidade significativa de livros paradidáticos, com temas bastante interessantes, que podem ser utilizados com os/as alunos/as como indicação de

⁴⁸ É o caso de diversas coleções do PNLD 2018, em vigor até o final de 2020. Fonte: PNLD 2018.

leitura e pesquisa. Para a utilização em sala de aula, entretanto, esses materiais não são muito indicados, pois geralmente tem apenas um exemplar de cada obra.

Ainda sobre a realidade específica da Escola Wilson Gonçalves, os temas relacionados ao ensino de História africana e afro-brasileira, foram introduzidos no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico, e em alguns planos de cursos, como é o caso do de História.

Há um momento dentro do planejamento coletivo semanal, reservado aos estudos sobre diversos temas referentes ao currículo da área das Ciências Humanas, porém, devido à quantidade de assuntos e também à pauta das questões pertinentes ao funcionamento da escola, não dá para fazer um estudo sistematizado sobre História africana e afro-brasileira com frequência regular. Em razão da falta de propostas por parte do Estado, acredito que essa formação ainda é deficitária.

A análise do texto da Resolução 416/2008, que tem por finalidade regulamentar a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ou seja, introduzir o ensino da temática nas escolas de educação básica do Ceará, mostrou que, de fato existe uma legislação bem estruturada, com orientação curricular expressiva, inclusive com indicação de alteração do currículo.

O Estado é omissos, porém, no que diz respeito às estratégias de ações a serem executadas nas escolas. O documento deixa claro que cada instituição é responsável por sua própria organização curricular, o que não é a priori, algo negativo uma vez que, confere autonomia às escolas. Entretanto, como já argumentei anteriormente, esta determinação pode originar o pressuposto de que, não existe um currículo oficial pautado pela temática em questão, e as unidades de ensino podem exercer plenamente essa autonomia, implantando ou não as orientações legais.

Outro documento que também aborda o ensino da História africana e afro-brasileira nas escolas da rede estadual do Ceará, é o Plano Estadual de Educação (PEE). Aprovado em 2016, o novo PEE, provavelmente por ser o principal documento que norteia a educação no estado, é bem mais amplo e preciso, tanto em relação ao ensino para as relações étnico-raciais, como também no que se refere à formação continuada de professores/as. O Artigo 3º aponta três diretrizes que merecem destaque.

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

VIII - valorização dos profissionais da educação;
 XIV – garantir a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. (CEARÁ, 2016).

Composto por 21 metas, várias delas fazem alusão à temática das relações étnico-raciais. A meta 1, por exemplo, busca,

1.18. fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada; (CEARÁ, 2016).

Boa parte das metas aborda a educação indígena e quilombola, e também a educação especial, destacando estratégias que possam tornar viável a atuação nestas áreas. É o caso da meta 3.27, cuja pretensão é,

[...] manter e expandir a oferta de matrículas gratuitas de Ensino Médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; (CEARÁ, 2016).

Porém, a educação quilombola ainda é bastante incipiente na realidade da rede estadual de ensino do Ceará. A primeira escola foi fundada em 2015, embora a SEDUC e as Credes acompanhem o ensino das escolas quilombolas municipais.

Objetivo semelhante pode ser observado na meta 8.4, que detalha com mais precisão a importância de se ofertar um ensino que priorize as necessidades das populações quilombolas e indígenas, e das minorias de modo geral.

8.4. elaborar estudos, em até 2 (dois) anos após a publicação do Plano, para identificar as necessidades e demandas da população do campo, os mais pobres, negros, indígenas, quilombolas, demais povos tradicionais do Ceará e demais segmentos populacionais que sofrem preconceitos e opressões em razão de sua nacionalidade, condição social e local de nascimento, raça, cor, religião, origem étnica, convicção política ou filosófica, deficiência física ou mental, doença, idade, atividade profissional, estado civil, classe social, sexo, orientação sexual e moral familiar, respeitando-se a orientação dos pais e/ou responsáveis, para elevar a escolaridade nos diferentes níveis e modalidades da educação básica; (CEARÁ, 2016).

As metas são bem colocadas e sempre trazem à tona a discussão sobre as relações étnico-raciais. Já sobre a formação de professores/as, o documento orienta na meta 3.13, reformas no currículo e aquisição de materiais de suporte, como também fomento à formação continuada.

3.13. implementar e aperfeiçoar políticas de currículo, formação continuada de professores e de aquisição de material pedagógico que garantam a inserção de conhecimentos sobre educação ambiental, relações étnico-raciais, demais segmentos populacionais que sofrem preconceitos e opressões em razão de sua nacionalidade, condição social e local de nascimento, raça, cor, religião, origem étnica, convicção política ou filosófica, deficiência física ou mental, doença, idade, atividade profissional, estado civil, classe social, sexo, orientação sexual e moral familiar, respeitando-se a orientação dos pais e/ou responsáveis, educação inclusiva, educação financeira e do consumo, educação musical, noções de direito, educação para o trânsito, educação científica e educação política nas propostas curriculares das escolas de Ensino Médio Regular, Profissionalizante e Educação do Campo Contextualizada para a convivência com o Semiárido; (CEARÁ, 2016).

Já a meta 3.17 enfatiza a formação continuada voltada para as áreas das Ciências Humanas e linguagens, e a importância da elaboração de recursos didáticos para utilização dos/as professores/as.

3.17. promover a formação continuada de professores, discutir práticas curriculares e elaborar materiais didáticos sobre História, Geografia e Literatura do Ceará, objetivando sua efetividade na aprendizagem dos alunos do Ensino Médio, a partir da implementação progressiva como conteúdo nas disciplinas curriculares; (CEARÁ, 2016).

A meta 21.12, ainda sobre a formação continuada, especifica a educação indígena, quilombola e do campo. A primeira escola quilombola da rede estadual do Ceará havia sido criada em 2015, e em 2017, teria a conclusão da sua primeira turma do ensino médio.⁴⁹

21.12. garantir um programa de formação continuada para profissionais da educação indígena, quilombola e do campo, garantindo a especificidade e o fortalecimento da identidade de cada escola, compartilhando com os sujeitos envolvidos e suas organizações; (CEARÁ, 2016).

Assim como nas metas que dispõem sobre o ensino, as que orientam a formação, são bem elaboradas e colocam o Estado como órgão responsável por promovê-la. Destacam bastante as escolas indígenas, quilombolas e de campo, embora sua ocorrência na rede estadual não seja tão significativa. Porém, conforme já mencionado, o Estado se responsabiliza também pela oferta da formação continuada e manutenção das escolas municipais, com parcerias estabelecidas a partir dos projetos reformistas implantados nas duas últimas décadas. A meta 21 confirma este compromisso. “Meta 21: Assegurar, ampliar e garantir, em regime de colaboração com a União e municípios, Política de Educação Indígena, Quilombola e do Campo”. (CEARÁ, 2016).

⁴⁹ A informação é do próprio diretor da escola, Francisco Alex de Oliveira Farias.

Destaco três estratégias de operacionalização da meta 21, que descrevem de forma detalhada as etapas que serão desenvolvidas para o cumprimento dos objetivos.

21.1. universalizar, até 2024, Educação Infantil, a partir do 0 (zero) mês de idade, creches em período integral; Fundamental e Médio dentro das comunidades indígenas, quilombola e do campo, independente do número de alunos, de modo a possibilitar a inserção produtiva e autonomia econômica das mulheres; (CEARÁ, 2016).

Em relação à esta estratégia, há uma tentativa de criar nas escolas quilombolas, indígenas e de campo, condições para que as mulheres destas comunidades possam exercer uma profissão, como já ocorre nos centros urbanos, cujas creches recebem crianças a partir do zero mês de idade.

Para finalizar a análise sobre o PEE, destaco uma estratégia elaborada para a meta 21. “21.16 – desenvolver um programa de estudo e abordagem das línguas e dialetos africanos nas escolas quilombolas, visando à preservação da identidade cultural”. (CEARÁ, 2016). Na minha concepção, caso esta meta seja alcançada, será um grande passo para a afirmação das identidades afro-brasileiras. Porém, não se trata de algo simples. Serão necessários investimentos para a formação e, com certeza, não é todo/a professor/a que tem conhecimento sobre línguas africanas. Portanto este “programa de estudos” terá que ser bem elaborado, composto por linguistas específicos, que possam oferecer uma formação de qualidade.

Além dos documentos apresentados, destaco ainda o Decreto Nº 31.811, de 2015, que criou a primeira escola quilombola da rede estadual do Ceará.

Art.1º – Fica criado na estrutura organizacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, o Estabelecimento de Ensino, situado no Sítio Três Irmãos, município de Croatá, no Ceará, sob a área de abrangência da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 5 – no Município de Tianguá, com a denominação: ESCOLA QUILOMBOLA LUZIA MARIA DA CONCEIÇÃO. (CEARÁ, 2015).

A Escola já funcionava com estrutura de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a partir de 2016 passou a ofertar o ensino médio regular. Nas palavras do diretor,

A primeira turma do ensino médio regular na modalidade de educação quilombola do estado do Ceará, se formou em 2017, feito que tem grande relevância simbólica não apenas para a comunidade quilombola de Três Irmãos, mas para todos os povos remanescentes de quilombo do estado do Ceará, sendo um passo importante para a educação do estado na busca pelo reconhecimento dos valores étnico-raciais. (FARIAS, 2008, p. 7).

No portal do governo da Secretaria da Educação do Ceará, no mesmo ano do Decreto, foi postada a seguinte notícia acerca da Escola Quilombola que estava sendo inaugurada:

A Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição, a primeira unidade de ensino quilombola da rede estadual cearense, localizada em Croatá, região da Ibiapaba, deixou de ser uma extensão e passa a funcionar, em 2015, como escola. Ao todo são atendidos 58 alunos, dos quais, 34 estão no 1º ano do Ensino Médio e 24 na Educação de Jovens e Adultos. A mudança foi possível a partir do Decreto Nº 31.811 de 3 de novembro de 2015, mês em que se comemora o dia na Nacional da Consciência Negra, comemorado no dia 20. (CEARÁ, 2015)

A notícia traz uma alusão ao dia 20 de novembro, que foi instituído no calendário escolar, pela Lei 10.639/2003, como Dia da Consciência Negra. Esta analogia figura como um elemento simbólico, que traduz a importância da Escola, por funcionar numa comunidade quilombola, dentro de uma perspectiva da educação não apenas voltada para as relações étnico-raciais, mas principalmente, para o reconhecimento daquela comunidade enquanto espaço de socialização das tradições, e de afirmação das identidades culturais afro-brasileiras.

2.5 Os trabalhos produzidos sobre o ensino da História africana e afro-brasileira no Ceará no período de 2003 a 2018

Em relação à bibliografia produzida sobre o ensino de História africana e afro-brasileira na rede estadual do Ceará, analisei alguns trabalhos que partem de experiências desenvolvidas em determinadas escolas e sistemas de ensino, e que sugerem estratégias de efetivação de uma educação antirracista e plural. Assim, destaco Nunes (2007), que além de problematizar a presença do/a negro/a no Ceará, chama a atenção para a necessidade de implantação da Lei 10.639/03 nos currículos da educação básica, e aponta estratégias pedagógicas para o trabalho dos/as professores/as.

Primeiramente, deve haver o reconhecimento acerca da presença da população negra no Ceará, e utilizar as manifestações culturais afro-brasileiras como recursos didáticos, de modo que os/as alunos/as possam compreender aspectos relacionados à História e à cultura afro-brasileira, e se reconhecer enquanto sujeitos produtores destas representações culturais.

Neste sentido, a abordagem sobre história e cultura africana e sua relação com a educação juazeirense tendo como foco o estudo dos grupos de reisado

destaca a dança enquanto um elemento importante para a resignificação do ensino de base africana neste município, trata-se da luta pelo reconhecimento de uma história que se encontra incorporada em nós mesmos, trata-se da possibilidade de entendermos a nossa cultura, a de nossos ancestrais, de cada um se conscientizar e se envolver com a sua própria história-étnica, não descartando as relações de poder, a violência simbólica que se encontram presentes no espaço nos quais estamos inseridos. (NUNES, 2007, p. 112).

Outro trabalho que merece destaque, foi elaborado por uma equipe técnico-pedagógica da SEDUC – CE, e constitui um relato de experiência ocorrida em 2015, a partir de um curso de formação ofertado pela instituição, e estendido a todas as Credes, porém o texto reflete especificamente a experiência de Fortaleza. Com carga horária de 120 horas, o curso foi organizado nas modalidades presencial e à distância. Sobre o encontro presencial a autoras destacam:

Realizou-se em formato de seminário intitulado: I Seminário de História e Cultura Afro e Indígena cearense, enfatizando a temática “Caminhos para a implementação das Leis 0.639/03 e 11.645/08”, marcando a abertura do curso. Na ocasião, foram apresentadas experiências acadêmicas de professores e pesquisadores, práticas do cotidiano de povos indígenas e afro-brasileiros compartilhados por diversos atores sociais que estão na luta pela identidade e igualdade de direitos. O evento foi composto por apresentações culturais mesa redonda e quatro oficinas. (AIRES *et al*, 2016).

Segundo as autoras, o curso de formação foi bastante significativo para os participantes. Porém, percebo a falta de continuidade da proposta, o que contribui para o entendimento de que esta teria sido uma experiência isolada, ou seja, sem estratégias para um projeto de formação continuada.

Outros trabalhos abordam a importância da educação para as relações étnico-raciais como estratégia para o combate ao racismo e, destacando a presença dos negros no Ceará. Cito como exemplo o texto de Domingos (2015) que aborda a história dos negros e negras no Ceará e na região do Cariri, enfatizando a religiosidade. Merece destaque ainda a dissertação de Mestrado de Lima (2014), sobre a implantação da Lei 10.639/2003 no ensino de História em escolas de educação básica da região do Vale do Jaguaribe, no Ceará, no período de 2005 a 2013.

Observando esses trabalhos é possível entender que existe a iniciativa por parte de professores/as, escolas, sistemas de ensino, em implantar o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira em seus respectivos currículos, porém, em termos de políticas públicas estaduais, tal iniciativa ainda é bastante incipiente e carece de maior organização, comunicação na rede estadual, e efetiva participação dos/as profissionais do magistério.

A formação continuada de professores/as é um passo muito importante para um ensino de qualidade. De acordo com Paula,

Nossas experiências de formação continuada demonstram que elas, em geral, apresentam dois motivos imediato e um terceiro mais amplo: atualizar e melhorar conhecimentos e saberes profissionais; progredir na carreira; e, construir caminhos alternativos para a formação e para a educação. Além desses três motivos inferimos outros, como: buscar realização pessoal e profissional, inserir nos grupos profissionais, dentre outras possibilidades. (PAULA, 2013, p. 119).

O autor aborda a questão da formação continuada de um modo geral, argumentando o quanto ela se faz necessária, não apenas para o/a profissional em si, mas também, para todo o conjunto de práticas que norteiam o processo de construção de saberes.

Percebemos a formação continuada como uma necessidade para o crescimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos neste processo, especialmente na dinâmica atual da nossa sociedade em que a atualidade se apresenta como conhecimentos transitórios, abertos e mutáveis. Algumas experiências de formação continuada têm inovado suas metodologias e agregado a elas práticas reflexivas, com foco na autonomia e na história de vida dos envolvidos. Além disso, essas experiências têm incorporado a perspectiva de uma construção coletiva de conhecimentos ligados às necessidades profissionais. (PAULA, 2013, p. 131).

No que diz respeito ao ensino das relações étnico-raciais, as propostas de formação continuada devem buscar capacitar os/as professores e professoras, que não tiveram acesso a esses conhecimentos em sua formação inicial, para que saibam como abordar a temática em sala de aula, e até mesmo quais os assuntos que devem ser discutidos, a partir de quais metodologias e recursos, conforme argumenta Paula.

A formação de professores tornou-se um dos principais focos das políticas públicas governamentais, das ações dos órgãos e instituições educacionais na Educação Básica e superior. Neste contexto, a formação continuada tem sido o “remédio receitado” para resolver o problema dos milhões de professores que não tiveram acesso a uma educação positiva para o tratamento das questões raciais e étnicas, bem como para o reconhecimento e valorização da História e Cultura da África e Afro-brasileira, e dos descendentes dos africanos e suas diásporas no cotidiano das escolas. (PAULA, 2013, p. 166).

O autor afirma que, a formação continuada de professores/as para o ensino de História africana e afro-brasileira, tem sido destaque nas políticas públicas de governo nos últimos anos, porém no caso do Ceará, de acordo com as propostas analisadas até agora, que compreendem o período até a primeira década do século XXI, não foi apresentado nenhum programa específico. Em relação às propostas de implantação da Lei 10.639/2003, o autor argumenta que,

Nos primeiros anos, após a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, a mobilização dos setores, comprometidos com a luta antirracista e com a implementação das políticas afirmativas de promoção e valorização da igualdade racial, foi para desenvolver as ações necessárias à implementação da lei, principalmente, no campo da formação de professores e da produção de materiais didáticos. (PAULA, 2013, p. 166).

Quase duas décadas depois da aprovação da Lei, ainda é importante que os sistemas escolares permaneçam reivindicando por parte do Estado, a produção de materiais didáticos e os processos formativos. Ainda há muitos obstáculos para que a Lei seja de fato, efetivada, segundo Oliveira.

Entendemos, no entanto, que mais de uma década após a aprovação da lei, o tema ainda é polêmico e a lei não é completamente aplicada. As universidades como principais instâncias formadoras de professores, apesar de estarem abertas à temática africana, ainda encontram dificuldades para aprofundar os estudos, o que se reflete na formação de professores para a educação básica. (OLIVEIRA, 2016, p. 102).

Para o autor, as deficiências do currículo do ensino superior em relação à temática da História africana e afro-brasileira, acabam por comprometer negativamente o desempenho dos/as professores/as nas escolas. Por isto, a necessidade urgente de uma reforma curricular nas universidades, e da formação continuada na educação básica.

Para finalizar este capítulo, acrescento que, a despeito das contradições que marcaram a história do ensino na rede estadual do Ceará, com períodos de precariedade e poucos investimentos no setor, épocas de reformas e outras caracterizadas pelo entusiasmo das perspectivas de mudanças, além do crescimento do acesso à educação, dos rendimentos que apontam uma melhoria na qualidade da aprendizagem, resultantes dos mudancismos e reformismos, considero que a formação continuada de professores/as, e a valorização do magistério a partir de condições adequadas de trabalho, ainda precisam evoluir muito. Os dados coletados não permitiram observar um crescimento significativo na promoção da formação continuada, ou incentivos para que ela ocorra.

Em se tratando do ensino das relações étnico-raciais, especificamente para esta pesquisa, da História africana e afro-brasileira, a precariedade é ainda mais notória. Faltam programas sistematizados, e a implantação de políticas públicas que possibilitem a formação continuada dos/as professores/as, embora exista toda uma legislação, muito bem elaborada, na minha concepção, que regulamente estas práticas.

Partindo do pressuposto apenas da disciplina de História, já existe uma deficiência considerável, porque, como já foi mencionado, a formação inicial em

História ainda não abrange satisfatoriamente esta temática. Ampliando o universo das considerações, para as Ciências da Natureza por exemplo, a abordagem nem faz parte do currículo, porém as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 determinam que a temática das relações étnico-raciais deve fazer parte de todo o currículo, embora especifiquem a História, a Literatura e a Arte.

É necessário, portanto, que o Estado adote estratégias para implantar as ações que já estão postas em leis, e que possa promover a formação de modo contínuo, e de acordo com as necessidades de professores/as e alunos/as, e das especificidades de cada escola ou comunidade escolar.

Desta forma, entendo que a Resolução 416/2006, além da fundamentação legal, aponta caminhos para a implantação da Lei 10.639/2003, porém o Estado não estabelece ações que tornem esta prática possível, ou seja, não elabora estratégias para a efetivação da Lei e para a formação continuada dos/as profissionais do magistério.

Este tema ainda será retomado ao longo da pesquisa, através de um levantamento mais amplo acerca das políticas públicas, específicas da rede estadual do Ceará, para a formação continuada de professores e professoras, e da reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais, como forma de se combater o racismo e de se problematizar a importância dos afro-brasileiros no processo de organização do espaço cearense.

Capítulo 3 – ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS ESTRUTURAIS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO CEARÁ E A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Proponho neste capítulo, identificar as ações de formação continuada para a implementação da Lei 10.639/2003, disponibilizadas pela SEDUC – CE e pela Crede 18 aos/as professores/as, no período de 2003 a 2018. E apresentar à Crede 18, uma proposição preliminar de temas para fomentar o debate em torno de uma formação continuada antirracista de professores/as.

As análises têm como base os cursos⁵⁰ que foram ofertados pela Coordenadoria de Formação do Docente e Educação à Distância (CODED), pela Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional (CODIN), pelo Centro de Formação à Distância (CED) e seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVACED)⁵¹.

Para o procedimento de investigação, parto das seguintes inquietações: em quais propostas se pautou a formação de professores/as no Ceará no período abordado? quais as políticas públicas para o ensino da História africana e afro-brasileira que foram elaboradas pelo Estado, como forma de garantir uma educação antirracista? Quais os processos formativos promovidos pela SEDUC e pela Crede 18, no período de 2003 a 2018 para o ensino das relações étnico-raciais?

⁵⁰ Diversos cursos que fizeram parte da base de formação continuada, podem ser visualizados na própria página do CED e também na Plataforma virtual (AVACED). Sobre os cursos promovidos pela Crede 18, os documentos foram disponibilizados pela própria Crede, através da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Wilson Gonçalves, e da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA). Ressalto, porém, que, a escassez de material deste setor, foi um fator determinante para que o estudo dos cursos organizados na região do Cariri, ou seja, pela Crede 18, ficasse aquém do esperado.

⁵¹ Alguns documentos foram cedidos pela Secretaria da Educação do Ceará, através da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola – CDESC, que por sua vez engloba os seguintes órgãos: Célula de Diversidade e Inclusão Educacional – Política de Promoção da Igualdade Racial; Célula de Aperfeiçoamento Pedagógico – Política de Ensino e Currículo; Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – Credes; Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR. Outros documentos foram cedidos pela Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais – CECIQ.

3.1 A formação de professores/as e a criação da Escola Normal do Ceará: eurocentrismo e conveniência política

A Escola Normal do Ceará foi fundada no final do século XIX, embora, de acordo com Silva (2001), praticamente ao longo de todo o século vários intelectuais e políticos tenham defendido a necessidade de reestruturação da formação de professores/as, e a criação de uma escola voltada para a profissionalização do magistério. Esta necessidade provinha da concepção desses intelectuais, de que os/as professores/as responsáveis pela instrução primária eram mal formados/as e incapacitados/as para o trabalho.

Imagem 01: Antiga Escola Normal do Ceará



Fonte: fortalezaemfotos.com.br. Acesso em 05 de agosto de 2020.

Até a fundação da Escola em 1881, outras tentativas de criação de uma escola preparatória já haviam sido empreendidas, principalmente pelo presidente da Província, Martiniano de Alencar, conforme chama atenção o texto de Silva.

[...] a discussão sobre a formação de professores no Ceará remonta ao início do século XIX, quando o presidente da província o Pe. José Martiniano Pereira de Alencar criou uma escola normal que não chegou a se efetivar. O debate continuou, e as propostas de fundação de uma escola normal no Estado atravessaram quase todo o dezenove, vindo a se concretizar somente ao seu final. (SILVA, 2001, p. 55).

Sua criação foi, portanto, tardia, considerando os projetos anteriores que não tiveram êxito, principalmente devido à falta de recursos na província, segundo Castelo (1970), e Silva (2001). Seu funcionamento também não foi imediato. Foi necessária toda uma organização para que a escola tivesse condições estruturais, inclusive, uma sede onde pudesse funcionar. “Criada oficialmente a Escola Normal, os cearenses ainda esperam por sua fundação durante alguns anos, pois somente em 1881 se dá o lançamento da pedra fundamental, e apenas em 1884 inicia o seu funcionamento”. (SILVA, 2001, p. 57).

A este respeito, Valdez, também comenta o processo de criação da Escola, e a organização do seu modelo de funcionamento.

Inaugurada em março de 1884⁵², a Escola Normal ficou, a princípio, sob a direção imediata da Inspeção Geral da Instrução Pública, passando mais tarde, em virtude do Regulamento de 26 de Junho de 1885, a ser dirigida por um dos professores do curso, nomeado pelo governo. (VALDEZ, 1952, p. 176).

A criação da Escola Normal do Ceará ocorreu no contexto de expansão do ensino normal no Brasil, de acordo com Tanuri.

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: "Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827." (TANURI, 2000, p. 64).

Segundo a autora, embora a escola fundada na capital do Império tenha tido curta duração, sua implantação serviu de modelo para a criação das demais escolas, que foram surgindo nas províncias, ao longo do século XIX.

Em relação à escola do Ceará, é possível afirmar com base nos argumentos de Silva (2001), que sua implantação ocorreu, apesar de não ter garantido o sucesso que se esperava, em relação à formação de professores/as, porém, se manteve em funcionamento até surgirem os cursos superiores de formação para o magistério. A Escola funcionava, portanto, para a formação inicial de professores/as, cuja precariedade se manteve por muito tempo, conforme menciono ao longo desta análise.

⁵² O ano de 1884 foi o ano da abolição da escravidão no Ceará, ocorrida após o movimento jangadeiro, de fechamento do porto cearense onde se embarcavam pessoas para serem vendidas e escravizadas nas fazendas de café das províncias do Sudeste. (Sobrinho, 2011). A abolição, a exemplo do que ocorreu nas demais províncias do Império, não garantiu à população negra direitos à inclusão social. (p. 297/298).

Assim, a formação continuada não era um elemento considerado importante naquele momento. Diante de um contexto de dificuldades na área do ensino, o essencial para os governos, seria simplesmente formar professores/as para a instrução primária.

Silva (2001), relata que um dos intelectuais idealizadores da Escola Normal do Ceará, o professor Amaro Cavalcanti, em viagem aos Estados Unidos para estudar este sistema educacional, trouxera uma série de dados a respeito do modelo de ensino implantado neste país, e também em países da Europa, apresentando aspectos que evidenciavam o crescimento do ensino e os incentivos à formação dos professores/as. Assim como nos citados países, havia no Brasil um discurso em favor desse tema, ressaltando sua importância. A respeito do relatório apresentado na época pelo professor Cavalcante, a autora argumenta que,

Pelo histórico apresentado, fica claro que, independentemente da fidedignidade dos dados e datas apresentados pelo autor, havia no seu saber relativo à necessidade de criação de escolas de formação de professores, uma necessidade de mostrar que a instrução pública e a formação de professores eram idéias que se espalhavam pela Europa e América. Para ele, então, constatado o fato, interessava divulgá-lo para fortalecer aqui a idéia e necessidade de criação de uma escola de formação de professores. (SILVA, 2001, p. 50).

A partir desta visão, a instituição foi criada, e pouco depois foi instituído o Regulamento, considerado como a primeira reforma do currículo da Escola Normal do Ceará, com a introdução de novas cadeiras, conforme argumenta Silva.

Em 26 de junho de 1885, o primeiro Regulamento da Escola Normal, propriamente dito, acrescenta mais uma cadeira ao Curso Normal; mais uma cadeira de formação geral, a de língua francesa, passando o seu currículo a constar de seis cadeiras, Geografia e História, Ciências Naturais, Pedagogia, Matemática, Português e Francês, distribuídas de 2ª à sábado no horário de 9 às 13 horas [...]. Por esse Regulamento, também foi criado o cargo de Diretor da Escola Normal, antes exercido pela Inspetoria Geral da Instrução Pública. (SILVA, 2001, p. 92/93).

Ainda segundo a autora, os idealizadores da Escola Normal tentaram reproduzir no Ceará, o pensamento intelectual desenvolvidos nos países europeus e nos Estados Unidos na época, que propunha uma educação baseada nos princípios evolucionistas, conforme se observa nesta passagem.

Para os idealizadores do projeto educacional, fundados no evolucionismo, o homem precisa ser acompanhado desde antes da escola com vistas a desenvolver características próprias do humano e não dos irracionais, isto é, a concepção é de que o homem ao nascer precisa de orientação para ser preservado enquanto homem, do contrário, as influências externas poderão torná-lo pernicioso à sociedade. Cabe, pois, à educação preservar esse

homem que nasce bom, como queria Rousseau, ou deixá-lo ao acaso e este seria o resultado deste acaso, ou seja, o homem seria sempre o produto do meio que atuasse sobre ele. (SILVA, 2001, p. 81).

Com o objetivo de seguir os modelos educacionais considerado mais importantes naquele contexto, os intelectuais da Instrução Pública cearense foram enviados aos Estados Unidos para observarem seu respectivo sistema educacional. Constataram que as ideias propagadas na Província cearense acerca da formação de professores/as, eram semelhantes, e que o modelo estudado poderia muito bem ser implantado na Escola Normal do Ceará.

Conforme mencionei anteriormente, um desses intelectuais, Amaro Cavalcanti, visitou os Estado Unidos em 1880, no auge das discussões e debates sobre a criação da Escola Normal. De acordo com Silva (2001), o professor Cavalcanti defendia a necessidade de se investir na formação de professores/as, preocupação já observada nos demais países há dois séculos.

[...] a discussão sobre a formação de professores no Ceará encontrava-se bem atualizada, em sintonia com as idéias priorizadas nos maiores centros econômicos e culturais do mundo, faltando aos cearenses apenas as condições econômicas e políticas para concretizar tal projeto. (SILVA, 2001, p. 87).

O professor José de Barcelos, intelectual defensor da criação da Escola Normal e atuante no Liceu, também foi enviado para estudar os sistemas educacionais da Bahia e de países da Europa. De acordo com Valdez,

O acto meritório do presidente Leão Veloso⁵³ não se limitou somente à criação da Escola Normal; afim de que esta se tornasse mais apta para a formação e preparo da futura geração de professores, enviou, em comissão, à Europa, José de Barcellos, que iria estudar os métodos e processos do ensino primário aplicáveis à Província. (VALDEZ, 1952, p, 175).

Segundo a autora, Barcelos acreditava que seria perfeitamente possível, implantar na Província do Ceará, os métodos de ensino observados nestes países, na época considerados modernos. Silva argumenta que, a organização do currículo da Escola Normal,

[...] traduz o pensamento pedagógico centrado no conhecimento universal e intelectualista, enfatizando o conteúdo das disciplinas, restringindo a formação propriamente docente à cadeira de Pedagogia”. (SILVA, 2001, p. 56).

⁵³ Pedro Leão Veloso era o então presidente da província do Ceará em 1881, ano da criação da Escola Normal.

A autora afirma ainda que, não constava como pré-requisito para ser professor/a da Escola Normal, “formação específica de docência”. (SILVA, 2001, p. 56). Ou seja, a exemplo do que ocorria no Liceu, onde médicos, advogados e engenheiros, dentre outros profissionais, exerciam a carreira do magistério, também na Escola Normal foi permitido que pessoas formadas em outras áreas, que não nos cursos de pedagogia e docência, fossem responsáveis pelo ensino dos/as futuros/as professores e professoras normalistas.

É provável que esta situação tenha sido decorrente do fato de que o ensino superior era bastante difícil na época, poucos tinham acesso a ele, e geralmente os jovens se formavam em Medicina e Direito, fora da província, ou até mesmo do país. Não era comum se encontrar profissionais da área da educação.

3.1.1 As reformas da Escola Normal: quais as implicações para a formação de professores/as?

A primeira reforma da Escola Normal versou sobre o currículo, com o acréscimo de mais uma disciplina. Outra mudança foi a criação do cargo de diretor. O professor José de Barcellos que ministrava aula de Pedagogia na Escola Normal, é mencionado por autores/as consultados/as para esta pesquisa, como um educador que muito se empenhava para que a formação de professores/as fosse bem sucedida. Na ocasião, ele próprio, foi nomeado para o cargo, passando a ser o primeiro diretor da referida escola.

Em 1889 a Escola Normal passou por uma nova reforma. De acordo com Silva (2001), “[...] esse Regulamento datado de 9 de outubro traz modificações relativas ao tempo de duração do Curso, que passa a ser de três anos, e introduz o curso preparatório que deve ser de um ano [...]”. (SILVA, 2001, p. 112). Ainda segundo a autora, foi introduzida a cadeira de Instrução moral e Cívica, vinculada à cadeira de História.

A autora destaca ainda que, entre o final do século XIX, período de criação da Escola Normal, e início do século XX, o Ceará passou por uma série de eventos, desde a Proclamação da República no Brasil, com seus desdobramentos na política das províncias, até as questões regionais, sempre envolvendo os principais nomes da política local, muitos deles, diretores e professores, ou responsáveis pela nomeação de tais profissionais da Escola.

A disputa pelo poder iria influenciar significativamente nos rumos que a Instrução Pública cearense tomaria neste período, a mesma pensada sempre a partir da Escola Normal, cujo modelo de funcionamento dependia da proposta política de cada grupo que assumia a liderança do governo.

Portanto, a importância da formação de professores/as acabou ficando em segundo plano diante das disputas pelo poder, e dos conflitos políticos característicos da época, apesar dos esforços dos intelectuais vinculados à Escola Normal. As reformas surgiam, não exatamente da necessidade de se estruturar a formação de professores/as para garantir um ensino de qualidade, mas a partir das concepções dos grupos no poder. Sobre esses embates, Silva argumenta que

Durante todo esse período de conturbados momentos políticos, a Escola Normal continuou suas atividades, mas não ficou imune à essas questões já que, como dissemos, ao ter nas mãos as rédeas do poder os Accioly⁵⁴ assumiram todos os cargos de destaque nos principais postos administrativos, e um desses pontos de referência era a Escola Normal. Daí, as mudanças de diretores e nomeações de professores escolhidos entre membros da família, seus agregados e simpatizantes”. (SILVA, 2001, p. 119).

Pelas colocações é possível perceber que os/as professores/as eram nomeados/as de acordo com conveniência política, sem processos seletivos, sem a devida formação, sem compromissos com o ensino. Assim também ocorria nas escolas primárias. Não havia investimento ou incentivo para o processo de formação inicial e continuada de professores/as, não havia controle por parte do Estado sobre a organização e estruturação das escolas, nem a elaboração de um currículo que contemplasse as aspirações dos/as alunos/as.

Embora mencione o governo de Nogueira Accioly, Silva (2001) esclarece que basicamente todos os grupos que se revezaram no governo do Ceará durante o supracitado período, mantiveram tais estruturas. Foi neste contexto, segundo a autora, que ocorreu a terceira reforma curricular da Escola Normal, ainda no século XIX, em 1896. “Por essa nova reforma, o Curso Normal passa a ser de três anos, e não mais de

⁵⁴ De acordo com Silva (2001), a família Accioly esteve à frente do governo do Ceará no período de 1896 a 1912. Entretanto, desde a segunda metade do século XIX, já interferia na política cearense, a partir da atuação de Thomaz Pompeu de Souza Brasil, parente de Antonio Nogueira Accioly, e que fora deputado e senador, dando início ao chamado acciolismo. Nogueira Accioly foi deposto por um movimento ocorrido em 1912, e sua família foi expulsa do Ceará. Porém, mesmo distante, Accioly permaneceu interferindo na política do Estado, através dos seus aliados.

quatro, pois, foi suprimido o Preparatório instituído pelo Regimento de 1889”. (SILVA, 2001, p. 120).

Ainda conforme a autora, o período de duração do curso normal foi reduzido, mas o número de disciplinas foi aumentado, e algumas sofreram modificações na sua proposta.

O seu currículo deixa de ser de sete cadeiras e três aulas, e passa a ser de treze cadeiras incluídas as três aulas mudando a nomenclatura de "Aulas de Prendas Domesticas" para "Trabalhos de agulha e Economia Domestica". Quanto às cadeiras, são acrescentadas as de "Noções de Litteratura" e "Gymnastica", além de se dividir a de "Arithmetica, Algebra e Geometria em duas. Uma novidade, é a inclusão de noções de Psicologia na cadeira de Pedagogia. (SILVA, 2001, p. 120/121).

Entre idas e vindas de cadeiras, aulas e cursos, desmembramentos e vinculações de uma disciplina à outra, as reformas refletiam basicamente o pensamento e a ideologia do grupo político estabelecido no governo, embora frequentemente os intelectuais ligados à Escola argumentassem sobre a precariedade do ensino na Província, e a necessidade de uma boa formação de professores/as, com o objetivo de resolver os problemas da baixa qualidade do ensino nas escolas de primeiras letras, e de combater determinados vícios decorrentes da nomeação de professores/as, a partir de interesses próprios dos governantes.

Na tentativa de amenizar essas práticas, a reforma de 1896 estabeleceu que os/as professores/as seriam selecionados/as através de concurso, o que, segundo Silva (2001), representou uma novidade na época. É pouco provável que este dispositivo legal tenha de fato combatido os problemas referentes às nomeações com base em critérios pessoais e políticos, pois, segundo a autora, o regulamento determinava que, “O Diretor será nomeado pelo presidente da Província ‘dentre os professores da Escola’ ou de ‘estranhos’ ao corpo docente da Escola se for necessário”. (SILVA, 2001, p. 122). Em outra passagem, a autora menciona o seguinte acontecimento:

Em 12 de setembro de 1896, o Dr. Thomaz Pompeu Pinto Accyoli foi nomeado professor da cadeira de literatura da Escola Normal. Lembro aqui, que não encontrei nenhuma menção à realização de concurso para essa cadeira. Teria sido feita essa nomeação antes que entrasse em vigor o novo Regulamento, apesar deste ser de 3 de setembro? (SILVA, 2001, p. 122).

É possível compreender que, apesar do que determinava a legislação, na prática, ainda que em situações específicas, permaneceu a política de favorecimentos e apadrinhamentos em nomeações para cargos públicos, inclusive para as escolas. Tanto é que em 1912, devido aos conflitos internos ocorridos na política do Ceará, o

governador Nogueira Accioly foi deposto do cargo, e para substituí-lo, foi nomeado um adversário político seu. Para Silva (2001), este evento implicou de forma decisiva na organização da Escola Normal, com o afastamento do diretor, aliado político de Accioly.

Em 16 de julho de 1912, o Diretor Thomaz Pompeu de Souza Brasil Filho acusa recebimento de ofício do Tenente Coronel Marcos Franco Rabello que, em 14 do mesmo mês comunica haver assumido a presidência do estado para o quadriênio de 1912-1916. Marcos Franco Rabello sucedeu o governo de Antonio Pinto Nogueira Accioly, que após insurreição popular, foi deportado para o Rio de Janeiro, na manhã de 25 de janeiro de 1912. Conclamada a eleição, foi eleito Marcos Franco Rabello por maioria flagrante de votos. O acontecimento marcou o fim da oligarquia Accioly no Ceará e explica, no caso, o afastamento de Thomaz Pompeu de Souza Brasil Filho da Diretoria da Escola Normal. (SILVA, 2001, p. 129/130).

Conforme a autora, o próprio presidente do Estado comunicou ao diretor da Escola Normal que estaria assumindo o cargo, tal era a importância da instituição no cenário político. Diante da nova situação, Thomaz Pompeu renunciou ao cargo de diretor, apenas alguns dias depois.

As reformas de 1889 e 1911 trouxeram, nas palavras de Silva (2001), algumas poucas mudanças, que refletiam o desejo de inovação dos seus dirigentes, especialmente do professor José de Barcellos. Na última, porém, houve a apresentação de um novo currículo por parte dos professores.

Em 4 de fevereiro de 1911, foi expedido o Regulamento que fez a tão solicitada reforma da Escola. Esse novo regimento entra em vigor em 20 de março de 1911, conforme aparece em ofício de José de Barcellos à Secretaria do Interior em 23 de março de 1912. Ainda em 31 de março de 1911, os professores apresentam os programas, das disciplinas para cada ano do Curso Normal, e para o Curso Preparatório introduzido pelo regulamento de 1911. Conforme parecer de 19 de abril de 1911, todos os programas são aprovados, pois atendem ao que rege o novo Regulamento. (SILVA, 2001, p. 129).

A novidade trazida por esta reforma foi a criação de um curso preparatório para o ingresso no curso normal, o que tornava o acesso à formação para o magistério, ainda mais complexo. Esta era uma preocupação crescente dos professores da Escola Normal, ou seja, tornar os exames de admissão mais difíceis, na tentativa de garantir mais esforço nos estudos por parte daqueles/as que desejavam se tornar normalistas.

Na reforma de 1918, foi proposta a redução de disciplinas do curso normal. A proposta do diretor foi acolhida. Seus argumentos, de acordo com Silva eram os seguintes:

Em 1917, João Hippolyto de Azevedo e Sá faz sua Exposição de Motivos para um novo projeto regulamentar da Escola Normal. Nessa proposta, o Diretor da Escola defendia o enxugamento dos programas das disciplinas, e colocava -se contrário ao ensino memorístico. (SILVA, 2001, p. 131).

Para o diretor não havia sentido um currículo com uma quantidade imensa de conteúdos e disciplinas, sem uma mudança no método de ensino, que consistia na repetição voltada para a memorização destes conteúdos, sem uma reflexão mais aprofundada.

Por fim, de acordo com Silva (2001), as reformas que ocorreram na Escola Normal, entre o final do século XIX e início do século XX, estavam voltadas especificamente para a quantidade de disciplinas do currículo, normas internas de funcionamento da instituição, e nomeação de professores e diretores.

Era uma escola de formação de professores e professoras, para atuação na instrução primária, sem métodos pedagógicos adequados para uma formação humanística, sem propostas de formação continuada, sem um programa que abrangesse as questões sociais, como o ensino da população negra, e o acesso à instrução para os/as mais pobres. A Escola Normal esteve inserida, no contexto do século XIX e primeiras décadas do século XX, como um espaço de atuação das elites cearenses, marcado pela desigualdade e pela distinção social.

3.1.2 Os discursos sobre a modernização da educação: a Reforma de 1922 e seus desdobramentos para a formação de professores/as no Ceará

Silva (2001), menciona a reforma de Justiniano de Serpa, ou Reforma da Instrução Pública, que teve a frente o educador paulista Lourenço Filho, como marco para o processo de formação de professores/as, com a reestruturação da Escola Normal. Embora a reforma contemplasse toda a instrução, ela iria influenciar significativamente no processo de organização da Escola, pois a mesma era considerada o centro da formação para o magistério profissional, que seria exercido em todo o estado.

No Ceará da década de 1920, as novas idéias pedagógicas se manifestam e se consubstanciam no fio condutor dos estudos encetados pelo curso de formação de professores, conduzido pela Escola Normal do Estado. Trazido por aqueles que sentiam a necessidade de reforma do ensino, e que acreditavam que essa deveria se dar à luz do novo pensamento pedagógico, tal pensamento, aliado à ação, especialmente, dos professores da Escola e de seu Diretor João Hippolyto de Azevedo e Sá, apoiados pelo governo estadual, teve o poder de reformar o curso de formação de professores e desencadear a

expansão e aperfeiçoamento do ensino elementar, reforma que contou com a presença do educador paulista Lourenço Filho. (SILVA, 2001, p. 138).

De acordo com a autora, professores da Escola Normal, apoiadores da reforma, defendiam a necessidade de um ensino moderno, distanciado do modelo da repetição e memorização de conteúdos, concebido e aplicado até então, apesar das reformas anteriores já manifestarem tal ensejo de mudança. Essas ideias ganharam fôlego, a partir do pensamento moderno dos intelectuais da Escola Nova, tendo Lourenço Filho como um dos principais expoentes. A este respeito, Silva argumenta que,

Entendendo a educação como redentora da sociedade os escolanovistas se voltam para questões de ordem interna da escola, de ordem pedagógica, acreditando que essa seria a responsável pelas mudanças necessárias à sociedade republicana. (SILVA, 2001, p. 142).

A reforma de 1922 não foi algo isolado, restrito ao Estado do Ceará. As ideias defendidas pelos intelectuais da época, percorriam os quatro cantos do país. Os discursos pautavam-se no processo de erradicação do analfabetismo, ainda muito elevado na época, como forma de se promover o desenvolvimento do país, e sua adesão à modernidade que se propagava no mundo ocidental, no início do século XX.

Segundo Almeida (2009), outras reformas estavam acontecendo nos sistemas educacionais do país, tendo como base, a tendência pedagógica da chamada Escola Nova. Desta forma, as mudanças pensadas para a educação cearense foram inspiradas em outras já ocorridas em alguns estados.

Várias iniciativas de reformas surgem em todo o País nos anos 1920: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas, Pernambuco, Ceará, Rio Grande do Norte, Bahia e Distrito Federal. O pensamento intelectual da Escola Nova iria influenciar educadores como: Lourenço Filho (1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Mário Casassanta e Francisco Campos (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Carneiro Leão (Pernambuco, 1928). As reformas foram direcionadas para a reorganização da escola primária e da formação de professores por intermédio do ensino normal. (ALMEIDA, 2009, p. 23).

Porém, de acordo com Oliveira (2013), embora fosse este um tempo de mudanças, a reforma do Ceará inspirou-se basicamente naquela ocorrida em São Paulo, retirando dela alguns elementos. O Estado cearense é considerado pioneiro no que diz respeito à implementação da reforma com base na tendência da Escola Nova.

A reforma cearense de 1922, apesar de sofrer alguma influência paulista, vai ocorrer sob critérios diferentes. Sendo a segunda reforma educacional entre os estados, sob o ponto de vista cronológico, foi porém, a pioneira com

relação à influência do pensamento escolanovista. (OLIVEIRA, 2013, p. 21652).

Lourenço filho foi convidado ao Ceará pelo governador Justiniano de Serpa para realizar a reforma na instrução, com base nas novas propostas que os pensadores da Escola Nova defendiam. Assumiu os cargos de diretor da Instrução Pública e de professor da Escola Normal.

A reforma de Lourenço Filho traçou nova diretriz à organização do ensino primário e normal, substituindo o tradicionalismo da escola antiga pelos métodos modernos. E a renovação total se registrou nas atividades escolares, depois de 1922, contando com o próprio diretor da Instrução no corpo docente da Escola Normal, ministrando um curso de Psicologia Geral e Educacional às professoras e diretoras dos grupos escolares, criando, assim, um ambiente de interesse nos meios culturais de Fortaleza pelos problemas da Psicologia da criança. As atividades pedagógicas de então deram origem à formação de um grupo de estudiosos sobre o ensino (Curso de Férias), que muito contribuiu para o êxito das reformas propostas. (ALMEIDA, 2009, p. 81).

Portanto, a reforma de 1922 imprimiu à Instrução Pública ares de modernidade, a partir dos discursos acerca do Escolanovismo, inclusive com a construção de um novo prédio para o funcionamento da Escola.

Imagem 02: Escola Normal do Ceará após a Reforma de 1922. Fotografia de 1923



Fonte: fortalezanobre.com.br

A reforma da instrução acaba se confundindo com a reforma da Escola Normal, pois, os novos métodos introduzidos pelo educador Lourenço Filho, muito se pautavam na formação dos/as professores/as. Foram introduzidas mudanças na estrutura da escola, no currículo e na sistemática de ensino.

Com a reforma de 1922, a Escola Normal do Ceará ganha novo prédio e passa a funcionar na parte de suas instalações inaugurada em 23 de dezembro 1923, na Praça Filgueira de Melo. Essa reforma, que ficou conhecida como a *Reforma Lourenço Filho* introduziu novos métodos de ensino e novos fundamentos pedagógicos, além da Escola Modelo, o *laboratório* onde as normalistas desenvolviam a *pedagogia experimental*, e da construção de prédios propriamente escolares, como os famosos Grupos Escolares, destinados ao ensino primário. (SILVA, 2001, p. 142, grifos da autora).

É importante ressaltar que essas reformas citadas, especialmente a de 1922, não garantiram a inclusão de todos os segmentos da sociedade na escola. A maioria da população ainda era analfabeta. Os mais pobres permaneceram sem acesso às escolas devido a uma série de fatores, a começar pelo número da oferta de matrículas que, embora tivesse aumentado significativamente, ainda não era suficiente para abranger a todas as crianças e jovens em idade escolar.

Boa parte da população pobre era composta por negros/as, muitos/as dos/as quais tinham conquistado a liberdade há poucas décadas. Havia na época, o discurso de branqueamento da população. De acordo com os/as autores/as mencionados/as, o próprio Lourenço Filho era considerado defensor de uma política eugenista. Os movimentos negros da época, buscavam além de inclusão social, oportunidade de escolarização⁵⁵. Essas contradições ainda iriam perdurar por várias décadas ao longo do século XX. A modernidade educacional que se pretendeu instaurar em 1922 era, portanto, desigual, excludente e racista.

A Escola Normal passaria por outras reformas ao longo da sua existência enquanto escola de formação, inclusive com a mudança de nome. Em 1925, por exemplo, passou a chamar-se Escola Normal Pedro II. Entre as décadas de 1930 a 1950, foi palco de intensas disputas políticas que envolviam desde os professores e diretores, aos membros do governo do Estado. Mas também, este foi um período, segundo Silva (2009), marcado pela realização de concursos para professores formadores do magistério, eventos que eram amplamente divulgados pelos jornais da época, inclusive com os detalhes de cada etapa dos processos.

No Ceará, a busca pela ampliação no número de professores formados para o ensino primário passa pelo aumento das escolas de formação e a saída será a equiparação de escolas, no interior, à Escola Normal Pedro II, o que é feito

⁵⁵ O capítulo 1 deste trabalho traz toda uma problematização acerca dos movimentos negros, organizados desde o início do século XX, cujos integrantes, defendiam entre as principais demandas, o direito à educação.

com a aprovação do “PROJECTO N. 29”, de 30 de outubro de 1929. (SILVA, 2009, p. 84).

É importante observar que esse projeto não foi posto em prática. Não houve a ampliação do número de escolas normais, tampouco a expansão pelo interior e, principalmente, pela zona rural, das referidas instituições. Na década de 1950 havia 34 escolas normais no Ceará, mas apenas uma estadual e 33 particulares, inclusive a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte que, tendo sido idealizada pelo professor Joaquim Moreira de Sousa, acabou por ser implantada pela iniciativa particular. Fundada em 1934, pelo Instituto Educacional de Juazeiro, a escola foi subsidiada por investimentos públicos, porém o governo do Ceará alegava não ter recursos suficientes para mantê-la. Daí resultou o seu caráter híbrido.

De acordo com Nogueira (2011), a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – ENRJN, foi a primeira desta categoria a ser fundada no Brasil, a partir de um discurso reformista característico da década de 1930, ancorado no Escolanovismo, que defendia uma educação baseada na realidade dos indivíduos envolvidos. Neste caso, um ensino rural, voltado para o homem do campo, ministrado por professores e professoras formados/as a partir de uma perspectiva ruralista. De acordo com o programa da Escola, as normalistas eram preparadas para atuarem nas escolas comuns, mas especificamente, para o ensino rural.

Esta modalidade de ensino foi extinta na segunda metade do século XX, conforme argumenta Nogueira.

Em 1973 a ENRJN diplomou a sua última turma de professoras rurais. Com a Lei nº 5692/71, que reformou os ensinos de 1º e 2º Grau, a formação normal rural foi extinta. Em 1974 a escola passou a se chamar Centro Educacional Moreira de Sousa. (NOGUEIRA, 2011, p. 180).

Diferentemente do ensino normal rural, o ensino regular, cujas escolas também foram modificadas, permaneceu em atividade até o final do século XX. A Escola Normal de Fortaleza, única até o momento inteiramente pública, teve seu nome modificado mais uma vez, na década de 1940, e com isto, algumas alterações ocorreram na sua estrutura curricular.

Atendendo, pois, a dispositivo legal, a Escola Normal passou a funcionar como Instituto de Educação do Ceará pelo Decreto-Lei nº 2007 de 7 de fevereiro de 1947. Durante os anos seguintes funcionou a instituição oficial de formação de professores com base nas diretrizes nacionais instituídas pela Lei Orgânica, porém, tal adaptação repercutiu na insatisfação de estudantes e educadores. (SILVA, 2009, p. 210).

As causas da insatisfação eram as ideias opostas defendidas por dois grupos distintos que ocupavam cargos de destaque na Escola. Um grupo defendia a teoria da formação cultural do/a professor/a, enquanto o outro estava mais propenso ao ensino enciclopédico, de valorização dos conteúdos, que, segundo seus defensores, iria contribuir significativamente para a formação profissional das suas professoras e dos seus professores.

Imagem 03: Colégio Estadual Justiniano de Serpa (antiga Escola Normal do Ceará).

Imagem: Claudney Neves.



Fonte: ipatrimonio.org. Acesso em 05 de agosto de 2020.

É possível perceber, portanto, que a criação de uma escola de formação de professores/as no século XIX, e suas respectivas reformas, não garantiram o ensino de qualidade, o acesso às escolas para a população pobre, especificamente, para negros e negras. Nenhuma reforma contemplou nos conteúdos de História, qualquer aspecto que colocasse os/as afro-brasileiros/as como cidadãos/ãs e como protagonistas do processo de formação do país. Esta situação atravessaria todo o século XX, seja no tocante às políticas de formação de professores/as, seja por exemplo, em relação aos materiais didáticos, entre eles os de História, cuja exclusão e enquadramento acerca da população

negra, ocorreram através da manutenção de um discurso sobre os negros e negras na condição de escravizados/as.

A partir da aprovação da Lei 10.639/2003, houve um repensar do currículo, embora não oficialmente como uma reforma que abrangesse todas as disciplinas, mas com a introdução de novos temas nas escolas. No currículo, porém, inclusive nos livros didáticos, ainda permanecem antigas ideias que remontam ao período da escravidão e ignoram uma série de outros aspectos relacionados ao tema. (PNLD 2018).

É possível concluir, portanto que, o ensino no Ceará, entre os séculos XIX e XX, não contemplou de forma satisfatória a população negra. Do mesmo modo que a formação inicial, articulada a partir da Escola Normal não garantiu aos/as professores/as, habilidades para lidarem com a diversidade, principalmente étnico-racial do país, e a ideia da importância de uma formação continuada só faria parte dos projetos educacionais ao final do século XX e início do XXI.

3.2 Políticas públicas e legislação educacional: a “implantação” do ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas estaduais do Ceará

Tendo em vista o ausentamento da população negra no histórico das políticas públicas voltadas para o ensino e a formação continuada de professores/as no Ceará nos dois últimos séculos, como esta questão foi enfrentada a partir das exigências das políticas de reparação, assumidas pelo Estado Nacional a partir do início dos anos 2000?

Em se tratando da formação continuada, não foram observados grandes avanços no período em discussão. O programa de Formação de Professores em Nível Superior – MAGISTER, foi criado em 2000, para resolver o problema do grande número de professores/as sem formação superior no estado. É importante ressaltar que o governo do Ceará tinha um prazo legal para resolver tal situação, de acordo com a LDB de 1996, seria até o ano de 2006. O Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) foi instituído em 2002 com o mesmo objetivo.

Mas, quais foram as estratégias desenvolvidas nas últimas duas décadas para garantir a formação continuada de professores/as? Estas ações garantiram aos/as profissionais do magistério habilidades para o ensino de qualidade, e especificamente para o ensino da História africana e afro-brasileira? A escola passou a ser um espaço de

fomento do respeito à diversidade e às diferenças? No meu entender, para que tudo isto ocorra, se faz necessário que essas temáticas sejam amplamente discutidas e valorizadas no currículo. A seguir, analiso alguns programas educacionais que foram implantados no Ceará no período citado, e como ocorreu o processo de formação continuada como política pública de Estado.

3.2.1 Programas educacionais e políticas de formação de professores/as implantados no Ceará no século XXI: onde a população negra foi incluída?

A partir da análise dos programas que foram instituídos na educação cearense, nas duas primeiras décadas do século XXI, é possível perceber que, basicamente não foram apresentadas propostas de formação continuada para o ensino na área das Ciências Humanas, especificamente, para a disciplina de História. Com relação ao ensino de História africana e afro-brasileira, o Estado não tem sequer uma proposta curricular válida para toda a rede, apesar de ter uma vasta legislação que regulamenta a implantação da Lei 10.639/2003.

A própria ideia da necessidade da formação continuada de professores/as surgiu de uma forma mais abrangente, somente a partir da publicação da LDB de 1996. Em seu texto, o documento destaca um título inteiro sobre as questões relacionadas aos/as professores/as. Quase todo o título ressalta a importância da formação inicial e continuada.

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 1996).

Sobre a formação inicial dos professores/as, o texto especifica a obrigatoriedade da habilitação em nível superior.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos

objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

A LDB traz vários artigos que abordam a formação, deliberando sobre o papel das universidades na formação inicial, o compromisso da União e dos seus entes federados em promover a formação continuada, as diretrizes de funcionamento do ensino superior voltado para o magistério, e o estabelecimento de parcerias para financiar a capacitação de professores/as.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (BRASIL, 1996).

O Artigo 67 estabelece a formação mínima superior para o ingresso no magistério, o que desencadeou a elaboração de programas e projetos de formação inicial, por parte dos governos estaduais e municipais, com o intuito de adequar o quadro de professores/as à exigência da lei.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

A LDB apresenta outras garantias de valorização do magistério, mas é importante destacar que provavelmente a mudança mais significativa seja a exigência de nível superior para atuar no magistério. Foi a partir desta determinação que o governo do Ceará criou os programas Magister e Proformação, que beneficiaram milhares de professores/as.

É possível observar que a legislação responsabiliza os governos pela formação continuada dos/as seus/as professores/as, porém não estabelece as normas para o cumprimento deste dispositivo, o que implica dizer que cada sistema de ensino elege áreas, disciplinas e temas como prioritários para receberem os processos formativos.

Tal constatação parte da análise realizada sobre os programas que foram implantados durante o citado período, porém, é importante lembrar que o texto da LDB é bastante claro em relação ao papel da educação, de ofertar um ensino que zele pelo respeito às diferenças. No título II “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, no Artigo 3º foi acrescido o Inciso XII, de acordo com a Lei 12.796⁵⁶, de 2013, dez anos após a aprovação da Lei 10.639/2003. “XII - consideração com a diversidade étnico-racial”. (BRASIL, 1996). Ou seja, em se tratando do ensino para as relações étnico-raciais, as iniciativas são sempre tardias.

Para um melhor entendimento acerca de quais áreas e níveis foram beneficiados com propostas de formação continuada no Ceará, nas duas últimas décadas, analiso os principais programas criados no período. É possível perceber, nos últimos anos, o crescimento de programas formativos na disciplina de Língua Portuguesa e na área de Matemática, por conta do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Criado em 1992, como um mecanismo de avaliação do desempenho dos/as alunos/as no ensino fundamental, o SPAECE passou a ser uma política pública a partir de 2007, com o objetivo de avaliar o rendimento do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Os/as alunos/as são avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que fez com que os cursos de formação nessas respectivas áreas aumentassem bastante. De acordo com Lima,

[...] foi implantado, em 1992, o sistema de avaliação do Ceará, chamado, inicialmente, de “**Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries**”, passando a ser conhecido nos meios escolares como “**Avaliação das Quartas e Oitavas**”, posteriormente denominado “**Avaliação da Qualidade do Ensino**”. (LIMA, 2007, p. 119, grifos do autor).

De acordo com o autor, o SPAECE passou por diversas denominações ao longo da década de 1990, e a partir do ano 2000 foi introduzida a nomenclatura Sistema

⁵⁶ “A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB n. 9394/96, estabelece que as crianças com 4 anos devem ser matriculadas na Educação Infantil”. Dispõe sobre a educação infantil, e no Inciso XII, do Artigo 3º (como o ensino será ministrado), estabelece que deve-se considerar a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2013).

Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Embora seja um programa voltado para a avaliação do ensino e aprendizagem, o SPAECE foi responsável por instituir uma política pública de formação continuada de professores/as, nas disciplinas contempladas pela avaliação.

Já o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), constitui uma política pública nacional voltada para a erradicação do analfabetismo. A partir dele, em 2007, o governo cearense criou outra proposta a nível estadual, denominada Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O PNAIC pode ser definido da seguinte forma:

O PNAIC é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras.

Caracteriza-se, sobretudo:

- pela integração e estruturação, a partir da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de diversas ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuem para a alfabetização;
- pelo compartilhamento da gestão do programa entre Governo Federal, estados e municípios;
- pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos pelas avaliações anuais. (BRASIL, 2012).

O referido programa estabelece como diretrizes e metas, as seguintes:

- Formação continuada, presencial, para os Professores Alfabetizadores, com foco na alfabetização;
- Incentivo aos professores para participar da formação;
- Distribuição de recursos materiais do MEC, voltados para a alfabetização e o letramento, articulados pela formação (PNLD⁵⁷, PNBE⁵⁸, Jogos Pedagógicos);
- Aumento da quantidade de materiais didáticos entregues por sala de aula;
- Mobilização da sociedade e da comunidade escolar;
- Monitoramento e acompanhamento pelos conselhos de educação e escolares;
- Formação continuada, presencial, para todos os Professores Alfabetizadores do 1º, 2º e 3º anos, e também das classes multietapa e multisseriadas. (BRASIL, 2012).

Por sua estrutura, o programa traz uma proposta bem elaborada, porém, por ser voltado para a alfabetização, contempla apenas os/as professores/as do ensino infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, e é específico em formar professores/as

⁵⁷ PNLD – Programa Nacional do Livro Didático (Brasil, 2012).

⁵⁸ PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola (Brasil, 2012).

alfabetizadores/as. Com base neste documento, o governo do Ceará criou em 2007, o PAIC.

Art. 1º Fica instituído o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, por meio do qual o Estado, em cumprimento ao regime de colaboração, poderá prestar cooperação técnica e financeira aos municípios cearenses, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem. (CEARÁ, 2007).

Regulamentado pela Lei N° 14.026, o programa é organizado da seguinte forma:

Art. 3º O Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, é estruturado nos seguintes eixos:

I - Educação Infantil;

II - Gestão Pedagógica – Alfabetização e Formação de Professores;

III - Gestão da Educação Municipal;

IV - Formação do Leitor;

V - Avaliação Externa de Aprendizagem.

Art. 5º - Fica a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, para os fins da execução das ações de cooperação técnica no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, autorizada a conceder bolsa de pesquisa e de extensão tecnológica a servidores públicos, ou não, com o objetivo de realizar pesquisas e ministrar treinamentos e capacitação das equipes da Secretaria da Educação e dos técnicos e professores da rede municipal de ensino. (CEARÁ, 2007).

A SEDUC em sua página de informações, descreve o programa como uma ação governamental positiva.

Assim, através do PAIC o governo do Estado vem se comprometendo com os municípios, oferecendo, dentre outras ações, apoio à gestão municipal, formação continuada para os professores da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental, livros de literatura infantil para as salas de aula, e materiais didáticos para professores e alunos. (CEARÁ, s/d).

De fato, o programa pode ser considerado exitoso uma vez que, desde a sua implantação, houve uma melhoria significativa no processo de alfabetização, além de uma correção considerável da distorção idade/série. Porém, como já foi mencionado, é um programa destinado à educação infantil e ensino fundamental, com vistas à alfabetização.

Outra proposta do governo do Ceará, voltada para a formação continuada de professores/as foi o Professor Aprendiz. Parte do programa Aprender pra Valer, instituído no ano de 2008, tem como objetivos.

Desenvolver ações voltadas para o desenvolvimento e reforço das práticas de protagonismo docente, segundo os critérios da autonomia intelectual individual e da produção de uma identidade profissional coletiva.

Possibilitar a autoria docente de instrumentos de ensino e avaliação discente;

Incentivar as condições de socialização das experiências, reflexões e conclusões teórico-científicas dos professores da rede junto a seus pares e à sociedade;

Elaborar e construir vias de formação docente tendo como formadores professores da rede. (CEARÁ, 2010).

Basicamente, o programa funciona a partir das estratégias de seleção de professores/as, para a função de formar os/as demais profissionais da rede, mediante bolsas de ensino e pesquisa, e compartilhamento de materiais e elaboração de itens avaliativos. Suas linhas de pesquisa e desenvolvimento são,

1. Linha editorial: Publicação, sob diversas formas, de experiências de ensino, de conquistas e sucessos escolares, bem como de produções científicas;
2. Linha didático-pedagógica: Elaboração de material didático-pedagógico, em diversos níveis, e de itens de avaliação;
3. Linha formativa: Processos de formação de professores por outros professores da rede. (CEARÁ, 2010).

O Professor Aprendiz também pode ser considerado um programa importante, porém, os/as professores/as selecionados/as são direcionados/as para os cursos de formação de acordo com a necessidade e indicação da SEDUC ou das Credes. Ou seja, a formação continuada depende das prioridades que estes órgãos estabelecem. A exemplo dos programas mencionados anteriormente, o Professor Aprendiz, embora lançado em 2008, não trouxe propostas para o ensino das relações étnico-raciais.

Já o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)⁵⁹, foi instituído pela portaria 1.140 do Ministério da Educação, de 22 de novembro de 2013, com o objetivo de garantir a formação continuada de professores/as das redes estaduais e do Distrito Federal. De acordo com o Art. 1º:

Fica instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - Pacto, pelo qual o Ministério da Educação - MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. (BRASIL, 2013).

Além de estar voltado para a formação continuada, o Pacto procurava também assegurar a distribuição de bolsas de estudos para os/as professores/as do ensino médio. O referido programa foi criado em 2013, e passou a ter funcionamento efetivo no Estado do Ceará, no ano de 2014. A responsabilidade pela coordenação geral do programa, ficou a cargo da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a

⁵⁹ Apesar da sigla PNEM, a nomenclatura Pacto é a mais conhecida, e será doravante utilizada neste texto.

SEDUC – CE. Instituiu-se ainda uma coordenação adjunta formada pelas universidades públicas do Ceará, e pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Acerca da proposta de formação do Pacto, Sá argumenta que,

A formação continuada, na visão dos formuladores do Pacto, seria um dos instrumentos para fazer frente aos péssimos indicadores desse segmento de ensino, sobretudo a altíssima evasão escolar que faz com que quase metade dos estudantes brasileiros não conclua o ensino médio no Brasil. (SÁ, 2016, p. 64).

O programa, embora tenha sido encerrado em 2015, contou com a participação de dezoito mil professores/as da rede estadual do Ceará. Pode ser considerado um dos mais significativos programas de formação, disponibilizados para os/as profissionais do magistério brasileiro, devido à ampla participação destes/as, à sistemática de execução do projeto, ao processo de articulação entre o MEC, as escolas, universidades e institutos, secretarias de educação e coordenadorias regionais.

O Pacto foi apresentado à sociedade brasileira como uma política de formação continuada de professores/as, que se estendeu por todos os estados da federação. Porém, cada estado podia aderir ou não ao programa. O documento que regulamentou o Pacto, traz o seguinte texto.

Art. 3º - As ações do Pacto têm por objetivos:

- I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- II – promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e
- III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM. (BRASIL, 2013).

O diferencial no programa do Pacto é, além da sua abrangência, a boa aceitação por parte dos governos, e o material elaborado para a formação, inclusive com conteúdos voltados para o ensino da História dos indígenas. O caderno Modalidades da III etapa de formação do curso foi elaborado por Ferretti *et al*, (2015), da Universidade Federal do Paraná. O tópico 4, intitulado Educação Indígena, está subdividido da seguinte forma: A Educação Escolar Indígena como modalidade que atravessa e dialoga com o Ensino Médio: breve contextualização; Desafios do Ensino Médio Indígena: o (re)conhecimento dos jovens (e adultos) indígenas como sujeitos; Experiências e perspectivas do Ensino Médio Indígena. Segundo argumento do/as autor/as,

As demandas pelo Ensino Médio crescem na medida em que sua conclusão é requisito exigido para ingresso na educação superior. A disseminação de

políticas de ingresso e permanência na educação superior, por meio de cotas ou vagas suplementares, de vestibulares específicos ou convencionais, ou mesmo pelos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, contribuem para aumentar a quantidade de profissionais, técnicos e professores indígenas presentes nas aldeias e nas escolas. Crescem também as possibilidades de ampliar gradativamente a oferta de Ensino Médio Indígena nas aldeias, aumentando, ao mesmo tempo, as chances de organizar experiências que tenham a interculturalidade como princípio curricular e pedagógico. Do ponto de vista das políticas públicas essas possibilidades só podem ser viabilizadas, sem interrupções, com a realização de concursos públicos específicos para profissionais indígenas que atuam nas instâncias federais, estaduais ou municipais. (FERRETTI *et al*, 2015, p. 45).

Entretanto, não há qualquer referência aos conteúdos de História africana e afro-brasileira, apesar de o Caderno II, da II etapa de formação, intitulado Ciências Humanas, trazer toda uma discussão em torno dos direitos humanos, dos princípios da ética, do currículo de História para o ensino médio. Desta forma, o material objetiva promover,

A integração entre as Ciências Humanas como projeto pedagógico, os sujeitos estudantes do Ensino Médio e os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano na Área de Ciências Humanas, Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia na Área de Ciências Humanas, Possibilidades de abordagens pedagógico curriculares na Área de Ciências Humanas. (TRINDADE, (2014).

Apesar de o material do Pacto abranger todas as áreas do conhecimento, e várias disciplinas em específico, na minha concepção, é insuficiente quando aborda o currículo do ensino de História, e não contempla os conteúdos voltados para o ensino da História africana e afro-brasileira. Sequer menciona as leis e regulamentos que instituem a obrigatoriedade da temática na educação básica, embora trate de vários assuntos que são pertinentes a ela.

Finalizo a discussão acerca das políticas públicas de ensino e formação de professores/as, implantadas na educação cearense, fazendo um breve levantamento sobre a Lei do Piso do Magistério, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Assim como o Pacto, a Lei do Piso também é uma política pública de âmbito federal, porém com impacto direto na educação básica.

Composta por oito artigos, a Lei Federal nº 11.738, estabelece o valor do piso salarial para os professores e professoras da educação básica, e dispõe sobre valores e financiamentos por parte da União e dos entes federativos, ressaltando a obrigatoriedade de cada ente no cumprimento da lei.

Também regulamenta o cálculo, recorrência e data base para o aumento do piso. Porém não contempla no texto, a importância da valorização do magistério. Exceto as

informações técnicas sobre o cumprimento da lei, a única menção que o texto traz sobre o exercício dos/as professores/as está expressa da seguinte forma:

Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, Artigo 2º, § 2º, 2008).

O texto da Lei evidencia portanto, a falta de sensibilidade em relação às questões responsáveis pela desvalorização do trabalho dos/as professores/as. Apesar de publicada em 2008, a Lei só passou a ser cumprida, na maioria dos estados, a partir de 2011, após um intenso conflito entre professores/as e gestores/as estaduais e municipais, resultando em Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), requerida por cinco estados da federação, e que foi decidida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em favor da categoria de professores e professoras.

De acordo com o portal de notícias da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime),

Cinco estados federados (MS, PR, SC, RS, CE)⁶⁰ questionaram a implementação de alguns dispositivos da Lei n. 11.738/2008 por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4167 (ADI 4167), notadamente os seguintes critérios básicos de implementação do Piso e de participação da União: (i) a jornada de 40 (quarenta) horas semanais; (ii) a composição da jornada de trabalho, garantindo-se no mínimo 1/3 (um terço) da carga horária para a realização de atividades planejamento e preparação pedagógica; (iii) a vinculação do piso salarial ao vencimento inicial das carreiras dos profissionais do magistério da educação básica pública; (iv) os prazos de implementação da lei; e (v) a própria vigência da Lei. (BRASIL, 2011).

O governo do Estado do Ceará foi, portanto, um dos dirigentes a questionar judicialmente a Lei do Piso. Tal postura reflete a concepção de incentivo à carreira do magistério por parte destes governantes, pois além de se posicionarem contra a valorização salarial, questionaram também a disponibilidade de redução da jornada em sala de aula para atividades de planejamento e de formação continuada. A ação, no entanto, foi favorável aos/às professores e professoras.

De acordo com o portal da Undime (2011), em julgamento ocorrido em 2008, foi decidido pela não obrigatoriedade da concessão de 1/3 da carga horária para fins de

⁶⁰ O governador do Ceará na época, Cid Ferreira Gomes, foi um dos líderes estaduais a impetrarem Ação de Inconstitucionalidade contra a Lei do Piso, somente implantando a Lei, após decisão do STF, em 2011.

planejamentos e estudos. Além disto, o Tribunal decidiu que as gratificações salariais poderiam ser incorporadas ao valor do piso. Porém, o julgamento definitivo, ocorrido em 2011, anulou tais determinações. “Essas decisões foram modificadas no julgamento concluído em 27 de abril de 2011, e a Lei considerada integralmente constitucional” (BRASIL, 2011).

As análises realizadas sobre os programas de formação de professores/as implantados na rede estadual do Ceará nas duas últimas décadas, alguns ainda em vigor, indicam que há uma carência muito grande de formação continuada de um modo geral e especificamente, no ensino médio. Na área das Ciências Humanas, este problema é ainda mais evidente.

E em se tratando da temática das relações étnico-raciais, percebo uma deficiência ainda maior. A falta de programas de formação continuada, implica diretamente e de forma negativa, no ensino da História africana e afro-brasileira, passando este a depender em boa parte, apenas da iniciativa dos/as professores/as, em buscar aperfeiçoamento, e elaborar materiais para uso em sala de aula. Ou seja, existe toda uma legislação que orienta a abordagem da referida temática, entretanto, faltam estratégias por parte do Estado para implementação da mesma no currículo e no cotidiano escolar, e para a criação de cursos de formação continuada de professores/as, de modo que os/as mesmos/as possam trabalhar esses conteúdos de forma mais eficaz.

A legislação analisada a seguir não determina a obrigatoriedade do Estado em promover a formação continuada, mas a incentivar esta prática por meio do afastamento das funções para estudos, especialmente de pós-graduação. O Estatuto do Magistério foi o primeiro instrumento legal a deliberar sobre o assunto na rede estadual, conforme se observa no texto do referido documento.

Lei Nº 10.884, de 02.02.84. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Oficial do Estado.

SEÇÃO IV DO AFASTAMENTO

Art. 51 - O afastamento do profissional do magistério do seu cargo, função ou emprego, poderá ocorrer nos seguintes casos:

I - para seu aperfeiçoamento, qualificação, especialização e atualização; (CEARÁ, 1984).

Os demais incisos tratam de afastamento para outras questões, como por exemplo, para assumir cargos públicos ou de gestão. O documento estabelece que em quaisquer destas situações, o afastamento somente será consentido conforme critérios do Poder Executivo. Determina ainda que a Lei necessita de regulamentação por parte

do governo, o que ocorreu por meio do Decreto 25.851, de 2000. O texto “Disciplina os afastamentos de servidores públicos estaduais para fins de realização de estudos pós-graduados”. (CEARÁ, 2000), de acordo com os seguintes critérios.

Art.1º - Os afastamentos de servidores da administração pública do Estado do Ceará, com o objetivo de realizar estudos em cursos de especialização, mestrado, doutorado e Pós - Doutorado, no país ou no exterior, somente se efetivarão quando relacionados com sua atividade profissional e dependerão de parecer favorável do chefe imediato ou de colegiado a que pertença o interessado, seguido de declaração da anuência do titular do órgão/entidade de sua lotação.

Art.2º - O período de concessão de afastamento para Curso de Especialização fora do Estado ou País, será de no máximo 12 (doze) meses, incluindo-se o período para elaboração da monografia.

Art.3º - No caso de realização de Mestrado, o período de afastamento será de 24 (vinte e quatro) meses, podendo, excepcionalmente, ser prorrogado por mais 6 (seis) meses e o de Doutorado, será de 36 (trinta e seis) meses, admitindo-se, excepcionalmente, uma prorrogação por mais 12 (doze) meses.

Art.4º - Para realização de Pós - Doutorado, o período de afastamento será de no mínimo 6 (seis) meses e no máximo 12 (doze) meses. (CEARÁ, 2000).

O documento estabelece ainda, que os/as professores/as devem enviar relatórios sobre suas atividades acadêmicas ao setor competente da Secretaria da Educação, e quais os procedimentos necessários para requerer o afastamento. Na prática, pode ser considerado um avanço importante para a formação continuada, ainda que os estudos não sejam ofertados especificamente pelo Estado, mas o afastamento para o/a professor/a se dedicar aos estudos acadêmicos, representa um grande incentivo⁶¹.

Uma vez regulamentada, a Lei 10.884 passou por modificação no ano de 2007, através do Decreto nº 28.871. O novo texto alterou o artigo 3º do Decreto Nº 25.851 ficando da seguinte forma:

Art.3º - No caso de realização de Mestrado, o período de afastamento será de até 24 (vinte e quatro) meses, podendo, excepcionalmente, ser prorrogado por até 6 (seis) meses e o de Doutorado, será de até 36 (trinta e seis) meses, admitindo-se, excepcionalmente, uma prorrogação por até 12 (doze) meses.

Art.2º Fica acrescentado o §2º ao artigo 3º do Decreto 25.851, de 12 de abril de 2000, com a seguinte redação:

§2º - O afastamento inicial será de 01 (um) ano, podendo ser prorrogado por períodos sucessivos, até o limite estabelecido no caput do art.3º, mediante avaliação. (CEARÁ, 2007).

⁶¹ É importante lembrar ainda que boa parte dos programas de pós-graduação *strictu sensu*, é ofertada nas universidades públicas, estaduais e federais, como é o caso do ProfHistória que ocorre na Universidade Regional do Cariri (URCA), em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), inclusive com a concessão de bolsas de estudo, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Aprovado no governo de Cid Ferreira Gomes, o novo Decreto não alterou significativamente o conteúdo do anterior. O período limite de afastamento permaneceu o mesmo, porém com a ressalva de inicialmente ser apenas de um ano, e a prorrogação ocorrer por meio de avaliação. É necessário, porém, que os critérios desta avaliação sejam bem claros, para evitar prejuízos e favorecimentos.

A reforma mais prejudicial, na minha concepção, viria no ano de 2017, no governo de Camilo Sobreira de Santana, através da portaria nº 0435, que manteve praticamente os dispositivos da legislação anterior, porém alterou o período de afastamento para participantes dos cursos profissionais.

Art.3º- Os afastamentos dos integrantes do Grupo Ocupacional MAG da Educação Básica para participação em programas de pós-graduação “Stricto Sensu (Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado), no País e/ou no exterior poderão se dar nos seguintes prazos:

I – para cursos de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado acadêmicos, o afastamento se dará de forma integral na carga horária semanal referente a matrícula do servidor, nos prazos já estabelecidos no Decreto nº25.851 de 12/04/2000, nº28.871 de 10/09/2007 e suas alterações posteriores;

II – para cursos de Mestrado Profissional, poderá ser concedido ao servidor tratado no caput deste artigo, durante a realização do referido curso, afastamentos da seguinte forma:

a) de forma integral, nos dias de aulas presenciais, de acordo com cronograma anexado ao processo, nos cursos que são realizados fora do município de exercício do servidor, no período de realização do curso ou;

b) de forma integral por até no máximo 60 (sessenta) dias ou de forma parcial, correspondente a 50% (cinquenta por cento) da carga horária do referido servidor, por até no máximo 120 (cento e vinte) dias, de acordo com solicitação do servidor, anexada aos autos. (CEARÁ, 2017).

O prazo de afastamento para mestrado e doutorado, que até então era de no mínimo um ano, prorrogável por igual período, passou a ser de sessenta dias na forma integral, ou cento e vinte dias, parcial, para a modalidade profissional. Considerando-se que o prazo de vigência do mestrado por exemplo, é de dois anos, é possível concluir que os/as professores/as praticamente não terão tempo suficiente para realizar seus estudos de forma satisfatória.

A Portaria foi publicada, sem que houvesse em seu teor ou à parte, uma explicação por parte do governo, para o tratamento diferenciado entre a pós-graduação acadêmica e a profissional, até porque o período de duração de ambas é o mesmo. Portanto, entendo este ato como falta de incentivo e de investimentos por parte do Executivo, à formação continuada dos/as professores/as.

Observando a legislação analisada, como também os programas instituídos para a formação continuada de professores/as, é possível inferir que, há uma deficiência na

oferta de cursos para as diferentes áreas, os programas são específicos de uma determinada realidade ou grupo de profissionais, como é o caso das formações voltadas para o SPAECE, que contemplam apenas os professores de Matemática e Língua Portuguesa, na maioria dos casos. Foram criados ao longo do período em discussão, obstáculos que dificultam a formação *stricto sensu*, e não há uma continuidade das propostas que eventualmente são ofertadas, como é o caso do Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio.

Este é um panorama feito da situação como um todo. Analisando os casos específicos, é possível perceber um número bem maior de dificuldades. A formação continuada voltada para o ensino de História africana e afro-brasileira, pressupõe primeiramente, o processo de implantação desta temática no currículo da educação básica. Demanda uma mudança curricular que contemple esses conteúdos, de modo que o próprio Estado os priorize, e exige consequentemente, a capacitação dos/as professores/as para trabalhar com eles. De acordo com Oliveira,

A ausência da História da África nos cursos de História é fruto do viés eurocêntrico a partir do qual os currículos foram pensados. A História da África é um campo em construção e a legislação abriu caminho para que possa ser ampliado ainda mais, inclusive porque essa temática é essencial para se compreender o Brasil. Para se fomentar atitudes positivas, desconstruindo mitos, preconceitos e contribuindo para o diálogo e convivência em sociedade, é necessário que os professores possuam uma formação adequada que garanta uma base sólida de conhecimentos em relação à temática africana. (OLIVEIRA, 2016, p. 102).

Portanto, é necessário que a História africana e afro-brasileira esteja presente nos currículos da educação básica, em consonância com os dispositivos da Lei 10.639/2003, e que os governos do Estado do Ceará assumam o compromisso de organizar a reforma curricular, de modo que as propostas para o ensino da temática sejam estendidas à todas as escolas. Se faz necessário também, a promoção de percursos formativos por parte do Estado, aos professores e professoras, para que estes/as estejam preparados para abordar, de forma satisfatória, os conteúdos voltados para a temática, , de acordo com o que estabelece a Lei.

3.3 Os cursos de formação continuada promovidos pela SEDUC no período de 2003 a 2018 e a questão racial

A análise seguinte compreende um levantamento acerca dos cursos de formação continuada, ofertados pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC)⁶², no período de 2003 a 2018. Desta forma, os principais questionamentos a se fazer são: dentro dos processos formativos realizados pela Seduc no período mencionado, quais os cursos que contemplaram o ensino de História africana e afro-brasileira? e como ocorreu a sistematização desses processos de modo a garantir que a temática em discussão pudesse ser melhor abordada nas escolas, permitindo assim, a inserção da história da população negra no currículo do ensino médio, a partir de outros pontos de vista? Qual o papel da SEDUC diante desta situação?

3.3.1 A formação continuada para o ensino de História africana e afro-brasileira e indígena na proposta da SEDUC

Fundada em 1916, a partir de 1945, a SEDUC passou a ser chamada Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Ceará, por meio do decreto-lei nº 1440, de dezembro de 1945.

Em dezembro de 1945, o Decreto Lei nº 1.440 cria a Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Ceará e seus serviços. A partir de um decreto assinado em 1961, o governo retira da pasta as atividades da área de saúde e inclui a cultura, passando a chamar-se Secretaria de Educação e Cultura. Somente em 1996 a Secretaria teve seu nome mudado para Secretaria de Educação Básica na Lei nº 12.613, de 07/08/1996. (CEARÁ, s/d)⁶³.

A Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (CODED) é o setor responsável pelo processo de formação docente, e está vinculada ao Centro de Educação a Distância (CED).

⁶² A Secretaria da Educação do Ceará foi fundada em 1916 a partir do Decreto nº 1.375, de 15 de setembro de 1916 que, nomeou a referida instituição como Inspetoria Geral da Instrução Pública. De acordo com documento da SEDUC-CE, na época, o Estado tinha como meta, organizar a educação primária.

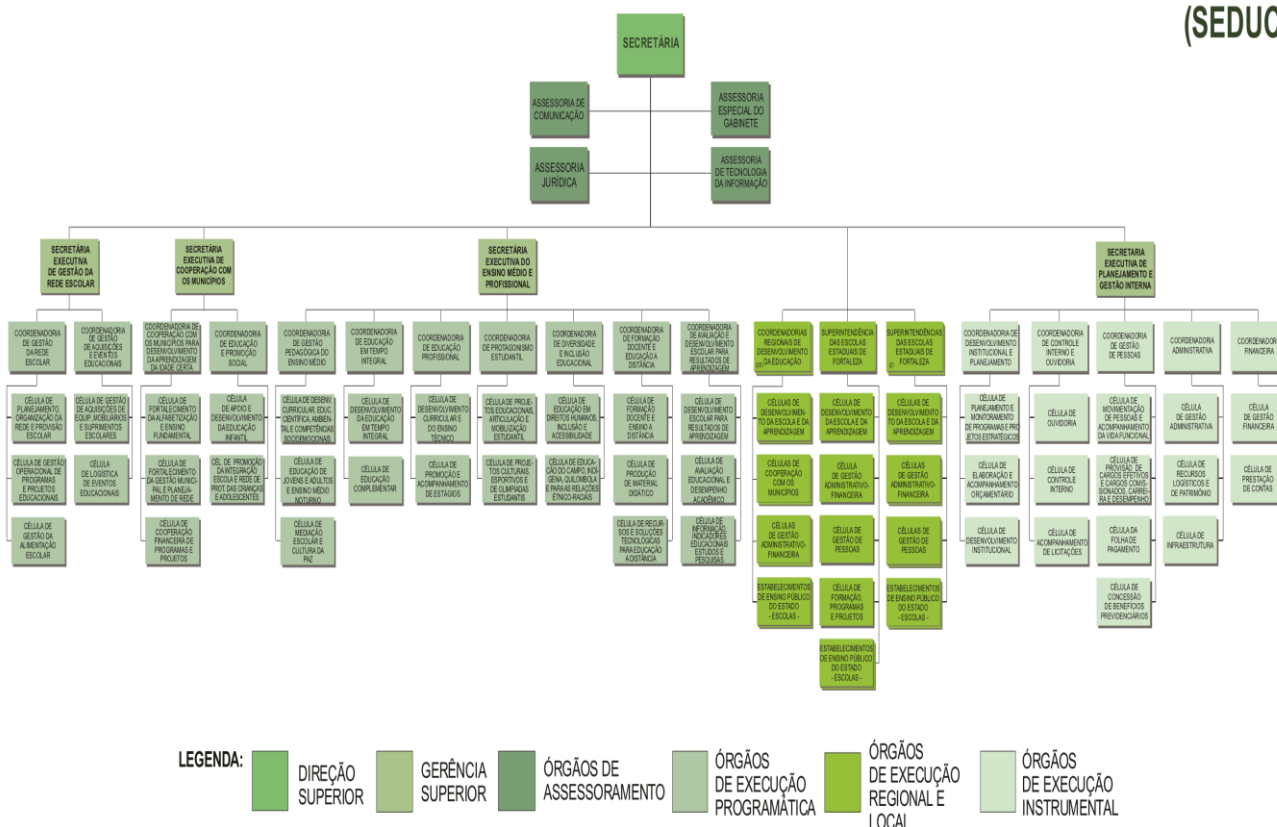
“Decreto 1.375 de 15 de Setembro de 1916 – cria a Inspetoria Geral de Instrução Pública que tinha como objetivo a inspeção do ensino primário do Estado e da execução das deliberações do Governo para esse mesmo ensino”. (CEARÁ, S/d).

⁶³ Responsável por ofertar e gerenciar a educação básica no Ceará, a SEDUC está organizada em coordenadorias e células direcionadas para cada área de atuação ou tipo de trabalho a ser realizado.

A Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (CODED) da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE), em funcionamento no Centro de Educação a Distância (CED), tem como objetivo precípua desenvolver, implementar e acompanhar a formação continuada dos professores da rede pública estadual de ensino do Ceará por meio das modalidades presencial, semipresencial e a distância, além de ofertar cursos de aperfeiçoamento complementar para os estudantes. (CEARÁ, s/d).

Os órgãos da SEDUC encontram-se esquematizados no organograma abaixo.

Organograma 01 – Estrutura Organizacional da SEDUC

**SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO
(SEDUC)**


Fonte: Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais - Ceci da Seduc – CE (2018)

A exemplo dos demais setores, a CODED também se encontra subdividida em células, da seguinte forma.

A referida coordenadoria está organizada em três células, a saber, Célula de Formação Docente e Ensino a Distância (CEDED), Célula de Produção de Material Didático (CEPED) e Célula de Recursos e Soluções Tecnológicas para Educação a Distância (CETED), para articular a vertente pedagógica nas suas diferentes dimensões. (CEARÁ, s/d).

Já o CED, foi fundado em 2013, e desde 2015 funciona estrategicamente como principal órgão por onde passam os cursos de formação continuada de professores/as da SEDUC. A Lei n.º 15.321, de 04 de março de 2013, estabeleceu sua criação.

Art. 2º Fica criado, no âmbito da Administração Direta do Poder Executivo, o Centro de Educação a Distância do Estado do Ceará – CED, vinculado à Secretaria da Educação.

Art. 3º Compete ao Centro de Educação a Distância desenvolver, prover suporte, gerar e receber atividades de Educação a Distância – EAD, de modo a viabilizar o ensino, a pesquisa, a inovação e a extensão em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, nas diversas modalidades de EAD, utilizando conteúdos de voz, dados, imagem e escrita. (CEARÁ, 2013).

Imagem 04: Centro de Educação a Distância do Ceará – CED



Fonte: <http://blogsobralcultural.blogspot.com/>. Acesso em 05 de agosto de 2020.

O CED oferta ainda, cursos voltados para alunos/as e para a comunidade em geral. Através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVACED), criado em 2017, é possível acessar a modalidade dos cursos à distância. Ainda no ano de 2015, o CED promoveu diversos cursos em diferentes áreas que contemplaram desde a formação continuada de professores/as, até aperfeiçoamento de públicos distintos, de acordo com a notícia.

O Centro de Educação a Distância do Ceará (CED), equipamento ligado à Secretaria da Educação do Estado do Ceará, está ofertando 800 vagas para cursos de Educação Matemática, EJA, Cultura Digital, Edição de Áudio, Tecnologia Digital e Programação em Android. As inscrições estão abertas e podem ser realizadas diretamente no site do CED. Os cursos são gratuitos, semipresenciais e voltados ao aperfeiçoamento de professores e estudantes da Rede Pública de Ensino, bem como à comunidade em geral, tendo como objetivo disponibilizar formações para professores e estudantes, nas áreas de tecnologia, educação e comunicação digital. (CEARÁ, 2015).

Imagem 05: Ambiente Virtual de Aprendizagem do CED (AVACED)/2019



Fonte: www.ced.seduc.ce.gov.br. Acesso em 05 de agosto de 2020.

Em relação aos processos formativos realizados na área do ensino da História africana e afro-brasileira, a SEDUC conta ainda com a Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional – CODIN, que estabelece algumas premissas como,

- Liderar a formulação e a implementação de políticas educacionais, programas e projetos voltados para a valorização das diferenças e da diversidade, a desconstrução das práticas discriminatórias, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável, com qualidade e equidade;
- Desenvolver ações de fortalecimento da escola, como espaço de inclusão, de respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, geracional e promoção da cultura de paz, de forma a garantir o direito de acesso, permanência e aprendizagem do educando, com qualidade e equidade; (CEARÁ, 2015).

A referida Coordenadoria encontra-se subdividida em Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade (CEDIA) e Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-raciais (CECIQ). É importante lembrar que, desde 2015, a CODIN realiza parte de suas formações em parceria com o CED.

Estes são os principais órgãos da SEDUC que elaboram, coordenam, executam e acompanham os processos formativos, voltados para o aperfeiçoamento dos/as professores/as da rede estadual e, conforme já foi discutido no capítulo 2 deste trabalho, da rede municipal do Ceará.

É possível perceber que a SEDUC possui uma boa estrutura de funcionamento no que respeita aos processos de formação continuada de professores/as. São diversas coordenadorias, além da CODED, que se destina exclusivamente para este fim. Cada coordenadoria é composta por células, que são unidades específicas de cada área ou nível do ensino. Porém, diante deste panorama, questiono: como a formação continuada promovida no período aqui em análise, abordou o ensino de História africana e afro-brasileira e indígena?

No período de 2005 a 2009, a SEDUC, através da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola (CDESC), desenvolveu várias ações com o intuito de implantar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, no currículo das escolas estaduais. O documento que descreve as estratégias foi organizado de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 02: Estrutura Organizacional da SEDUC

AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 E 11.645/08 PELA SEDUC
Estrutura Organizacional SEDUC
A implementação das ações afirmativas, fazem parte da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola – CDESC a partir da:
Célula de Diversidade e Inclusão Educacional – Política de Promoção da Igualdade Racial Célula de Aperfeiçoamento Pedagógico (CEAPE) – Política de Ensino e Currículo. Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza - SEFOR
Ações de Implementação da CDESC/CEAPE
Tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 – CNE; A Resolução nº 416/2006 do Conselho Estadual de Educação.

Fonte: CECIQ (2018). Elaborado pela autora.

As ações foram compostas por seminários, encontros, palestras, colóquios, reuniões, além da elaboração de planos de acompanhamento das ações pedagógicas, por parte das células e coordenadorias educacionais da SEDUC, conforme ilustrado abaixo.

Quadro 03: Ações de Implementação da CDESC/CEAPE – 2005

Ações de Implementação da CDESC/CEAPE – 2005	
Eventos	Descrição
Seminário de Currículo e Aprendizagem de Qualidade	Estudo sistematizado sobre o significado da Lei 10.639 na educação e na geração de políticas “Política de Promoção da Igualdade Racial – Lei 10.639”. Público-alvo: Supervisores e técnicos das 21 CREDE e representantes das Coordenadorias da SEDUC.
Encontro com os Orientadores dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação	CREDE: Estabelecer na Agenda das CREDE e Escolas, programação contínua de implementação de ações que contemplem uma proposta para a educação das relações étnico raciais.

Fonte: CECIQ (2018). Elaborado pela autora.

O quadro 3 indica os eventos desenvolvidos no ano de 2005, com o objetivo de se realizar um estudo acerca da Lei 10.639/2003, e planejar estratégias de implantação da mesma nas escolas.

Quadro 04: Ações de Implementação da CDESC/CEAPE – 2006

Ações de Implementação da CDESC/CEAPE – 2006	
Eventos	Descrição
Curso de Educação e Diversidade Cultural	Curso de formação a distância pelo ambiente virtual e-proinfo de 120h, 1526 vagas para professores, distribuídas em 219 escolas das CREDE de Fortaleza, Maracanaú, Itapipoca e Horizonte.
I Ciclo de Palestra de Promoção da Igualdade Racial	Debate temático sobre ensino, currículo e livro didático, contribuindo para repensar as práticas nas escolas sobre a educação para as relações étnico-raciais. 200 educadores, (Coordenadores Pedagógicos, PCAs, professores das escolas), da CREDE de Fortaleza e Maracanaú, e Técnicos da SEDUC.
I Seminário de Educação Afro-Brasileira	Elaborar a partir das atividades realizadas nas escolas um Plano de Gestão das ações a serem desenvolvidas pelas CREDE/Escolas, no exercício de 2007. Participação de 100 educadores representando as 21 Coordenadorias de Desenvolvimento Regionais de Educação.
Seminário de elaboração do Plano Estadual para a Promoção da Igualdade Racial	Elaboração de uma proposta de política estadual de promoção da igualdade racial. Participação de 100 pessoas representando entidades governamentais e não governamentais.
Seminário de Currículo para o Ensino Médio	Propostas sobre os conteúdos das disciplinas e a contemplação do Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Participação de 300 professores.
Seminário para a elaboração das Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 1º a 9º ano	Inserção do Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas disciplinas de História, Artes e Língua Portuguesa. Participação de 200 professores.
Acompanhamento das Ações Pedagógicas Desenvolvidas pelas escolas	Superintendente Das CREDE - Equipe da CDESC

Fonte: CECIQ (2018). Elaborado pela autora.

É possível observar que as ações desenvolvidas em 2006, englobaram cursos de formação, e propostas de reelaboração dos currículos das escolas, embora tenham sido pensadas especificamente para as cidades de Fortaleza, Maracanaú, Itapipoca e Horizonte. Apenas um evento contou com a participação de professores de todas as Coordenadorias, que foi o I Seminário de Educação Afro-Brasileira.

Quadro 05: Ações de Implementação da CDESC/CEAPE – 2007

Ações de Implementação da CDESC/CEAPE – 2007	
Eventos	Descrição
Encontro da Semana Pedagógica nas Crides	Planejamento das atividades curriculares a serem desenvolvidas durante o ano letivo referente a Lei 10.639/2003.
Curso de Africanidades	Curso a distância para os professores da rede pública realizado pelo MEC, sobre Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira Participação de 1500 professores.
II Seminário Estadual de Educação Afro-Descendentes	Consolidação de diretrizes curriculares que auxiliem os professores a trabalhar com o tema. Participação de 130 professores e técnicos.
Acompanhamento aos Planos de Ações elaborados em 2006 em sua execução	Reunião da Comissão Estadual para a Promoção da Igualdade Racial Rediscutir o Plano Estadual para a Promoção da Igualdade Racial.

Fonte: CECIQ (2018). Elaborado pela autora.

As ações desenvolvidas no ano de 2007, de acordo com o quadro 5, englobaram um curso com uma participação significativa de professores/as, um seminário, momentos de discussão da temática durante as jornadas pedagógicas realizadas nas escolas a cada início de ano letivo, além do acompanhamento da execução dos planos de ações, elaborados no ano anterior.

Quadro 06: Ações de Implementação da CDESC/CEAPE – 2008

Ações de Implementação da CDESC/CEAPE – 2008	
Eventos	Descrição
Acompanhamento e monitoramento das Semana Pedagógica	Realizado nas CREDE, tem como agenda o estudo sistematizado sobre as ações de Ensino e Currículo que visem dar continuidade a implementação da Lei 10639/03.
Reunião sobre o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial	Presencial em Brasília com a SECAD Revitalizar e implementação dos Fóruns Estaduais como instrumentos de auxílio a gestão na elaboração e acompanhamento de Políticas Públicas.
Mobilização e realização mensal de Reuniões de implementação do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico Racial	As reuniões ocorreram mensalmente no Centro de Treinamento do Estado e posteriormente no IFET. Entidades Governamentais e não Governamentais
Colóquio Regional de Educação e Diversidade Étnico Racial	Realizado em São Luiz do Maranhão com a presença de quatro estados Ceará, Maranhão Piauí, Rio Grande do Norte
I Seminário de Estudo para a Implementação do Fórum Estadual sobre Diversidade Racial	Realizado no auditório da UFC e contou como palestrante representantes do MEC, da Secretaria Municipal de Belo Horizonte da COPPIR Fortaleza e da Secretaria para Promoção de Políticas para Igualdade Racial de Pernambuco.
Encontro de Acompanhamento com os representantes das CREDE	Encaminhar para os professores das três áreas de conhecimento o produto do II Seminário realizado em 2007 para ser discutido e ampliado pelos professores. Participação de 30 técnicos.
Elaboração de Ações no Plano de Ações Articuladas (PAR)	Foram previstas ações de formação para 12 mil professores da rede pública estadual e municipal até 2009 - Equipe do Projeto Alvorada e Ensino Médio.
Aquisição de livros didáticos em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira	Lançamento do edital, avaliação e elaboração do Termo de Referência para aquisição concluído em 2009 e entregue em março de 2010 de 5 (cinco) títulos, sendo 18 por cada título e 90 por escola, totalizando 66.500 livros, 545 escolas envolvidas e 419.029 alunos e professores beneficiados.

Fonte: CECIQ (2018). Elaborado pela autora.

Conforme evidencia o quadro, as propostas articuladas para o ano de 2008 compreenderam basicamente, o planejamento, elaboração e acompanhamento de estratégias para o ensino das relações étnico-raciais, além da participação em eventos, ocorridos no Ceará e em outros estados do Brasil, e da aquisição de livros sobre a temática para distribuição nas escolas da rede.

Quadro 07: Ações de Implementação da CDESC/CEAPE – 2009

Ações de Implementação da CDESC/CEAPE – 2009	
Eventos	Descrição
Reunião do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico Racial	Encontros mensais no IFET e posteriormente no Centro de Artes do Município de Fortaleza - Entidades Governamentais e não Governamentais.
Reunião em Brasília - CONAPI	Elaboração da minuta do Plano Nacional de Implementação da Lei 10639/03.
III Seminário de História e Cultura Africana e Afro-brasileira	Estudo sobre os conhecimentos africanos e afro-brasileiros e sua inserção no ensino e currículo escolar. Participação de 100 professores das CREDE e SEFOR.
Encontro Nacional Africanidades e Afro-descendência	Formação de Professores, promovida pela Universidade Federal do Ceará - UFC realizado nos dias 23 a 27 de março, no campus da UFC – FACED, com participação de 100 professores da rede estadual.
Acompanhamento e monitoramento das ações de implementação da Lei 10639/03 das CREDE/SEFOR.	Acompanhamento das escolas através das Credes e Sefor.
Reunião do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico Racial	Encontros mensais no IFET e posteriormente no Centro de Artes do Município de Fortaleza - Entidades Governamentais e não Governamentais.
III Seminário de História e Cultura Africana e Afro-brasileira	Estudo sobre os conhecimentos africanos e afro-brasileiros e sua inserção no ensino e currículo escolar 100 professores das CREDE e SEFOR.
Formação do PAR	Previsão de Formação para 12 mil professores da rede pública estadual e municipal.
Curso de Formação Continuada “Gestão Escolar da Lei 10.639/03”	(160h) – em fase de elaboração pela equipe da CEAPE.
Fórum Estadual Permanente de Apoio a Formação Docente	Grupo de Trabalho da Formação Continuada (Representantes da Instituições de Ensino Superior Público, UNDIME, ANFOP, CNTE/APEOC, CEE, SEDUC, SECITEC) Proposta de formação apresentada pela UFC Núcleo de Humanas Prof. Neyara.

Fonte: CECIQ (2018). Elaborado pela autora.

A partir das informações apresentadas acima, é possível perceber que, no período compreendido entre 2005 e 2009, a SEDUC desenvolveu várias ações no sentido de promover a formação continuada de professores/as, voltada para o ensino das relações étnico-raciais. Os documentos apontam, porém, que, os cursos promovidos nas primeiras décadas do século XXI, basearam-se no PAIC, SPAECE, Projeto Professor Aprendiz, parte do Programa Aprender pra Valer, e no Pacto Nacional pelo

Fortalecimento do Ensino Médio. Percebe-se, portanto, que, após as ações promovidas até o ano de 2009, ocorreu uma espécie de vazio em se tratando da temática da História africana e afro-brasileira. Somente em 2013, a SEDUC promoveria uma nova proposta formativa acerca da temática. De acordo com Amorim *et al*,

[...] a Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC, promoveu em 2013 uma formação com representação de professores da rede estadual, cujo objetivo central foi a implementação das leis supramencionadas. Dentre os materiais gerados pelos professores, fez parte das atividades um questionário cuja finalidade era compreender o processo de gestão e implementação da lei 10.639/03 e da 11.645/08 nas escolas da rede estadual (AMORIM *et al*, 2015, p. 98).

Novamente a proposta trazida é a implantação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o que permite compreender que as ações desenvolvidas no período de 2005 a 2009 não foram suficientes para que houvesse essa implantação. No meu entender, se o Estado mantivesse um processo contínuo de formações, estaria neste momento, apenas realizando o acompanhamento das ações planejadas. Amorim *et al* assim descrevem o curso promovido em 2013.

A formação para os professores da rede estadual de ensino proposta pela Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC foi gerenciada pela Coordenação de Diversidade e Inclusão e a Coordenação de Aperfeiçoamento Pedagógico, Célula de Currículo em conjunto com os representantes das Comunidades Tradicionais de Terreiros e da Capoeira, no período de setembro a dezembro de 2013, com o seguinte objetivo de promover formação para os professores das Áreas de Conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da natureza, Matemática e Código e Linguagens) das 686 escolas da rede estadual, provocando um debate sobre o conhecimento e a organização do currículo escolar para uma educação das relações étnico raciais. (AMORIM *et al*, 2015, p. 99).

A formação contou com uma ampla participação de professores/as, e foi estendida a toda a rede estadual. E assim como nos eventos ocorridos entre 2005 e 2009, também neste, foi discutida a organização curricular das escolas, pautada na inclusão dos conteúdos das relações étnico-raciais. Acerca da participação dos/as professores/as, Amorim *et al* observam que,

Fizeram parte dessa formação, uma representação de 4 (quatro) professores, sendo um de cada área de conhecimento, por cada uma das 20 Coordenações Regionais da Educação – CREDE, num subtotal de 80 (oitenta) além de 30 (trinta) professores da Superintendência de Fortaleza – SEFOR, 20 (vinte) da própria sede da SEDUC e do movimento social, totalizando 130 educadores participantes. Na etapa a distância foram registradas 80 inscrições de professores e destes 32 responderam a enquete com nove perguntas, que serve de base para análise desse estudo. (AMORIM *et al*, 2015, p. 100).

Os autores realizaram uma análise sobre o curso de formação ofertado pela SEDUC em 2013, que teve como objetivo novamente implantar o ensino das relações étnico-raciais nas escolas da rede estadual do Ceará. Com base em pesquisa realizada com os professores/as que participaram da formação, os autores concluíram que pouco mais da metade das escolas representadas, adequaram os conteúdos da temática ao seu currículo. Chamam a atenção para um número elevado de professores/as que afirmaram não terem introduzido nas suas respectivas escolas, o ensino da temática em discussão, e que não observam situações de racismos em seus espaços escolares. Diante dos dados, os autores afirmam que esta situação revela a permanência de atitudes preconceituosas, características do pensamento brasileiro.

Mediante a leitura dos dados anteriores, em média, 50% das escolas têm inserido em suas gestões pedagógicas de formas esparsas, seja por meio de ações pontuais ou seja de forma contínua em um planejamento sistematizado, o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira. Nesse dado 88% das escolas afirmaram promover ações interdisciplinares com o intuito de disseminar a temática, ou seja em dado momento do tempo pedagógico escolar teve como fim algum tipo de prática voltada para as relações étnico raciais. Vale enfatizar que uma inquietante pergunta nos acompanha desde o início deste trabalho: qual a qualidade dessas ações? (AMORIM *et al*, 2015, p. 108).

É provável que a pergunta dos autores esteja relacionada a uma situação já discutida no capítulo 2: se o Estado não realiza uma reforma curricular, inserindo a temática das relações étnico-raciais como obrigatória, conforme orienta a legislação, pode abrir um precedente para que cada escola aborde a temática a partir das convicções dos/as seus/as professores/as, sem um aprofundamento, ou simplesmente trate apenas dos conteúdos que já faziam parte do Livro Didático, anteriormente à aprovação das leis.

É possível perceber que esta ação de realizar o curso de formação de 2013, é vista pela SEDUC, como a própria implementação das leis, como se este suporte fosse suficiente para que cada escola passasse a caminhar sozinha a partir daquele momento, inserindo a temática nas discussões da Jornada Pedagógica, no Projeto Político Pedagógico, e nos planejamentos coletivos de área.

Acredito que as escolas podem e devem fazer tudo isto, mas e quanto ao papel do Estado? No meu entender, é essencial que a SEDUC por meio de suas respectivas coordenadorias, esteja a frente da reforma curricular, que deve abranger todas as escolas, que acompanhe as ações de implementação do ensino da História africana e

afro-brasileira em todo o currículo, conforme determina a Lei 10.639/2003, e que elabore e execute as estratégias de formação continuada para todos/as os/as professores/as da rede, com o intuito de promover uma educação voltada para as questões étnico-raciais. A este respeito Jesus e Marques afirmam que,

[...] as diversidades étnico-raciais existente no país, que estão presentes nas escolas, podem servir como um elemento transformador para a construção de uma sociedade mais igualitária, se abordadas com as ferramentas consideradas apropriadas. Os movimentos sociais, de uma maneira geral, estão certos de que os caminhos de educação/escolarização podem oferecer possibilidades de saída das clausuras raciais, materiais, econômicas, etc. Que as opressões promoveram e promovem, embora saibam também que não são o único caminho. (JESUS e MARQUES, 2017, p. 253).

Para que a abordagem desses conteúdos seja feita de forma apropriada, é necessário investir na formação continuada de professores/as, e que estas propostas sejam adequadas ao que dispõe a Lei 10.639/2003. De acordo com Oliveira,

Mais de uma década depois, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados, sobretudo no que diz respeito à formação docente para o Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira e africana, pois afinal essa temática foi durante muito tempo negligenciada e, quando abordada, feita pelo viés eurocêntrico que transformava a África em mero apêndice da história europeia ocidental. (OLIVEIRA, 2016, p. 96).

A história dos afro-brasileiros já foi bastante negligenciada durante toda a trajetória do ensino no Brasil, e no Ceará em particular. Desta forma, não é interessante simplesmente esperar que a escola se reinvente sozinha, ou a partir de eventos que, embora demonstrem qualidade indiscutível, são pontuais e não contínuos. O ensino da História africana e afro-brasileira deve passar por um amplo debate, que envolva toda a comunidade escolar e o Estado, como órgão que deve estar à frente da elaboração das estratégias que possibilitem uma abordagem de qualidade acerca da supracitada temática.

Outra experiência que pode ser considerada um evento pontual foi a formação promovida pela SEDUC no ano de 2015, sob o título de I Seminário de História e Cultura Afro e Indígena Cearense. Ocorreu na modalidade presencial e à distância, e foi ofertado para todas as Credes. Aires *et al*, discorrem acerca do Seminário, enfatizando sua ocorrência em Fortaleza.

Na cidade de Fortaleza a efetivação dessa orientação pedagógica ficou a cargo da Célula de Formação Programas e Projetos – CEFOP no período de Agosto de 2015 a Janeiro de 2016.

Foram disponibilizadas 150 vagas, nas quais poderiam se inscrever um docente por escola da rede estadual de ensino que lecionasse qualquer componente curricular. Dessa forma, o curso contemplou 125 professores divididos em cinco turmas com a orientação de um tutor em cada grupo. Os tutores do curso são técnicos da CEFOP e professores da rede estadual de ensino convidado (as) a contribuírem no curso, [...]. (AIRES *et al*, 2016).

De acordo com as autoras, cada Crede ficou responsável por organizar sua formação, seguindo a orientação geral da SEDUC. Embora o curso fosse aberto a professores/as de qualquer área ou disciplina, as autoras ressaltam que houve um predomínio de profissionais da área das Ciências humanas. Em termos de logística,

A formação totalizou uma carga horária de 120 horas dividida em duas etapas: um encontro presencial com duração de oito horas/aula e a formação a distância com duração de 112 horas, completando a sua carga horária. A efetivação da matrícula no curso se deu mediante a presença do cursista no encontro presencial em formato de seminário. Restaram após o evento 25 vagas devido à ausência de inscrição no curso. (AIRES *et al*, 2016).

É importante ressaltar que existe nas escolas todo um discurso acerca da necessidade da formação continuada, porém é comum relatos de professores/as sobre dificuldades de participar dos eventos, porque não são liberados de suas atividades em sala de aula. Por isto é indicado que as formações aconteçam sempre nos horários de planejamentos coletivos de área.

Ainda sobre a organização do encontro, de acordo com Aires *et al*, o mesmo contou com a participação de professores/as de instituições de ensino superior, que pesquisam acerca da temática, e também com integrantes de movimentos negros e indígenas, que foram convidados/as a compartilhar suas experiências, contribuindo para a construção de espaços de aprendizagem.

Chama a atenção um aspecto que se faz presente no objetivo de realização do Seminário, que é a busca pela implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. É interessante observar que doze anos após a aprovação da primeira lei, e percorridos todos os itinerários formativos que já foram aqui mencionados, a SEDUC ainda utilize os termos “implementação” e “implantação”, o que sugere que tal situação ainda não ocorreu. De acordo com Aires *et al* (2016), o próprio título do Seminário enfatiza a temática, “Caminhos para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08”. E acrescentam.

A primeira fase ocorreu em caráter presencial e no formato de seminário com mesa redonda e oficinas. Este encontro aconteceu no dia 18 de Setembro de 2015, buscando suscitar a reflexão e o diálogo além de ofertar vivências

pedagógicas, para a implementação das Leis destacadas no cotidiano da escola. (AIRES *et al*, 2016).

Continuo defendendo a concepção de que, a partir dos eventos promovidos pela SEDUC, as leis já teriam sido implantadas. Amorim *et al* (2015), argumentam que a maioria dos/as professores/as investigados/as em seu trabalho, abordam a temática de alguma forma. O diferencial seria então aqueles que ainda não o fazem. Por que não o fazem? O ensino das relações étnico-raciais não pode ficar à mercê da vontade de alguns/as professores/as. Acredito que falta planejamento de ações, acompanhamento, além da reforma curricular, ou seja, um conjunto de estratégias que devem partir do Estado.

Todas essas ações aqui analisadas foram divulgadas pela SEDUC em documento emitido ao Ministério Público do Estado do Ceará (MP), no ano de 2018, em resposta à solicitação do referido órgão, cujo assunto foi “Solicitação de manifestação sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08”. (CEARÁ, 2018). O documento não esclarece a autoria da denúncia contra a SEDUC, porém, Lima argumenta que,

Sabe-se que a Lei 10.639/03 surge das lutas, das pressões e das pautas do movimento negro. O mesmo movimento, junto com a Comissão de Direitos Humanos da OAB-CE (Ordem dos Advogados do Brasil-CE), pressionou a SEDUC-CE para colocar em prática a referida Lei de forma mais atuante. Assim, foi enviada em 2007, pela Secretaria de Educação do Ceará, uma portaria para que as escolas discutissem no decorrer de suas semanas pedagógicas as temáticas propostas pela Lei Federal. (LIMA, 2014, p. 90).

O autor parte do pressuposto de que a SEDUC apenas tomou iniciativas de implantação da Lei, mediante pressão, e de que a denúncia ao MP já havia sido formulada bem antes. Sobre o documento enviado à Seduc pelo MP, Lima enfatiza que,

[...] observo uma certa cobrança do Ministério Público Estadual, que aponta para as fissuras da tentativa de Implementar a Lei nº 10.639 no Ceará. Orienta-se, “dessa forma”, que haja mais celeridade e seriedade no trato com estas temáticas, para que instituições de ensino possam ir além da comemoração de datas. (LIMA, 2014, p. 91).

Em resposta à ação de 2018, a SEDUC destaca além dos processos formativos, que englobam cursos, planejamentos, participação em eventos, seminários, dentre outros, a aquisição de materiais didáticos, que foram encaminhados às escolas. Os principais cursos promovidos no período encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 08: Formações continuadas em História e Cultura Afro-brasileira e indígena Cearense

PERÍODO	PÚBLICO	CARGA HORÁRIA
Setembro a dezembro de 2013	120 Professores(as)	60 h
Maio a dezembro de 2014	130 Professores(as)	80 h
Maio a dezembro de 2015	1.560 Professores(as)	120 h

Fonte: CECIQ (2018)

De acordo com o censo escolar realizados no período supracitado, o quantitativo de professores/as da rede estadual, nos anos de 2013, 2014, e 2015, encontra-se esquematizado no quadro abaixo.

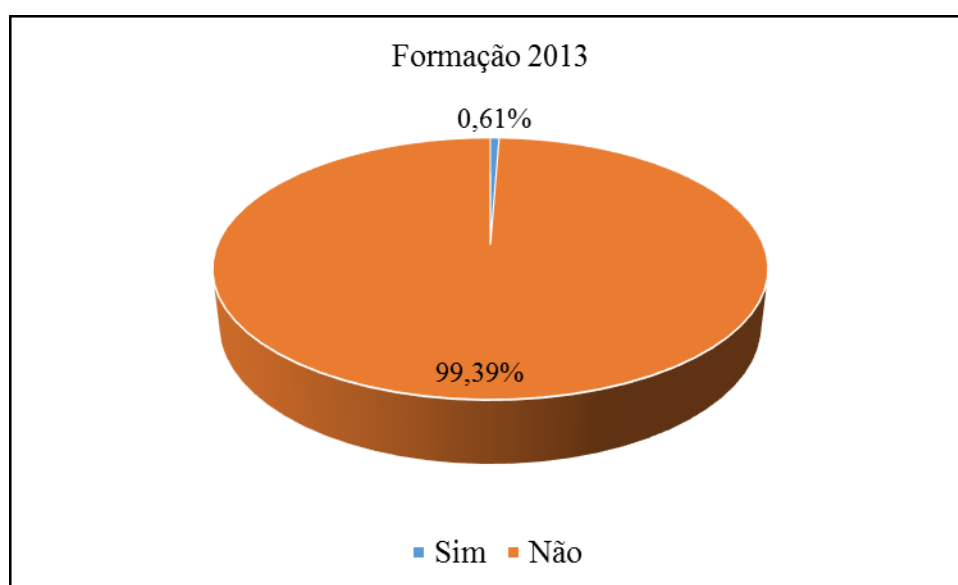
Quadro 09: Quantitativo de professores/as da rede estadual do Ceará 2013/2014/2015

PERÍODO	NÚMERO DE PROFESSORES/AS
2013	19.495
2014	20.036
2015	20.210

Fonte: Censo escolar 2013, 2014, 2015 (IBGE). Elaborado pela autora.

Para uma melhor compreensão acerca do percentual de professores e professoras contemplados/as na formação, os dados encontram-se dispostos em gráficos. A nomenclatura ficou da seguinte forma: participantes (sim), e não participantes (não).

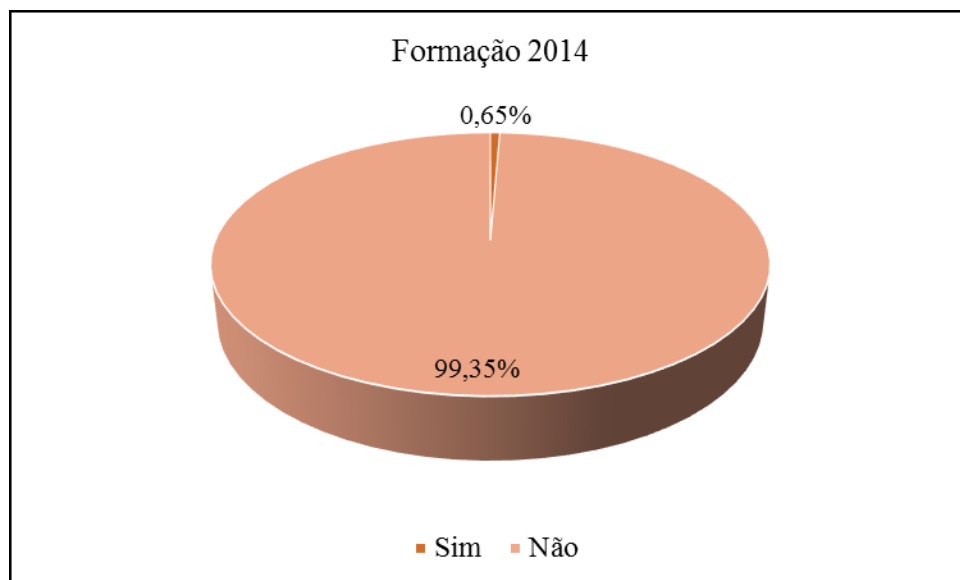
Gráfico 02 – Professores/as participantes de curso de formação da SEDUC – 2013



Fonte: CECIQ (2018). Elaborado pela autora.

Em relação ao curso promovido em 2014, obtive os seguintes dados:

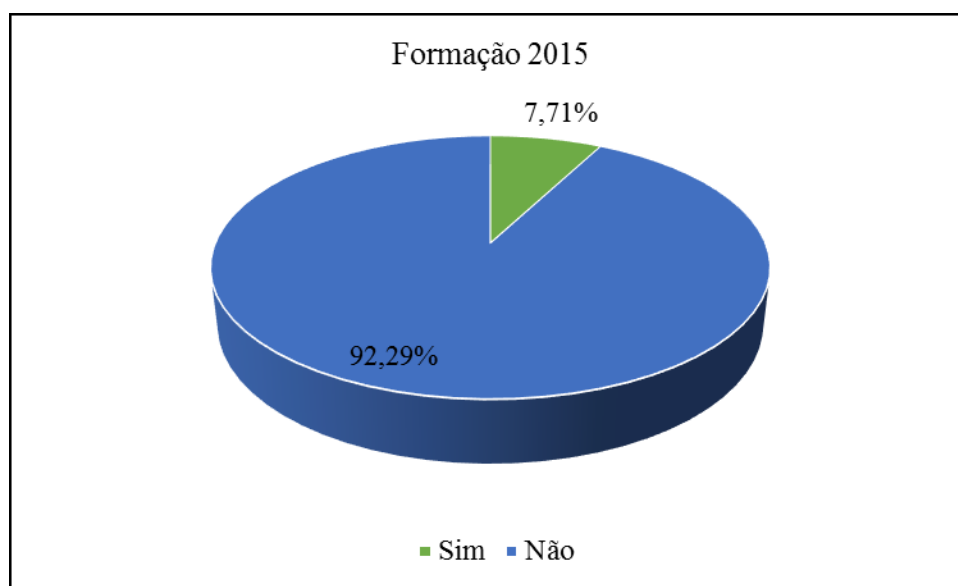
Gráfico 03 – Professores/as participantes de curso de formação da SEDUC – 2014



Fonte: CECIQ (2018). Elaborado pela autora.

É possível observar, portanto, que, embora as propostas formativas tenham sido bastante significativas para os professores e as professoras da educação básica, tanto o curso ofertado em 2013, quanto o de 2014, tiveram um alcance muito reduzido, considerando-se o quantitativo de professores/as do Estado nos períodos. Sobre a proposta de 2015, os dados são os seguintes:

Gráfico 04 – Professores/as participantes de curso de formação da SEDUC – 2015



Fonte: CECIQ (2018). Elaborado pela autora.

Já na proposta ofertada em 2015, observa-se uma participação um pouco maior, entretanto, ainda não muito condizente com a realidade do Estado, em se tratando de números de professores/as. Portanto, é possível perceber que os cursos de formação continuada em História e Cultura Afro-brasileira e indígena cearense, promovidos pela SEDUC, no período de 2013 a 2015, não foram satisfatórios, porque abrangeram um número insignificante de professores e professoras, conforme documento expedido ao MP do Ceará.⁶⁴

Acerca do questionamento sobre a formação continuada de professores/as quanto às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a SEDUC elaborou uma explicação detalhada sobre esses cursos, destacando ainda o processo de organização de suas coordenadorias e células educacionais, ressaltando que, “Embora não exista uma equipe que se dedique com exclusividade para as relações étnico-raciais, na Codea/Diversidade e Inclusão Educacional foi estruturada a equipe de Educação Escolar Indígena e Quilombola”⁶⁵. (CEARÁ, 2018).

⁶⁴ O Censo escolar não especifica o número de professores por disciplina. Em relação ao curso ofertado em 2015, Aires *et al* (2016), afirmam que houve uma prevalência de professores de História, embora a proposta estivesse voltada para professores/as de todas as áreas do conhecimento.

⁶⁵ Sobre a educação quilombola, foi elaborado um conjunto de ações, apesar de o Estado ter inaugurado sua primeira escola da rede em 2015, porém, a SEDUC É responsável também pelo acompanhamento do ensino nos municípios. Portanto, não se pode falar em educação quilombola na rede estadual, pelo menos

O Ceará não instituiu nenhuma lei de regulamentação da educação quilombola, porém a SEDUC, através da Coordenadoria do Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA), e da CODIN, publicou um documento que, além da legislação da educação básica e das leis voltadas para o ensino das relações étnico-raciais, destaca o parecer nº 16/2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), do MEC, de 5 de junho de 2010, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” (CEARÁ, s/d). O documento destaca ainda, a Resolução nº 8, do CNE/CEB, de 20 de novembro de 2012, que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica” (CEARÁ, s/d).

Com base nesta legislação, a Seduc por meio da CECIQ, divulgou ações voltadas para a educação quilombola, no período de 2011 a 2014, embora as fontes indiquem que estas estratégias foram desenvolvidas apenas no período de 2013 a 2014.

3.3.2 A questão racial nas propostas de cursos de formação continuada de professores/as no período de 2015 a 2018

Os cursos promovidos no período de 2015 a 2018, de acordo com informações do portal de notícias do CED, tiveram uma preponderância na área das tecnologias digitais. Apenas em 2015, foram ofertadas 800 vagas em cursos diversos, lembrando que, os cursos não se restringem apenas aos/as professores/as, mas à públicos distintos.

Nos gráficos abaixo, analiso dezoito (18) cursos ocorridos entre 2015 e 2018, destinados à formação continuada de professores e professoras, promovidos pelo CED. Alguns não encerraram no mesmo ano que iniciaram, como por exemplo, o curso de formação para professores/as de Matemática, iniciado em 2018, com a perspectiva de se estender ao longo de 2019. De acordo com a Assessoria de Comunicação da SEDUC,

O edital para abertura de vagas foi divulgado nesta terça. As atividades formativas começarão a partir de agosto próximo, oportunidade em que os cursistas farão um acompanhamento voltado para o trabalho em sala de aula. Ao longo de 2019 o curso continuará como uma especialização e, na sequência, há a perspectiva de que se transforme numa pós graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). (CEARÁ, 2018).

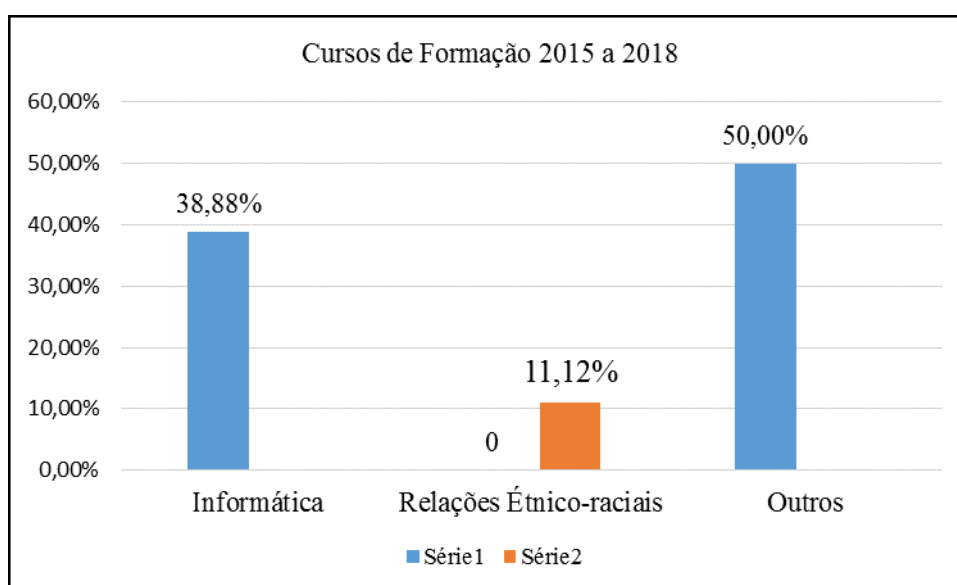
no período apontado neste estudo. As ações promovidas pela Seduc ocorreram no período de 2013 a 2014.

O curso foi promovido em parceria com a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), e com a UFC. Na ocasião do lançamento do curso, a Seduc divulgou nota anunciando a disponibilização de outros cursos para o ano de 2019.

Para além desta ação formativa, a Secretaria da Educação, por meio do Centro de Educação a Distância (CED), lança as Diretrizes para a Formação Continuada de Professores, uma oferta de 1051 vagas distribuídas em quatro itinerários formativos, sendo 200 para Língua Portuguesa, 200 para Matemática, 641 para os professores lotados nos Laboratórios Educacionais de Informática (LEI) e 610 para professores lotados nos Laboratórios Educacionais de Ciências (LEC). (CEARÁ, 2018).

É possível perceber, como já mencionado, uma preponderância em relação às áreas de Matemática e Língua Portuguesa, neste caso destacando-se também as Ciências da Natureza e tecnologias digitais. Dos dezoito cursos analisados, obtive o seguinte resultado:

Gráfico 05 – Cursos de formação continuada da SEDUC – 2015/2018



Fonte: CED (2018). Elaborado pela autora.

A área da informática foi a mais contemplada no período, com 38,88% dos cursos, englobando as seguintes propostas: Jovem Digital, Produção de Material Digital em EAD, Aperfeiçoamento em Informática e Tecnologia Digital, Edição de Áudio, Desenvolvimento de Aplicativos para a Plataforma Android, Formação em Informática Educativa, e Introdução a Informática e Cultura Digital.

Já a nomenclatura outros, abrange cursos de Matemática, Educação de Jovens e Adultos, Educação Financeira, Elaboração de Itens, Eletrônica e Arduino, Diálogos

Socioemocionais, Inglês para Iniciantes, e Jovem de Futuro para a dupla gestora de cada escola. Entre estes, Matemática foi a área com maior número de ofertas, e houve apenas dois cursos na área das relações étnico-raciais, ocorridos em 2015 e 2018.

Especificamente em relação à Crede 18⁶⁶, a quantidade de cursos aqui destacada é bastante reduzida, devido à falta de material para estudos. A partir de ofícios encaminhados às escolas estaduais da cidade de Crato, disponibilizados pela Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA), analiso sete propostas de formação continuada, ocorridas em 2017 e 2018. A logística dos cursos encontra-se detalhada de acordo com o quadro.

⁶⁶ A Crede 18 abrange os municípios de Crato, Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Campos Sales, Nova Olinda, Potengi, Saboeiro, Salitre, Santana do Cariri, e Tarrafas. Fonte (SEDUC).

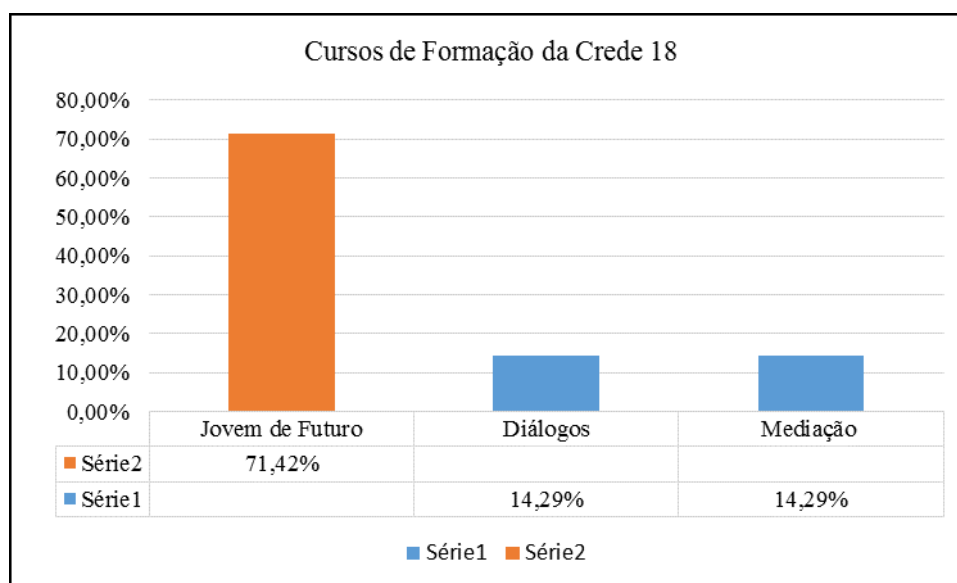
Quadro 10: Formações continuadas promovidas pela Crede 18 – 2017/2018

Ação	Objetivos	Período	Público-alvo
Plano de Trabalho Regional Jovem de Futuro	Fortalecer a gestão por resultados com foco na aprendizagem.	22 a 24 de agosto de 2017	Professores coordenadores das três Áreas de Conhecimento (PCAs) e professores diretores de turma
II Etapa do Percorso Formativo Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem	Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem	05 de setembro de 2017	Dupla Gestora – Jovem de Futuro
Plano de Trabalho Regional da CREDE 18 - Jovem de Futuro	Fortalecer a gestão por resultados com foco na aprendizagem	03 de outubro de 2017	Professores de Língua Portuguesa (3 vagas para a cidade de Crato)
1ª Etapa da Formação “Metodologias Ativas na Educação”	Fortalecimento das ações do Jovem de Futuro, com foco na gestão por Resultados.	16 de agosto de 2017	Professores de Matemática
Plano de Trabalho Jovem de Futuro	Formação, Ensino e Aprendizagem.	12 a 29 de setembro de 2017	Coordenadores, Professores Coordenadores de Área e Diretores de Turma
Diálogos socioemocionais	Favorecer o desenvolvimento da abordagem em sala de aula das competências socioemocionais, com foco na Educação Integral bem como o fortalecimento da formação plena do educando.	Agosto de 2018	Coordenadores, Professores Coordenadores de Área e Diretores de Turma
Mediação de Conflitos	Fortalecimento das ações voltadas para a cultura de paz e a mediação de conflitos no contexto escolar	2018	Coordenadores escolares

Fonte: CEDEA/Crede 18 (2017/2018)

Em relação à área de concentração de cada curso, os dados foram organizados no gráfico abaixo.

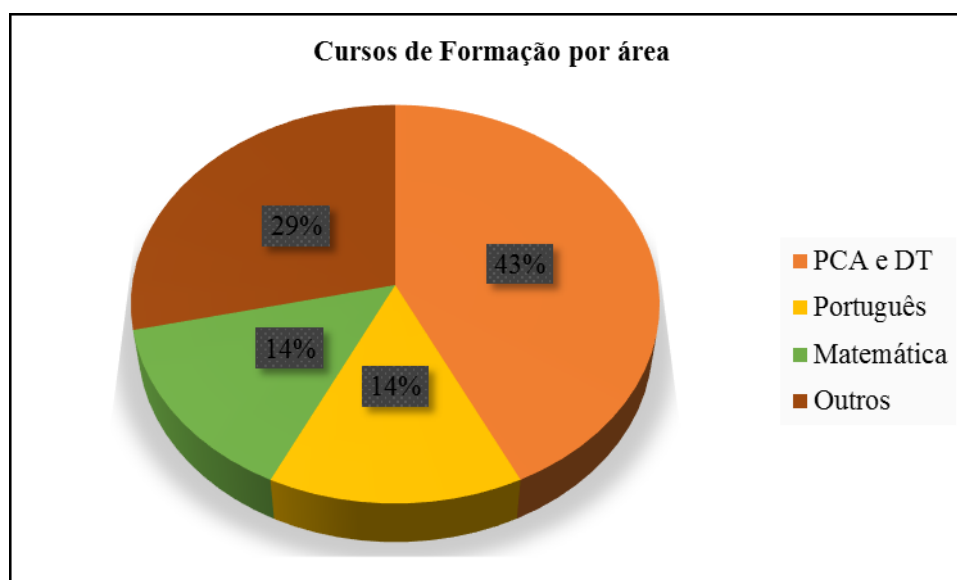
Gráfico 06 – Cursos de formação continuada da Crede 18 – 2017/2018



Fonte: CEDEA/Crede18 (2017/2018). Elaborado pela autora.

É possível observar que prevaleceram no período, os cursos voltados para a formação e planejamento das ações do Jovem de Futuro. Em relação às áreas ou disciplinas contempladas, obtive os seguintes dados:

Gráfico 07 – Cursos de formação continuada por disciplina ou área da Crede 18 – 2017/2018



Fonte: CEDEA/Crede 18 (2017/2018). Elaborado pela autora.

As formações voltadas para as ações do Jovem de Futuro estão mais direcionadas aos PCAs, e aos diretores de turma, além da dupla gestora. Na modalidade

outros, destacam-se os coordenadores escolares, que participam sempre das formações relacionadas aos Diálogos socioemocionais e à Mediação de Conflitos.

Portanto, conforme já foi mencionado, de fato existe uma carência em relação à formação continuada de professores/as, voltada para o ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas estaduais do Ceará.

Apesar das iniciativas por parte da SEDUC, de inserir a temática no currículo escolar, ainda há muito o que avançar, para que os povos negros brasileiros sejam efetivamente contemplados em seus diversos aspectos, sejam sociais, econômicos, políticos e culturais, no cotidiano das escolas. Neste sentido, se faz necessário, uma proposta de continuidade das ações já iniciadas, de modo que os processos formativos não permaneçam esporádicos, fragmentados ou desconectados em suas ações e estratégias.

3.4 Importância do debate sobre a formação continuada de professores/as para o ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas da rede estadual do Ceará

Neste item apresento como proposta metodológica para a formação continuada de professores e professoras, uma proposição preliminar de temas para debates sobre questões relacionadas à História africana e afro-brasileira, a partir da valorização dos conhecimentos destes povos, com vistas à efetivação de uma educação antirracista nas escolas da rede estadual do Ceará.

É necessário para fins de debates acerca dos processos de formação continuada de professores/as para o ensino das relações étnico-raciais, conceituar e discutir o racismo e o antirracismo, a educação voltada para as relações étnico-raciais e os pressupostos que norteiam o modelo de educação antirracista, a partir dos questionamentos: O que é racismo? De que forma as teorias racistas foram construídas como forma de dominação de uma sociedade sobre outras? Sobre quais alicerces estrutura-se o ensino para as relações étnico-raciais? Quais os elementos que caracterizam uma educação antirracista?

3.4.1 Educação para as relações étnico-raciais e educação antirracista: conceitos, desafios e perspectivas de debates

De acordo com Munanga (2003), os conceitos de raça, que foram elaborados ao longo da história da humanidade, são amplamente utilizados até os dias atuais, para se fundamentar a ideia de que existem povos inferiores e superiores, de acordo com a raça a qual pertencem. Acerca destas definições e dos seus usos, o autor argumenta que,

Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. (MUNANGA, 2003).

Portanto, apropriando-se da diversidade biológica e das multiplicidades culturais e epistemológicas existentes entre os seres humanos, os povos europeus formularam o conceito de raça, com vistas a exercer seu domínio sobre os demais povos, utilizando as características físicas para legitimar toda e qualquer forma de opressão sobre estes, estabelecendo as diferenças como sinônimo de desigualdades, conforme argumenta Munanga.

A invalidação científica do conceito de raça não significa que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes. Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-las em raças. O maior problema não está nem na classificação como tal, nem na inoperacionalidade científica do conceito de raça. Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. (MUNANGA, 2003).

O racismo resulta, portanto, dessas formulações e apropriações realizadas acerca dos seres humanos, em uma época em que o projeto de conquista de novos territórios e riquezas por parte dos europeus, foi responsável por estratificar as sociedades em categorias, de acordo com seus caracteres biológicos. Partindo deste princípio, “[...] os indivíduos da raça ‘branca’, foram decretados coletivamente superiores aos da raça ‘negra’ e ‘amarela’, em função de suas características físicas hereditárias, [...]”. (MUNANGA, 2003).

Segundo o autor, esse mesmo critério de classificação, estabeleceu que as populações negras eram inferiores, o que foi decisivo para legitimar o processo de escravização destes povos. De acordo com este ponto de vista, os brancos seriam, portanto,

[...] mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (MUNANGA, 2003).

Desta forma, o conceito de raça foi utilizado para que os povos brancos exercessem seu domínio sobre os povos negros, e é entendido atualmente, segundo Munanga (2003), como um termo responsável por respaldar as desigualdades que se estabeleceram em países como o Brasil, a partir do processo de escravização e exclusão social dos/as africanos/as e de seus/as descendentes.

Alguns biólogos anti-racistas chegaram até sugerir que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e dos textos científicos. No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão. (MUNANGA, 2003).

O uso do conceito permanece, porque as sociedades europeias o utilizaram com a pretensão de classificar como inferior, qualquer povo que fosse diferente, na aparência e nos costumes, associando características físicas aos elementos culturais presentes em cada sociedade, conforme afirma Munanga.

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2003).

De acordo com o autor, o racismo pode ser entendido como a permanência das relações de dominação exercida sobre os afro-brasileiros, a partir do enquadramento destes personagens num determinado lugar social, embora a própria sociedade e os governantes brasileiros, não reconheçam esse lugar, as desigualdades que ele implica, e

seus desdobramentos para a população negra, principalmente no que diz respeito à negação de sua história e dos seus direitos. Sobre estas questões, Gomes argumenta que,

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005, p. 46).

A negação do racismo por parte da sociedade brasileira, se alicerça no princípio da negação do termo raça, proposto pelas ciências biológicas. Se todos/as somos humanos/as, logo não existe uma raça negra, ou uma raça branca. Se não existe a separação dos indivíduos por raça, também não existe o racismo. Esta é uma argumentação extremamente perigosa, responsável por mascarar a realidade social marcada pela exclusão e pelas desigualdades, a qual estão submetidos os afro-brasileiros. A este respeito, Paula afirma que,

Se reconhecermos que o conceito de raça não existe, senão o de etnia, isto significa que não existe uma das mais violentas formas de degradação humana produzida pelos europeus, ou seja, o racismo; e, se não existe racismo, não há que se falar de políticas públicas de reparação racial, cotas raciais e outras formas de ações defendidas pelos negros como forma de promoção da igualdade racial. Nesta linha de entendimento, a violência cometida pelos europeus deve ser entendida como mero etnocentrismo cultural, uma ação de preservação e autoafirmação do seu povo, comum a qualquer etnia, pois é cultural. (PAULA, 2013, p. 29).

Portanto, não se trata de simplesmente eliminar o conceito com base nas constatações da ciência, mas de problematizar o que está por trás desse conceito, as condições historicamente desiguais que ele foi capaz de impor aos afro-brasileiros. De acordo com o autor,

[...] raça é um conceito histórico e socialmente construído e datado, com o objetivo de se promover políticas de segregação e exclusão, portanto, associados, num determinado momento a atributos negativos. Na qualidade de conceito construído historicamente, sua superação não se dá aleatoriamente – “a ciência provou que raça não existe” – agora somos todos etnia -; mas, sim, deve ser historicamente desconstruído, ou seja, se a construção do conceito de raça serviu à edificação de uma sociedade racista, uma desconstrução passa, inexoravelmente pela desarticulação do racismo em todas as esferas da sociedade, e, quando tivermos exorcizado, tanto do ponto de vista teológico, filosófico, cinético e social todas as formas físicas e simbólicas desse fenômeno, aí, e somente aí, poderemos assegurar sem

sombra de dúvida: a partir e hoje, raça não existe mais. (PAULA, 2013, p. 29/30).

A historicização do termo exige o reconhecimento das desigualdades existentes no Brasil, que têm origem na raça, e, portanto, são consideradas práticas racistas. Por isto a importância das nomenclaturas “políticas de promoção da igualdade racial”, “relações étnico-raciais”, “educação para as relações étnico-raciais”. Ou seja, o termo raça deve estar presente nos debates como forma de garantir que a exclusão e a segregação decorrentes dos seus usos, não sejam apagadas da história do país. De acordo com Gomes,

Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros. O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro. (GOMES, 2005, p. 46).

As políticas públicas para ações afirmativas devem partir, portanto, do reconhecimento do racismo, responsável pela segregação imposta à população negra, e da necessidade de se combater tais práticas, eliminando de vez o mito da democracia racial, e pensando propostas diferenciadas para um grupo social historicamente tratado de forma diferente, sob o viés do preconceito e da exclusão. De acordo com Paula (2013), a partir do momento em que este grupo tiver acesso às mesmas condições que os demais, especificamente, os brancos, em qualquer área ou setor da sociedade, será possível afirmar que não existe mais racismo, e só então, o termo raça poderá ser eliminado do cotidiano.

A educação para as relações étnico-raciais deve priorizar, portanto, o combate ao racismo em todos os segmentos da sociedade, promovendo primeiramente, o ensino antirracista, com base nos pressupostos da Lei 10.639/2003, conforme argumenta Gomes.

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto

sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. (GOMES, 2012, p. 105).

De acordo com a autora, a educação antirracista é aquela que não se pautando por critérios de diferenciação dos sujeitos (raça), reconhece a multiplicidade das culturas e epistemologias dos diversos atores sociais que compõem a escola.

Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população. (GOMES, 2012, p. 105).

A educação antirracista compreende, portanto, as diferenças existentes entre os diversos sujeitos, sem que estas gerem desigualdades entre eles. Pelo contrário, é a percepção das diferenças que assegura o princípio do respeito aos povos negros, e à sua história, seus costumes, suas identidades, contradições, e especificidades culturais. É a partir desta proposta que a educação antirracista deve buscar romper com o ensino eurocentrado, conforme argumentam Jesus e Sampaio.

Negar a um indivíduo ou um povo o direito de conhecer a sua História tem implicações políticas devastadoras. Sem registros ou acesso às suas ancestralidades, povos que foram colonizados e seus descendentes tiveram que lidar com instituições que normatizaram a obrigatoriedade da aprendizagem das histórias europeias que serviram como parte das consolidações das colonizações mentais. Os jogos dos simulacros escondiam o abismo entre o projeto democrático liberal e as realidades que viviam e vivem os países ex-colônias. (JESUS e SAMPAIO, 2017 p. 119).

O racismo opera desse modo, em sua concepção mais violenta, na imposição dos conhecimentos inerentes aos colonizadores (europeus), e na anulação das epistemologias que são próprias dos povos colonizados (africanos). O ensino pautado nas relações étnico-raciais possibilita a valorização da história dos africanos e afro-brasileiros, rompendo com o silenciamento acerca desta história, imposto pela proposta de educação eurocentrada.

Sobre a educação para as relações étnico-raciais, Paula (2013) argumenta que, os dispositivos legais advindos da Lei 10.639/2003,

[...] reconhecem uma luta histórica de parcela significativa da população brasileira – os negros, com vistas a superação das barreiras do racismo e da exclusão social construídas, reproduzidas e propagadas por meio da educação.

Nesta direção, reconhece que esta luta abre caminho para um processo de emancipação política, educacional e social, portanto, uma educação para as relações étnico-raciais tal como disposta pelo arcabouço jurídico normativo pedagógico, instituído pela Lei Federal Nº 10.639/2003, que implica em uma educação para a emancipação. (PAULA, 2013, p. 76).

De acordo com o autor, o ensino das relações étnico-raciais é, portanto, legitimador de uma educação antirracista, a partir da elaboração de um currículo que contemple a História africana e afro-brasileira, fundamentado no combate ao racismo e ao ensino eurocentrado.

O autor argumenta que para “construir uma educação positiva das relações étnico-raciais, e uma prática pedagógica antirracista” (PAULA, 2013, p. 96), é preciso romper com as práticas do currículo eurocentrado, com base nos conhecimentos, concepções e modos de organização social específicos dos europeus.

Ou seja, um ensino das relações étnico-raciais, não pode ser elaborado de acordo com a perspectiva dos sujeitos responsáveis por imprimir aos povos negros imagens negativas, de inferioridade, a partir dos pressupostos acerca do termo raça, que originaram o racismo. A educação deve partir, portanto, de uma pedagogia africanista, com base nas concepções dos povos africanos e afro-brasileiros; suas visões de mundo, de religiosidade, economia, política, elementos culturais, organização social.

A formação continuada de professores e professoras deve pautar-se nesta proposta. De acordo com Paula (2013), e Cavalleiro (2005), a escola é um espaço de disseminação de ideias preconceituosas, discriminatórias e racistas. O processo de negação e o silenciamento, principalmente por parte de professores/as, são elementos que contribuem ainda mais para tais práticas. É preciso primeiramente reconhecer que essa problemática existe e deve ser eliminada do cotidiano escolar. A partir deste reconhecimento, as escolas devem construir propostas de uma educação que combata o racismo e o currículo eurocentrado; que valorize a história dos povos negros, africanos e afro-brasileiros; respeite as diferenças, as identidades, as diversidades culturais.

De acordo com Silva (2005), essa valorização da história da população negra, deve fazer parte de todo o currículo escolar, considerando-se que a história do Brasil está impregnada de práticas e costumes oriundos desses povos, e que fazem parte do cotidiano dos/as brasileiros/as.

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. (SILVA, 2005, p. 155).

A educação escolar deve ser organizada de acordo com esses aspectos, portanto, deve ser observado no processo de formação continuada, o ensino a partir de elementos que Paula (2013) conceitua como “afrocentrismo”, ou “pedagogias afrocentradas”, Silva (2005) define como “africanidades brasileiras” e Boaventura de Sousa (2010) classifica como “epistemologias do Sul”, ou seja, o conhecimento pautado por uma visão dos afro-americanos, em contraponto à visão construída pelos europeus (eurocentrismo), acerca da história dos africanos e afro-brasileiros, partindo de definições que desconstruíram o conhecimento destes sujeitos sobre eles próprios, e contribuíram para o processo de dominação a eles imposto. Essa proposta curricular tem o objetivo de contribuir para o rompimento com o pressuposto da história única, e para a efetivação de uma educação antirracista.

3.4.2 Proposta temática de debates para um ensino antirracista nos processos de formação continuada de professores e professoras de História da Crede 18

A formação continuada de professores e professoras deve constituir um dos principais elementos essenciais à prática de um ensino de qualidade, e pautado nas questões que configuram uma educação inclusiva, envolvendo o respeito às diversidades, e a promoção da igualdade racial.

Na condição de professora da rede estadual do Ceará, e de pesquisadora dos processos de formação continuada de professores/as, voltada para o ensino das relações étnico-raciais, nas escolas da referida rede, com base nos dados coletados e analisados ao longo desta pesquisa, percebo a necessidade de uma melhor estruturação do ensino de História africana e afro-brasileira nessas escolas, a partir de estratégias de inclusão dos conteúdos referentes à temática, no currículo escolar, como também nos documentos oficiais das escolas, a exemplo do Projeto Político Pedagógico (PPP), e do Regimento Escolar.

É importante fomentar o debate sobre a reforma curricular, organizada e elaborada pela SEDUC, através das coordenadorias locais, pois sem um currículo que

indique uma determinada direção, há o risco de que o ensino permaneça fragmentado, sem uma proposta que abranja a todas as escolas, o que pode acarretar o que Bakke (2011), denomina “pedagogia do evento”, ou seja, a abordagem da temática de forma pontual, em datas comemorativas.

Em se tratando de currículo, é importante observar os pressupostos da BNCC (Brasil, 2018), no que diz respeito ao ensino das relações étnico-raciais. No itinerário das Ciências Humanas, o texto traz a importância desta abordagem, e da valorização dos princípios da ética, respeito às diferenças, direitos humanos, alteridade, reconhecimento da diversidade de povos que construíram o Brasil; destaca ainda as populações indígenas e quilombolas. Ou seja, não aprofunda o debate sobre as questões raciais e sobre a educação antirracista, mas deixa espaço para sua inserção, principalmente no que se refere ao aspecto dos arranjos curriculares regionais e locais.

Para que haja uma reestruturação curricular é necessário, portanto, o planejamento de ações, elaboração de planos de trabalho, acompanhamento da execução das estratégias, e avaliação dos resultados, por parte da SEDUC através de suas respectivas Credes. Todo este processo visa a garantir que o ensino da História africana e afro-brasileira faça parte, de forma mais concreta, do cotidiano das escolas, a partir do repensar de outros sujeitos, realidades e possibilidades, conforme argumenta Jesus.

Os desafios estão também ligados ao fato de que a implementação das Leis coloca em cheque novas configurações de se pensar as identidades brasileiras. Nas narrativas dos materiais didáticos e no imaginário popular não é difícil encontrarmos referências dos povos negros e indígenas tão apenas no âmbito do que podemos chamar de “paradigma da contribuição”. Este paradigma presume que apenas os povos brancos foram responsáveis por todas as estruturas relevantes das sociedades colonizadas e que os outros povos apenas “contribuíram” com comidinhas, dancinhas e palavras. Pensamos que uma abordagem honesta e verdadeiramente emancipadora precisa tratar de revisões e inclusões epistemológicas. Isto é, é necessário, já que o espaço da legitimidade da produção científica é provinciano e reducionista, eurocentrado, não permitindo maiores diálogos com outras formas de ler, experimentar e compreender as coisas do mundo. (JESUS, 2018, p. 29).

Em outras palavras, é preciso libertar o currículo das amarras do ensino eurocentrado, que engloba conteúdos fragmentados, desconectados das realidades dos povos afro-brasileiros, sem uma reflexão mais aprofundada acerca de qual foi e é o verdadeiro papel destes povos no processo de construção do país.

Portanto, se faz necessário, que a formação continuada de professores/as também seja repensada. Assim sendo, é importante que a SEDUC elabore novas

propostas que sejam contínuas, e que possam assegurar a qualificação dos/as professores/as, um melhor conhecimento acerca da temática, da legislação que rege sua implantação no currículo, e da necessidade de abordagem de assuntos que são próprios da História do Brasil, que não pode ser pensada a partir da exclusão dos povos negros, como sempre ocorreu no ensino do país, e pouco foi modificado com a aprovação da Lei 10.639/2003.

Pensando por este viés, apresento uma proposta pedagógica que poderá ser utilizada pela Crede 18 em seus processos formativos, constando de uma lista preliminar de temas, que possam fundamentar o debate a partir da perspectiva de uma formação continuada antirracista. Embora esta pesquisa aborde os processos de formação continuada de professores/as da rede estadual do Ceará, optei por elaborar a proposta apenas para as escolas da Crede 18, localizadas na região do Cariri.

A referida proposição está voltada para o ensino na disciplina de História, especificamente, para a formação continuada de professores/as de História, e tem como fundamentos, os pressupostos do ensino para as relações étnico-raciais, com vistas a fortalecer a educação antirracista nas escolas estaduais que compõem a Crede 18.

Com base na proposição apresentada, a primeira ação a ser realizada, é um amplo debate por meio de encontros que envolvam as escolas da Crede 18, as comunidades escolares, os movimentos negros, e instituições que representam a sociedade civil, como o Conselho Tutelar e Conselho de Educação.

O objetivo desses eventos é o de reelaborar o currículo, incluindo as temáticas das relações étnico-raciais, e traçar metas de implementação do novo currículo, que possam ser realizadas a curto e médio prazo, como por exemplo, a reformulação dos Regimentos e dos Projetos Pedagógicos das escolas.

A segunda etapa seria o estudo do PPP e do Regimento das escolas, durante os Encontros Pedagógicos que ocorrem no início do ano letivo, de modo que em conjunto, a comunidade escolar inclua a temática nos seus documentos, com os conteúdos considerados mais relevantes, caso ainda não o tenham feito.

Ao longo do ano letivo, as escolas podem, em parceria com a Crede, agendar dentro dos seus planejamentos semanais coletivos por área do conhecimento, discussões sobre a temática do ensino de História africana e afro-brasileira. Cada escola teria a autonomia necessária para organizar suas agendas, mas sugiro que os debates sejam realizados pelo menos uma vez por mês, com a presença de professores e professoras do

ensino superior que pesquisam sobre a temática, e com professores e professoras do ensino médio da rede, ou de outras redes, que possam compartilhar suas experiências através de oficinas, no sentido de subsidiar aqueles/as que ainda têm dificuldades em trabalhar o tema.

É importante enfatizar que, estas formações devem permanecer de modo contínuo, mesmo, e principalmente quando o ensino da supracitada temática estiver presente no cotidiano de todas as escolas da rede estadual. Até porque existe a necessidade da formação continuada ao longo de toda a carreira do magistério, e o ensino da História africana e afro-brasileira ainda é muito recente, a dificuldade de se trabalhar o tema sempre passou por uma série de problemáticas, que compreendem desde a formação inicial, que não contempla tais abordagens, pelo menos não de forma satisfatória e em todos os cursos superiores de História, até os preconceitos e estigmas contra os povos negros, ainda enraizados na sociedade brasileira, interferindo inclusive no ambiente escolar, e que precisam ser desconstruídos, conforme defende Ulhoa.

Sendo assim, no que se refere à implementação da Lei 10639/2003, torna-se especialmente fundamental que as fontes a serem analisadas em sala de aula propiciem não apenas um olhar mais próximo da realidade das sociedades africanas e das comunidades afro-brasileiras, mas que contribuam para desconstruir os perversos modelos que foram elaborados a partir do constante uso de fontes pautadas apenas pelas perspectivas eurocêtricas, além da necessidade de duradouro compromisso em problematizar aquelas que partem desse enfoque. (ULHOA, 2018, p. 45).

Ou seja, o ensino da história dos africanos e afro-brasileiros na educação básica, deve estar muito além dos reducionismos já propostos no currículo, em muitos casos, apenas como abordagem complementar. É necessário que ocorra a descolonização do currículo. Para tanto, é importante que haja uma ampla discussão sobre a temática, promovida pela Crede 18, e que abranja os/as professores/as da História da referida Coordenadoria. A proposição de debates com seus respectivos temas a serem discutidos nos encontros de formação continuada de professores/as, voltada para um projeto de educação antirracista, e elaborada a partir da construção desta pesquisa, está sendo apresentada como apêndice deste trabalho.

A proposta está dividida em quatro eixos, sendo eles: Estudo da História da África e da Diáspora; Movimento negro; Políticas públicas para o ensino de História africana e afro-brasileira; e Práticas de ensino para a História africana e afro-brasileira. O objetivo desta proposta temática, é o de criar um projeto de formação continuada de

professores/as de História da Crede 18, da SEDUC, com vistas a discutir as principais temáticas voltadas para o ensino da História africana e afro-brasileira, oferecendo condições para a implantação de um modelo de educação antirracista, com base na legislação nacional e estadual, que estabelece este ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho busquei compreender as questões sobre o ensino da História africana e afro-brasileira nas políticas de formação continuada de professores/as, implementadas pelo Estado do Ceará, no período de 2003 a 2018. Mais precisamente, as políticas públicas que foram implantadas pelo Estado, desde a aprovação da Lei 10.639/2003 até o ano de 2018.

No capítulo 1, cujo objetivo foi o de contextualizar a história da educação e da formação continuada de professores/as, enfatizando em que contexto ocorreram os debates que possibilitaram a implementação de um projeto de educação antirracista no Brasil no período de 2003 a 2018, realizei uma análise sobre a origem da educação no país, destacando o processo de criação das primeiras escolas, as principais reformas educacionais, as políticas de formação de professores/as, os dispositivos legais acerca da presença da população negra nas escolas; a importância do ensino de História e da História africana e afro-brasileira, e as lutas dos povos negro pela garantia do seu direito à educação, principalmente através dos movimentos negros.

As conclusões à que cheguei são de que, desde a criação das primeiras escolas pelo Estado brasileiro, no século XVIII, boa parte da população pobre esteve excluída deste direito, não foram criadas políticas para a inclusão dos africanos e afro-brasileiros nas escolas, nem durante o escravismo, nem no pós-abolição, embora a legislação imperial estendesse o direito à educação pública a todas as pessoas livres. Havia obstáculos, entretanto, para que os/as negros e negras frequentassem a escola.

O Estado brasileiro só viria a elaborar propostas de formação continuada de professores/as no século XX, que também foi o momento em que a população negra conquistou, através dos movimentos negros, espaços na sociedade, que seriam os embriões para as políticas de ações afirmativas de igualdade racial, aprovadas no início do século XXI.

No capítulo 2, com o objetivo de analisar os programas e as ações de formação inicial e continuada de professores/as implantados nas escolas da rede estadual de educação do Ceará, com ênfase no ensino de História africana e afro-brasileira, apresentei uma abordagem sobre as primeiras escolas, a criação da Instrução Pública no Ceará no século XIX, e sobre as políticas públicas e os principais programas de

formação inicial e continuada para o ensino básico, especificamente o ensino das relações étnico-raciais, que foram desenvolvidos pelo Estado cearense.

A conclusão deste capítulo permite perceber que, a exemplo do que ocorreu no restante do Brasil, a população negra não teve garantido seu direito à escolarização, até o período da universalização do ensino público, que foi a partir da década de 1980; e ao ensino da sua história, até a aprovação da Lei 10.639/2003. Em relação à formação continuada, os programas desenvolvidos não contemplaram a temática das relações étnico-raciais, ou tiveram uma abrangência muito reduzida, e uma proposta não condizente com uma educação antirracista.

O capítulo 3 teve como objetivos, identificar as ações de formação continuada para a implementação da Lei 10.639/2003 disponibilizadas pela Seduc – CE e pela Crede 18 aos/as professores/as, no período de 2003 a 2018. E apresentar uma proposição preliminar de temas para fomentar o debate em torno de uma formação continuada antirracista de professores/as da Crede 18.

Neste capítulo, observei os programas educacionais desenvolvidos a partir do início do século XXI, como as reformas do ensino, inseridas através das orientações da Constituição de 1988, e da LDB de 1996; e os cursos de formação continuada promovidos pela SEDUC e pela Crede 18. Foram poucos cursos realizados no período, e com pouca representatividade sobre a temática das relações étnico-raciais, mesmo aqueles ocorridos já após a aprovação da Lei 10.639/2003.

Em relação aos que envolvem o ensino das relações étnico-raciais, são esporádicos, sem continuidade, específicos para algumas cidades ou regiões, com uma abrangência bastante limitada, e sem o aprofundamento das questões pertinentes à temática.

Acredito que, para a implantação da Lei 10.639/2003 nas escolas, é necessário um amplo debate acerca das questões raciais e do ensino das relações étnico-raciais, que envolva diversos segmentos da sociedade. Os/as professores/as precisam passar por processos formativos contínuos, não apenas com o intuito de se capacitarem, mas principalmente, de se reinventarem, de enxergarem a temática com outros olhos, desconstruírem estereótipos e vícios, perceberem que o ensino da temática em discussão não deveria partir do princípio da obrigatoriedade, mas da constatação de que os afro-brasileiros construíram a história deste país.

Ao longo do texto, fiz vários questionamentos, para muitos dos quais não obtive respostas satisfatórias. O principal deles foi: qual o papel do Estado enquanto órgão promotor da educação e do ensino para as relações étnico-raciais? Apenas o de mero legislador, ou é de sua responsabilidade, não apenas zelar pelo cumprimento das leis, mas promover políticas públicas que garantam sua efetivação?

Conforme mencionei anteriormente, a análise das fontes me fez perceber que o ensino da História africana e afro-brasileira fica muito a critério de cada escola ou professor/a. Identifiquei apenas uma formação que foi disponibilizada para os/as professores/as de todas as áreas do conhecimento, ocorrida em 2015.

Porém, não há registros de que esta formação ou qualquer outra estivesse voltada para a Matemática das relações étnico-raciais, ou a Química ou a Física das relações étnico-raciais. Me pergunto como os/as professores/as destas disciplinas encontram suporte para trabalhar a temática, se sua formação inicial não a contempla, e a formação continuada não é garantida. Se é difícil até para a área das Ciências humanas, que já trazem uma relação com a temática, embora construída de forma pitoresca e equivocada, e que precisa ser desconstruída e reinventada, imagino para as demais áreas cujo currículo acadêmico não aborda tais propostas.

Confesso uma certa frustração por não ter respondido à essas questões. Esta situação deixa uma impressão de que não há preocupação em relação à inclusão da temática no currículo, como nunca houve preocupação acerca do que fazer para garantir os direitos dos povos negros no pós-abolição. Na verdade, a preocupação era o que fazer para erradicá-los do cenário brasileiro: “devolvê-los para a África”, atrair mão de obra europeia com o intuito de branquear a população, foram perspectivas pensadas pelos dirigentes políticos e seus assessores no período do pós-abolição, que compreende o final do século XIX e início do século XX.

Em relação ao ensino, me parece que o Estado não se importa com os povos negros. Os governos não criam estratégias para inseri-los no cotidiano das escolas, não apenas como sujeitos de sua história que deve ser tema de estudos, mas principalmente, como cidadãos/ãs que fazem parte daquele ambiente, e como tais devem ser vistos/as. Tais práticas precisam contribuir para libertar a sociedade desse modelo de organização política e social, responsável por gerar o que Silvio Almeida (2018) chama de “racismo estrutural”.

Considerando as concepções de Silvio Almeida (2018), acredito que os gestores que assumiram a administração do campo educacional no Estado do Ceará no período citado nesta pesquisa, a exemplo do restante do país, não consideram as consequências do racismo estrutural, de como ele está enraizado, e muitas vezes encoberto, na sociedade. Desse modo, é impossível também valorizar a educação antirracista, e elaborar políticas públicas que contribuam para sua implantação nas escolas.

É importante ressaltar que a educação para as relações étnico-raciais deve estar voltada para todos e todas, embora aborde a história dos povos negros, indígenas e quilombolas. São povos que construíram este país, e desta forma devem ser considerados. Sua história, portanto, deve fazer parte do currículo da educação básica, porque faz parte da história do Brasil e da memória nacional.

A formação continuada de professores/as deve estar para além do modelo eurocentrado que sempre norteou o currículo escolar, valorizando a perspectiva da educação antirracista. Porém esta proposta ainda está muito ausente da realidade das escolas da rede estadual do Ceará, de acordo com os dados que obtive nesta pesquisa. As ações de formação continuada desenvolvidas no período mencionado, tiveram um alcance reduzido, no que diz respeito ao contingente de professores/as da rede estadual. Por exemplo, os cursos promovidos em 2013 e 2014, contaram com a participação de menos de 1% dos/as professores/as do Estado. E o de 2015, teve uma participação de 7,71%. Portanto, ficaram muito aquém do que se espera de um processo formativo voltado para um ensino antirracista.

Por fim, acredito que algumas indagações ainda permanecem: o que precisa ser feito, para que a Lei 10.639/2003 seja plenamente cumprida, e que os/as alunos/as possam de fato ter acesso a um modelo de educação antirracista, que priorize a importância das diferenças culturais. e que sirva de suporte para o combate às desigualdades raciais e sociais presentes no Brasil? e de que forma os/as professores e professoras podem ser subsidiados para melhor trabalhar essas questões?

É importante que sejam promovidos programas de formação continuada de professores e professoras, voltados para o ensino das relações étnico-raciais, de modo que sejam elaboradas estratégias e métodos que permitam a introdução de um ensino antirracista, pautado pelas concepções de abordagem de novos sujeitos, adoção de novas práticas, e desconstrução dos velhos tipos e dos estereótipos sobre os povos negros,

elementos que são parte de uma concepção racista e excludente, e que ainda encontram-se enraizados no imaginário da sociedade brasileira.

FONTES

Secretaria da Educação do Ceará: Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais – CECIQ; Educação Escolar Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais – EQRER.

Secretaria da Educação do Ceará: Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola – CDESC. Ações de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 18. Ofício nº 72/2017 – CEDEA. **1ª Etapa da Formação “Metodologias Ativas na Educação”**. 2017.

18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 18. Ofício nº 73/2017 – CEDEA. **Plano de Trabalho Regional da CREDE 18 - Jovem de Futuro**. 2017.

18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 18. Ofício nº 77/2017 – CEDEA. **II Etapa das Formações dos Coordenadores, Professores, Coordenadores de Área e Diretores de Turma, do Plano de Trabalho da CREDE 18 – Jovem de Futuro**. 2017.

18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 18. Ofício nº 79/2017 – CEDEA. **II Etapa do Percorso Formativo Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem**. 2017.

18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 18. Ofício nº 90/2017 – CEDEA. **I Protocolo de Sequências Didáticas de Língua Portuguesa com base nos descritores críticos**. 2017.

18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 18. CEDEA. **Formação Diálogos socioemocionais**. 2017.

18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 18. CEDEA. **Formação Mediação de conflitos**. 2017.

Centro de Educação a Distância do Ceará – CED

Ambiente Virtual de Aprendizagem do Centro de Educação à Distância do Ceará – CED (AVACED) da SEDUC – CE.

IBGE. **Censo Escolar do Ceará 2013, 2014, 2015**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/pesquisa/13/5908?tipo=ranking>. Acesso em: 03 de agosto de 2020.

FGV/CPDOC. **A criação da Sudene**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/Sudene>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

Regimento da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Wilson Gonçalves.

Projeto Político Pedagógico da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Wilson Gonçalves.

Sites

<http://blogsobralcultural.blogspot.com/>

fortalezaemfotos.com.br.

fortalezanobre.com.br

ipatrimonio.org.

www.ced.seduc.ce.gov.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIRES, Rosilene; LIMA, Viviana Cavalcante Pinheiro de; BESSA, Rosaura Ribeiro e Silva; CAVALCANTE, Francisca Hisllya Bandeira. **Formação de professores em história e cultura afro e indígena cearense: Caminhos para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em Fortaleza - Ceará.** III CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Rio Grande do Norte, 2016.
- ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 2005.
- ALMEIDA, Jane Maria Fernandes de. **A reforma da instrução pública do Ceará de 1922: as diretrizes da política educacional do governo Justiniano de Serpa.** Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará. Ceará, 2009.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALVES, Washington Lair Urbano. **A história da educação no Brasil: da descoberta à lei de Diretrizes e Bases de 1996.** UNISALESIANO, Lins - SP, 2009.
- AMORIM, Rosendo Freitas de; BRAGA DE PAULA, Paulo Venício; ROCHA, Jefrei Almeida. **Análise da implementação e gestão da Lei 10.639/03 nas escolas estaduais do Ceará.** Revista Fórum Identidades ISSN: 1982-3916. Itabaiana: Gepiadde, Ano 9, Volume 17 | jan. – abr. de 2015.
- BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639.** (Tese de doutorado em Antropologia Social) - USP. - São Paulo, SP, 2011.
- BARROS, S. A. P. **Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil.** In: A história da educação dos negros no Brasil. FONSECA, Marcus Vinícius; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Org.). – Niterói: EdUFF, 2016, 442 p.
- BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. **Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope.** Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 56, jan.- mar. 2014.
- CAMARÃO, Virna do Carmo; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain; ALBUQUERQUE, Francisco Carlos Araújo. **Política da gestão por resultados na educação cearense (1995 - 2014).** R. Praia Vermelha, Rio de Janeiro, v.25, n.2, p. 369-391, Jul./Dez. 2015.
- CASTELO, Plácido Aderaldo. **História do Ensino no Ceará.** Fortaleza: Imprensa Oficial, 1970, (Coleção Instituto do Ceará).
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).
- CAXILE, C. R. V.; VASCONCELOS, J. G.; XAVIER, A. R. **Educação da população negra/afrodescendente no Ceará e o sistema escolar nas primeiras décadas da**

república em Fortaleza (1891-1915). Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 5, n. 13, 2019.

CRUZ, Marileia. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros.** In: História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

DAVID, Ellen Adriana; MELO, Gislene Magda Soares; MOIANA, Murilo. **Aspectos da Evolução da Educação Brasileira.** Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia, 5: 184-200, 2014.

DOMINGOS, Reginaldo Ferreira. **Religiões tradicionais de base africana no Cariri cearense: educação, filosofia e movimento social.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro:** alguns apontamentos históricos. Tempo [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. ISSN 1980-542X.

FARIAS, Francisco Alex de Oliveira. **Perspectivas e Desafios Educacionais na Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição.** In: Adriano Ferreira de Paulo; José Melinho de Lima Neto; Karlane Holanda Araújo. (Org.). Tríade: História e Memória, Relações Raciais e Avaliação na Educação Brasileira. 1ed.Fortaleza: Impreco, 2019, v. 1, p. 88-104.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; COLONTONIO, Eloise Medice. **Formação de Professores do Ensino Médio.** Caderno MODALIDADES. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, 2015.

FERREIRA, Carolina Barcellos. **“Isso é coisa de macumba?” Elaboração de um material pedagógico de História sobre as religiosidades afro-brasileiras em museus do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira:** da Colônia ao século XX -- São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p. -- (Coleção UAB - UFSCar).

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **História & ensino de História.** – 3. Ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil.** In: A história da educação dos negros no Brasil/ Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Org.). – Niterói: EdUFF, 2016.

FONTENELE, Z. V; SILVA, Isaíde Bandeira da. **A inclusão da história e cultura afro brasileira e indígena no livro didático de História.** XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, SC. 2015.

FRANZON, Sadi. **Os acordos MEC-USAID e a reforma universitária de 1968 - as garras da águia na legislação de ensino brasileira**. XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), ISSN 2176-1396, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIRÃO, Raimundo. **Pequena história do Ceará**. 4ª. ed. rev. a atual. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1984. 294 p. (Coleção Estudos Cearenses, 1).

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG: Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012).

GONÇALVES, Luís Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz. **Movimento Negro e Educação**. Revista Brasileira de Educação, ANPED n.º 15. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

JESUS, L. S.; SAMPAIO, L. G. **A História, a pós-colônia e os 'novos' sujeitos na produção dos conhecimentos: reflexões com Achille Mbembe**. Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE, v. 2, 2017.

JESUS, L. S. B. de; MARQUES, P. **Conhecimentos Tradicionais, ensino de história e desenvolvimento: Educação Escolar Quilombola em Debate**. Revista ABPN, v. 9, p. 250-271, 2017.

JESUS, Leandro. S. B. **Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica**. Revista ABPN, v. 10, p. 22-38, 2018.

LEITÃO, Eliane Maria Diógenes; LIMA, Vagna Brito; LIMA, Vanuzia Brito. **Atualizações históricas acerca do processo de implementação da gestão democrática no Ceará**. IX Seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.

LIMA, Alessio Costa. **O sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2007.

LIMA, Carlos Rochester Ferreira de. **O lugar da gente de cor preta no sistema educacional e no ensino de história no Vale do Jaguaribe – Ceará: projetos e representações sociais em disputa (2005 - 2013)**. Universidade Estadual do Ceará, 2014.

MARCHI, Sandra Aparecida. **Por um ensino de várias cores: formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana.** Santa Maria - RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

MARQUES, Janote Pires. **A invisibilidade do negro na história do Ceará e os desafios da Lei 10.639/2003.** Poiésis, Tubarão. V. 7, n. 12, p. 347 – 366, Jun./Dez. 2013. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/index>.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos** – In: Reunião Anual da ANPED, 32. 2009. Caxambu/MG, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ações Afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção** In: FONSECA, Marcus Vinícius. **A história da educação dos negros no Brasil/ Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Org.).** – Niterói: EdUFF, 2016. 442p.

MORAIS, Christianni Cardoso. **Ler e escrever: habilidades de escravos e forros?** (Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850). In: FONSECA, Marcus Vinícius. **A história da educação dos negros no Brasil/ Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Org.).** – Niterói: EdUFF, 2016. 442p.

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas.** – Marília, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: Palestra proferida no III Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação. 2ª Ed. revisada e atualizada - (Coleção Viver, Aprender), 2006.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O movimento social afro-brasileiro no século XX: um esboço sucinto.** In: **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil.** Elisa Larkin Nascimento (org.). São Paulo, Selo Negro, 2008. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 2008/2009.

NASPOLINI, Antenor. **A reforma da educação básica no Ceará: Estudos Avançados.** Universidade de São Paulo, v. 15, n. 42, p. 169-186. São Paulo, 2001.

NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. **A lei e os livros: transformações na produção didática de História após a Lei 10.639/03.** Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

NOGUEIRA, Delane Lima. **Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: registros sobre a constituição de uma cultura docente para a Educação no campo.** Fortaleza. Universidade Estadual do Ceará, 2008.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores na Virada do Milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NUNES, Cícera. **O Reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente:** uma proposta para implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza, 2007.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Ceará Colonial – Primórdios de um Projeto Formativo Civilizador.** Educação em debate. Fortaleza. ANO V. I. Nº 45. 2003.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história africana nos cursos de formação de professores:** panorama, perspectivas e experiências. In: Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, v. 28, n. 1/2/3, p 187-219, 2006.

OLIVEIRA, Laiana Lannes. **“A Frente Negra Brasileira: Política e Questão Racial nos anos 1930”.** Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, Jacqueline Holanda Tomaz de. **História da Educação no Ceará:** a Reforma de 1922 e o Escolanovismo. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2013: Pontifícia Universidade do Paraná. Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. **A Vez das Religiões Afro-Brasileiras no Ensino Religioso?** As possibilidades e limites abertos pela Lei nº 10.639/031. Revista de Estudos e Pesquisa da Religião, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 171-188, 2014.

OLIVEIRA, Sônia Maria Soares de. **Formação de professores e ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana:** saberes e práticas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de História e cultura da África e afro-brasileira:** formação, saberes e práticas educativas. Tese (doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O movimento negro brasileiro e a Lei Nº 10.639/2003:** da criação aos desafios para a implementação. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2016.

PONTES, Fábio Souza. **A revolução de 1930 e a industrialização na Era Vargas (1930-1939).** Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, 2015.

RATIO STUDIORUM OFICIAL, 1599. **Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu.** Auctoritate Septimae Congregationis Generalis aucta. Antverpiae apud Joan. Meursium, 1635, en 8°. (Ratio Studiorum Oficial Compañía de Jesús – Se trata de una reedición de la publicada en Roma en 1616). Traducción: Gustavo Amigó, S.J. La presente versión ha sido revisada por el Dr. Daniel Álvarez, S.J.

RIBEIRO, Elyneide Campos de Souza. **O currículo de história e a lei nº 10.639/2003: as ações afirmativas do “projeto batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia/TO.** Araguaína: Universidade Federal do Tocantins (UFT), 2016.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **História e Cultura Afro-brasileira: Lei 10.639/2003 como um caminho para formação docente.** In: CAMARGO, Maria Aparecida Santana et al (Org.). Mosaico de Vivências Acadêmicas. Cruz Alta/ Santa Maria: Unicruz/ Palotti, 2012. p. 87- 102.

RODRIGUES, Adriana Aparecida. **Políticas de educação e formação docente no Brasil a partir de 2000: a perspectiva da UNESCO.** Paranavaí: Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, 2015.

SÁ, Leonardo Vinicius Chermont Muniz de. **Integrando a História: O lugar da disciplina no Pacto para o fortalecimento do Ensino Médio.** Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei N º 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro.** In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESSES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço.** Revista Tomo, 2014.

SANTOS, Carina Santiago dos. **A educação das relações étnico-raciais e o ensino de história na educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010 – 2015).** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

SANTOS, Sherol dos. **História da África e cultura Afro-brasileira no currículo de História: propostas de trabalho.** Porto Alegre, 2016.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula.** In: O Saber Histórico na Sala de Aula. Circe Bittencourt (org.). São Paulo: Contexto, 2004, 54 a 66.

SILVA, Maria Goretti Lopes Pereira e. **A Escola Normal do Ceará: luzes e modernidade contra o atraso na Terra das Secas.** Dissertação de Mestrado. UFC, 2001.

SILVA, Maria Goretti Lopes Pereira e. **A Escola Normal do Ceará nos anos de 1930-1950: palco de debates políticos e pedagógicos no calor das Reformas.** Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras**. In: Kabengele Munanga. (Org.). Superando o racismo na escola. 2ª ed. Brasília: 2005, v. p. 155-172.

SILVA, Bárbara Eliza Soares. **Uma história da educação: a invenção da instrução pública na Província do Ceará (1858-1889)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em História Social, Fortaleza, 2012.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. – 4ª ed. – Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, Joana D'arc Araujo da. **Enegrecendo as Belas Artes: ensinando história por meio das trajetórias de dois pintores negros do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016

SILVEIRA, Eveline Maria de Azevedo. **Moda e os uniformes escolares: aspectos históricos do fardamento no Ceará**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará / Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, 2016.

SOBRINHO, José Hilário Ferreira. **Catirina, minha nêga, tão querendo te vendê: escravidão, tráfico e negócios no Ceará do século XIX (1850-1881)**. Fortaleza: SECULT/CE, 2011.

SOUSA, Antônio Vilamarque Carnaúba de. **Da “Negrada Negada” a Negritude Fragmentada: O Movimento Negro e os discursos identitários sobre o negro no Ceará (1982-1995)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SOUZA, J. R. **Entre a cruz e o terreiro: uma análise em torno da integração entre a religiosidade afro-brasileira e o Ensino de História no Museu do Negro**. Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Odair de. **A educação para as relações étnicorraciais no Ensino de História: memórias e experiências de professoras da Educação Básica**. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Universidade Estadual de São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2000.

TAVARES, Fabiola Barrocas. **Pedagogia da escassez: neoliberalismo e educação no Ceará**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2001.

TRINDADE, Alexandro Dantas. **Formação de Professores do Ensino Médio**. Caderno CIÊNCIAS HUMANAS. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, 2014.

ULHOA, Clarissa Adjuto. **A cultura material no ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana: por uma pedagogia decolonial**. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

VALDEZ, Alba. **Uma grande Figura da História Educacional Cearense**. In Revista do Instituto do Ceará, Tomo LXII, pp. 166-179, 1952.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (Orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIANA MACHADO, Carolina. **O pós-abolição nas aulas de História: uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Org). **Documentos de política educacional no Ceará: Império e República**. CD-ROM 1: A educação nas constituições do Ceará. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

VIEIRA, Sofia Lerche. FARIAS, Isabel Maria Sabino de. (Org). **Documentos de política educacional no Ceará: Império e República**. CD-ROM 3: Leis de reforma da educação do Ceará. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

VIEIRA, Sofia Lerche; PLANK, David Nathan; VIDAL, Eloisa Maia. **Política Educacional no Ceará: processos estratégicos: Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e87353, 2019.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Resultados e Metas**. S/d. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-ideb-2015-ja-estao-disponiveis-para-consulta/21206. Acesso em: 23 de janeiro de 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/482/A-lei-de-15-de-outubro-de-1827>. Acesso em 24 de abril de 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Áurea, nº 3.353**. 1888. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 20 de julho de 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 01 de junho de 2019.

BRASIL. Poder Executivo. **Decreto Nº 52.682, de 14 de outubro de 1963**. Declara feriado escolar o dia do professor. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52682-14outubro1963-458043-norma-pe.html>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: outubro, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado. Acesso em: 06/12/2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394**. Ministério da Educação (MEC), Brasília: dezembro, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06/12/2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 10 de maio de 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002**. Programa Nacional de Ações Afirmativas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm. Acesso em: 10 de maio de 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639** – Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", Brasília: janeiro, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 04/12/2018.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília: Seppir, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323secretarias112877938/orgaosvinculados82187207/12988parecereseresolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 08/12/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, 2007. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3339-lei-n%C2%BA-11494-de-20-de-junho-de-2007>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16/7/2008**. Piso Salarial Profissional Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em 10 de maio de 2019.

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 11.645**, de 10 março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.872, de 4 de junho de 2009.** Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6872.htm. Acesso em: 11 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10. Acesso em 09 de abril de 2019.

BRASIL. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **STF publica decisão final sobre o Piso Salarial do Magistério.** 2011. Disponível em: <https://undime.org.br/stf-publica-decisao-final-sobre-o-piso-salarial-do-magisterio/>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Parecer CNE/CEB Nº. 16/2012. Brasília: novembro, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivospdf/diretrizescurriculares>. Acesso em 04/12/2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Decreto Nº 7.690, de 2 de março de 2012:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-norma-pe.html>. Acesso em: 02 de maio de 2019.

BRASIL. MEC. **Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.** 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2012-pdf/11268-gt-capitais-pnaicapresentacao21062012pdf#:~:text=O%20PNAIC%20%C3%A9%20um%20programa,%2C%20urbanas%20e%20rurais%2C%20brasileiras>. Acesso em 23 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Brasília, 2013b. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=116. Acesso em 15/12/2018.

BRASIL. Ministério da educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015pdf/file>. Acesso em 25 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: História – guia de livros didáticos – Ensino Médio –** Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Etapa do Ensino Médio. Brasília, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.745, de 8 de abril de 2019.** Extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20192022/2019/Decreto/D9679.htm. Acesso em 10 de maio de 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Ceará. **Histórico**. S/d. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/institucional/>. Acesso em 25/10/2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **MAIS PAIC**. Histórico. S/d. disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>. Acesso em 25 de junho de 2020.

CEARÁ. Poder Executivo. **Lei Nº 10.884, de 02/02/1984**. Estatuto do Magistério Oficial do Estado. Publicada no DOE de 03 de fevereiro de 1984. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/afastamento-2/estudo>. Acesso em: 05 de setembro de 2019.

CEARÁ. Poder Executivo. **Decreto Nº 25.851**. Publicado no DOE de 12 de abril de 2000. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/afastamento-2/estudo>. Acesso em: 05 de setembro de 2019.

CEARÁ. Governo, 2003-2006. **Ceará Cidadania: Crescimento com inclusão social** Fortaleza, BNB, 2003.170p.

CEARÁ. Poder Executivo. **Decreto Nº 28.871**. Publicado no DOE de 10 de setembro de 2007. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/afastamento-2/estudo>. Acesso em: 05 de setembro de 2019.

CEARÁ. Conselho de Educação. **Resolução Nº 416/2006**. Regulamenta o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas. 2006.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Professor Aprendiz: o protagonismo docente na rede estadual de ensino médio**. Fortaleza, Ceará. 2010.

CEARÁ. Poder Executivo. **Lei N.º 15.321**. Cria o Centro de Educação a Distância do Estado do Ceará – CED, 2013.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Ceará. Portal de notícias. **Centro de Educação a Distância oferta 800 vagas para diversos cursos semipresenciais**. 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Decreto Nº31.811**. Criação da Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição. Publicado no DOE, de 03 de novembro de 2015. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20151104/do20151104p01.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Notícias**. 2015. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2015/11/05/escola-quilombola-luzia-maria-da-conceicao-passa-a-integrar-a-estrutura-da-seduc>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

CEARÁ. Assembleia Legislativa. **Constituição do Estado do Ceará de 1989**. Atualizada Até a Emenda Constitucional Nº 89 de 16 de fevereiro de 2016.

CEARÁ. Governo do Estado. **Lei N.º 16.025, de 30 de maio de 2016.** Plano Estadual de Educação. 2016. Disponível em: https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacaodoceara/organizaotematika/educacao/item/download/2557_3186959b85710af0a5f386183eca33e8. Acesso em 22 de março de 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Ceará. Gabinete. **Portaria Nº 0435/2017.** Publicada no DOE de 11 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/afastamento-2/estudo>. Acesso em: 05 de setembro de 2019.

CEARÁ. Poder Executivo. **LEI Nº 14.026.** Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. 2017. Disponível em: https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizaotematika/educacao/item/download/3429_c013b36402a93cf28504363a3f77dc2d. Acesso em 05 de janeiro de 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Ceará. Portal de Notícias. **Seduc, UFC e Funcap lançam Programa de Formação Continuada de Professores de Matemática.** 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/06/26/seduc-ufc-e-funcap-lancam-programa-de-formacao-continuada-de-professores-de-matematica/>. Acesso em: 25 de setembro de 2019.

APÊNDICE

Produto – Proposta Temática

PROPOSTA TEMÁTICA DE DEBATES PARA UM ENSINO ANTIRRACISTA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE HISTÓRIA DA CREDE 18

Crato – CE

2020

Proposta temática de debates para um ensino antirracista nos processos de formação continuada de professores e professoras de História da Crede 18

Antonia Valdenia de Araújo. Crato, Ceará. 2020.

Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/ Universidade Regional do Cariri – URCA.

Orientadora: Dra. Maria Telvira da Conceição

Proposta temática de debates para um ensino antirracista nos processos de formação continuada de professores e professoras de História da Crede 18



A formação continuada de professores e professoras deve constituir um dos principais elementos essenciais à prática de um ensino de qualidade, e pautado nas questões que configuram uma educação inclusiva, envolvendo o respeito às diversidades, e a promoção da igualdade racial.

Na condição de professora da rede estadual do Ceará, e de pesquisadora dos processos de formação continuada de professores/as, voltada para o ensino das relações étnico-raciais na educação básica, percebo a necessidade de uma melhor estruturação do ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas estaduais do Ceará, a partir de estratégias de inclusão dos conteúdos referentes à temática, no currículo escolar, como também nos documentos oficiais das escolas, a exemplo do Projeto Político Pedagógico (PPP), e do Regimento Escolar.

É importante fomentar o debate sobre a reforma curricular, organizado e elaborado pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), através das coordenadorias locais (Credes), pois, sem um currículo que indique uma determinada direção, há o risco de que o ensino permaneça fragmentado, sem uma proposta que abranja a todas as escolas, o que pode acarretar o que Bakke (2011) denomina “pedagogia do evento”, ou seja, a abordagem da temática de forma pontual, em datas comemorativas.

Em se tratando de currículo, é importante observar os pressupostos da BNCC (Brasil, 2018), no que diz respeito ao ensino das relações étnico-raciais. No itinerário das Ciências Humanas, o texto traz a importância desta abordagem, e da valorização dos princípios da ética, respeito às diferenças, direitos humanos, alteridade, reconhecimento da diversidade de povos que construíram o Brasil; destaca ainda as populações indígenas e quilombolas. Ou seja, não aprofunda o debate sobre as questões raciais e sobre a educação antirracista, mas deixa espaço para sua inserção, principalmente no que se refere ao aspecto dos arranjos curriculares regionais e locais.

Tais ações necessitam de planejamento, elaboração de planos de trabalho, acompanhamento da execução das estratégias, e avaliação dos resultados, por parte da SEDUC através de suas respectivas Credes. Todo esse processo visa a garantir que o ensino da História africana e afro-brasileira faça parte, de forma mais concreta, do cotidiano das escolas, a partir do repensar de outros sujeitos, realidades e possibilidades, conforme argumenta Jesus.

Os desafios estão também ligados ao fato de que a implementação das Leis coloca em cheque novas configurações de se pensar as identidades brasileiras. Nas narrativas dos materiais didáticos e no imaginário popular não é difícil encontrarmos referências dos povos negros e indígenas tão apenas no âmbito do que podemos chamar de “paradigma da contribuição”. Este paradigma presume que apenas os povos brancos foram responsáveis por todas as estruturas relevantes das sociedades colonizadas e que os outros povos apenas “contribuíram” com comidinhas, dancinhas e palavras. Pensamos que uma abordagem honesta e verdadeiramente emancipadora precisa tratar de revisões e inclusões epistemológicas. Isto é, é necessário, já que o espaço da legitimidade da produção científica é provinciano e reducionista, eurocentrado, não permitindo maiores diálogos com outras formas de ler, experimentar e compreender as coisas do mundo. (JESUS, 2018, p. 29).



Em outras palavras, é preciso libertar o currículo das amarras do ensino eurocentrado, que engloba conteúdos fragmentados, desconectados das realidades dos povos afro-brasileiros, sem uma reflexão mais aprofundada acerca de qual foi e é o verdadeiro papel destes povos no processo de construção do país.

Portanto, se faz necessário, que a formação continuada de professores/as também seja repensada. Desta forma, é importante que a SEDUC elabore novas propostas que sejam contínuas, e que possam assegurar a qualificação desses/as profissionais, um melhor conhecimento acerca da temática e da legislação que rege sua implantação no currículo, e da necessidade de abordagem de assuntos que são próprios da História do Brasil, que não pode ser pensada a partir da exclusão dos povos negros, como sempre ocorreu no ensino do país, e pouco foi modificado com a aprovação da Lei 10.639/2003.

Pensando por este viés, apresento uma proposta pedagógica, que poderá ser utilizada pela Crede 18 em suas ações formativas, constando de uma lista preliminar de temas que possam fundamentar o debate a partir da perspectiva de uma formação continuada antirracista. Embora seja pesquisadora dos processos de formação continuada de professores/as da rede estadual do Ceará, optei por elaborar a proposta apenas para as escolas da Crede 18, localizadas na região do Cariri.

A referida proposição está voltada para o ensino na disciplina de História, especificamente, para a formação continuada de professores/as de História, e tem como fundamentos, os pressupostos do ensino para as relações étnico-raciais, com vistas a fortalecer a educação antirracista nas escolas estaduais que compõem a Crede 18.

Com base na proposição apresentada, a primeira ação a ser realizada, é um amplo debate por meio de encontros que englobem as escolas da Crede 18, as comunidades

escolares, os movimentos negros, e instituições que representam a sociedade civil, como o Conselho Tutelar e Conselhos de Educação.

O objetivo desses eventos é o de reelaborar o currículo, incluindo as temáticas das relações étnico-raciais, e de traçar metas de implementação do novo currículo, que possam ser realizadas a curto e médio prazo, como por exemplo, a reformulação dos Regimentos e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), das escolas.



A segunda etapa seria o estudo do PPP e do Regimento das escolas, durante os Encontros Pedagógicos que ocorrem no início de cada ano letivo, de modo que em conjunto, a comunidade escolar inclua a temática nos seus documentos, com os conteúdos considerados mais relevantes, caso ainda não o tenham feito.

Ao longo do ano letivo, as escolas podem, em parceria com a Crede, agendar dentro dos seus planejamentos semanais coletivos por área do conhecimento, discussões sobre a temática do ensino de História africana e afro-brasileira. Cada escola teria a autonomia necessária para organizar suas agendas, mas sugiro que os debates sejam realizados pelo menos uma vez por mês, com a presença de professores e professoras do ensino superior, que pesquisam sobre a temática, e de professores e professoras do ensino médio da rede, ou de outras redes, que possam compartilhar suas experiências através de oficinas, no sentido de subsidiar aqueles/as que ainda têm dificuldades em trabalhar o tema.

É importante enfatizar que, essas formações devem permanecer de modo contínuo, mesmo, e principalmente, quando o ensino da supracitada temática estiver presente no cotidiano de todas as escolas da rede estadual. Até porque existe a necessidade da formação continuada ao longo de toda a carreira dos/as professores/as, e o ensino da História africana e afro-brasileira ainda é muito recente, a dificuldade de se trabalhar o tema sempre passou por uma série de problemáticas, que compreendem desde a formação inicial, que não contempla tais abordagens, pelo menos não de forma satisfatória e em todos os cursos superiores de História, até os preconceitos e estigmas contra os/as negros/as, ainda enraizados na sociedade brasileira, interferindo inclusive no ambiente escolar, e que precisam ser desconstruídos, conforme defende Ulhoa.

Sendo assim, no que se refere à implementação da Lei 10639/2003, torna-se especialmente fundamental que as fontes a serem analisadas em sala de aula propiciem não apenas um olhar mais próximo da realidade das sociedades africanas e das comunidades afro-brasileiras, mas que contribuam para desconstruir os perversos modelos que foram elaborados a partir do constante uso de fontes

pautadas apenas pelas perspectivas eurocêtricas, além da necessidade de duradouro compromisso em problematizar aquelas que partem desse enfoque. (ULHOA, 2018, p. 45).

Ou seja, o ensino da História dos africanos e afro-brasileiros na educação básica, deve estar muito além dos reducionismos já propostos no currículo, em muitos casos, apenas como abordagem complementar. É necessário que ocorra a descolonização do currículo. Para tanto, é importante que haja uma ampla discussão sobre a temática, que seja promovida pela Crede 18, e que abranja os/as professores/as de História da referida Coordenadoria. A proposta de



debates com seus respectivos temas a serem discutidos nos encontros de formação continuada de professores/as, voltada para um projeto de educação antirracista, e elaborada a partir da construção desta pesquisa, está sendo apresentada a seguir.

A proposta está dividida em quatro eixos, sendo eles: Estudo da História da África e da Diáspora; Movimento negro; Políticas públicas para o ensino de História africana e afro-brasileira; e Práticas de ensino para a História africana e afro-brasileira. O objetivo desta proposta temática, é o de criar um projeto de formação continuada de professores/as de História da Crede 18, com vistas a discutir as principais temáticas voltadas para o ensino da História africana a afro-brasileira, oferecendo condições para a implantação de um modelo de educação antirracista, com base na legislação nacional e estadual, que estabelece este ensino.

Eixo 1 – Estudo da História da África e da Diáspora

Tema – A História da África e da Diáspora africana: do processo de formação das sociedades à migração transatlântica forçada



O presente eixo tem como objetivo, discutir questões relacionadas à História da África, desde a formação das sociedades antigas, até o processo de conquista e colonização europeia a partir do século XIV, que resultou na diáspora forçada dos povos negros através do Atlântico, no comércio de pessoas, e na escravização desses povos, caracterizada pela coisificação da pessoa humana, violência, desrespeito aos padrões e identidades culturais, e práticas de dominação, que marcaram toda a história dos povos africanos no Brasil por mais de três séculos.

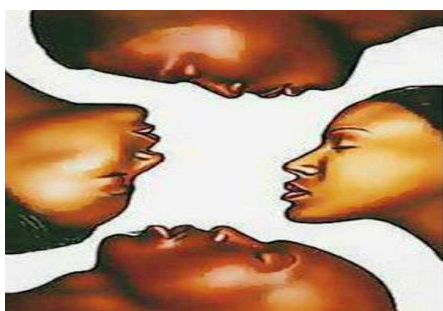
O tema aborda também as consequências desse processo, que reverberaram no pós-abolição, e que foram determinantes para a construção da imagem dos afro-brasileiros, caracterizada pelo racismo estrutural. É importante que o estudo desse tema aponte para as diversidades e multiplicidades cultural, política e social dos países africanos, ressaltando seus diversos modos de organização, de forma que os professores e as professoras evitem o discurso eurocentrado, e característico da história única. As principais temáticas são:

- ✚ A origem dos seres humanos na África
- ✚ Organização das primeiras sociedades africanas
- ✚ Reinos e impérios africanos
- ✚ O comércio Mediterrâneo
- ✚ Relações sociais e políticas: escravismo, religiosidade, economia
- ✚ A colonização europeia na África
- ✚ O comércio de pessoas entre europeus e africanos
- ✚ A diáspora e o tráfico transatlântico

Área da formação: História

Objetivo geral: Discutir questões relacionadas à História da África, desde a formação das sociedades antigas, até o processo de conquista e colonização europeia a partir do século XIV, que resultou na diáspora forçada dos povos negros através do Atlântico, no comércio de pessoas e na escravização desses povos.

Metodologia: a proposta segue um formato de execução de oficinas, disponibilizadas em três etapas.



✚ Formações promovidas pela Crede 18 aos/as professores/as da região do Cariri, com a participação de integrantes dos movimentos negros do Estado do Ceará, de professores/as das universidades, e de outros/as pesquisadores/as que estudam o tema das relações ético-raciais. As

formações devem ocorrer ao longo do ano letivo, compostas por encontros presenciais, e na modalidade à distância, através do Centro de Educação a Distância do Ceará.

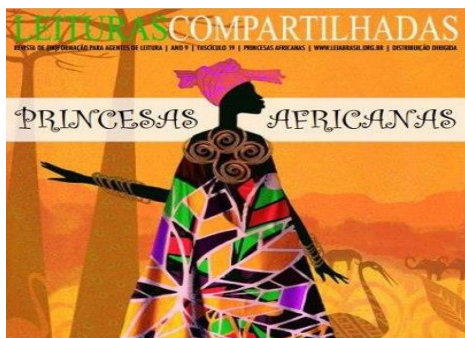
✚ Discussões promovidas nas escolas durante os encontros pedagógicos, que ocorrem no início de cada ano letivo, acerca da importância da inclusão das temáticas nos planos de curso da disciplina de História.

✚ Cursos de formação promovidos nos encontros pedagógicos coletivos semanais, para os/as professores/as de História das escolas da Crede 18, com periodicidade de um encontro por mês.

Recursos: Materiais informativos, textos de autores/as que abordam as temáticas, livros didáticos de História utilizados em cada escola, livros paradidáticos sobre a História da África, computadores e internet para acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do CED.

Instituições responsáveis: Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 18).

Público-alvo: A formação está voltada para os/as professores/as de História das escolas da Crede 18, na região do Cariri.



Parcerias: Movimentos negros do Estado do Ceará, universidades estaduais e federal, escolas estaduais, pesquisadores/as que estudam a temática do ensino da História africana e afro-brasileira, ou das relações étnico-raciais.

Eixo 2 – Histórico

Tema – Movimento negro: História, organização política, concepção de sociedade e lutas pela educação pública



Este eixo propõe discutir a importância dos movimentos negros ocorridos a partir do processo de organização de diversos segmentos representados pelos povos negros, escravizados ou livres, intensificados desde o século XIX, e que tinham como bandeiras de luta, a liberdade aos escravizados, a inclusão social e o direito à educação para os povos negros.

Esses movimentos reverberaram ao longo do século XX, e das primeiras décadas do século XXI, sendo responsáveis pela aprovação de diversas políticas públicas de combate ao racismo, inclusão social, e de propostas de uma educação antirracista, que contemple em seu currículo, a história da população negra no processo de construção do Brasil. Dentro do tema geral, seguem as principais temáticas a serem discutidas:

- ✚ A história da educação dos negros no Brasil e no Ceará
- ✚ O Teatro Experimental do Negro
- ✚ A Frente Negra Brasileira
- ✚ O Movimento Negro Unificado
- ✚ A Marcha Zumbi dos Palmares
- ✚ A Convenção Nacional do Negro pela Constituinte
- ✚ O I Congresso do Negro Brasileiro
- ✚ A História e o legado do povo negro no Ceará

Área da formação: História



Objetivo geral: Estudar os movimentos organizados pelos povos negros, entre os séculos XIX e XXI, contra o racismo e pela educação, inclusão social, respeito às diferenças e direito à cidadania, enfatizando a construção da história da população negra no Ceará.

Metodologia: a proposta segue um formato de execução de oficinas, disponibilizadas em três etapas.

- ✚ Formações promovidas pela Crede18 aos/as professores/as da região do Cariri, com a participação de integrantes dos movimentos negros do Estado do Ceará, de professores/as das universidades, e de outros/as pesquisadores/as que estudam o tema das relações ético-raciais. As formações devem ocorrer ao longo do ano letivo, compostas por encontros presenciais, e na modalidade à distância, através do Centro de Educação a Distância do Ceará.
- ✚ Discussões propostas nas escolas, durante os encontros pedagógicos, que ocorrem no início de cada ano letivo, acerca da importância da inclusão das temáticas nos planos de curso da disciplina de História.
- ✚ Cursos de formação realizados nos encontros pedagógicos coletivos semanais, para os/as professores/as de História das escolas da Crede 18, com periodicidade de um encontro por mês.

Recursos: Materiais informativos, textos de autores/as que abordam as temáticas, livros didáticos de História utilizados em cada escola, computadores e internet para acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do CED.

Instituições responsáveis: Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 18).

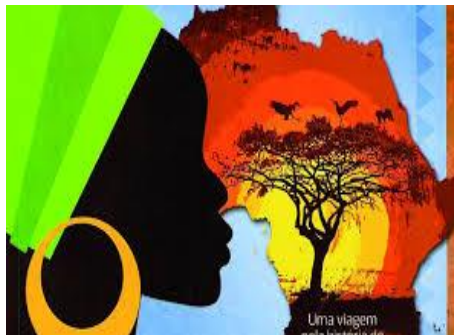
Público-alvo: A formação está voltada para os/as professores/as de História das escolas da Crede 18, na região do Cariri.



Parcerias: Movimentos negros do Estado do Ceará, universidades estaduais e federal, escolas estaduais, pesquisadores/as que estudam a temática do ensino da História africana e afro-brasileira, ou das relações étnico-raciais.

Eixo 3 – Políticas públicas para o ensino de História africana e afro-brasileira

Tema – Programas educacionais e legislação para o ensino das relações étnico-raciais



Neste eixo, serão discutidas as políticas públicas que culminaram na aprovação da legislação e de programas educacionais voltados para o ensino das relações étnico-raciais, especificamente, da História africana e afro-brasileira, na educação básica. O intuito da discussão, é de que os professores e as professoras possam se apropriar dos instrumentos legais que estabelecem o ensino da temática, e dos seus significados para os/as alunos/as, com vistas a promover a implantação de uma educação antirracista nos currículos, analisando os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular. A seguir, os temas que serão abordados nas formações:

- ✚ Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História africana e afro-brasileira na educação básica do país.
- ✚ Lei 11.645/2008. Altera a Lei 10.639/2003, incluindo o ensino de História dos povos indígenas no currículo da educação básica do país.
- ✚ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
- ✚ Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados, e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino.
- ✚ Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

- ✚ Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007 – Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- ✚ Lei nº 12.288/2010 – Institui o Estatuto da Igualdade Racial.
- ✚ PLANAPIR – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Aprovado pelo Decreto Nº 6.872, de 4 de junho de 2009.



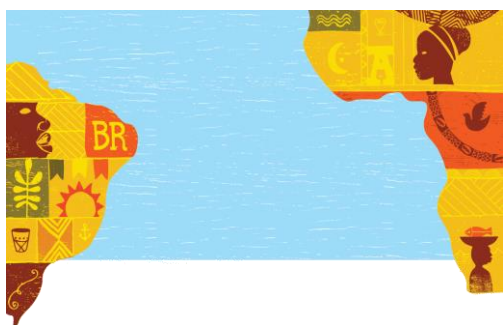
- ✚ SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21/03/2003, convertida na Lei nº 10.678, é resultado das lutas e reivindicações dos movimentos negros, especialmente, da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, ocorrida em Brasília, no ano de 1995.
- ✚ SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Criada pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, a partir da unificação da Secretaria de Educação Especial - SEESP e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, de 2004; e extinta pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.
- ✚ Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
- ✚ Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Etapa do ensino médio, aprovada em 2018.
- ✚ Resolução 416/2006. Regulamentou o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas nas instituições de educação básica do Ceará.

Área da formação: História

Objetivo geral: Analisar a legislação e os principais programas educacionais, que foram instituídos no Brasil e no Ceará, nas duas primeiras décadas do século XXI, voltados para o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira.

Metodologia: a proposta segue um formato de execução de oficinas, disponibilizadas em três etapas.

- ✚ Formações promovidas pelas Credes aos/às professores/as da rede estadual, com a participação de integrantes dos movimentos negros do Estado do Ceará, de professores e professoras das universidades, e de outros/as pesquisadores/as que estudam o tema das relações ético-raciais. As formações podem ocorrer ao longo do ano letivo, compostas por encontros presenciais, e na modalidade à distância, através do Centro de Educação a Distância do Ceará.



- ✚ Discussões propostas nas escolas durante os encontros pedagógicos, que ocorrem no início de cada ano letivo, acerca da importância da inclusão das temáticas nos planos de curso da disciplina de História.

- ✚ Cursos de formação ofertados nos encontros pedagógicos coletivos semanais, para os professores e professoras de História das escolas da Crede 18, com periodicidade de um encontro por mês.

Recursos: Materiais informativos, textos de autores/as que abordam as temáticas, livros didáticos de História utilizados em cada escola, computadores e internet para acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do CED, documentos que dispõem sobre a legislação a ser discutida.

Instituições responsáveis: Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 18).

Público-alvo: A formação está voltada para os/as professores/as de História das escolas da Crede 18, na região do Cariri.



Parcerias: Movimentos negros do Estado do Ceará, universidades estaduais e federal, escolas estaduais, pesquisadores e pesquisadoras que estudam a temática do ensino da História africana e afro-brasileira, ou das relações étnico-raciais.

Eixo 4 – Práticas de ensino de História africana e afro-brasileira

Tema – Ensino de História africana e afro-brasileira nas escolas da rede estadual do Ceará

No eixo práticas de sala de aula, serão discutidos temas que ofereçam suporte aos/as professores/as para melhor trabalhar os conteúdos relacionados ao ensino de História africana



20 de Novembro
**DIA DA
CONSCIÊNCIA
NEGRA**

e afro-brasileira em suas aulas, no sentido de romper com os estereótipos presentes nesse ensino, com a história eurocentrada, e com o racismo estrutural, ainda muito enraizado nos ambientes escolares.

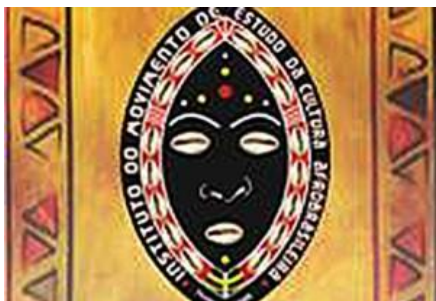
A proposta traz como intuito também, o compromisso de introduzir novas perspectivas acerca dos conteúdos voltados para as relações étnico-raciais, abordando a história dos povos afro-brasileiros a partir

da visão, e da construção destes personagens, possibilitando assim, a implantação de um ensino antirracista nas escolas estaduais do Ceará. A seguir, as temáticas incorporadas a este eixo:

- ✚ Culturas negras
- ✚ Identidades negras
- ✚ Racismo e educação antirracista
- ✚ Mito da democracia racial
- ✚ Protagonismo negro
- ✚ Desigualdades, violência e exclusão social no Brasil contemporâneo
- ✚ A história dos povos negros no processo de construção do Brasil
- ✚ As experiências de salas de aulas acerca do ensino da História africana e afro-brasileira, e das vivências do cotidiano: práticas racistas na escola, respeito às diferenças étnicas e culturais

✚ Religiosidade e racismo religioso

✚ A juventude negra: mercado de trabalho, cultura, e produção cultural



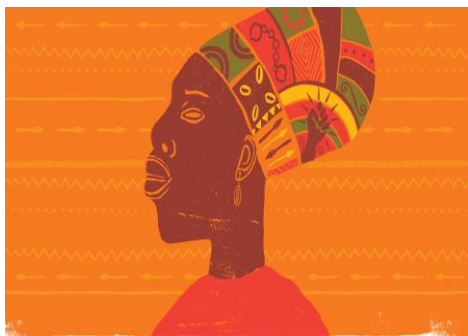
Área da formação: História

Objetivo geral: Compreender os principais assuntos contemplados numa proposta voltada para o ensino de História africana e afro-brasileira, suas peculiaridades, aspectos históricos e problemáticas que envolvem o tema.

Metodologia: a proposta segue um formato de execução de oficinas, disponibilizadas em três etapas.

- ✚ Formações promovidas pelas Credes aos/as professores/as da rede estadual, com a participação de integrantes dos movimentos negros do Estado do Ceará, de professores/as das universidades, e de outros/as pesquisadores/as que estudam o tema das relações ético-raciais. As formações podem ocorrer ao longo do ano letivo, compostas por encontros presenciais, e na modalidade à distância, através do Centro de Educação a Distância do Ceará.
- ✚ Discussões propostas nas escolas durante os encontros pedagógicos, que ocorrem no início de cada ano letivo, acerca da importância da inclusão das temáticas nos planos de curso da disciplina de História.
- ✚ Cursos de formação realizados nos encontros pedagógicos coletivos semanais, para os/as professores/as de História das escolas estaduais, com periodicidade de um encontro por mês.

Recursos: Materiais informativos, textos de autores/as que abordam as temáticas, livros didáticos de História utilizados em cada escola, livros paradidáticos sobre História africana e afro-brasileira, computadores e internet para acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do CED.



Instituições responsáveis: Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) e 18ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 18).

Público-alvo: A formação está voltada para os/as professores/as de História das escolas da Crede 18, na

região do Cariri.

Parcerias: Movimentos negros do Estado do Ceará, universidades estaduais e federal, escolas estaduais, pesquisadores/as que estudam a temática do ensino da História africana e afro-brasileira, ou das relações étnico-raciais.

LISTA DE IMAGENS

Imagem p. 248: Logo da livraria Africanidades, especializada em literatura afro-brasileira (Arte: Patricia Abòrisá).

Fonte: revistacult.uol.com.br. Acesso em: 10 de agosto de 2020

Imagem p. 249: Dia da Consciência Negra

Fonte: novo.unihorizontes.br. Acesso em: 11 de agosto de 2020

Imagem p. 250: 2ª Semana da Consciência Negra na USP

Fonte: Jornal da USP. Imagem: Reprodução / USP Diversidade. Acesso em: 11 de agosto de 2020

Imagem p. 251: Dia da Consciência Negra Águas Guariroba

Fonte: Jornal O Estado – MS. Crédito: Divulgação. Acesso em: 10 de agosto de 2020

Imagem p. 252: Foto – Dia da Consciência Negra: história de contribuição

Fonte: Jornal Ibiá. Foto: reprodução internet. Acesso em: 11 de agosto de 2020

Imagem p. 253: A questão do negro no Brasil

Fonte: geledés.org.br. Acesso em: 10 de agosto de 2020

Imagem p. 254: Malaika: Princesas africanas

Fonte: <http://malaikaafro.blogspot.com>. Acesso em: 10 de agosto de 2020

Imagem p. 255: Dia Nacional da Consciência Negra. Imagem: Valdir de Almeida e Thiago Ferraz para a prefeitura de Barra Mansa

Fonte: todamateria.com.br. Acesso em: 9 de agosto de 2020

Imagem p. 256: 34º Mostra Afro Brasileira Palmares Londrina

Fonte: blog.londrina.pr.gov.br. Imagem: divulgação. Acesso em: 11 de agosto de 2020

Imagem p. 257: Ilustradoras Negras

Fonte: Ilustração de Amanda Daphne. Portal Geledés. Acesso em: 11 de agosto de 2020

Imagem p. 258: Projeto Conhecendo a Nossa História: da África ao Brasil

Fonte: Redação Gazeta do Estado. Acesso em: 11 de agosto de 2020

Imagem p. 259: 15 anos da Lei 10.639/2003

Fonte: Agência Envolverde. Acesso em: 11 de agosto de 2020

Imagem p. 260: Especial África e Brasil

Fonte: Ilustrações – Edson Ikê. novaescola.org.br. Acesso em: 10 de agosto de 2020

Imagem p. 261: Grafismos

Fonte: <https://br.pinterest.com>. Foto de elizamarx em flickr. Acesso em: 11 de agosto de 2020

Imagem p. 262: Dia da Consciência Negra:

Fonte: Sincomerciários de Itapeva (SP). <http://sincomerciarios.org.br>. Acesso em: 11 de agosto de 2020

Imagem p. 263: 31ª Mostra Afro-brasileira Palmares/2016

Fonte: Portal Paiquerê. Foto: Divulgação. Acesso em: 9 de agosto de 2020

Imagem p. 264: Movimento Negro Unificado. Foto: Reprodução/Facebook/MNU

Fonte: Especial África e Brasil/Nova Escola. Acesso em: 9 de agosto de 2020

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- BARROS, S. A. P. **A história da educação dos negros no Brasil.** FONSECA, Marcus Vinícius; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Org.). – Niterói: EdUFF, 2016, 442 p.
- CRUZ, Marileia. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros.** In: História da Educação do Negro e outras histórias. /Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil uma breve discussão.** In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).
- GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG: Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012, p. 105.
- GONÇALVES, Luís Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz. **Movimento Negro e Educação.** Revista Brasileira de Educação, ANPED n.º 15. São Paulo: Editora Autores Associados. 2000.
- JESUS, L. S.; SAMPAIO, L. G. **A História, a pós-colônia e os 'novos' sujeitos na produção dos conhecimentos:** reflexões com Achille Mbembe. Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE, v. 2, p. 109-125, 2017.
- JESUS, Leandro. S.B. **Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas:** paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. Revista ABPN, v. 10, p. 22-38, 2018.
- MARCHI, Sandra Aparecida. **Por um ensino de várias cores:** formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana. Santa Maria - RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2016.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Tradução de Marta Lança. Lisboa, Portugal: Antígona Editores Refractários. 2014.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: Palestra proferida no III Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje:** história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação. 2ª Ed. revisada e atualizada - (Coleção Viver, Aprender), 2006.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O movimento social afro-brasileiro no século XX: um esboço sucinto.** In: Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. Elisa Larkin Nascimento (org.). São Paulo, Selo Negro, 2008. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 2.

NUNES, Cícera. **O Reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente:** uma proposta para implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza, 2007.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história africana nos cursos de formação de professores:** panorama, perspectivas e experiências. In: Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1/2/3, p 187-219, 2006.

OLIVEIRA, Laiana Lannes. **A Frente Negra Brasileira: Política e Questão Racial nos anos 1930.** Rio de Janeiro, 2002.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de História e cultura da África e afro-brasileira:** formação, saberes e práticas educativas. Tese (doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O movimento negro brasileiro e a Lei Nº 10.639/2003:** da criação aos desafios para a implementação. Revista Contemporânea de Educação, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS. Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula:** um Balanço. Revista Tomo, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras.** In: Kabengele Munanga. (Org.). Superando o racismo na escola. 2ª ed. Brasília: 2005, v. p. 155-172.

ULHOA, Clarissa Adjuto. **A cultura material no ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana:** por uma pedagogia decolonial. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2018.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

BRASIL. **Lei nº 10.639** – Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", Brasília: janeiro, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 04/12/2018.

BRASIL. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. **Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR.** Medida Provisória nº 111, de 21/03/2003, Lei nº 10.678, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: junho,

2005. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/pnaes/323secretarias112877938/orgaosvinculados82187207/12988pacereseresolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 08/12/2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 11.645**, de 10 março de 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.872, de 4 de junho de 2009**. Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6872.htm. Acesso em: 11 de maio de 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.288/2010** – Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 25 de agosto de 2019.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Decreto Nº 7.690, de 2 de março de 2012**: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-norma-pe.html>. Acesso em: 02 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Etapa do ensino médio. 2018.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 9.745, de 8 de abril de 2019**. Extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20192022/2019/Decreto/D9679.htm. Acesso em 10 de maio de 2019.

CEARÁ. Conselho de Educação. **Resolução Nº 416/2006**. Regulamenta o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas. 2006.

CEARÁ. Governo do Estado. **Lei N.º 16.025, de 30 de maio de 2016**. Plano Estadual de Educação. 2016. Disponível em:
https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacaodoceara/organizaotematica/educacao/item/download/2557_3186959b85710af0a5f386183eca33e8. Acesso em 22 de março de 2019.

ANEXOS

Anexo 01 – Folha de Informação e Despacho da CODEA (SEDUC – CE) ao Ministério Público do Estado do Ceará



FOLHA DE INFORMAÇÃO E DESPACHO

Nº DO PROCESSO: 5496369/2018	DE: CODEA/Diversidade Inclusão Educacional
INTERESSADO: Ministério Público do Estado do Ceará – 16ª Promotoria de Justiça Cível	PARA: Assessoria Especial do Gabinete
ASSUNTO: Solicitação de manifestação sobre a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08	DATA: 16/07/2018

Em resposta ao ofício nº 106/2018-16ªPmJ-CIV, que solicita manifestação acerca das condições de implementação das leis federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na rede estadual de ensino público, informa-se que:

1. Há realização de formação continuada para os profissionais da educação quanto às leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08?

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) conta em seu organograma com a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola (Codea), subdivida em quatro grandes áreas: Codea/Gestão Escolar, Codea/Protagonismo Estudantil, Codea/Gestão Pedagógica, Codea/Diversidade e Inclusão Educacional, as duas últimas mais relacionadas com as questões referentes à educação das relações étnico-raciais. A Codea/Diversidade e Inclusão Educacional é responsável pela formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.

Embora não exista uma equipe que se dedique com exclusividade para as relações étnico-raciais, na Codea/Diversidade e Inclusão Educacional foi estruturada a equipe de Educação Escolar Indígena e Quilombola, que trabalha diretamente com as populações indígenas e quilombolas, desenvolvendo ações de formação, fortalecimento do diálogo entre o sistema estadual de ensino e os movimentos representativos desses grupos étnicos.

A Codea/Gestão Pedagógica, entre suas atribuições, implementa estratégias de fortalecimento do currículo e das práticas pedagógicas; define, apoia e implementa políticas públicas voltadas para ações que contemplam a diversidade no contexto da educação básica.

As duas áreas, Gestão Pedagógica e Diversidade e Inclusão Educacional, têm desenvolvido ações de formação de professores para implementação das **Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08**.

Para além das ações de formação, a Seduc participa de diferentes instâncias relacionadas à temática, tais como: Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial (COEPIR), Grupo de Trabalho Quilombola e Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial do Estado Ceará.

FORMAÇÃO EM HISTÓRIA E CULTURA AFRO-INDÍGENA CEARENSE

A Seduc, visando combater as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial e promover uma sociedade justa e solidária, vem desenvolvendo nos últimos três anos ações de formação continuada, coordenadas pelas equipes da Gestão Pedagógica e Diversidade e Inclusão Educacional.

A Gestão Pedagógica tem atuado no debate em torno do currículo e da formação de professores desde o período da sanção das referidas Leis. As escolas têm sido orientadas a organizar seu **plano de trabalho pedagógico** de forma a contemplar a inserção do conhecimento de História e Cultura Afro-brasileira e indígena nas Semanas Pedagógicas, momentos nos quais são organizadas as atividades curriculares a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, bem como no planejamento de cada área do conhecimento e por componente curricular.

Além do mais, a Seduc realizou formações continuadas em História e Cultura Afro-brasileira e indígena Cearense que, na articulação com a sociedade civil organizada, tem firmado a participação efetiva do Movimento Negro, Indígena e Quilombola e

Comunidades Tradicionais de Terreiros. Essas formações totalizam um público superior a 1.700 (mil e setecentos) professores, conforme detalhamento do quadro abaixo:

PERÍODO	PÚBLICO	CARGA HORÁRIA
Setembro a dezembro de 2013	120 Professores(as)	60 h
Maio a dezembro de 2014	130 Professores(as)	80 h
Maio a dezembro de 2015	1.560 Professores(as)	120 h

A formação foi organizada da seguinte forma: cada Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e a Superintendência das Escolas de Fortaleza (SEFOR) encaminharam os participantes, técnicos e/ou professores da sua regional, para a formação e esses, além de serem formados na temática, foram professores formadores em suas regiões, potencializando o alcance da referida formação.

Esses momentos formativos finalizaram com uma mostra de vídeos cujo objetivo era registrar e divulgar ações de implementação das temáticas das leis em questão.

Temáticas Específicas:

2013: Formação de Professores e Mostra Cultural Africana;

2014: Formação: História, Memória e Patrimônio Cultural Afro-Indígena Cearense;

2015: Seminário: História e Cultura, Afro-Indígena Cearense - Identidade, Território e Corporeidade Afro-Brasileira e Indígena.

Seminário História e Cultura Indígena Cearense

O SEMINÁRIO HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA CEARENSE com Movimento Negro, Indígena e Quilombola e Comunidades Tradicionais de Terreiros. Essas formações totalizam um públiRENSE, realizado nos anos 2017 e 2018, teve **como objetivo valorizar a história e cultura dos povos indígenas, discutindo, numa perspectiva intercultural e interétnica, referenciais que subsidiam a elaboração de políticas públicas voltadas para o reconhecimento e respeito à diversidade sócio-cultural de nosso país.**

Temáticas específicas:

2017:

“O ser índio: identidade, desafios e perspectivas”

2018:

“Educação e Cultura Indígena desconstruindo estereótipos”

O referido seminário teve a participação de aproximadamente 50 (cinquenta) professores e estudantes das escolas regulares e profissionais de Fortaleza e região metropolitana, além de professores das escolas indígenas Direito de Aprender do Povo Anacé e Manoel Francisco dos Santos; técnicos da Sefor e Seduc e instituições afins convidadas.

Dia da Consciência Negra

A Seduc, por meio da Codea/Diversidade e Inclusão Educacional, vem promovendo desde 2016 um evento alusivo ao Dia da Consciência Negra. Esse encontro já discutiu as temáticas “Racismo institucional”; “Educação, Cidadania e o espaço do negro e da negra na sociedade”; “Dia da Consciência Negra: sabedorias ancestrais e práticas formativas” e “Educação Escolar Quilombola”. O objetivo desses momentos formativos é sensibilizar os participantes e (re)pensar práticas escolares sobre pertencimento e cultura afro-brasileira.

No dia 18 de novembro de 2016 a Seduc/Codea realizou o II Dia da Consciência Negra da Seduc. Mais uma vez o objetivo foi de sensibilizar os servidores da SEDUC e demais participantes para pensar sobre pertencimento e cultura afro-brasileira.

O público desse encontro são professores e gestores da rede estadual, além de técnicos da Seduc/Crede e instituições afins convidadas.

Participaram, efetivamente, desses encontros cerca de 50 (cinquenta) pessoas.

Apoio ao evento Memórias de Baobá (NACE/UFC)

Desde 2016, a Seduc, por meio da Codea/Diversidade e Inclusão Educacional/Educação Indígena e Quilombola firmou parceria com a Universidade Federal do Ceará para viabilizar a participação dos professores da rede no evento *VII Memórias de Baobá, com Tema: Patrimônio, Formação de Professores e a Década Internacional dos Afrodescendentes: A África está viva nas Américas*”.

Esse encontro objetiva a investigação, discussão, produção e divulgação de trabalhos teórico-práticos sobre história, cultura e participação da população

negra na formação da brasilidade, enfatizando a cosmovisão africana no continente africano e no âmbito das manifestações de seus descendentes na diáspora, tendo como público professores/as e estudantes de graduação e pós-graduação, brincantes de grupos culturais e pessoas interessadas da comunidade em geral.

O “Memórias de Baobá” acontece desde 2010 em dois locais, na Faced-UFC e sob o baobá centenário localizado na Praça do Passeio Público em Fortaleza - Ce. Há alguns anos o Nace vem buscando formas de dar visibilidade às africanidades do Ceará com formações, exposições e publicações, contribuindo para a efetivação de conteúdos de matriz africana, construindo subsídios para ampliar o alcance da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana no currículo de todas as escolas públicas e particulares, na busca da construção de um currículo antirracista.

Para 2018, O Centro de Educação a Distância do Estado do Ceará (CED), órgão vinculado à Secretaria da Educação do Ceará (Seduc), encontra-se com um processo seletivo para o curso de Educação para as Relações Étnico-raciais.

O curso pretende analisar as relações raciais e étnicas na sociedade brasileira, refletindo sobre os principais aspectos da história da África, dos povos indígenas e ciganos, além de aspectos históricos e culturais dessas populações no Brasil. É fundamental, dessa forma, conhecer as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, analisando os elementos dificultadores e facilitadores para a implementação das leis.

Serão ofertadas 160 vagas e a inscrição para a seleção ocorrerá online no site: <http://sic.ced.ce.gov.br/>, no período de 11 a 22 de julho de 2018. O resultado da seleção será divulgado no dia **30 de julho de 2018**. A formação tem a carga horária de 120 horas/aula, que acontecerá por meio da modalidade em educação à distância. Em agosto do ano corrente também será ofertado outro curso nesse mesmo molde.

2. Quais os materiais didáticos para trabalhar história e cultura afro-brasileiro foram adquiridos nos últimos quatro anos e para onde foram destinados?

Por meio do Convênio 158/2001 - Ação 2.28, a Seduc realizou a implantação de 355 Bibliotecas em Escolas do Ensino Médio - Projeto Alvorada, com a aquisição de 6 títulos relacionados à temática indígena e negra.

Além dessa aquisição, a Seduc também adquiriu, no período de 2008 a 2009, 6 títulos relacionados à temática negra para compor o acervo bibliográfico das bibliotecas escolares da rede estadual. Em 2009, foram adquiridas 576 bibliotecas escolares para o ensino médio, constituídas de 29 títulos relacionados às temáticas direitos humanos e para as relações étnico-raciais.

Ainda no mesmo período 2008 e 2009, por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), as escolas receberam 10 títulos para complementar o acervo já existente.

Segue anexa lista com relação dos livros distribuídos nas bibliotecas das escolas estaduais.

3. Quais escolas implantaram no respectivo mapa curricular o Projeto Político Pedagógico referências às temáticas encimadas?

As escolas têm sido orientadas a organizar seu plano de trabalho pedagógico de forma a contemplar a inserção do conhecimento de História e Cultura Afro-brasileira e indígena nas Semanas Pedagógicas, momentos nos quais são organizadas as atividades curriculares a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, bem como no planejamento de cada área do conhecimento e por componente curricular. Entretanto, não há ainda um dado preciso quanto ao número de escolas e suas respectivas ações de implementação das temáticas das Leis supracitadas.

4. Quais são as ações institucionais da secretaria destinadas a garantir à implantação dos conteúdos das referidas Leis?

A Seduc tem centrado seus esforços em ações de formação continuada, conforme detalhado na questão 01.

Atenciosamente,

Nohemy Rezende Ibanez
Coordenadora da Diversidade e Inclusão Educacional

Anexo 02 – Livros adquiridos pela SEDUC – CE para as Bibliotecas escolares**Livros Adquiridos para o Banco de Livros das Bibliotecas**

Título: África e Brasil Africano

Autor: Marina de Mello e Souza,

Editora: Ática

Título: “Contando a História do Samba”,

Autor: Elzelina Dóris dos Santos

Editora: MAZA Edições

Título: “Almanaque Pedagógico Afro-Brasileiro”: Uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar

Autor: Rosa Margarida de Carvalho Rocha

Editora: MAZA Edições

Título: África Essa Mãe Quase Desconhecida

Autor(es) Organizador(es)

Editora: FTD

Título: História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena

Autor: André Marcos de Paula e Silva

Editora: Expoente - Gráfica e Editora – Vol. I e II

Título: Rediscutindo a mestiçagem no Brasil

Autor: Kabengele Munanga

Editora: Autêntica

Anexo 03 – Material didático encaminhado pela SEDUC às escolas da rede estadual

Material Didático Encaminhado para as Escolas

“Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico -Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.”

“Superando o Racismo na Escola” – MEC

“Orientação e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” – MEC

DVD – “Direitos Humanos”, “Discriminação, Minorias e Racismo” e “Educação e Cultura de Direitos Humanos”. Produção da ANDHEP

66.500 livros didáticos para o banco de livros das bibliotecas.