



Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-raciais no Espírito Santo

**Andréa Guzzo Pereira
Valquiria Santos Silva
Vitor Amorim de Angelo**

CADERNO ORIENTADOR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ESPÍRITO SANTO

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Governador José Renato Casagrande
Vice-governador Ricardo de Rezende Ferrazo

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

Secretário Vitor Amorim de Angelo

SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

Subsecretária Andréa Guzzo Pereira

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, INDÍGENA E QUILOMBOLA

Gerente Valquiria Santos Silva

COMISSÃO PERMANENTE DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

Coordenadora Valquiria Santos Silva



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

E77c Espírito Santo (Estado). Secretaria da Educação.

Caderno orientador para a educação das relações étnico-raciais no Espírito Santo / Gerência de Educação do Campo Indígena e Quilombola (GECIQ) da Secretaria de Estado da Educação. -- Vitória, ES: A Secretaria, 2023.

106 pgs.; 20x28cm.

Dossi Gráfica, 2023.

ISBN: 978-65-999479-0-2

Educação - Espírito Santo (Estado). 2. Cultura afro-brasileira e indígena - Estudo e ensino. 3. Relações étnicas. 4. Relações raciais. I. Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). II. Título.

20-49024

CDD-B869.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Conteúdo técnico

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

**GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO**
Secretaria da Educação



ORGANIZADORES

Andréa Guzzo Pereira
Valquíria Santos Silva
Vitor Amorim de Angelo

REVISORES DE CONTEÚDO

Darlete Gomes Nascimento
Helmar Spamer
Jania Aranda Correa Raimondi
Jorge Vinícius Monteiro Vianna

AUTORES DO CAPÍTULO 1

Aline de Alcantara Valentini
Aline de Freitas Dias
Darlete Gomes Nascimento
Débora Aparecida Furieri Matos
Helmar Spamer
Jefferson Diório do Rozário
Joatan Nunes Machado Junior
Jorge Vinícius Monteiro Vianna
Luiz Eduardo Pinto Barros
Onildo de Souza Moraes
Paola Lima França

AUTORES DO CAPÍTULO 2

Aline Mendes Costa
Anna Karoline da Silva Fernandes
Arthur Ferreira Reis
Darlete Gomes Nascimento
Helmar Spamer
Jania Aranda Correa Raimondi
Lenice Garcia de Freitas
Márcia de Souza Martins
Valéria Cabral Blunk

AUTORES DO CAPÍTULO 3

Celina Januário Moreira
Helmar Spamer
Jania Aranda Correa Raimondi
Jorge Vinícius Monteiro Vianna
Juliana Nunes Novaes
Leuda de Souza Bragança
Lorena Costa Ramos
Marcelo Loureiro Ucelli
Tiago Ferreira da Silva





sumário

APRESENTAÇÃO _____ 6

INTRODUÇÃO _____ 8

GLOSSÁRIO _____ 15

CAPÍTULO 1

Educação para as Relações Étnico-raciais nas Áreas de Conhecimento _____	20
1 - Linguagem e suas Tecnologias _____	21
2 - Matemática e suas Tecnologias _____	24
3 - Ciências da Natureza e suas Tecnologias _____	28
4 - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas _____	32
Palavras e Expressões Racistas _____	36

CAPÍTULO 2

Educação para as Relações Étnico-Raciais nas Modalidades de Ensino _____	38
1 - Educação do Campo _____	39
2 - Educação Escolar Indígena _____	42
3 - Educação Escolar Quilombola _____	47
4 - Educação de Jovens e Adultos (EJA) _____	52
5 - Educação Especial _____	58
6 - Educação Profissional e Tecnológica _____	62
Palavras e Expressões Racistas _____	68

CAPÍTULO 3

Gestão Escolar e a Educação para as Relações Étnico-Raciais _____	70
1 - A Gestão Escolar _____	70
2 - Por uma Gestão Democrática e Antirracista _____	73
3 - A Convergência do Trabalho Docente, Pedagógico e Gestor em prol de uma Educação Antirracista _____	77
4 - Coordenador Pedagógico _____	79
5 - Pedagogo _____	81
6 - Coordenação Escolar _____	82
7 - Coordenador Administrativo, de Secretaria e Financeiro (CASF) _____	85
8 - Agente de Suporte Educacional (ASE) _____	86

ESTUDO DO CASO

Situação 01 _____	88
Como agir? _____	88
Como devem atuar as equipes pedagógica e gestora? _____	88
Situação 02 _____	90
Qual a importância dos dados para a escola? _____	90
Qual a relação dos dados educacionais com a questão étnico-racial? _____	90
Na prática, como a escola pode obter e quais dados são fundamentais nesse processo? _____	91
Situação 03 _____	92
Como a escola deve agir e se posicionar _____	92
Em um cenário de resistência familiar, como devem atuar os profissionais da educação? _____	92
O que esse tipo de ocorrência deve evidenciar à escola? _____	93

CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	94
-----------------------------------	----

REFERÊNCIAS _____	96
--------------------------	----





apresentação

Considerando a Lei n.º 10.639, sancionada no ano de 2003, que modifica a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, assim como a Lei n.º 11.645, publicada em Diário Oficial em 11 de março de 2008, as quais incluem no currículo oficial das redes de ensino do país a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), por meio da Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros (CEAFRO), vinculada à Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (GECIQ), constituiu, entre agosto e novembro de 2021 (por meio de seleção realizada pelo Edital de Processo Seletivo 13/2021), Grupos de Trabalho com a finalidade de iniciar o processo de elaboração do **Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-raciais no Espírito Santo** para os profissionais da educação do estado do Espírito Santo.

No âmbito institucional, o presente material, ao mesmo tempo em que está diretamente relacionado com o objetivo estratégico da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo em *fortalecer e desenvolver políticas voltadas à promoção da equidade e da inclusão, com foco em raça e gênero, mitigando as desigualdades educacionais* - como solicita o atual Plano Estratégico da SEDU (ESPÍRITO SANTO, 2023) - também visa cumprir a meta 7.26¹ do Plano Estadual da Educação do Estado. Portanto, como parte integrante das ações do Programa de Educação para as Relações Étnico-raciais da SEDU/ES, o Caderno Orientador está alinhado aos valores da *Gestão Democrática, Equidade, Cultura de Paz, Inovação e Integridade*.

No domínio curricular, o **Caderno** está em consonância com as atribuições solicitadas pelo **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** aos sistemas de ensino estaduais brasileiros, sobretudo, no que se re-

¹ - “Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis n.º 10.639, de 09.01.2003, n.º 11.645, de 10.03.2008, assegurando a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil” (ESPÍRITO SANTO, 2015, p.6).

tere ao trabalho de produção e distribuição de materiais pedagógicos voltados ao ensino e à aprendizagem das relações étnico-raciais (BRASIL, 2009c). Nesse sentido, o presente material orientador/formativo tem como objetivo contribuir efetivamente para a inclusão de conteúdos referentes à educação para as relações étnico-raciais e à história e à cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos das escolas do Espírito Santo, incentivando, conseqüentemente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a inclusão, respeitem a diversidade e difundam os princípios democráticos no âmbito dos processos educativos escolares de forma constante e permanente. Outrossim, o Caderno visa orientar as equipes escolares para a implementação dos marcos legais que regem a temática racial na educação, assegurando, principalmente, o cumprimento das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 e a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Racial (BRASIL, 2004).

Já na esfera do cotidiano escolar, o propósito é oferecer aos diversos profissionais da educação capixaba uma ferramenta pedagógica instrutiva que os subsidiem e os incentivem no desenvolvimento de ações e projetos que, realizados de forma contínua e interdisciplinar nas unidades escolares, construam potência incisiva e determinante para romper com o racismo institucional brasileiro, fenômeno social que, lamentavelmente, ainda deixa suas marcas em nossa sociedade e nas nossas escolas.

Em suma, o Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-raciais no Espírito Santo é uma ação da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, por intermédio da GECIQ e da CEAfro, em prol da consolidação de uma educação antirracista, democrática e humanista, pois, como nos ensina a filósofa e ativista norte-americana Angela Davis, “em uma sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”².

² - A frase foi dita por Angela Davis em 21 de outubro de 2019, quando a ativista ministrou a palestra “A liberdade é uma luta constante”, no auditório Ibirapuera, na cidade de São Paulo. In: BAYÓ, Elly; MIRANDA, Fernanda; SOUZA, Fernanda. Por uma Escola Afirmativa: construindo comunidades antirracistas. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/pdfs/PROJETO_PorUmaEducaoAntirracista.pdf, Cf. nota de rodapé número 05, p. 03.





introdução

Passados 134 anos da Abolição formal da escravidão no Brasil, ainda vivemos em uma sociedade na qual persistem e são repercutidas dinâmicas e relações sociais referenciadas numa perspectiva racial discriminatória, preconceituosa, eurocêntrica, hierarquizante e hierarquizada. Uma das justificativas dessa evidência social está no desenvolvimento histórico do nosso país, sobretudo, na estrutura socioeconômica e na ordem social escravagistas que, no decorrer de mais de três séculos, submeteu a população negra e indígena à violência (social, física e psicológica), ao trabalho compulsório e à desvalorização de seus valores e práticas culturais.

É bem sabido entre nós brasileiros que o fato de milhares de indivíduos, no final do século XIX, terem deixado a condição de escravizados não significou, de maneira alguma, uma transformação profunda em suas condições básicas de vida. O contexto pós-abolição não fez emergir uma real inclusão social dos negros libertos nas principais esferas políticas, econômicas e culturais do país, ao passo que, paralelamente, se registrou uma inferiorização desse grupo dentro do modelo cultural e identitário que foi historicamente constituído e construído como hegemonicamente nacional pela ideologia (dita “civilizatória”) do embranquecimento social (SCHWARCZ, 1993).

Ao longo da primeira metade do século XX, nem o processo de modernização da economia brasileira, nem as diversas modificações dos regimes políticos do país, e muito menos o fato de o Estado Brasileiro ter sido signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, foram elementos suficientes para a construção de condições adequadas para que a maioria da população negra e indígena alcançasse o exercício pleno, real e prático da cidadania brasileira. Assim, passados aproximadamente 62 anos de existência do nosso regime republicano, somente em 1951, entrou em vigor a Lei Afonso Arinos, normativa jurídica nacional que estabeleceu como contravenção penal determinadas ações de discriminação racial. Contudo, com o Estado nacional cada vez mais impactado pela capacidade de ação e organização do Movimento Negro Brasileiro (e suas diversas e importantíssimas Frentes e Organizações), foi apenas na Constituição de 1988, no inciso 42 do artigo 5º, que estabeleceu-se o racismo como crime inafiançável e imprescritível. Um ano depois, foi promulgada a Lei n.º 7.716/89, a Lei Caó, que acabou detalhando e definindo as penas e os crimes referentes às discriminações por raça ou cor no Brasil (BRASIL, 2006b, p. 18).

Episódio de grande relevância no que se refere à busca pela equidade racial foi a participação do Brasil, em 2001, na **III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância**, organizada pela ONU, em Durban, na África do Sul. Isso porque, nesse momento, por meio da confecção do **Relatório do Comitê Nacional para Preparação da Participação Brasileira** no evento, tivemos o reconhecimento oficial por parte

do Estado brasileiro tanto de sua “responsabilidade histórica pelo escravismo” (e suas consequências sociais) quanto “de que a escravização de africanos e indígenas, o tráfico transatlântico de escravos de origem africana e a marginalização econômica, social e política de seus descendentes, configuraram graves violações aos direitos fundamentais da pessoa humana”. Concomitantemente, o mesmo documento destacou que o racismo e as práticas discriminatórias existentes na nossa sociedade não representam pura e simplesmente herança do passado, visto que o racismo foi e ainda é recriado e realimentado por todo nosso processo de desenvolvimento como nação, ou seja, o racismo é um fenômeno do passado e do presente, e, caso não haja ações e políticas públicas antirracistas não teremos modificações dessa grave problemática social (BRASIL, 2001a).

Após o reconhecimento por parte do poder estatal brasileiro, perante o mundo, de suas responsabilidades históricas e contemporâneas em torno da questão racial, foi iniciado, pelo próprio Estado nacional, o desenvolvimento de um plano de ação destinado à implementação das resoluções de Durban. Entre os caminhos de operacionalização destacaram-se aqueles direcionados à educação, como, por exemplo, o compromisso em torno da busca pelo “igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática”; pela “adoção e implementação de leis que proibam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal”; pelo “apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivadas por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata”; e pelo “estabelecimento de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de ensino superior” (BRASIL, 2006b, p. 20-21).

Foi nesse novo cenário que, impulsionadas pelas campanhas fomentadas e realizadas pelo Movimento Negro Brasileiro – principalmente pelo empenho decisivo dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) – novas ações mais concretas dos poderes públicos foram sendo empreendidas na direção da construção de leis, planos, projetos e políticas voltadas ao respeito, à garantia e à valorização da diversidade cultural e étnico-racial no âmbito da educação brasileira (BRASIL, 2006b).

O primeiro grande marco dessa empreitada foi a publicação da **Lei n.º 10.639 de 09** de janeiro de 2003. A Lei em questão concretizou alterações na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n.º 9.394/96), estabelecendo a inclusão da obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-brasileira” no Currículo Oficial das Redes de Ensino da Educação Nacional. Em termos de conteúdo programático, os dois parágrafos do Artigo 26-A da normativa estabeleceram a incorporação, no currículo escolar das instituições de ensino fundamental e





médio, oficiais e particulares – sobretudo nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileira – do estudo da história da África e dos Africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira, da presença do negro na formação da sociedade nacional e do resgate da contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas referentes à História do Brasil. Além disso, a referida Lei, por meio do Artigo 79-B, determinou a inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro) nos calendários escolares (BRASIL, 2003b).

Para Nilma Lino Gomes (2011),

É importante compreender a força e o caráter da Lei n.º 10.639/03. Como se trata de uma alteração da lei n.º 9394/96, via inserção dos artigos 26 A e 79 B, quando a ela nos referimos, estamos falando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e não de uma legislação específica voltada para a população negra. Ou seja, o seu teor e suas diversas formas de regulamentação possuem abrangência nacional e devem ser implementados por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, assim como pelos conselhos e secretarias de educação e pelas universidades (GOMES, 2011, p.116).

No ano seguinte, mais especificamente em 22 de junho de 2004, em publicação em Diário Oficial da União (DOU), foram instituídas, pelo Conselho Nacional de Educação, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana** por meio da Resolução CNE/CP n.º 01 de 17 de junho do mesmo ano. Além de instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais supracitadas, a Resolução em foco também confirmou a importância da participação das Instituições de Ensino Superior nesse processo de reconfiguração curricular da Educação Básica brasileira, principalmente aquelas que trabalham com a formação de professores (BRASIL, 2004b).

Cabe destacar que as bases fundamentadoras das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana estão atreladas ao **Parecer do Conselho Nacional da Educação n.º 03/2004**, aprovado em 10 de março e homologado em 19 de maio de 2004 pelo Ministério da Educação. Assim, orientado pelo que caracteriza como a necessidade de se estabelecer uma reeducação para as relações étnico-raciais e de se garantir o direito da população negra de se reconhecer na cultura nacional (BRASIL, 2004a), o **Parecer CNE/CP n.º 03/2004** representa, em nível nacional, a referência documental primária no que se refere à regulamentação das alterações que a Lei 10.639/03 realizou na LDB¹.

Além de aprovar e legitimar os princípios estabelecidos pelo **Parecer CNE/CP n.º 03/2004**, a **Resolução CNE/CP n.º 01/2004** simboliza para a educação nacional a matriz condutora de todo processo de busca por equidade racial nas escolas, pois, por um lado, estabelece como objetivo da Educação para as Relações Étnico-racial “a

¹- Como determina a Resolução CNE n.º 01/2004, a “Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP n.º 003/2004” (BRASIL, 2004b).

divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial (...)", e, por outro, determina como propósito do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana "o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiática" (BRASIL, 2004b).

O triênio 2008-2010 representa o segundo grande momento de construção dos marcos legais em prol do processo de reeducação para as relações étnico-raciais nos ambientes escolares brasileiros. Isso porque, em 10 de março de 2008, entrou em vigor a **Lei n.º 11.645**. Essa nova normativa realizou outra alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, modificando, por sua vez, a **Lei n.º 10.639/03**, visto que determinou a inclusão da temática "história e cultura indígena" no currículo da rede de ensino nacional (BRASIL, 2008b).

Em 2009, o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial tornaram público o **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Esse documento tornou-se guia fundamental quando se trata de orientações destinadas aos sistemas de ensino e às instituições correlatas em torno do processo de implementação da educação para as relações étnico-raciais, pois, suas propostas, objetivos e direcionamentos, sem dúvida, potencializam o ainda necessário processo de institucionalização, compreensão e cumprimento das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, bem como da Resolução CNE/CP n.º 01/2004 e do Parecer CNE/CP n.º 03/2004, em todo território nacional.

Enfatizamos ainda, que, ao reconhecer o "papel indutor" do Ministério da Educação no combate à desigualdade social e no desenvolvimento de políticas públicas destinadas à equidade racial, o **Plano Nacional** em evidência, seguindo a proposta elaborada e apresentada no ano anterior pelo documento intitulado **Contribuições para Implementação da Lei n.º 10.639/2003**² (BRASIL, 2008a), é estruturado em seis eixos estratégicos voltados à implementação das DCNs para a Educação Étnico-racial e História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Os eixos são: 1) fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais da educação; 3) Política de Material Didático e Paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais. (BRASIL, 2009c). Tais pilares estratégicos constituem atualmente decisivos direcionamentos para que os órgãos educacionais gestores (federais e federados) e as próprias instituições de ensino possam elaborar suas ações, metas e caminhos para tratarem de forma consciente e adequada as temáticas da educação para as relações étnico-raciais nos sistemas escolares.

A promulgação do **Estatuto da Igualdade Racial, Lei n.º 12.288**, em 20 de julho de 2010, significou mais um reforço crucial na política de combate ao racis-

² - Trabalho que resultou na Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e que foi coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e pela UNESCO, contando com importante participação e representação das Secretarias de Educação (dos diferentes níveis de ensino), do Conselho Nacional da Educação (CNE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Comissão Técnica Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Relacionados à Educação de Afro-brasileiros (Cadara), da sociedade civil e de diversas outras instituições de grande valia para a educação.





mo estrutural brasileiro. Nele, o Estado nacional reafirma seu dever em garantir a “igualdade de oportunidades” a todo cidadão brasileiro, “independentemente da etnia ou da cor da pele”, assim como o direito à “participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais”. Na esfera da educação, o Estatuto representou mais um passo no processo de implementação e institucionalização de um arcabouço jurídico voltado à construção de uma política nacional em defesa da superação das desigualdades raciais que tanto impactam negativamente o desempenho de milhares de estudantes, nas diferentes realidades escolares brasileiras. Isso porque, a Lei, entre inúmeras determinações e indicações, distribuídas em seus artigos e parágrafos, reforça a obrigação de os estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país, públicos e privados, a ministrarem no âmbito de todo currículo escolar “o estudo da história geral da África e da população negra brasileira, resgatando sua contribuição para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país”; ratifica o Poder Executivo como Órgão competente fomentador de formação inicial e continuada de professores e de elaboração material didático pertinente à educação para as relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira; incentiva a aproximação de intelectuais e representantes do Movimento Negro em ações pedagógicas de debate e reflexão com os estudantes no sistema educacional; destaca o papel estimulador e auxiliador do poder público em relação às “ações socioeducacionais realizadas por entidades do Movimento Negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos”; de os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento de pesquisa e pós-graduação criarem “incentivos a pesquisas e programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra”; e determina que o poder público adote programas de ação afirmativa (BRASIL, 2010b).

O presente material integra-se às recentes reformulações curriculares iniciadas no Estado do Espírito Santo, desde 2018, para atender, por um lado, os estratégicos e cruciais contatos que os currículos das redes estaduais necessitam manter com a atual Base Nacional Comum Curricular, e, por outro, as demandas regulares de atualização dos documentos curriculares que são sempre necessárias e favoráveis ao processo de dinamização e de melhoria da educação.

Tendo como pressuposto as especificidades da temática do presente **Caderno Orientador**, destacamos que, no processo de planejamento, organização e execução de quaisquer ações e projetos pedagógicos escolares que esse documento venha impulsionar e inspirar, é de extrema valia a inclusão e o diálogo com os temas integradores do currículo da rede estadual de educação, principalmente, com as temáticas: *Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica e Povos e Comunidades Tradicionais* (ESPÍRITO SANTO, 2020a).

Antes de tudo, cabe destacar que os temas integradores “entrelaçam as diversas áreas de conhecimento que compõem o currículo do Espírito Santo e trazem questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida, ações no público, no privado e no cotidiano”, compreendendo, também, aspectos que ultrapassam “a dimensão cognitiva, dando conta da formação social, política e ética” que considera e valoriza as diversas identidades culturais (ESPÍRITO SANTO, 2020a, p. 41).

Assim, em primeiro plano, a *Educação em Direitos Humanos* é um tema integrador capaz de despertar nos estudantes o pensamento crítico-reflexivo, principalmente, no que se refere à capacidade de questionamento da realidade social, histórica e cultural em que pertencemos. Logo, é possível construirmos, por meio da educação, habilidades e potencialidades (individuais e coletivas) capazes de transformar os seres humanos em cidadãos críticos e preparados para diagnosticar, compreender e modificar as principais questões que nos afligem como sociedade (como, por exemplo, a miséria, o racismo, a desigualdade social, a intolerância religiosa etc.) (ESPÍRITO SANTO, 2020a, p. 42).

Quando se trata da temática étnico-racial, a *Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena* não só é referência central entre os temas integradores curriculares, mas também ferramenta essencial no processo de conscientização dos nossos estudantes em torno do padrão etnicamente excludente e preconceituoso em que se desdobrou o desenvolvimento histórico de nossa sociedade e de nossas instituições. Logo, por meio desse eixo de integração do currículo, podemos tanto “valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra, indígena e de seus descendentes” quanto estimular a compreensão e o reconhecimento dos valores e lutas dessas etnias ao longo do tempo. Em síntese, entre os temas integradores, aqui está o ponto condutor que nos direciona e nos impulsiona em prol da “reparação histórica” almejada pelo processo de implementação e institucionalização das Leis n.º 10.639/03, n.º 11.645/08 e da Resolução CNE/CP n.º 01/2004 (ESPÍRITO SANTO, 2020a, p. 42).

Concomitantemente, enfatizamos que a tolerância, a ética e o respeito às diversidades são valores basilares para qualquer política e/ou ação pedagógica de combate ao racismo ou a outras formas de discriminação e preconceito correlatas. Nesse intuito, a questão da *Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica* é peça-chave aos educadores, haja vista que, por meio dessa temática integradora do currículo, é possível construir caminhos reflexivos e práticos para o desenvolvimento, no ambiente escolar, da noção de alteridade, perspectiva valiosa para superação dos principais desafios que o mundo pós-moderno globalizado nos impõe (ESPÍRITO SANTO, 2020a, p. 43).

Por fim, a temática *Povos e Comunidades Tradicionais* é fundamental para que se possa demarcar e consolidar nos processos educativos os princípios da sustentabilidade e de valorização (e resguardo) da identidade dos povos e comunidades tradicionais do Estado (como, por exemplo, os ciganos, quilombolas, indígenas, pescadores artesanais, povos de terreiros e pomeranos) no que refere ao asseguramento de seus aspectos físicos, culturais, econômicos, históricos e territoriais (ESPÍRITO SANTO, 2020a, p. 45).

No âmbito da Gestão Estadual, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, por meio da Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (GECIQ) e com base no que determina a legislação vigente, orienta que ações e projetos em torno das relações étnico-raciais sejam desenvolvidos, de forma linear, contínua e interdisciplinar, nos componentes formativos, em todas as escolas da Rede Estadual, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Porém, é importante entender que a temática racial deve ser trabalhada durante todo o ano letivo, em todas as áreas de conhecimento, visando, especialmente, superar a prática do racismo escolar.

Nessa empreitada, a Secretaria de Estado da Educação, por intermédio da Portaria n.º 114-R, publicada no DIOES de 20 de novembro de 2019, instituiu a **Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros** (CEAFRO), tendo como moti-





vação o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo e as Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, as quais são referência na concepção da proposta de fundamentação da própria Comissão.

Almejando, por um lado, concretizar práticas pedagógicas antirracistas eficientes nas escolas, e, por outro, atender umas das principais competências da CEAfro – produzir materiais que subsidiem a implementação das temáticas étnico-raciais nas escolas (ESPÍRITO SANTO, 2019) – a SEDU formulou o **Programa de Educação para as Relações Étnico-raciais (PROERER)**, estabelecendo como um de seus propósitos a confecção deste **Caderno Orientador**. Em suma, como gestão educacional estadual e poder público, ressaltamos que é inadiável a necessidade que temos de concretizar uma real e equitativa participação dos milhares de cidadãos negros e indígenas nos diferentes espaços (públicos e/ou privados) existentes em nosso país, ao passo que é igualmente urgente a concretização de um respeito pleno e integral às instâncias culturais e históricas afro-brasileiras, africanas e indígenas não só no ambiente escolar, mas em toda a sociedade (BRASIL, 2006b, p. 16-17). Mesmo sabendo que o obstáculo é grande, é nosso papel e responsabilidade enfrentá-lo. Assim, o **Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-raciais no Espírito Santo** é mais um empreendimento que visa a superação desse imediato desafio.

Glossário

O RACISMO – “É uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2019, e-book).

O PRECONCEITO RACIAL – “É o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (ALMEIDA, 2019, e-book).

PRECONCEITO RACIAL DE MARCA QUE OCORRE NO BRASIL – “É quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque”. O preconceito de marca “determina uma preterição” em que serve de critério o fenótipo ou aparência racial. (NOGUEIRA, 2006, p. 292-293).

PRECONCEITO RACIAL DE ORIGEM – Predominante nos Estados Unidos da América (EUA), consiste no fato de que “basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito”. O preconceito de origem impõe uma “**exclusão incondicional** dos membros do grupo atingido, em relação a situações ou recursos pelos quais venham a competir com os membros do grupo discriminador”, independentemente da aparência, intelecto ou estética (NOGUEIRA, 2006, p. 292-293).

A EXPRESSÃO COLORISMO (pigmentocracia) – Foi utilizada pela primeira vez pela escritora americana Alice Walker, em 1982. “Mediante a existência do racismo e da discriminação que se processa a partir de um tratamento desigual dispensado ao grupo negro em todas as esferas sociais, pessoas negras de pele mais clara, ou com características fenotípicas menos negroides, enfrentam com menos intensidade discriminações raciais que pessoas negras de pele mais escura ou com traços fenotípicos mais negroides; nesse sentido, há uma tolerância maior sobre quem é lido socialmente como “menos negro”, mas não uma aceitação plena”. (COSTA, 2018, on-line).

A DISCRIMINAÇÃO RACIAL – “É a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados”. “A discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força”. (ALMEIDA, 2019, e-book).





O BULLYNG – É “um termo de origem inglesa, derivado do adjetivo bully, que significa valentão, tirano”. Consiste num tipo de violência caracterizada pela ocorrência de agressões de ordem física e/ou psicológica, geralmente por um longo período e de forma repetitiva, na qual se evidencia “um desequilíbrio de poder entre agressor e vítima” (PEREIRA, 2009, p. 205). Portanto, é fundamental perceber que bullying e racismo possuem definições diferentes.

O CRIME DE RACISMO – Está previsto na Lei n.º 7.716/1989 que diz que praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional pode dar pena de um a cinco anos de reclusão, além de multa. A Constituição Federal também estabelece que o racismo constitui crime inafiançável e imprescritível (BRASIL, 1989) (BRASIL, 1988).

A INJÚRIA RACIAL – Até 11 de janeiro de 2023, esteve presente no capítulo dos crimes contra a honra, previsto no parágrafo 3º do artigo 140 do Código Penal. Para sua caracterização era necessário que houvesse ofensa à dignidade de alguém com base em elementos referentes à sua raça, cor, etnia, religião, idade ou deficiência (BRASIL, 1940). Em geral, no Brasil, entre os juristas, há uma distinção conceitual entre os crimes de injúria racial e racismo. Isso porque, o primeiro, como já dito, estava presente no Código Penal Brasileiro como uma forma qualificada do crime de injúria. Já o segundo, está previsto na Lei n.º 7.716/1989 e é caracterizado como inafiançável e imprescritível. Todavia, com o decorrer dos anos, consolidou-se no Brasil uma corrente doutrinária que fez forte crítica a esta diferenciação entre os crimes de injúria racial e de racismo. Os defensores dessa perspectiva jurídica argumentam que a diferenciação entre os crimes de injúria racial e de racismo beneficia o infrator, que, nesse cenário, acaba sendo “indiciado ou até mesmo absolvido pelo crime de injúria racial, quando, na prática, tenha cometido o crime de racismo” (MARCIANO, 2021, p. 25). Guilherme Nucci, importante jurista e magistrado brasileiro, argumenta que o reconhecimento da injúria racial como crime de racismo é, na verdade, “consequência lógica” do “conceito constitucional de racismo social” e não uma “interpretação criminalizadora extensiva” (NUCCI, 2010, p. 300-306) (MARCIANO, 2021, p. 25). Segundo Nucci, “os que pensam ser a injúria racial uma simples injúria, um crime contra a honra como outro qualquer, com a devida vênia, nunca foram vítimas da referida injúria racial, que fere fundo e segrega as minorias”. Nessa perspectiva, a injúria racial é entendida como “uma prática racista” das “mais nefastas” (NUCCI, 2015, on-line). Nessa direção, em janeiro de 2023, a Lei n.º 14.532 alterou a Lei n.º 7.716 /1989 (Lei do Crime Racial) e o Código Penal Brasileiro, tipificando e equiparando a injúria racial ao Crime de Racismo. Segundo a nova Lei, publicada em 11 de janeiro, o ato de “injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional” serão punidos com pena de reclusão, de 02 a 05 anos, e multa.

O CONCEITO DE RAÇA – Etimologicamente vem do latim ratio, que significa sorte, categoria, espécie. “Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais”. “Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial”. No século XVIII, “a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças”. Por isso, a espécie humana ficou dividida em três raças estanques “que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra

e amarela”. No século XIX, “acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial”, e outros para aperfeiçoar a classificação. No século XX, graças aos progressos da Genética Humana, descobriu-se que havia “no sangue critérios químicos mais determinantes para consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças”. Portanto, “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”. Assim, constatou-se que, biológica e cientificamente, a divisão da espécie humana em raças não existe (MUNANGA, 2003, on-line).

ETNIA – Se refere a “um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, tem um ancestral comum; uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”. O termo etnia não é sinônimo de raça. “O conteúdo da raça é morfológico e o da etnia é sociocultural, histórico e psicológico”. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” ou “amarela”, pode conter diversas etnias (MUNANGA, 2003, on-line).

ETNOCENTRISMO – É “uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade”, e outros (ROCHA, 1994, p. 05).

O EUROCENTRISMO – Criado e empregado como poder estrutural desde o período colonialista, consiste em um sistema de dominação social, em forma de superioridade cultural e científica dos povos europeus em relação a outros povos das demais origens geográficas. A difusão mundial dessa ideia levou ao silenciamento e à invisibilização de outros conhecimentos que não fossem o europeu, principalmente das culturas do sul global, extremamente marginalizadas nesse processo (LANDER, 2005).

O EPISTEMICÍDIO – Refere-se ao fato de que a produção do conhecimento científico foi historicamente construída a partir de um único modelo epistemológico: o ocidental branco europeu. Dessa forma, o mundo, apesar de sua complexidade e pluralidade, ganhou contornos monoculturais que impediram a popularização de outras formas de conhecimento diferentes do modelo vigente. Assim, o epistemicídio procura explicar o processo de invisibilização, subalternização e ocultação das contribuições culturais e sociais locais não assimiladas pelo saber dominante (SANTOS, 2008).

O RACISMO ESTRUTURAL – É consequência de uma sociedade estruturada em princípios discriminatórios de raça, em que se normalizam padrões e regras que privilegiam um grupo em detrimento de outro. É parte de um processo histórico, social, político e econômico que elabora mecanismos para que pessoas ou grupos sejam discriminados de maneira sistemática. No Brasil, o racismo estrutural tem sua origem no processo de escravização, tanto dos povos indígenas desde o início





da colonização quanto da população africana, trazida a partir do século XVI pelos colonizadores portugueses, ou seja, o racismo não é apenas uma característica da sociedade brasileira, é parte estruturante dela (ALMEIDA, 2019, e-book).

O RACISMO INSTITUCIONAL – Pode ser definido como um conjunto de práticas e atitudes discriminatórias sistemáticas presentes em organizações públicas ou privadas, cujos principais impactos envolvem a privação de oportunidades, o tratamento diferenciado de forma pejorativa ou não satisfatória e a não garantia de acesso a serviços apropriados a determinados segmentos populacionais em razão da sua cultura, cor, raça ou etnia (ALMEIDA, 2019, e-book).

O RACISMO RECREATIVO – Se refere a “piadas” e “brincadeiras” que, aparentemente, são inofensivas e/ou um meio rotineiro de interação social, mas que possuem um cunho racial em que associa as características, físicas e culturais, das pessoas negras ou indígenas como algo inferior ou desagradável. O racismo recreativo está camuflado em uma categoria de humor que retrata a “negritude como um conjunto de características esteticamente desagradáveis e como sinal de inferioridade moral”. Geralmente a pessoa que faz esse tipo de “piada” não identifica o constrangimento causado e muitas vezes quando questionada, utiliza o argumento de não ter tido a intenção de ofender. Dessa forma, o humor racista opera como um mecanismo cultural que propaga o racismo enquanto política de hostilidade a minorias raciais, seja nas redes sociais, seja nos veículos de comunicação, passando até mesmo pelo posicionamento do Judiciário (MOREIRA, 2019, p. 19).

A BRANQUITUDE – É “entendida como uma construção sócio-histórica produzida pela ideia de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, como a sociedade brasileira, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos”. A branquitude, nesse lugar de superioridade, não é considerada uma raça e sim uma condição padrão. Assim, “o fato de o preconceito racial recair sobre a população não branca está diretamente relacionado ao fato dos privilégios raciais estarem associados aos brancos”. (SCHUCMAN, 2012, p. 7 e 14) (MÜLLER & CARDOSO, 2017).

A DEMOCRACIA RACIAL – Remonta à ideia de que no Brasil não há conflitos raciais, pois, a sociedade brasileira teria se formado por meio de uma miscigenação harmônica entre brancos, negros e indígenas. Portanto, é um conceito construído historicamente para negar o racismo no Brasil, ou ainda qualquer tipo de conflito ou desigualdade racial. Contudo, a democracia racial é um mito. Afinal, analisando a sociedade brasileira, não há como negar o passado de escravidão e as dissimilaridades existentes entre brancos, negros e indígenas (GUIMARÃES, 2001).

DISCURSO DE ÓDIO – Pode ser definido como manifestações que incitam o ódio e a violência contra determinados grupos sociais baseados em raça, etnia, gênero, orientação sexual ou religiosa, ou qualquer outro tipo de discriminação. O discurso de ódio é considerado um tipo de violência verbal, e a sua base é a não aceitação das diferenças, ou seja, a intolerância. Nas sociedades democráticas é fundamental que não se confunda discurso de ódio com liberdade de expressão (SCHÄFER, LEIVAS & SANTOS, 2015).

O LUGAR DE FALA – Busca romper com o silêncio instituído a quem foi subalternizado, “um movimento no sentido de romper com a hierarquia” imposta, reconhecendo a existência e a voz desses sujeitos. O lugar de fala está relacionado ao lugar social que cada um de nós ocupa. Portanto, “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir”. Assim, o lugar de fala possibilita “refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequentes da hierarquia social”. “Um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade”. “Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experimentar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema. Pessoas brancas vão experimentar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falarão de lugares distintos”. Dessa forma, o lugar de fala reivindica que a história da escravidão no Brasil, por exemplo, seja contada também pelas perspectivas dos escravizados e não somente pela perspectiva de quem venceu (RIBEIRO, 2017, e-book).



CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ÁREAS DE CONHECIMENTO

Para darmos continuidade ao debate, abordaremos a urgente necessidade de se garantir o efetivo diálogo entre as habilidades e competências previstas na BNCC com a Educação para as Relações Étnico-raciais, em todas as Áreas do Conhecimento, atendendo, assim, a obrigatoriedade de inclusão, no currículo oficial de ensino, do tema “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.

O capítulo está estruturado em quatro tópicos, no intuito de contribuir com o trabalho dos professores e professoras em sala de aula, apontando reflexões por áreas de conhecimento na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-raciais: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Antes de adentrar nas discussões por áreas de conhecimento, queremos ressaltar que é papel central e função social das escolas e de todos os educadores:

- ▶ Combater o racismo.
 - ▶ Zelar pelo processo de emancipação dos grupos discriminados.
 - ▶ Superar referências hegemônicas e/ou conservadoras, como o eurocentrismo.
-

Dessa forma, é fundamental que nós, como cidadãos e, principalmente, como educadores, independentemente do nosso local ou instância de atuação, estejamos comprometidos com:

- ▶ A garantia do direito das populações negras e indígenas de se reconhecerem na cultura nacional e nos conteúdos curriculares.
- ▶ A adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade que priorize, sobretudo, a superação da desigualdade racial.
- ▶ O repúdio a quaisquer atitudes, práticas e/ou discursos que expressem, direta ou indiretamente, implícita ou explicitamente, preconceitos, desqualificações e/ou estereótipos sobre negros e indígenas, bem como perspectivas de superioridade ou hierarquização de caráter racial.
- ▶ O reconhecimento e a valorização da cultura, da história, dos saberes e das descendências africana e indígenas, incluindo os processos históricos de resistência desses grupos na construção da sociedade nacional.
- ▶ O combate à discriminação de pessoas negras e/ou indígenas no ambiente escolar, que pode se manifestar, dentre outras formas, por meio de: apelidos, piadas ou “brincadeiras”; sugestão de incapacidade ou inferioridade; ridicularização de aspectos físicos; menosprezo ou preconceito às religiões de matriz africana ou indígenas.

A leitura e conhecimento das orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004a) são essenciais para que nós, professores, possamos praticar de modo eficaz a implementação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08. Nessa direção, esperamos que os textos que seguem neste capítulo contribuam para o desenvolvimento de uma prática docente e cidadã engajada na construção de uma educação antirracista e comprometida com a equidade racial.

1. Linguagens e suas Tecnologias

O processo de colonização do Brasil é marcado por um inventário de violências que, infelizmente, se perpetuaram mesmo após a independência do país e ainda são latentes na nossa sociedade. A colonização dizimou povos e subtraiu marcas identitárias importantes dos nativos brasileiros, escamoteando grande parte de suas práticas culturais e de suas línguas, transfigurando o indígena em um personagem folclórico e caricato, invisibilizado no cenário nacional. Da mesma forma, os grupos africanos e afro-brasileiros escravizados por mais de três séculos no Brasil, também foram excluídos das narrativas de destaque na construção da sociedade nacional, restando-lhes, apenas, o papel de coadjuvantes na história oficial, sendo discriminados e marginalizados.

A cultura que se seguiu no Brasil, a partir da necessidade de se construir a ideia de um povo e de uma identidade nacional, foi uma fábrica de narrativas racistas pautadas na exclusão, sobretudo, dos negros e dos indígenas. A língua portuguesa, na condição de idioma oficial do país, foi utilizada como ferramenta de hierarquização e discriminações, um instrumento de dominação linguística, social, política e cultural. Não à toa, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios - PNAD, de 2018, na sociedade brasileira grafocêntrica - cujos processos são centrados na escrita - a maioria dos indivíduos analfabetos ou com baixo nível de escolaridade são negros (IBGE, 2019). Esse fenômeno evidencia a desigualdade racial e social do país, além de dificultar o reconhecimento, a valorização e a difusão dos saberes e dos valores linguísticos indígenas e africanos, principalmente, pelo fato de que os conhecimentos ancestrais desses grupos estão ancorados na oralidade.

De acordo com Yeda Pessoa Castro (2002), no livro **Falares Africanos na Bahia**, no fim do século XX, havia, na língua portuguesa, três mil termos de origem africana. De igual modo, a língua portuguesa falada no Brasil também está repleta de termos e expressões originários das línguas indígenas nativas desse território. Para além da contribuição lexical (palavras africanas e indígenas que designam plantas, lugares, comidas, religiões, danças, objetos etc.), consideram-se, também, a musicalidade, o ritmo (fonética) e a semântica, elementos linguísticos que ampliam e enriquecem nosso idioma, mas que dificilmente aparecem nos conteúdos trabalhados em sala de aula.

No Brasil, apesar de conquistas importantes como as leis que criminalizam o racismo e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, o eurocentrismo ainda é predominante na construção de padrões sociais, nos currículos educacionais e nas práticas docentes. Diante disso, é fundamental questionarmos como as diversas formas de linguagens têm sido utilizadas para construir narrativas eurocentradas, brancas e que corroboram com a marginalização dos grupos considerados minorias étnicas. A linguagem como lugar de pertencimento, expressão de alteridade, manifestação de interesses e reivindicações, construção de identidade e lócus de saber, precisa, essencialmente, fazer figurar no âmbito escolar questionamentos de significados e de sentidos historicamente instituídos, de modo a compreender, para posteriormente ressignificar, qual o seu papel na manutenção ou na desconstrução de preconceitos e do racismo.

Vale considerar que todo currículo é construído a partir de relações sociais desiguais e abriga relações de poder. Assim, é impossível que haja neutralidade na seleção dos conteúdos



curriculares, uma vez que “no acontecimento singular e único da existência, é impossível ser neutro” (BAKHTIN, 1997, p. 143). Nesse sentido, é fundamental o desenvolvimento de uma práxis pedagógica questionadora que promova nos estudantes reflexões sobre como o campo da linguagem - artística, corpórea e a própria língua - podem ser utilizados como instrumento de dominação e de apagamento de culturas e de saberes.

Dessa forma, nós, professores da área de Linguagens, devemos nos indagar: quais propostas pedagógicas têm sido predominantes nas nossas escolhas curriculares? Qual é a cidadania que almejamos? Os componentes curriculares dessa área de conhecimento têm sido combativos contra o racismo e contra qualquer tipo de preconceito ou continuamos reproduzindo as estruturas que corroboram com a manutenção das desigualdades raciais e sociais no país?

Diante disso, devemos compreender o campo da linguagem e suas diversas formas de expressão como estruturas de poder, de criação e de perpetuação de estigmas, que podem confrontar ou fomentar preconceitos historicamente arregimentados na sociedade brasileira. Não por acaso, neste Caderno são apresentadas expressões racistas que devemos abolir de nosso cotidiano. É urgente e necessário que essas discussões ocupem as salas de aula, não apenas por iniciativa dos professores, mas também, a partir de uma escuta ativa das vivências dos próprios estudantes, pois, só é possível intervir e mudar uma realidade se a conhecemos e nos reconhecemos nela.

O trabalho da área de Linguagens nas escolas deve estar comprometido com os desafios do século XXI e ser capaz de contribuir para o enfrentamento do racismo, das discriminações e das desigualdades na sociedade brasileira. Para tanto, é imprescindível que nós, professores e demais profissionais da educação, estejamos a par das legislações, diretrizes e orientações que versam sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), cientes da importância dessas conquistas e comprometidos com o aperfeiçoamento da nossa prática docente.

Desse modo, considerando o papel da educação no combate ao racismo e à exclusão dos negros e indígenas no país, algumas práticas se tornam necessárias nas diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, é fundamental que os componentes curriculares da área de Linguagens se dediquem a superar o apagamento das contribuições africanas e indígenas na sociedade nacional e atuem contra o silenciamento desses grupos e sujeitos. Uma forma de contribuir consiste em diversificar o ensino a partir de outras narrativas e trajetórias, ou seja, promover maior visibilidade e importância a obras e escritores, pensadores, músicos, artistas plásticos, ativistas, cientistas, atletas, educadores e personalidades negras e indígenas.

Alguns nomes:

Luis Gama, Machado de Assis, Lima Barreto, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Elisa Lucinda, Chiquinha Gonzaga, Pixinguinha, Cartola, Grande Otelo, Abdias do Nascimento, Sueli Carneiro, Lázaro Ramos, Leônidas da Silva, José Reinaldo de Lima, João do Pulo, Daniel Munduruku, Olívio Jekupé, Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Davi Kopenawa, Márcia Wayna Kambeba, Estêvão Silva, Wilson Tibério, Emanuel Araújo, Arissana Pataxó, Denilson Baniwa, Ibã Huni Kuin, Jaider Esbell, Elza Soares, Rincon Sapiência, MV Bill, Mano Brown, Emicida, Criolo, Sandra de Sá, Dona Ivone Lara, Brô MCs, Djúena Tikuna, Edivan Fulni-ô...

E há muitos outros!

O recorte racial deve ser observado não só nos sujeitos, mas também, nas temáticas expressas em suas produções, desde textos, músicas, poemas, a pinturas, fotografias, filmes e

outros. Nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte, é essencial que seja oportunizado aos estudantes o contato com obras literárias, produções artísticas e conhecimentos científicos produzidos e difundidos por negros e indígenas e que discutam as questões raciais no país. Isso pressupõe um exercício de sensibilização que atravessa as subjetividades negras e indígenas de modo que os estudantes percebam que tais produções evidenciam as desigualdades estabelecidas na nossa sociedade.

Dessa maneira, para além da escolha de autores e obras, é importante que nós professores estejamos atentos e preparados para trabalhá-las. Por isso, a necessidade de nos comprometermos com essa temática e buscarmos formações adequadas. Tais obras devem ser incorporadas com destaque nos planejamentos curriculares e não de forma pontual, de modo que não sejam relegadas ao lugar do exótico ou do excêntrico. A valorização dos saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas deve ser pautada no reconhecimento e na repercussão dos seus modos de viver, sentir e pensar no mundo.

As produções negras e indígenas devem instigar os estudantes a refletirem sobre sua realidade e sobre a responsabilidade cidadã de combate ao racismo e de se construir uma sociedade equânime. Em outra direção, não podemos (e nem devemos) ignorar as produções da cultura dominante que são igualmente importantes para a reflexão e discussões, de modo que devemos nos atentar e questionar a forma como negros e indígenas são representados nessas obras, qual lugar ocupam, como ocupam e se ocupam, afinal, as ausências também devem ser observadas e problematizadas. Questionamentos como esses devem ser constantes nos planejamentos e no desenvolvimento de atividades na área de Linguagens e suas Tecnologias.

Nessa área de conhecimento, é importante ressaltar que o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-raciais não se restringe apenas aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte, muito pelo contrário, a obrigatoriedade se estende a todas as disciplinas e deve ser um compromisso de todos os professores e educadores. Dessa forma, no componente curricular de Língua Estrangeira (inglês ou espanhol), a temática racial pode ser incorporada a partir das perspectivas e das lutas negras e indígenas nos países que possuem esses idiomas como oficiais, considerando que o racismo não é uma exclusividade brasileira. Evidente que há nuances e singularidades em cada um desses locais e as discussões em salas de aula podem ser oportunas para identificar as similaridades com a realidade brasileira a partir do estudo do idioma. Isso implica, por exemplo, romper com uma narrativa imperialista que, de certo modo, pode se fazer presente no ensino de língua estrangeira.

Considerando o corpo como uma linguagem, movimento e expressão corporal, o componente curricular Educação Física também não pode se furtar da temática racial. Nossa sociedade é pluriétnica e nossos corpos são igualmente diversos. Devemos, portanto, entender que o corpo vai muito além de aparência e de traços físicos característicos, mas que carrega consigo memórias, referências culturais, identidades e saberes. Os sujeitos negros e indígenas são historicamente violentados, bem como seus corpos marginalizados. Nesse sentido, as aulas de Educação Física devem ser espaços inclusivos e que promovam discussões sobre estereótipos físicos e comportamentais, além de buscar romper com padrões estéticos socialmente construídos.

As atividades desenvolvidas pelos componentes curriculares da área de Linguagens devem estimular os estudantes a refletirem sobre si mesmos, sobre os grupos e sujeitos historicamente marginalizados e sobre a realidade em que vivem para que possam produzir e expor suas próprias narrativas por meio de inúmeras linguagens. Importa que nessas produções os estudantes consigam identificar e discutir as muitas violências presentes em seu cotidiano, no intuito de pensar e de propor ações efetivas de combate às diversas formas de preconceitos e discriminações. É preciso compreender que, se a escravidão é reavivada e praticada diariamente, inclusive nos currículos escolares, também a abolição deve acontecer todos os dias nas salas de aula, de modo que possamos caminhar em direção a uma educação antirracista e emancipatória.

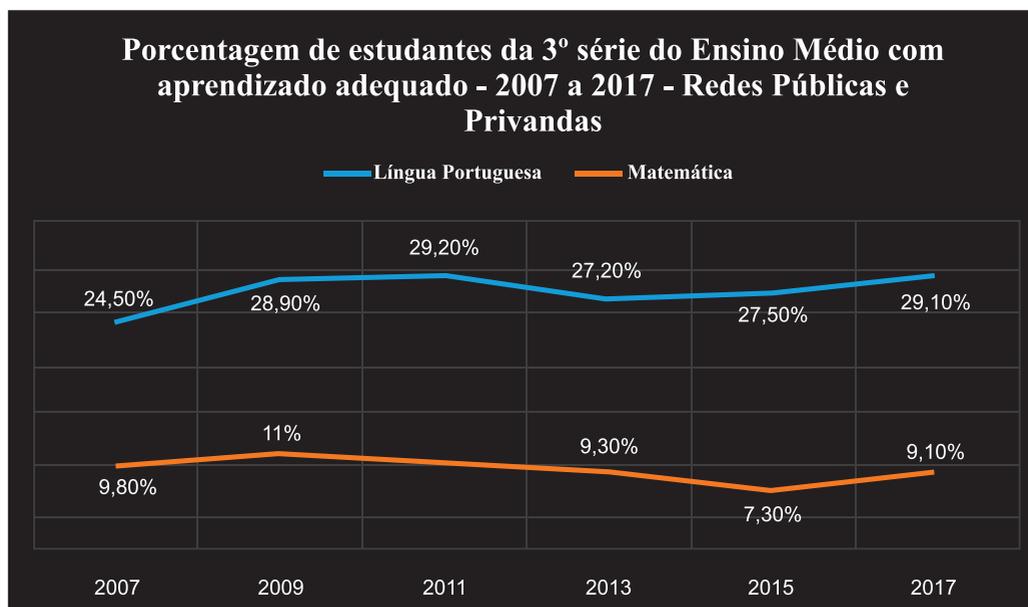


2. Matemática e suas Tecnologias

Ao mencionar a Educação para as Relações Étnico-raciais, é comum associarmos a temática imediatamente à área de Ciências Humanas, ou, no máximo, à área de Linguagens. Contudo, as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, contemplam todas as áreas do conhecimento, incluindo a matemática. Portanto, nós, professores desse componente curricular, devemos nos questionar: como podemos repensar nossa prática docente a partir desses conteúdos? O primeiro passo é nos sensibilizarmos com a pauta e, a partir daí, realizar formações e leituras orientadas pelas **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana** (BRASIL, 2004a).

Segundo o professor Gustavo Forde (2008), a matemática ocupa lugar de destaque em todos os processos de escolarização do mundo, considerando que seu ensino detém o mesmo status que as línguas maternas. Os conhecimentos, hoje nomeados de matemáticos, são quase tão antigos quanto a espécie humana. Por isso, a matemática deve ser entendida como um conjunto de habilidades e práticas utilizadas por diversos grupos culturais para explicar, conhecer e entender o mundo. Assim, sugere-se pensar em “matemáticas” no plural, reconhecendo a multiplicidade de formas culturais associadas a essas habilidades e práticas (FORDE, 2008).

Apesar de a Matemática ter papel privilegiado nos currículos, junto à Língua Portuguesa, considerando a carga horária de aula destinada a esses componentes curriculares, devemos observar que os índices de aprendizagem estão abaixo do ideal. Chamamos atenção para o gráfico a seguir, elaborado pelo movimento Todos Pela Educação (2019) com base nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 2007 e 2017.



Fontes: TODOS PELA EDUCAÇÃO | SAEB | INEP

A partir desses dados, notamos que, em 2017, apenas 9,1% dos estudantes brasileiros matriculados na 3ª série do Ensino Médio das redes públicas e privadas apresentaram aprendizado adequado em matemática. O Todos Pela Educação (2019) também observou os dados considerando os recortes socioeconômico e de cor/raça na 3ª série do Ensino Médio. Constatou-se que, em matemática, as escolas que atendem os estudantes mais ricos tiveram taxas 21

vezes maiores que as unidades frequentadas pelos mais pobres. Além disso, a maior distância de aprendizado adequado ocorreu entre brancos e pretos também em matemática. Entre os estudantes brancos, 16% apresentaram aprendizagem adequada, enquanto que entre os estudantes pretos o índice é de 4,1%.

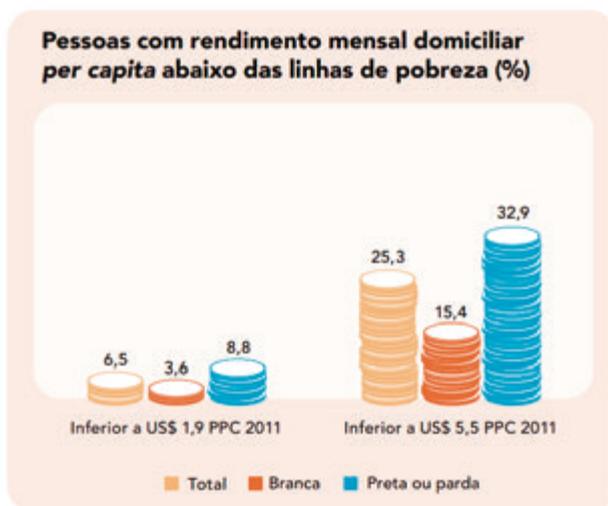
Os dados acima são alarmantes e foram destacados com o intuito de promover reflexões: Por que o ensino da matemática tem sido tão desafiador no contexto da educação brasileira? Quais são os possíveis motivos para o baixo aprendizado dos estudantes nesse componente curricular? Para o professor Gustavo Forde (2015), é fundamental que o ensino da matemática passe por uma abordagem contextualizada a partir do cotidiano vivido pelos estudantes, reconhecendo a importância de atribuir sentidos à matemática e aproximá-la dos problemas concretos da comunidade escolar, produzindo conhecimento por meio da experiência com a realidade.

A cosmovisão grega configurou um modo de ver-sentir-compreender-explicar abstrato e supostamente livre de quaisquer interferências subjetivas, que, por muito tempo, consiste no paradigma da ciência moderna (FORDE, 2015). Assim,

O pensamento matemático ocidental erigido na/da cosmovisão grega, apresenta-se, muitas vezes, desprovido da experiência com as dimensões concretas da vida cotidiana como se estivesse num invólucro que a protegesse das interpenetrações dos demais elementos do universo vivido que constituem parte das experiências humanas. Hoje, para muitos, a matemática é um conhecimento desencarnado, um conhecimento desagregado do universo vivido, motivando aquelas inquietantes e, muitas vezes, difíceis perguntas dos alunos e alunas nas aulas de matemática: “Professor, para que serve isso?” (FORDE, 2015, p. 28).

Diante disso, compreendemos que a nossa prática docente como professores de Matemática precisa dialogar com o contexto sociocultural dos estudantes, o que, muitas vezes, requer proximidade com os problemas concretos vividos pela comunidade escolar. Nesse sentido, não há como ignorar o recorte racial, considerando que o racismo é parte estruturante da sociedade brasileira, conforme os inúmeros dados e estatísticas sociais que comprovam isso.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PNAD/2018), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 71,7% dos jovens fora da escola são negros e apenas 27,3% são brancos (IBGE, 2020). As informações e gráficos a seguir são do IBGE (2019) e valem nossa atenção:

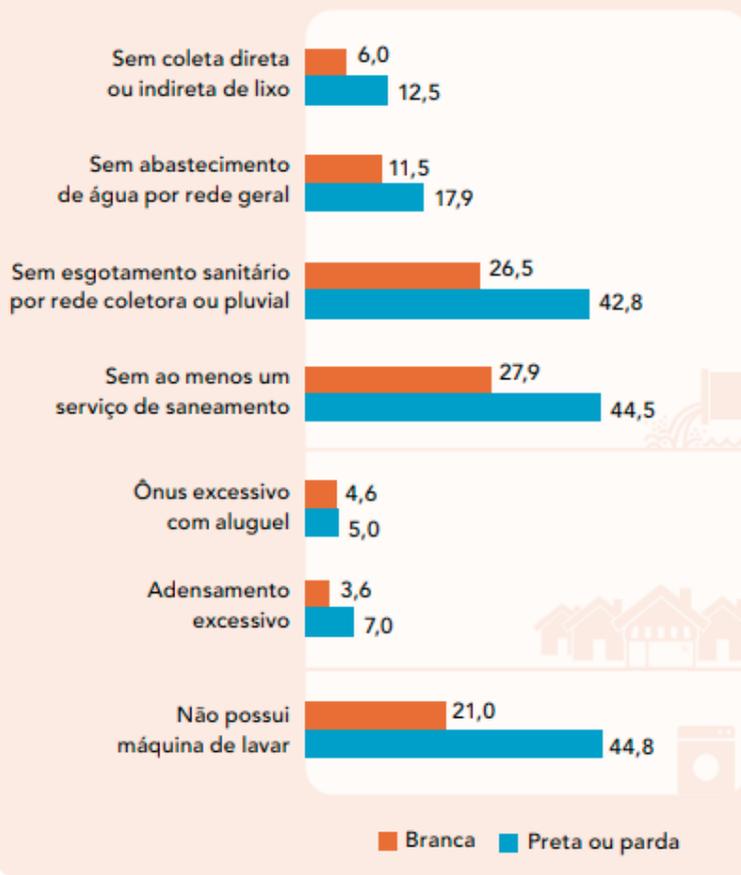


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua 2018.

Notas: 1. Excluídas as pessoas cuja condição no arranjo domiciliar era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico.
2. Rendimentos deflacionados para reais médios de 2018, com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, calculado pelo IBGE.

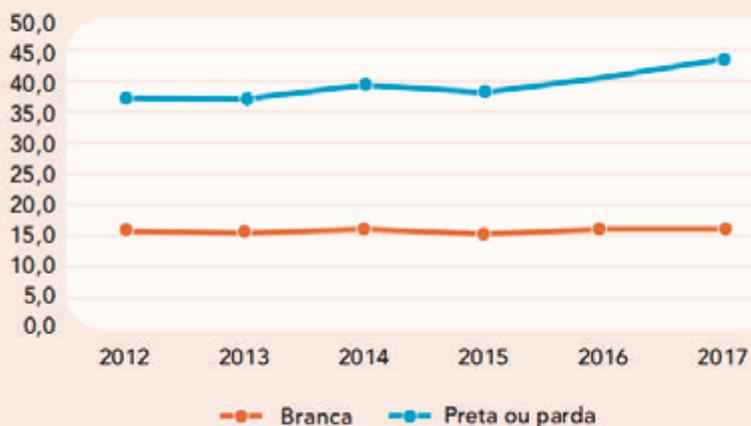


Pessoas residindo em domicílios sem acesso a serviços de saneamento, com inadequações domiciliares e posse de bens (%)

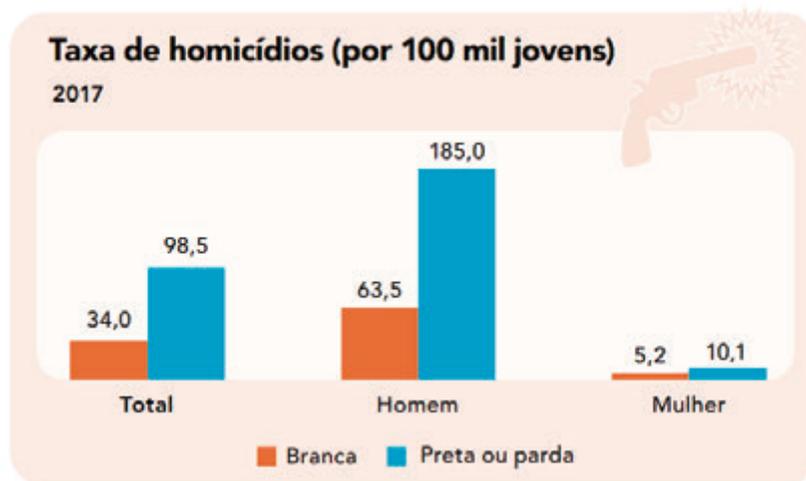


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios e Contínua 2018.

Taxa de homicídios (por 100 mil habitantes)



Fonte: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde de Informações sobre Mortalidade - SIM.



Fonte: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM.

Nota: Pessoas de 15 a 29 anos.

Para além das reflexões sobre a realidade social brasileira a partir de uma perspectiva racial com dados, estatísticas, gráficos e números, e considerando que, no ano letivo de 2022, 68% dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino do Espírito Santo se autodeclararam pretos ou pardos (SEGES, 2022), indicamos, conforme Forde (2015), também a necessidade de problematizar a forma cultural da matemática escolar dentro de uma trama histórica e política, cujos processos não estão dissociados da colonização cultural.

A trama histórica, aqui, está intimamente associada a relações de luta pela hegemonia cultural. Talvez este seja um dos maiores desafios em pesquisas nessa área temática: a dupla necessidade de deslocar a matriz epistemológica da centralidade greco-ocidental e de desvelar a racionalidade matemática africana presente de forma invisibilizada.

O apagamento civilizatório africano no desenvolvimento histórico da matemática é condicionado – além de outros – pelo fato de a África ser/estar narrada numa história eurocentrista como um continente sem civilização. Uma história que ainda hoje produz estereótipos e estigmas negativos contra os africanos e seus descendentes nas diásporas. Na história da matemática, os processos civilizatórios são mostrados como resultantes de apenas duas matrizes culturais, dicotomizadas entre Oriente e Ocidente (FORDE, 2015, p. 30).

Investigando a contribuição negro-africana no desenvolvimento do conhecimento matemático, é possível identificar descobertas matemáticas de matriz africana nas áreas de geometria, aritmética e álgebra. Contudo, tais conhecimentos quase sempre são tratados como europeus de matriz greco-romana. Portanto, é fundamental que tais matrizes de conhecimentos sejam reposicionadas nos berços civilizatórios africanos. Podemos, por exemplo, refletir sobre o Egito antigo, alvo de admiração, mistérios e distorções científicas na prática historiográfica hegemônica no que tange à história da matemática, como seu deslocamento do contexto histórico-cultural africano para o Oriente Médio (FORDE, 2015). Para o professor Gustavo Forde, falar da matemática produzida no antigo Egito, por si só, não é suficiente. Por mais que reconheçamos geograficamente o Egito no continente africano, é comum não serem estabelecidos os elos que



o contextualizam ao universo histórico-cultural cosmológico africano. Ou seja, para muitos, o Egito não faz parte constituinte dos processos civilizatórios negro-africanos, mas tão somente ali está localizado, isso decorre muitas vezes dos processos de epistemídeos antiafricanos que insistem em retirar ou não reconhecer o Egito antigo como uma das matrizes civilizatórias negro-africanas (FORDE, 2015, p. 26-27).

Nesse sentido, é preciso problematizar o ensino da matemática baseado exclusivamente nos conhecimentos ocidentais de matriz greco-romana. Portanto, uma alternativa é a Etnomatemática.

A **Etnomatemática** consiste no conjunto de formas de matemática que são próprias de cada grupo cultural. O conceito defende que a matemática está presente em todas as culturas, tendo origem nas habilidades de solução de problemas necessárias para a sobrevivência de um grupo social. Assim, a etnomatemática pesquisa os saberes e fazeres do dia a dia reconhecidos como matemáticos, como classificar, quantificar, medir e enxergar padrões (D'AMBROSIO, 2009).

A etnomatemática questiona o ensino tradicional da matemática, quando esse desconsidera os saberes não pertencentes à cultura europeia. Então, devemos ignorar a matemática que tem sido ensinada nas escolas? Pelo contrário! A etnomatemática propõe o respeito à diversidade de conhecimentos e a soma de saberes, não a anulação de um em detrimento do outro. Dessa forma, nós professores de Matemática, devemos buscar caminhos para incorporar as matrizes africana e indígena em nossos conteúdos e nas abordagens pedagógicas para dar sentido e significado ao ensino da matemática junto ao cotidiano dos nossos estudantes.

3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias

No Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, o ensino de ciências naturais esteve focado no método científico, priorizando, questões conceituais e a participação dos estudantes em atividades práticas realizadas em laboratórios. Nas duas décadas seguintes, a partir do impacto mundial gerado pelo surgimento do movimento “Ciência, Tecnologia e Sociedade” (CTS), passou-se a valorizar a relação do conhecimento científico com o desenvolvimento tecnológico e da vida social, haja vista o crescimento das demandas da sociedade civil em busca de participação nas decisões referentes aos desenvolvimentos tecnológico e científico do país. Por fim, a partir da década de 1990, diante do novo contexto de redemocratização da sociedade brasileira, as interações entre o ensino de ciências naturais e o processo formativo do cidadão tornaram-se temáticas centrais nessa área de conhecimento (VERRANGIA; SILVA, 2010).

Todavia, o desenvolvimento de um ensino de ciências naturais menos conteudista e mais preocupado com a formação para a cidadania não eliminou, na educação básica brasileira, as dificuldades dos professores dessa área de conhecimento em relacionar suas aulas e atividades com o estudo das relações étnico-raciais (VERRANGIA; SILVA, 2010), ao passo que, nos dias atuais, muitos docentes entendem que essa obrigatoriedade se restringe à área de ciências humanas. A visão de que o ensino de ciências naturais tem pouco (ou nada) a dialogar com a educação para as relações étnico-raciais revela o caráter eurocêntrico que ainda permeia as práticas de ensino, os espaços de produção de conhecimento e a mentalidade de muitos educadores e pesquisadores do nosso país, principalmente, pelo fato de realizarmos comumente uma associação quase imediata e exclusiva do conhecimento científico e de suas temáticas específicas com a cultura ocidental de matriz histórica europeia e com cientistas e estudiosos brancos.

Entretanto, essa relação direta da ciência com a cultura europeia corresponde nada

além do que a um conjunto de crenças e valores subjetivos enraizados no imaginário social que impõem estigmas e estereótipos às culturas africanas e indígenas, distanciando-as, preconceituosamente, da noção de cientificidade. Em outras palavras, é como se os conhecimentos oriundos do continente africano e dos povos originários da América fossem naturalmente opostos à “racionalidade científica” advinda do saber produzido pelos europeus e seus descendentes.

Essa sistemática de pensamento excludente acaba por legitimar a ideia de que os saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas não geram, não auxiliam, não se relacionam e não contribuem para a constituição do conhecimento científico e para o seu ensino. O que se reproduz na educação brasileira, portanto, é nada mais do que um colonialismo epistêmico e científico, como nos alerta o professor Gustavo Forde:

A “imagem” africana, é, de modo geral, simplificada às categorias de ritmo, esporte, vestuário e culinária; limitando-se à esfera do lúdico, afastando-se a atividade intelectual, científica, política, econômica, técnica e tecnológica como atribuições próprias à sua personalidade. [...] Há uma produção da “não existência” africana na História da Ciência Ocidental. [...] Ao proceder um reexame histórico do pensamento científico ocidental é necessário problematizar e buscar o que não foi dito, o que foi silenciado e inviabilizado (FORDE, 2021).

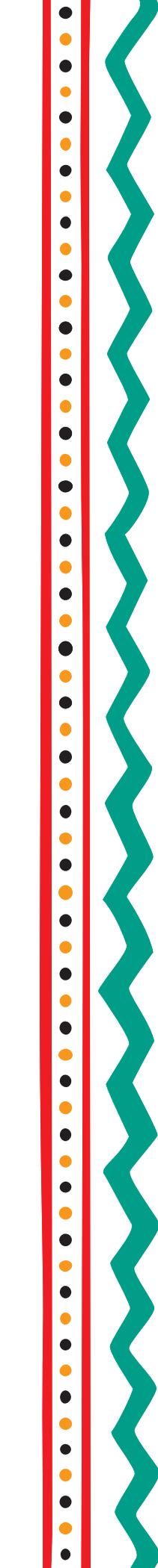
Contudo, a principal pergunta que insurge é: por que tal processo ocorre? A resposta está no caráter eurocêntrico e etnocêntrico da ciência ocidental, que, ao privilegiar e supervalorizar a cultura greco-romana como a inventora e precursora dos diversos saberes que compõem o pensamento científico, silencia e apaga as criações e contribuições das inúmeras sociedades africanas e indígenas nos campos da filosofia, matemática, medicina, engenharia, astronomia, metalurgia, entre outros. Por isso, quase sempre, ignoramos o fato de muitos desses conhecimentos ou tecnologias serem oriundos de sociedades africanas ou indígenas (FORDE, 2018).

Desse modo, o desenvolvimento da Educação para as Relações Étnico-raciais nas escolas por meio dos componentes curriculares da área de Ciências da Natureza exige atenção especial dos professores à longa e rica história de produção de conhecimento realizada no continente africano que contribuiu decisivamente para o progresso científico e tecnológico da humanidade. Não podemos nos esquecer de que, como berço das civilizações, o continente africano teve inúmeros saberes apropriados, reapropriados e reestruturados por diversos povos da Antiguidade, como, por exemplo, os gregos, os romanos e os persas.

Importantes autoridades intelectuais do mundo Antigo grego, como, Pitágoras, Platão, Eudoxo e Democritus, estudaram no Egito e de lá levaram conceitos e práticas que foram essenciais para construir suas principais teorias. Por fim, é também central que os professores, ao realizarem esse tipo de discussão, enfatizem - como já elencamos nos parágrafos acima - a origem essencialmente africana/negra do Egito, povo oriundo da região etíope da África, com características étnico-raciais e socioculturais extremamente vinculadas a diferentes povos africanos, como os próprios etíopes, os núbios, os cuxitas e os axumitas (VERRANGIA; SILVA, 2010).

Parece que a ideia de um Egito negro-africano apresenta algum desconforto étnico ou “racial” à história da ciência ocidental. Senão, como explicar os esforços teórico-metodológicos para situá-lo no contexto do Oriente Médio, ou de associá-lo a uma suposta África branca? Aqui, a ideia de uma África branca se aproxima muito daquela máxima da ideologia do branqueamento no Brasil, que se refere aos afro-brasileiros com acentuada ascensão social como “negros de alma branca”, uma adjetivação que nega a sua capacidade ontológica e desqualifica sua existência. A desafricanização e





o branqueamento da ciência ocidental exige da operação historiográfica a invenção de uma pureza greco-europeia. A hegemonia simbólica e histórica branco-europeia na memória da ciência ocidental resulta de esforços em “branquear” a cultura ocidental extirpando desta as matrizes africanas. Ou seja, a história hegemônica das ciências ocidentais caminha associada a processos de colonização eurocentrados e de políticas de branquitude (FORDE, 2018, p. 171).

No desenvolvimento cotidiano das disciplinas da área de ciências naturais, é decisivo que se discuta com os estudantes a influência do conhecimento científico na vida social, além de refletir sobre como a ciência ocidental eurocentrada e as teorias científicas podem produzir (e reproduzir) hierarquias sociais. Assim, discussões, análises e atividades sobre as teorias da evolução de Charles Darwin e da hereditariedade mendeliana, ou sobre os conceitos de raça, miscigenação, etnia, genética e gênero, por exemplo, são caminhos essenciais para que os estudantes compreendam que há uma relação indissociável e recíproca entre o processo de produção do conhecimento científico e o desenvolvimento de estigmas e valores sociais. O entendimento dessa relação é fator determinante para que se estabeleça com os estudantes reflexões que descaracterizem e desmontem todas as formas de pensamento que reduzam o comportamento social ao determinismo biológico. (VERRANGIA; SILVA, 2010).

O ensino da área de Ciências da Natureza perpassa pelo processo de desconstrução de estereótipos sociais e da valorização da diversidade étnico-racial. Logo, atividades e discussões que contribuam para análise crítica do conceito biológico de raças humanas e para a compreensão do processo de evolução humana (especialmente, por exemplo, a origem africana da humanidade e as formações dos grupos étnico-raciais) são valiosíssimas para superação de preconceitos, estigmas e falsas ideias de superioridade/inferioridade biológicas entre os grupos étnico-raciais (VERRANGIA; SILVA, 2010).

Sobre tais temáticas as indicações de Douglas Verrangia e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva são de extrema relevância:

Sugere-se, neste contexto, discussões sobre as diferenças físicas entre os diferentes grupos étnico-raciais e o papel da cultura em atribuir valores, negativos ou positivos, a tais características biológicas. Por meio de tal abordagem, propõe-se combater estereótipos, promovendo a distinção entre fatores biológicos e culturais presentes nessa complexa história evolutiva e valorizando a diversidade de formas físicas, tipo de cabelo, cor de pele, entre outras (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 713).

Nesses pressupostos, o ensino de ciências naturais será capaz de enraizar em nossa sociedade o que a própria ciência nos comprova atualmente: o fato de que as positivities e as negatividades atribuídas aos grupos étnico-raciais não são condicionadas inerentemente por fatores biológicos, mas sim por atribuições culturais desenvolvidas pelas sociedades a partir das engrenagens do racismo estrutural (VERRANGIA; SILVA, 2010). Em outras palavras, se a noção de existência de superioridade ou inferioridade entre grupos étnicos-raciais não se justifica sob nenhuma hipótese científica ou biológica, o racismo, então, é resultado de relações e valores socioculturais que só podem ser transformados no interior da nossa própria cultura. Nesse processo, o ensino de Ciências da Natureza tem papel essencial e estratégico.

A relação entre os conhecimentos tradicionais de matrizes africana, afro-brasileira e indígena com o conhecimento científico é também uma forma de desenvolver a educação para as relações étnico-raciais por meio do ensino de ciências naturais. Os conhecimentos das comunidades tradicionais afro-brasileira e ameríndias sobre plantas medicinais (sobretudo, para descoberta de novos medicamentos e de princípios ativos) e de práticas de plantio e cultivo

podem ser abordados e trabalhados pedagogicamente nos conteúdos curriculares referentes ao desenvolvimento sustentável do meio ambiente. Além disso, a perspectiva cultural e os saberes das populações tradicionais africanas, afrodescendentes e indígenas em torno da natureza, da saúde, da vida e da alimentação também podem enriquecer o entendimento da função da ciência em compreender a realidade na qual vivemos, começando pelo reconhecimento desses conhecimentos (VERRANGIA; SILVA, 2010).

Outros aspectos fundamentais que podem ser contemplados nas disciplinas de Ciências da Natureza são os impactos socioambientais gerados pelo racismo e pela exploração sistemática de africanos, afrodescendentes e indígenas em diferentes contextos e lugares do mundo. Entre os principais impactos podem ser elucidados, a partir de recortes étnico-raciais, as desigualdades existentes em torno do acesso aos recursos naturais, os drásticos efeitos das mudanças climáticas e a exposição maciça à poluição a qual os povos afrodescendentes e indígenas estão, muitas vezes, submetidos (VERRANGIA; SILVA, 2010). O que podemos caracterizar como **racismo ambiental**.

Como evidenciar aos estudantes as inúmeras contribuições dos diferentes povos e/ou indivíduos africanos ou afrodescendentes para o desenvolvimento do conhecimento científico da humanidade?

- ▶ Conhecimentos no âmbito da medicina, matemática, metalurgia e química dos egípcios;
- ▶ Os saberes químicos e a metalurgia desenvolvida pela sociedade da Núbia;
- ▶ A astronomia de Dogon (sociedade do planalto central de Mali);
- ▶ Os conhecimentos na área da cirurgia, da imunização e da obstetrícia dos povos Banyoro (antigo reino de Uganda);
- ▶ O trabalho do senegalês Cheik Anta Diop no âmbito da arqueologia a partir da datação com radiocarbono;
- ▶ As contribuições do afro-americano Lewis Howard Latimer na física e na química, como o desenvolvimento do condicionador de ar evaporativo, por exemplo;
- ▶ Os estudos do afro-americano Benjamin Banneker na matemática e na astronomia;
- ▶ As pesquisas do biólogo afro-americano Ernest Everett Just e sua importância para estudo das células;
- ▶ As realizações na área da engenharia do brasileiro André Rebouças;
- ▶ O conhecimento médico da afro-americana Rebecca Cole;
- ▶ A importância do ugandês Brian Turyabagye em torno da precisão dos diagnósticos médicos;
- ▶ O legado do etíope Aklilu Lemma em torno do controle de doenças como a esquistossomose.

(VERRANGIA; SILVA, 2010)

No passado, a ciência contribuiu para que teorias raciais pautadas na superioridade branca fossem acomodadas no imaginário social brasileiro, fato que é um dos principais vetores de explicação da existência, no processo de desenvolvimento do Brasil como nação, de um forte racismo estrutural que ainda é capaz de ditar comportamentos coletivos e individuais perpetuadores de preconceitos, estigmas e discriminações étnico-raciais. Entretanto, se, por um lado, o conhecimento produzido pela ciência foi capaz (e, infelizmente, ainda é) de reforçar noções e realidades de desigualdades étnico-raciais, em contrapartida, um ensino de ciências naturais que valorize a diversidade étnico-racial tem potencial significativo para desconstruir estereótipos e atitudes preconceituosas e discriminatórias (POLEZ; OLIVEIRA, 2020).

Logo, o primeiro passo é o da compreensão, ou seja, é de suma importância que nós professores tenhamos pleno conhecimento do processo de branqueamento pelo qual o co-



nhcimento científico esteve e está submetido. Em seguida, a caminhada completa-se com o comprometimento de cada educador, no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos de sua disciplina, em reverter o apagamento epistêmico africano e indígena que ainda condiciona o conhecimento científico.

4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A Educação para as Relações Étnico-raciais é uma urgência na sociedade brasileira, marcada pelo racismo estrutural e tantas outras mazelas. Infelizmente, nossas estatísticas evidenciam as violências que incidem sobre os corpos e as vidas negras e indígenas. O Brasil, com o passado de escravidão e genocídio dos povos originários e de diversas nações negras africanas, ainda apresenta nos seus indicadores sociais e de desenvolvimento humano, taxas de marginalização e vulnerabilidade social, baseados na cor da pele. Dessa forma, o reconhecimento desse vínculo temporal como elemento estruturador do racismo brasileiro e o empenho no desenvolvimento de estratégias para superá-lo devem constituir compromisso de todos os cidadãos, em especial daqueles que têm como responsabilidade profissional e social educar.

Considerando a função social da escola, torna-se estratégica e indispensável a inserção e a discussão das questões sociais e raciais do país em nossas vivências e experiências de ensino e aprendizagem. Afinal, a escola não está isolada de seu contexto. A identificação em sala de aula dos valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas como o respeito à ancestralidade, a relação com a natureza, a oralidade na transmissão de saber, bem como o valor atribuído à palavra e ao caráter do ser, é uma forma de localizar, narrar e inserir a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena nas práticas escolares.

Já percebeu como a história, a cultura, os valores e os conhecimentos da matriz cultural ocidental europeia são privilegiados nos currículos e nas práticas educativas? Como afirma Henrique Cunha Júnior (2005, p. 255), “temos uma única versão de cultura em que é entronizado o português, ficando Portugal como o eixo colonizador da cultura. Os demais, indígenas e africanos, são complementos indispensáveis, adereços e penduricalhos para enfeite”. Portanto, na área de Ciências Humanas e Sociais, é primordial que outras narrativas sejam contadas e, de preferência, a partir da ótica dos sujeitos e grupos negros e indígenas.

Para Abdias do Nascimento (1980, p. 270), é “urgente a necessidade do negro brasileiro em recuperar a sua memória. Essa tem sido agredida sistematicamente pela estrutura de poder e dominação há quase 500 anos”. Da mesma forma, a história dos povos indígenas tem sido negligenciada. A nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie adverte-nos do perigo de uma história única ou que privilegie somente uma cultura. Segundo ela, “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2019, p. 14).

Negros e indígenas são marginalizados na medida em que deixam de usufruir da cidadania plena, não acessando ou encontrando dificuldades para acessar direitos comuns a qualquer cidadão brasileiro. É nesse sentido que Milton Santos (1997) se questiona se a classe média brasileira é formada de cidadãos:

No Brasil não o é, porque não é preocupada [a classe média] com direitos, mas com privilégios. O processo de desnaturalização da democracia amplia a prerrogativa da classe média, ao preço de impedir a difusão de direitos fundamentais para a totalidade da população. E o fato de que a classe média goze de privilégios, não de direitos, que impede os outros brasileiros de terem direitos. E é por isso que no Brasil quase não há cidadãos. Há os que não querem ser cidadãos, que são as classes médias e aos que não podem ser cidadãos que são todos os demais, a começar pelos negros que

não são cidadãos. Digo-o por ciência própria. Não importa a festa que me façam aqui ou ali, o cotidiano me indica que não sou cidadão neste país (SANTOS, 1997, p. 133- 134).

Embora o autor cite diretamente negros, a condição de não-cidadãos, na perspectiva de Milton Santos, pode ser estendida aos indígenas. Nesse sentido, considerando a exclusão e a invisibilização que negros e indígenas sofreram e sofrem, a cidadania plena se torna algo difícil de se efetivar. A partir do que lhes é negado, negros e indígenas passam a ser identificados como um público de restrição, sem direitos básicos, tais como acesso à terra, educação, saúde, trabalho, habitação, e outros.

Repensar o currículo escolar, principalmente dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais, incluindo estudos sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígenas configura-se, portanto, como um importante passo para se combater o racismo epistêmico e a discriminação racial. Como aponta Cashmore, no seu Dicionário das Relações Étnicas e Raciais:

Também conhecida como racialismo, é a expressão ativa ou comportamental do racismo e visa negar aos membros de certos grupos um acesso igualitário aos recursos escassos e valiosos. Trata-se de algo mais do que pensar desfavoravelmente a respeito de certos grupos ou manter crenças negativas a seu respeito: a discriminação racial envolve colocar essas crenças em ação (CASHMORE, 2000, p. 171).

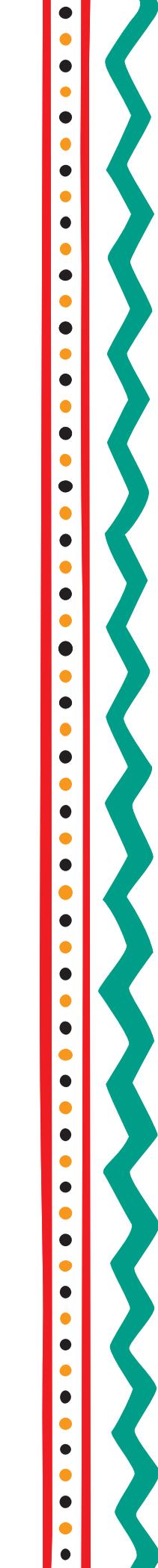
Não há como negar que os currículos são majoritariamente eurocêntricos, não contemplando as histórias de outros povos ou, quando contemplam, costumam ser de modo superficial e, por vezes, reproduzindo estereótipos e preconceitos. Além disso, quase sempre essas histórias não são contadas pelos próprios sujeitos. É o que ocorre, por exemplo, quando a escola reduz a história dos indígenas à chegada dos europeus no Brasil, restringindo sua existência ao período colonial. Ou quando a história dos negros é relatada apenas a partir da escravização, encerrando as discussões raciais com a abolição. Ou ainda quando nos debruçamos somente sobre as mitologias e filósofos greco-romanos e ignoramos completamente as cosmovisões dos povos indígenas e africanos.

Perspectivas como essas perpetuam o racismo, a exclusão e a visão distorcida pela qual negros e indígenas são compreendidos. Ao verificarmos os materiais geralmente utilizados em sala de aula, percebemos que os livros didáticos, por exemplo, não apresentam os negros ou os indígenas como protagonistas. Há o predomínio do modelo da cultura europeia e dos saberes e valores brancos ocidentais em detrimento de outras narrativas. Sendo assim, os estudantes não se reconhecem nos textos e imagens e, em consequência, cultivam uma autoimagem negativa.

Dessa forma, no intuito de romper com o silenciamento histórico negro-africano e indígena, nós, professores da área de Ciências Humanas e Sociais, podemos nos apropriar e refletir sobre alguns conceitos importantes para rever nossas práticas docentes. Destacamos: Afrocentricidade, Decolonialidade e Bem Viver. Vamos lá?

Afrocentricidade, conceito cunhado pelo filósofo negro Molefe Kete Asante, consiste na “afirmação do lugar de sujeito dos africanos dentro de sua própria história e experiências” (ASANTE, 2016, p.10). Assim, a afrocentricidade deve ser entendida como um sistema de pensamentos e práticas africanas que contemplam os africanos como sujeitos que produzem cultura e podem agir conforme suas próprias concepções de mundo, crenças e valores, percebendo-os como protagonistas de sua história (ASANTE, 2009).





Retratar a África como o berço da humanidade, reconhecer as contribuições históricas das civilizações negras africanas como a egípcia e tantas outras, evidenciar as singularidades do continente africano e sua multiplicidade de povos e nações, romper com o estigma de pobreza e atraso construído pelo ocidente branco sobre a África, são caminhos possíveis para uma intervenção afrocentrada em sala de aula.

A história do Brasil e sua constituição como povo e território nacional também deve ser repensada numa perspectiva afrocentrada. Uma alternativa é refletir acerca dos quilombos no período colonial e sua importância como organização social, política e de resistência à escravidão. Bem como as comunidades remanescentes de quilombos, rurais e urbanas, que perfazem, hoje, importantes lutas pelo direito de existir, pelo reconhecimento da identidade quilombola e pela posse de seus territórios.

Outro ponto importante para a reflexão no cotidiano escolar é a intolerância religiosa que violenta repetidamente as religiões de matriz africana. Há muitas comunidades religiosas de matriz africana em nosso estado, como, por exemplo, do Candomblé e da Umbanda, das quais muitos dos nossos estudantes são adeptos, mas que, por receio de retaliações e provocações, silenciam-se, o que evidencia o enraizamento do racismo em nossa sociedade. Não podemos esquecer que a liberdade de consciência, crença e de culto estão garantidos na Constituição Federal e isso inclui todas as religiões. Por isso, a importância de discutir o racismo em todas as suas dimensões.

A **Decolonialidade** emerge da concepção de que a colonização não é um evento acabado, restrito a um período histórico, mas um processo contínuo e reconfigurado que persiste na sociedade atual. O racismo estrutural é um dos exemplos da continuidade do colonialismo. Assim, a decolonialidade, principalmente na educação, implica uma luta constante contra as colonialidades impostas aos grupos subalternos, valorizando suas práticas sociais, epistêmicas e políticas por meio da interculturalidade e rompendo com o imperativo universalista de matriz europeia (WALSH, 2012).

Há um provérbio africano que diz: até que os leões contem suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas. Podemos, então, nos questionar: quais histórias têm sido contadas nas aulas de Ciências Humanas e Sociais? Quem são os heróis que exaltamos em nossas narrativas? Numa perspectiva decolonial e antirracista da educação, é fundamental que façamos essas reflexões. E como podemos intervir? Identificar e trabalhar nas salas de aula as marcas da presença africana e indígena no estado do Espírito Santo, não apenas como cultura popular e/ou folclorização, mas sim como componentes essenciais formadores da identidade capixaba pode ser um começo.

Algumas indicações: a capoeira e seus mestres; o jongo e seus mestres; o congo e seus mestres; o ofício das paneleiras e as panelas de barro; as religiões de matriz africana e os povos de terreiro; as comunidades quilombolas e os povos indígenas presentes no nosso estado; as influências negra e indígena na língua e na culinária; as contribuições negra e indígena na pesca e na agricultura; a medicina e os saberes tradicionais. Assim, repensar e ressignificar nossa história inclui também repensar os sujeitos. No Espírito Santo, podemos destacar, dentre outras, três figuras importantes: Chico Prego, Zacimba Gaba e Arariboia.

O sítio arqueológico de Queimados, localizado no município de Serra/ES, importante território tombado como patrimônio histórico, traz em suas memórias um importante movimento de resistência negra capixaba à escravidão. A promessa de alforria dos escravizados após o trabalho na construção da Igreja de São José de Queimados não foi cumprida, o que irrompeu no movimento denominado “Insurreição de Queimados”, em 1849. Um dos principais

Líderes da revolta, **Chico Pregó**, foi homenageado com um monumento na cidade em razão do protagonismo na luta pela liberdade dos escravizados.

Zacimba Gaba, princesa da nação africana de Cabinda, em Angola, foi comprada e escravizada em São Mateus/ES, por volta da década de 1690. Durante anos, Zacimba foi castigada e violentada por não se submeter ao fazendeiro que a adquiriu. Zacimba resistiu e lentamente envenenou seu “senhor”. Com a morte do fazendeiro, Zacimba liderou a fuga de seu povo, fundando seu próprio quilombo na região de Itaúnas, atual município de Conceição da Barra/ES. Zacimba passou a vida lutando pela liberdade de seu povo, fazendo revoltas no porto em que havia sido vendida como escrava e invadindo embarcações que lá chegavam, morrendo como uma princesa guerreira.

Arariboia, líder indígena temiminó, foi fundador de Carapina, em Serra/ES, e da cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. Os Temiminó localizavam-se na Baía de Guanabara, mas foram expulsos da região, em 1555, por seus rivais, os indígenas tamoios. Então, vieram se estabelecer na Capitania do Espírito Santo. Em 1564, Arariboia aliou-se aos portugueses contra a invasão francesa no Rio de Janeiro, sendo decisiva a sua participação e a de seus guerreiros na vitória de Portugal. Devido à sua importância, temos estátuas em sua homenagem tanto em Vitória/ES quanto em Niterói/RJ.

Bem Viver é um termo utilizado para conceitualizar a cosmovisão dos povos indígenas e comunidades tradicionais, um modo de vida que concebe práticas harmônicas com a natureza e com o território, se organiza a partir do coletivo e não se dedica à acumulação de recursos ou de bens. Enquanto conceito, o bem Viver nasce em berço andino. Contudo, é possível identificar práticas correspondentes no conjunto de povos indígenas da América Latina, além de similaridades no continente africano, por exemplo, na filosofia ubuntu (ACOSTA, 2016).

O Bem Viver questiona a perspectiva eurocêntrica de viver melhor. Dessa forma, questiona-se também o conceito de desenvolvimento admitido em nossa sociedade, porém, sem ignorar as vantagens que podem ser obtidas com os avanços tecnológicos e científicos (ACOSTA, 2016). O Bem Viver nos propõe uma vida com menos consumo, zelando pela natureza. Nesse sentido, esse conceito pode ser trabalhado em sala de aula de forma interdisciplinar com a área de Ciências da Natureza.

Entretanto, a ideia de Bem Viver não deve ser reduzida apenas a uma dimensão econômica e/ou ambiental. Afinal, contempla e defende o diálogo de culturas, saberes e cosmovisões de mundos para além do conhecimento eurocêntrico convencional. Na área de Ciências Humanas e Sociais, estamos acostumados a trabalhar com os conceitos, as teorias, os mitos e as filosofias de matriz europeia. Devemos abrir mão desses conhecimentos? Certamente não! Contudo, devemos também incorporar nas nossas práticas docentes, sob uma perspectiva decolonial, antirracista e a partir do conceito de Bem Viver os outros mundos existentes e possíveis.

Há inúmeras marcas positivas acerca da presença e da contribuição negra e indígena no Espírito Santo que auxiliam na formação da cultura e da identidade afro-indígena-capixaba e colaboram na produção de conhecimentos decoloniais para intervenções antirracistas em sala de aula. As histórias e as vidas negras e indígenas começam muito antes das referências europeias e não podem ser contadas apenas pela ótica da dominação. Por isso, o propósito maior da inclusão da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares da Educação Básica é, decerto, o de promover mudanças no que tange à histórica marginalização dos indígenas e dos negros na sociedade brasileira. Portanto, é fundamental que nós professores, principalmente da área de Ciências Humanas e Sociais, estejamos atentos às nossas narrativas e comprometidos na construção de uma sociedade menos desigual.



PALAVRAS E EXPRESSÕES RACISTAS

A DAR COM PAU – “Expressão originada nos navios negreiros. Muitos dos capturados preferiam morrer a serem escravizados e faziam greve de fome na travessia entre o continente africano e o Brasil. Para obrigá-los a se alimentar, um ‘pau de comer’ foi criado para jogar angu, sopa e outras comidas pela boca” (BAHIA, 2021, p. 07).

A COISA TÁ PRETA – Fala racista que associa o preto a uma situação ruim, negativa, desagradável, perigosa (BAHIA, 2021).

BARRIGA SUJA – Expressão racista usada para se referir a mulheres grávidas quando a criança nasce negra (BAHIA, 2021).

BOÇAL – Termo utilizado no período da escravidão para designar os negros que chegavam do continente africano e que não falavam a língua portuguesa (BAHIA, 2021).

DENEGRIR – Possui em sua raiz o significado de “tornar negro”. Contudo, é usado de forma pejorativa e desclassificatória, como sinônimo de difamar ou caluniar. Portanto, reforça o “ser negro” como algo negativo, ofensivo (BAHIA, 2021).

DIA DE BRANCO – A expressão é comumente utilizada pelas pessoas em geral para se referir a um dia de trabalho, dando a entender que trabalho, compromissos e responsabilidades estão associados à população branca. Isso decorre do fato de que na época da escravidão as atividades laborais realizadas pelos negros escravizados não eram consideradas trabalho (BAHIA, 2021).

ESCRAVO – O termo trata os africanos como passivos e desprovidos de subjetividade, desumanizados, de modo que a palavra “escravo” sugere que seja uma característica e uma condição inerente à pessoa. Contudo, é preciso lembrar que os africanos trazidos para o Brasil foram sequestrados e escravizados contra sua vontade (BAHIA, 2021).

FEITO NAS COXAS – “A origem da expressão popular se deu na época da escravidão brasileira, quando as telhas eram feitas de argila, moldadas nas coxas dos escravizados. Como o tamanho e o formato variava de pessoa para pessoa, a expressão remete a algo mal feito (BAHIA, 2021).

ÍNDIO – O termo, utilizado de forma genérica, caricata e estereotipada, em referência aos povos nativos da América foi dado pelo colonizador europeu, desconsidera a pluralidade étnica e a diversidade cultural desses povos, classificando-os e simplificando-os como todos iguais. O termo mais adequado a ser utilizado é indígena ou povos originários (BANIWA, 2006).

INVEJA BRANCA – Expressão usada para dizer que é uma inveja “boa”, que não tem maldade, inocente. Ao mesmo tempo em que relaciona à ideia do branco com algo positivo, reforça a associação do preto com comportamentos negativos e ruins (BAHIA, 2021).

MEIA TIGELA – Os negros que trabalhavam à força nas minas de ouro nem sempre conseguiam alcançar as metas de produção. Quando isso acontecia, como punição recebiam apenas metade da tigela de comida, sendo apelidados de “meia tigela”, o que atualmente significa algo sem valor ou medíocre (BAHIA, 2021).

MERCADO NEGRO...lista negra / humor negro / magia negra / ovelha negra...

Expressões que associam o negro a algo ruim, ilegal, pejorativo, prejudicial (BAHIA, 2021).

NHACA – Desde o período colonial, o termo é utilizado para caracterizar odores ruins, cheiro forte, mal cheiro. A palavra surgiu para ofender a população negra. Contudo, Inhaca é uma ilha de Maputo, em Moçambique (BAHIA, 2021).

PRETO DE ALMA BRANCA – Expressão proferida na intenção de soar como um “elogio” a pessoas negras, afirmando que, apesar de ser preto, o indivíduo carrega características positivas, fazendo referência à cor branca como sinônimo de dignidade e retidão e, por consequência, relegando o negro/preto a algo ruim (BAHIA, 2021).

SERVIÇO DE PRETO – Se refere a alguma atividade mal feita e desqualifica o trabalho de pessoas negras. Coloca a população negra em um lugar de inferioridade e impõe a essa população uma suposta ideia de incapacidade para realização de qualquer coisa com qualidade e eficiência (BAHIA, 2021).

PROGRAMA DE ÍNDIO – Expressão muito comum utilizada para se referir a um programa, programação ou evento ruim, chato, entediante. Além de discriminatória, traz em si uma conotação negativa da ideia de atraso, a partir de uma lógica eurocêntrica de progresso em relação aos modos de vida dos indígenas (BAHIA, 2021).

TRIBO – A partir de visão eurocêntrica, a terminologia tribo está associada a povos primitivos, cuja civilização é pouco desenvolvida ou “selvagem”. Dessa forma, remete a ideia discriminatória de que os povos indígenas são/estão “atrasados” em relação às demais sociedades contemporâneas, pois, não acompanharam a “linha evolutiva” da modernidade científica e tecnológica (BAHIA, 2021).

PEGAR NO LAÇO – A expressão significa forçar alguém a algo. Vem de um contexto histórico de violência em que as mulheres indígenas eram capturadas e estupradas pelos colonizadores. O uso dessa expressão naturaliza o sequestro, o estupro e a subjugação da mulher indígena a um casamento arranjado, no qual foi obrigada a gestar (SILVA, 2018).

SAMBA DO CRIOULO DOIDO – Samba composto por Sérgio Porto, que assinava sob o pseudônimo de Stanislaw Ponte Preta, no qual satirizava a obrigatoriedade imposta às escolas de samba, no período da ditadura, para abordar em seus sambas-enredo apenas fatos históricos. No entanto, a expressão debochada, que significa confusão, bagunça ou trapalhada, também usada para se referir a coisas sem sentido ou mirabolantes, reafirma um estereótipo e a discriminação contra negros (BAHIA, 2021).

VOCÊ NÃO TEM CARA DE ÍNDIO – Frase geralmente utilizada para invalidar a identidade indígena de alguém. Decorre de um imaginário social homogeneizador sobre o que seria “ser índio”, construído historicamente desde a colonização a partir de uma visão eurocêntrica, que desconsidera a pluralidade étnica do país (BANIWA, 2006).



CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS MODALIDADES DE ENSINO

Neste segundo momento, vamos discorrer sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) nas modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; e Educação Escolar Quilombola (ESPÍRITO SANTO, 2014a). Para iniciarmos o debate, convidamos à leitura e à reflexão de algumas frases:

**“Para que um dia da Consciência Negra?
Precisamos de consciência humana!”**

**“Precisamos parar com esse negócio de falar de racismo,
isso é vitimismo, mimimi”**

**“Hoje em dia não se pode mais brincar, na minha época a gente
chamava de macaco e ninguém achava ruim”**

“Quando faremos o Dia da Consciência Branca?”

**“Eu não sou racista, mas acho que esse negócio de cotas raciais é um
preconceito contra os próprios negros e índios, uma segregação social”**

“Hoje em dia nem existe mais índio”

“Vê se pode índio usar celular?!”

“Índio tem muita terra e não quer saber de trabalhar”

Decerto que, em algum momento da nossa trajetória como profissionais da educação, fomos surpreendidos ou até confrontados com algumas dessas colocações (senão todas). Mui-

tas são as falácias e equívocos que persistem no senso comum da sociedade brasileira, quando se trata da questão racial no país, como as frases acima, e esses pensamentos se manifestam também no ambiente escolar. Nesse sentido, devemos assegurar a efetivação da Educação para as Relações Étnico-raciais nas modalidades da educação básica no Espírito Santo com o intuito de garantir a implementação das **Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008**, que incluem a “**História e a Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena**” nos sistemas de ensino.

1. Educação do Campo

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino destinada a atender as populações do campo, resguardando a “diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia” (ESPÍRITO SANTO, 2014a, *online*). De modo que a “organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (BRASIL, 2008d, *online*).

Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

(BRASIL, 2010a)

De acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 01/2002, o projeto institucional das escolas do campo deve constituir-se “num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (BRASIL, 2002, *online*). Nessa direção, a normativa ainda destaca que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, *online*).

A Educação do Campo estabelece como um de seus princípios a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos político-pedagógicos (PPPs), conteúdos curriculares e metodologias adequadas às necessidades desses estudantes, com flexibilidade na organização escolar, incluindo a adequação do calendário escolar aos ciclos agrícolas e às condições climáticas (ESPÍRITO SANTO, 2014a). Estimula-se, portanto, que formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo sejam acolhidas e desempenhadas nas e pelas escolas do campo, como, por exemplo, a pedagogia da terra e a pedagogia da alternância (BRASIL, 2010c).



Os conteúdos curriculares da Educação do Campo devem considerar, entre outros, os seguintes princípios:

- ▶ A realidade do campo, com suas múltiplas configurações: histórica, cultural, social, econômica, espacial e ambiental;
- ▶ A educação enquanto processo emancipador;
- ▶ A orientação para o mundo do trabalho e para a prática social;
- ▶ O trabalho e a pesquisa como princípios educativos;
- ▶ O fortalecimento da agroecologia, da economia solidária, da sustentabilidade e da luta pela terra;
- ▶ O conhecimento e a contribuição dos diferentes sujeitos: crianças, jovens, adultos e idosos;
- ▶ O compromisso na construção de relações sociais igualitárias de gênero, baseadas no respeito às diferenças de classe, etnia e sexo.

(ESPÍRITO SANTO, 2014a)

Na composição dos PPPs das escolas do campo, devem ser contempladas as singularidades da Educação do Campo, considerando: I) “a BNCC, com os conteúdos específicos dos elementos culturais e científicos locais que assegure a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades camponesas”; II) e “a parte diversificada, que, nas diferentes etapas e modalidades das escolas do campo, deverá conter, obrigatoriamente, os conhecimentos nas áreas de zootecnia, agricultura e economia doméstica” (ESPÍRITO SANTO, 2014a, online). Dessa forma, nas organizações curriculares referentes à Educação do Campo da rede estadual de ensino do Espírito Santo, são ofertadas disciplinas como: **ciências agropecuárias; agricultura; zootecnia; economia doméstica; plano de estudo e auto-organização; educação familiar e práticas na propriedade.**

Na rede estadual, a modalidade da Educação do Campo é ofertada nas etapas do ensino fundamental anos iniciais e finais e no ensino médio, perpassando também as modalidades da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica. Há, portanto, uma diversidade de escolas do campo na rede: **escolas multisseriadas; escolas em tempo integral; escolas localizadas em área de assentamento da reforma agrária; escolas que adotam a pedagogia da alternância; centros estaduais integrados de educação rural; e escolas regulares de ensino fundamental e ensino médio.**

Os currículos das escolas do campo devem respeitar a BNCC, atender as demandas da comunidade, e abordar, dentre outros, os temas:

- ▶ Diversificação da agricultura e uso de recursos naturais;
- ▶ Agroecologia;
- ▶ Demandas históricas da questão da terra, abrangendo conteúdos referentes à permanência do homem no campo;
- ▶ Demandas dos trabalhadores rurais;
- ▶ Pesca sustentável;
- ▶ Manejo do solo.

(ESPÍRITO SANTO, 2014a)

Pensar a Educação das Relações Étnico-raciais na Educação do Campo significa, de antemão, debruçar-se sobre as demandas históricas da questão da terra no Brasil e no Espírito Santo. O racismo é um elemento estrutural da sociedade brasileira indissociável da questão agrária no país, igualmente estrutural (GIRARDI, 2022). Segundo Girardi (2022), a indissociabilidade entre a questão agrária e o racismo estrutural no Brasil ocorre por duas razões:

I) pelo fato de que a situação atual de segregação em que se encontram os negros no Brasil, no campo e na cidade, tem origem histórica no racismo, na escravidão e na questão agrária do período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no país; II) porque, desde o início tolhidos de um justo acesso à terra e aos meios adequados para explorá-la e submetidos ao racismo sistêmico que caracteriza a sociedade brasileira, os negros ainda hoje continuam em situação de inferioridade socioeconômica em relação aos brancos no campo, o que faz com que a questão racial seja uma importante dimensão da questão agrária contemporânea (GIRARDI, 2022, p. 13).

Desde a colonização, **terra e trabalho** são categorias centrais na história do Brasil, de modo que o racismo foi utilizado para justificar a escravização e a dizimação dos povos indígenas, além da expropriação de seus territórios, bem como a escravização dos negros. A estrutura fundiária brasileira, nesse período, baseava-se no sistema de sesmarias, em que terras foram doadas a donatários, tornando-se grandes proprietários que compunham a elite colonial. Adiante na história, em 1850, com a Lei de Terras, estabelece-se que a única forma de acesso à terra seria por meio da compra, ou seja, restringia a posse da terra à população rica e branca. Em 1888, com a abolição do regime de escravidão e a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, intensificou-se a vinda de europeus para o Brasil a partir de uma política de imigração racista incentivada e implementada pelo Estado brasileiro, pautada na ideia de “embranquecimento” da população brasileira.

A história do Espírito Santo e a ocupação de seu território foi profundamente marcada pela imigração europeia, o que resultou na diversidade cultural desse estado e na estrutura fundiária que dispomos hoje. Os conflitos no campo que afloram pelo país também são encontrados aqui: disputas por terra; impactos e invasões em territórios de povos e comunidades tradicionais; situações de trabalhadores em condições análogas à escravidão. Dessa forma, é possível perceber que a questão racial está diretamente relacionada à questão agrária no Brasil e no Espírito Santo, sendo de suma importância promover essa discussão em sala de aula no âmbito da Educação para as Relações Étnico-raciais.

O censo demográfico (2010) apontou que 61% da população rural brasileira são negros e 36,3% são brancos. Os indígenas representam 1,7%. Contudo, em relação ao domínio e posse da terra, verifica-se a discriminação da população negra rural. Ao analisarmos o número de estabelecimentos agropecuários, os brancos detêm 45,7% e os negros possuem 52,3%. Entretanto, essa maioria de estabelecimento dos negros não indica, necessariamente, vantagens por duas razões: I) a porcentagem de estabelecimentos dos negros (52,3%) é inferior à porcentagem de negros na população rural (61%), o que evidencia a discriminação dos negros em relação ao domínio da terra; II) os estabelecimentos dos negros são menores em extensões territoriais (GIRARDI, 2022).

Ao analisar a estrutura fundiária do país, o mais importante é identificar quem detém mais terra (área). Segundo o IBGE, os negros, mesmo sendo maioria da população rural, controlam apenas 28,3% da área total dos estabelecimentos agropecuários no país enquanto os brancos controlam 59,4%. A área média dos estabelecimentos agropecuários dos negros é de 38,1 hectares, enquanto a média dos estabelecimentos dos brancos é de 91,5 hectares. Isso significa que a participação da população negra na posse da terra está centrada na agricultura familiar e nas pequenas propriedades rurais, enquanto os estabelecimentos de médio e grande



parte estão nas mãos dos brancos. Além disso, o censo agropecuário do IBGE (2017) apontou agricultores familiares com as seguintes relações com a terra: parceiro, comodatário, ocupante e produtor sem área. Ao todo, no país, são 410 mil produtores nessas condições, sendo 67% negros (GIRARDI, 2022).

Sugestões de temas que podem ser abordados em sala de aula sobre a questão agrária a partir do recorte racial:

- ▶ Escravização e dizimação dos povos indígenas;
- ▶ Expropriação e invasão dos territórios indígenas;
- ▶ Escravização negra;
- ▶ Sistema de sesmaria e a distribuição de terras no período colonial;
- ▶ Lei de Terras de 1850 e a restrição do acesso à terra exclusivamente por meio da compra;
- ▶ Abolição da escravidão em 1888 e a transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado;
- ▶ Política de “embranquecimento” da população brasileira e o incentivo à imigração europeia;
- ▶ Conflitos agrários atuais e violências no campo, especialmente, nos territórios de povos e comunidades tradicionais e no campesinato;
- ▶ Trabalho em condições análogas à escravidão no campo.

Atualmente, a latência da questão agrária no Brasil apresenta como termômetro os inúmeros conflitos e violências no campo, dos quais podemos destacar as invasões aos territórios indígenas, às comunidades quilombolas e de demais povos e comunidades tradicionais. Também se inserem nesse contexto a luta histórica dos movimentos sociais camponeses pela reforma agrária no país. Em 2019, ocorreram no Brasil 1.833 conflitos no campo, envolvendo disputas por terra, por água e/ou por desrespeito à dignidade do trabalhador. Sendo os conflitos por terra os mais numerosos, somaram 1.254. Nesse mesmo ano, foram libertados 745 trabalhadores do campo que se encontravam em situações análogas à escravidão (GIRARDI, 2022). Nessa perspectiva, a Educação para as Relações Étnico-raciais oportuniza a promoção de um debate, na Educação do Campo, sobre a questão agrária no Brasil, a partir de um recorte racial urgente e necessário.

2. Educação Escolar Indígena

Antes de tratar da Educação Escolar Indígena, que é uma modalidade de ensino voltada especificamente para as populações indígenas, queremos destacar a importância da **Lei n.º 11.645/2008, que inclui nos currículos oficiais das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”** (BRASIL, 2008b, online). Essa lei, portanto, refere-se a todas as redes de ensino. Isso significa que a obrigatoriedade de trabalhar a temática indígena não está restrita aos povos indígenas, pelo contrário, deve ser um compromisso e é um dever de todos nós, profissionais da educação, indígenas e não indígenas, negros e não negros, independente do espaço de atuação.

No último Censo Demográfico, 2010, 0,4% da população brasileira declarou-se como indígena, o que correspondia a aproximadamente 817 mil pessoas, revelando um crescimento populacional contínuo com base nos dados dos censos anteriores: 2000 e 1991 (IBGE, 2012). O

aumento da população autodeclarada indígena no país é importante, pois, devemos considerar que, por um longo período histórico, a relação do Estado brasileiro com os povos indígenas esteve ancorada no **paradigma integracionista**, ou seja, na ideia de que os indígenas deveriam ser integrados/assimilados à sociedade nacional, abandonando gradativamente suas culturas e, então, deixariam de “ser índios”, como se fosse uma categoria ou condição transitória (RODRIGUES, 2020).

O Estatuto do Índio, Lei n.º 6.001/1973, é um exemplo de como o ordenamento jurídico brasileiro defendia uma política integracionista em relação aos indígenas. Em seu Art. 1º estabelece que o propósito dessa lei é de “integrá-los [os indígenas], progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973, online). Contudo, a partir da Constituição Federal de 1988 esse cenário mudou no campo jurídico, rompendo com o paradigma até então estabelecido. A Constituição, no Art. 231º, reconhece “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988, online). E no Art. 210º, no que tange à escolarização, é assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas, além dos processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, “ad referendum” do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

(BRASIL, 1988, online)



Apesar de ser comum associarmos os indígenas à região amazônica, é importante salientar que 45% da população indígena do país vivem em Terras Indígenas (TIs) localizadas fora da Amazônia Legal. As TIs ocupam hoje 13% do território nacional e a demarcação de novas áreas vem decrescendo nos últimos anos (TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL, 2022). A história dos povos indígenas no Brasil, em diferentes períodos, é marcada por dois aspectos fundamentais: a expropriação do território e a utilização dos indígenas como mão de obra escrava. Portanto, a não demarcação de TIs ou o confinamento de populações indígenas em territórios reduzidos, insuficientes para a reprodução de sua existência de forma plena e integral, têm gerado inúmeros conflitos, mortes e movimentos de luta pelo território. Além disso, até mesmo as terras homologadas estão sujeitas a situações de tensão, das quais podemos citar as invasões de garimpeiros ou os impactos de grandes empreendimentos.

A questão indígena em sala de aula, por onde começar?

- ▶ Reconhecer e destacar a diversidade indígena no país, utilizando, sempre que possível, o nome de cada povo;
- ▶ Entender que cada povo indígena tem sua própria cultura e cosmovisão de mundo, organização política e social, não se deve, portanto, homogeneizá-los de modo a reforçar estereótipos como se fossem todos iguais e vivessem da mesma maneira;
- ▶ Substituir o termo “índio” por “indígena”;
- ▶ Repensar o dia 19 de abril, Dia do Índio, como uma data reflexiva e não comemorativa, propondo debates na perspectiva do Dia dos Povos Indígenas;
- ▶ Reconhecer a história dos povos indígenas das Américas para além de uma narrativa eurocentrada, ou seja, a história indígena não começa com a chegada dos europeus e nem se resume ao período colonial;
- ▶ Atentar para o fato de que o contato dos povos indígenas localizados na costa brasileira com os europeus se deu desde o início da colonização e, conseqüentemente, foram mais impactados. Contudo, as populações indígenas das regiões centrais do país e da Amazônia tiveram contato com a sociedade hegemônica num período mais recente da história do Brasil, principalmente, a partir do início do século XX. Além disso, há indígenas que até hoje vivem em condições de “isolamento”, categorizados como “povos isolados”;
- ▶ Entender que os indígenas não estão estagnados no tempo ou no espaço, são seres mutáveis bem como as suas culturas. Se a cultura da sociedade hegemônica muda com o passar do tempo, por que seria diferente com os indígenas? Isso significa que um indígena não perde sua identidade apenas por fazer uso de equipamentos tecnológicos ou ao ingressar numa universidade, por exemplo;
- ▶ Não hierarquizar, de forma a diminuir ou folclorizar, os conhecimentos indígenas em relação aos conhecimentos de matriz europeia.

Conforme mencionado, a Educação Escolar Indígena é uma modalidade de ensino que, como as outras modalidades, apresenta características e normas próprias e tem como finalidade a valorização cultural e a afirmação étnica e linguística das sociedades indígenas (ESPÍRITO SANTO, 2014a). Assim, a Educação Escolar Indígena visa proporcionar e garantir aos indígenas: **a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, 1996).**

Para tanto, a Resolução CNE/CEB n.º 05/2012 orienta a elaboração dos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) das escolas indígenas e dos currículos da Educação Escolar Indígena. Nessa modalidade, os PPPs devem estar “intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade”. Bem como os currículos, em uma perspectiva intercultural, “devem ser construídos a partir de valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação a seus projetos de sociedade e de escola”. Enquanto “componente pedagógico dinâmico, o currículo deve ser flexível, adaptado aos contextos socioculturais das comunidades indígenas” (BRASIL, 2012b, online).

A Resolução CNE/CEB n.º 03/1999 garante a participação da comunidade na organização e gestão das escolas indígenas, sendo consideradas: **as estruturas sociais; as práticas socioculturais e religiosas; as formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem; as atividades econômicas; a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena** (BRASIL, 1999).

São elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas:

- ▶ A localização em terras habitadas por comunidades indígenas;
- ▶ A exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- ▶ O ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas;
- ▶ A organização escolar própria.

(BRASIL, 2009a)

No Espírito Santo, a primeira escola indígena da rede estadual foi criada em 2014, a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Aldeia Caieiras Velha, localizada na aldeia tupinikim Caieiras Velha, município de Aracruz (ESPÍRITO SANTO, 2014b). Contudo, a escola só passou a funcionar efetivamente em 2020. No ano letivo de 2022, a EEIEM Aldeia Caieiras Velha dispunha de 91 matrículas (ESPÍRITO SANTO, 2022), sendo duas turmas de primeira série, duas de segunda série e uma de terceira série do Ensino Médio. Cabe destacar que, para atuar na escola indígena, são contratados prioritariamente professores indígenas.

Atendendo as normativas da Educação Escolar Indígena, o currículo da rede estadual dispõe de uma Organização Curricular específica para essa modalidade de ensino. Sendo assim, a Organização Curricular Indígena apresenta nomenclaturas diferenciadas para cada componente curricular, com o objetivo de assegurar o diálogo entre as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com os saberes da comunidade, como ocorre na modalidade da Educação Escolar Quilombola. Além disso, está previsto na grade curricular indígena o ensino da língua materna.



**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR INDÍGENA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESPÍRITO SANTO**

Área de conhecimento	Componente curricular
Linguagens	Língua Portuguesa, Literatura e Literaturas Indígenas
	Arte e Culturas Indígenas
	Educação Física, Práticas Corporais e Esportivas
	Língua Inglesa
	Língua Indígena
Ciências da Natureza	Biologia e Conhecimentos Tradicionais
	Física e Conhecimentos Tradicionais
	Química e Conhecimentos Tradicionais
Matemática	Matemática e Conhecimentos Tradicionais
Ciências Humanas e Sociais	História e Historiografia Indígena
	Geografia e Gestão Territorial
	Filosofia e Interfaces Culturais
	Sociologia e Organização Social dos Povos Indígenas

O Ensino Médio Indígena era uma reivindicação das populações indígenas de Aracruz, visto que a rede municipal de ensino oferta nas aldeias a modalidade da Educação Escolar Indígena na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Atualmente, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação de Aracruz, há, no município, cinco escolas indígenas de Ensino Fundamental (EMEFs) e uma escola indígena de Educação Infantil (CMEI) (ARACRUZ, 2022). Portanto, a oferta do Ensino Médio na modalidade da Educação Escolar Indígena através da EEIEM Aldeia Caieiras Velha garante aos estudantes indígenas de Aracruz o direito a uma educação básica diferenciada e dentro de seus territórios. Pois, anteriormente, ao concluir o ensino fundamental, os estudantes indígenas eram obrigados a se matricular em escolas regulares fora das aldeias para cursar o ensino médio.

O Censo Demográfico de 2010 apontou que no Brasil há 305 etnias indígenas e 274 línguas indígenas, o que revela a imensa diversidade e riqueza de povos e culturas indígenas diferentes no país. É exatamente em função de toda essa diversidade que se recomenda substituir o termo “índio” por “indígena”. Primeiramente porque o termo “índio” não é autodeclaratório, foi cunha-



do pelos europeus durante a colonização para designar todos os nativos desta terra. Assim, o termo homogeneiza os indígenas, ignorando toda a multiplicidade cultural, étnica e linguística desses povos. Além disso, cria um estereótipo como se os indígenas estivessem restritos a um tempo e espaço histórico, ou seja, “índio de verdade” é somente aquele do período colonial, que vivia na mata, andava nu etc. Portanto, o uso do termo “indígena” é mais adequado, pois significa “originário, aquele que está ali antes dos outros”. De todo modo, sempre que possível, **o ideal é que se evidencie o nome do povo indígena a que este se referindo.**

Atualmente, no Espírito Santo, há uma população aproximada de nove mil indígenas, o que corresponde a 1,1% do número total de indígenas do país e apenas 0,3% da população capixaba (IBGE, 2012). Aracruz concentra a maior população indígena do estado, sendo o único município em que há TI demarcada pelo Governo Federal, com pouco mais de 18 mil hectares de extensão. Nessa TI, há cerca de quatro mil indígenas tupinikim vivendo em seis aldeias: Areal, Caieiras Velha, Irajá, Pau Brasil, Comboios e Córrego do Ouro, além de aproximadamente 600 indígenas guarani distribuídos em cinco aldeias: Boa Esperança, Três Palmeiras, Piraquê-Açu, Olho D'Água e Nova Esperança Ka'aguy Porã. Há também indígenas que estão em processo de reivindicação por reconhecimento identitário e territorial, como os Krenak em Linhares e os Tupinikim em Anchieta (ALDESCO, 2021).

3. Educação Escolar Quilombola

A partir da Resolução CNE/CEB n.º 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola passou a ser definida como uma modalidade de ensino, nos seguintes termos:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a educação básica brasileira (BRASIL, 2010c).

Em 20 de Novembro de 2012, foi publicada a **Resolução CNE/CEB n.º 08**, que define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. O Art. 1º da Resolução destaca que a Educação Escolar Quilombola organiza o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: da memória coletiva; das línguas remanescentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todos o país; e da territorialidade (BRASIL, 2012c).

Em conformidade com a **Resolução CNE/CEB n.º 08/2012**, o currículo da rede estadual conta com uma Organização Curricular específica para essa modalidade de ensino. Assim, a Organização Curricular Quilombola apresenta nomenclaturas diferenciadas para cada componente curricular no intuito de garantir o diálogo entre as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com os saberes da comunidade, bem como ocorre na Educação Escolar Indígena. *Observe:*



**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR QUILOMBOLA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESPÍRITO SANTO**

Área de conhecimento	Componente curricular
Linguagens	Língua Portuguesa e Narrativas Quilombolas
	Língua Inglesa
	Arte e Cultura Quilombola
	Educação Física e Corporeidade
Ciências da Natureza	Ciências e Conhecimentos Tradicionais
Matemática	Etnocálculos
Ciências Humanas	História e Memória Coletiva
	Geografia e Território Quilombola
Ensino Religioso	Diversidade Religiosa

O fortalecimento identitário dos estudantes e o pertencimento ao território são prerrogativas fundamentais na Educação Escolar Quilombola. Nesse sentido, os profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam nessa modalidade de ensino, devem se apropriar do que estabelece a Resolução **CNE/CEB n.º 08/2012**, alinhado à Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER). A efetiva observação e aplicação das orientações e exigências das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola** implica, necessariamente, o direito de ser e de existir dessa população. A realidade é que muitos são os conflitos que as comunidades quilombolas enfrentam, quando essas se põem em movimento, no sentido de reivindicarem seus direitos aos territórios ancestrais, bem como à educação voltada a sua realidade e identidade. Isso decorre em função do racismo arraigado nas estruturas de poder da sociedade brasileira, de modo que o recorte racial é inerente à temática quilombola.

Quando se trata da Educação para as Relações Étnico-raciais, especialmente na Educação Escolar Quilombola, é essencial que nós, professores, conheçamos um conceito: o quilombismo.

O quilombismo é um conceito desenvolvido por Abdias do Nascimento (1980) e consiste num projeto político para o país baseado na experiência histórica negra no Brasil, especialmente, dos quilombos. Para Nascimento (1980), o quilombo não significa lugar de “escravo fugido”, quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência e comunhão existencial negra. Assim, o quilombismo prima pela restauração das tradições e dos saberes africanos e afro-brasileiros para ler o mundo e escrever a história, uma vez que o negro dispõe de filosofias próprias (NASCIMENTO, 1980).

Conforme Nascimento (1982, p. 31), “não temos mais a necessidade de imitar nosso opressor, ou de pedir emprestadas as suas filosofias, teorias ou ideias”. Diante disso, a Educação Escolar Quilombola se apresenta como um importante espaço de valorização do saber ancestral e de produção e reprodução de conhecimento da população afro-brasileira.

Direitos de soberania, de autodeterminação e de protagonismo histórico. O quilombismo nos ensina que nós, negros, precisamos construir nossas próprias instituições independentes e progressistas, consolidar nossa coesão e força política, reconstruindo e fortalecendo a nossa comunidade negra para podermos sobreviver numa sociedade racista (NASCIMENTO, 1982, p. 32).

O quilombismo introduz questões da comunidade negra com o intuito de enriquecer e ampliar a luta afro-brasileira contra a marginalização histórica dessa população. Nesse sentido, o projeto quilombista nasce do anseio de superação da condição subalterna, reivindicando o protagonismo histórico dos negros a partir de instituições próprias e autônomas para o enfrentamento do racismo na sociedade brasileira (NASCIMENTO, 1980).

No Brasil, a luta quilombola fundamenta-se essencialmente no direito ao território, ou seja, na certificação das comunidades e na titulação das terras dos quilombos, conforme preconiza o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos” (BRASIL, 1988). Dessa forma, a categoria de território ancestral/tradicional deve ser reavivada constantemente nos currículos e nas práticas escolares da Educação Escolar Quilombola. Compreendendo que **territórios tradicionais** são os espaços utilizados de forma permanente ou temporária necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, incluindo os quilombolas (BRASIL, 2007).

O **Decreto Federal n.º 4.887**, de 20 de novembro de 2003, regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Esse documento estabelece que são considerados remanescentes das comunidades dos quilombos os “grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. Além disso, afirma que a “caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade” (BRASIL, 2003a).

A partir de dados da Fundação Palmares, as primeiras certificações de comunidades quilombolas foram emitidas em 2004. Desde então, 3.271 comunidades foram certificadas no país. Desse número, conforme os dados do INCRA e da própria Fundação Palmares, apenas 174 comunidades foram tituladas. A emissão dos certificados bem como a titulação dos territórios é de relevância imensurável para a existência dessas comunidades, considerando que há ainda um número incalculável de comunidades quilombolas em todo o território nacional que não foram certificadas (SANTOS, 2019).

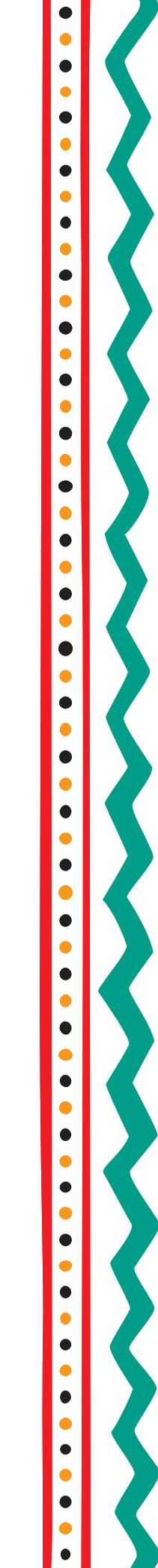


**COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO ESPÍRITO SANTO
CERTIFICADAS PELA FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES**

Município	Comunidades
Conceição da Barra	Angelim, Angelim Disa, Angelim II, Angelim III e Córrego do Macuco.
	Linhaquinho (composta pelos povoados: Dona Domingas, Dona Maria, Dona Anália, Dona Oscarina, Morro, Maria do Estado e Mateus de Ernesto).
	Roda D'água
	Coxi
	Córrego do Sertão
	Santana
	Córrego Santa Izabel
	Dona Guilherminda
	Porto Grande
	Córrego do Alexandre
Conceição da Barra e São Mateus	São Jorge (composta pelos povoados: Morro das Araras, Vala Grande, São Jorge, Córrego do Sapato I, Córrego do Sapato II).
	São Domingos

São Mateus	Serraria e São Cristóvão
	Nova Vista
	Dilô Barbosa
	Cacimba
	Chiado
	Córrego Seco
	Mata Sede
	Beira-Rio Arural
	Santaninha
	São Domingos de Itauninhas
	Divino Espírito Santo
Cachoeiro de Itapemirim	Monte Alegre
Santa Leopoldina	Retiro
Presidente Kennedy	Boa Esperança e Cacimbinha
Fundão, Ibirapu e Santa Teresa	São Pedro
Jaguaré	Palmito
Vargem Alta	Pedra Branca
Itapemirim	Graúna
Guarapari	Alto do Iguapé
Jerônimo Monteiro	Sítio dos Crioulos
Linhares	Degredo
Montanha	Santa Luzia
Guaçuí	Córrego do Sossego





Dentre os vários princípios das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**, destacamos a valorização da diversidade étnico-racial, a superação do racismo (institucional, ambiental, alimentar, entre outros) e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial. Além disso, os currículos da educação básica nessa modalidade de ensino precisam promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas (BRASIL, 2012c).

Nesse contexto, é importante que os profissionais da educação entendam que, no Brasil, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana geralmente está associado, tão-somente, à temática da escravidão negra. Nesse sentido, as **Leis n.º 10.639/2003** e **n.º 11.645/2008** são conquistas importantes para mudar essa realidade. A obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todos os componentes curriculares e modalidades de ensino da educação básica, possui um significado ainda maior em se tratando da Educação Escolar Quilombola, haja vista que a história dos quilombos faz parte da história de luta e libertação do povo negro escravizado.

Para todo o segmento negro e para os quilombolas em especial, os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola; ancestralidade é tudo o que antecede ao que somos, por isso ela nos forma. Existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage às diversidades, mas que é, igualmente, provocadora de reações. [...]

Todavia, da ancestral história da resistência, acionamos o campo também da emancipação que, perseverantemente, as comunidades negras continuam a almejar. Esta é a grande reação a ser despertada no campo da educação: produzir uma formação humana na qual não caibam estereótipos, discriminação e preconceitos que elegem e determinam os que estão “dentro” e os que estão “fora” (BRASIL, 2006b).

Nessa perspectiva, os profissionais da educação que atuam na modalidade da Educação Escolar Quilombola devem compreender que a formação desses estudantes, dentro do processo de ensino e aprendizagem dialógico, depende em grande parte de como a Educação para as Relações Étnico-raciais está amalgamada com os conteúdos propostos pela BNCC e os saberes tradicionais das comunidades quilombolas. Assim, “pensar educação que contemple as relações étnico-raciais no interior de uma comunidade negra significa dar corpo a outros saberes [...] que se constituem, em complementaridade, o conhecimento a ser produzido na escola” (BRASIL, 2006b, p. 151).

4. Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino

destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e tem por finalidade propiciar o desenvolvimento integral dos estudantes, por meio da construção das competências básicas que possibilitam sua inserção no mundo do trabalho e em estudos superiores e, ao mesmo tempo, prepará-los para interagir socialmente e exercer a cidadania (ESPÍRITO SANTO, 2014a, online).

A EJA tem como princípio o desempenho de três funções:

Função reparadora:

Refere-se à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade, ao reconhecimento da igualdade ontológica de que todos os seres humanos têm acesso a um bem real, social e simbolicamente importante viabilizada por meio de um modelo educacional capaz de criar situações pedagógicas específicas para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes jovens e adultos.

Função equalizadora:

Refere-se à promoção de oportunidades que consiste em oferecer aos jovens e adultos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação, o que representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento das pessoas de todas as idades pela atualização do conhecimento, aquisição de habilidades, troca de experiências e pelo acesso a novas formas de trabalho e cultura.

Função qualificadora:

Refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo desenvolvimento pode ocorrer em ambientes formais e informais.

(ESPÍRITO SANTO, 2014a).

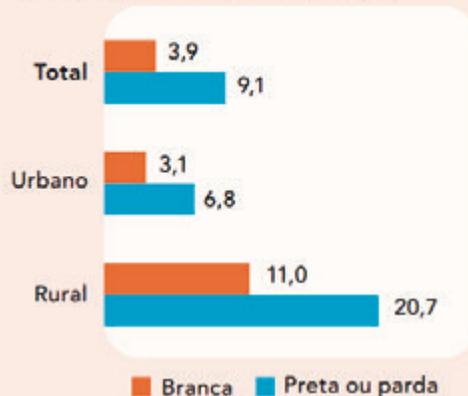
Um dos objetivos básicos da EJA consiste em desenvolver nos estudantes uma postura consciente, crítica e responsável diante dos problemas sociais, tendo como princípio a garantia de um “currículo adequado às peculiaridades da clientela, da comunidade na qual a escola estiver inserida e das faixas etárias para as etapas a que se destina” (ESPÍRITO SANTO, 2014a, online). Portanto,

[...] a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou “vacionado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionero regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena (BRASIL, 2000, online).

Nesse sentido, a **Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER)** e a implementação das **Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008** nos permitem discutir questões pertinentes ao público da EJA. Para tanto, vamos analisar alguns dados do IBGE (2019) sobre as desigualdades sociais no Brasil a partir do recorte de cor ou raça.



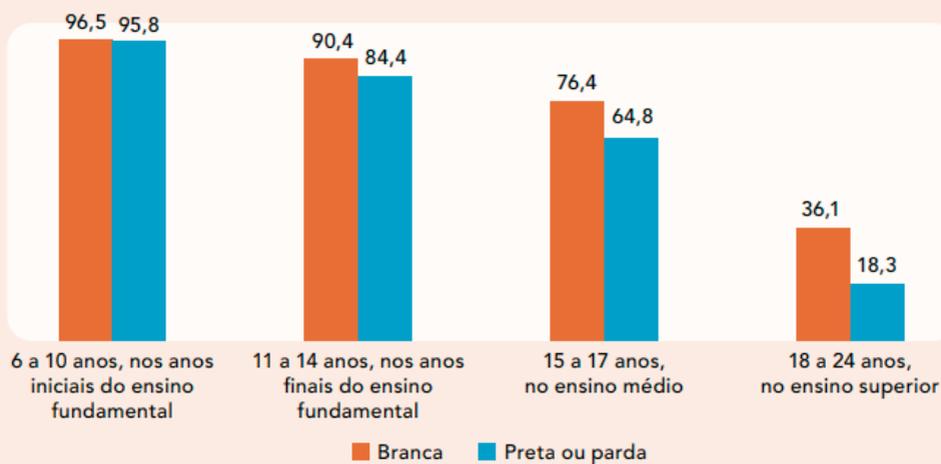
Taxa de analfabetismo, segundo a situação do domicílio (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

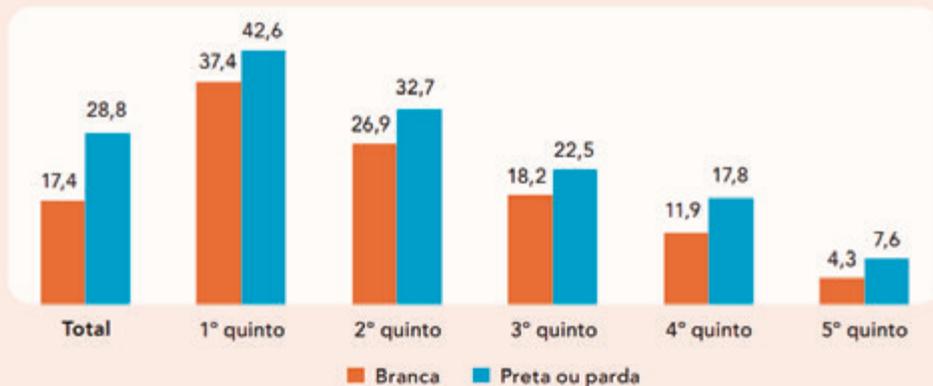
Nota: Pessoas de 15 anos ou mais de idade.

Taxa ajustada de frequência escolar líquida da população residente de 6 a 24 anos de idade, segundo grupos de idade e nível de ensino (%)



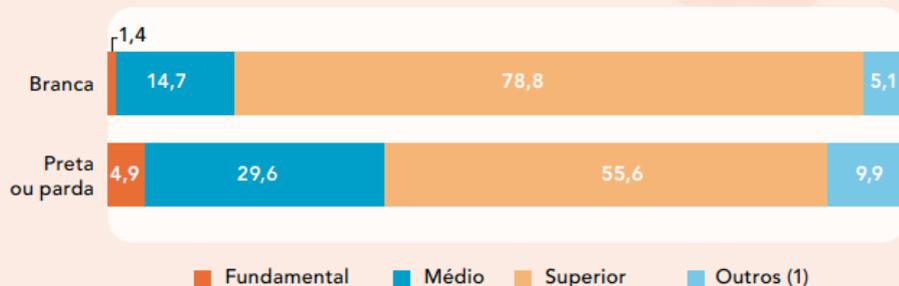
Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Pessoas de 18 a 24 anos de idade com menos de 11 anos de estudo e que não frequentavam a escola, segundo os quintos da população em ordem crescente de rendimento mensal domiciliar per capita (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos, segundo o nível de ensino frequentado (%)

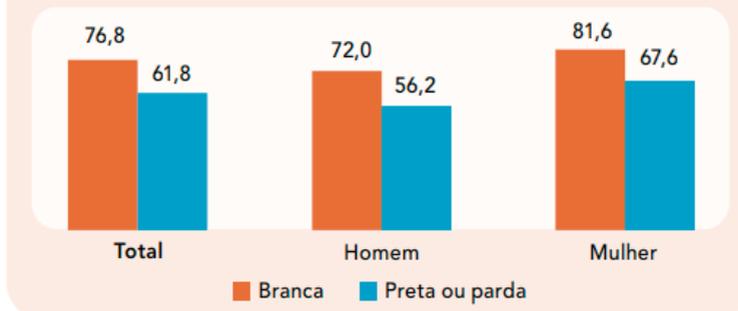


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

(1) Inclui alfabetização de jovens e adultos e educação de jovens e adultos do ensino fundamental ou ensino médio.



Taxa de conclusão do ensino médio (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.
Nota: Pessoas de 20 a 22 anos de idade.

O estudo do IBGE (2019) foi baseado nos dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD/2018). Os indicadores mostram que a taxa de analfabetismo é maior entre pretos e pardos, sendo também a população menos escolarizada. À medida que se avança nas etapas de ensino, menor é a participação da população negra e maior é a discrepância em relação aos brancos. Fato que influencia diretamente na forma como essa população está inserida no mundo do trabalho e na sua conseqüente remuneração. Portanto, a EJA, em sua função reparadora, tem como principal público a população negra, à qual historicamente foi negligenciado o direito de acesso e permanência na educação básica.

Para o professor Carlos Roberto Jamil Cury, relator do Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, a EJA

[...] representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, online).

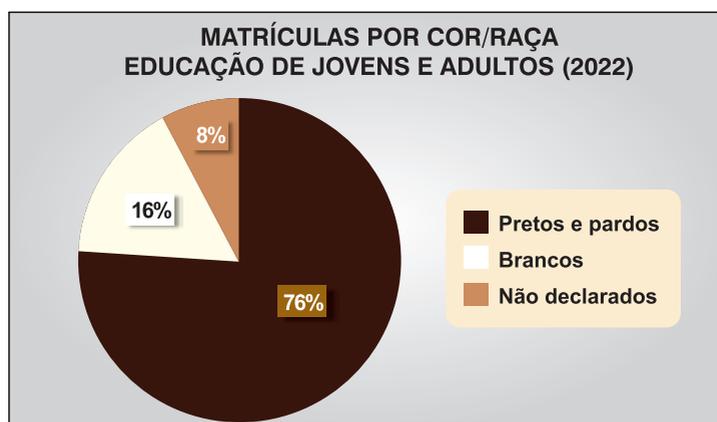
Segundo o Censo Escolar (INEP/2019), no Brasil, a taxa de distorção idade/série no Ensino Médio é de 11,2% entre brancos e 21,2% entre negros, ou seja, quase o dobro de estudantes negros encontra-se fora da idade esperada em relação aos estudantes brancos cursando o Ensino Médio. No Espírito Santo, a taxa de distorção idade/série no Ensino Médio é de 10,4% entre brancos e 16,9% entre negros. Percebe-se, portanto, que mesmo apresentando índices melhores que os nacionais, ainda há diferença entre brancos e negros. O Censo Escolar também apontou que, no Brasil, a taxa de reprovação no Ensino Médio é de 10,3% entre negros e 8,6% entre brancos. No Espírito Santo, os índices de reprovação nessa etapa de ensino são de 7% entre brancos e 11,1% entre negros. A taxa de reprovação dos estudantes pretos e pardos no estado é maior que a nacional. Os índices de abandono também merecem atenção. De acordo com o mesmo Censo, no Brasil, a taxa de abandono no Ensino Médio entre estudantes negros era de 6%, enquanto que entre brancos 3,6%. Já no Espírito Santo, a taxa de abandono no Ensino Médio é de 1,5% entre brancos e 2,6% entre negros.

Diante dessas informações, observa-se que no Ensino Médio os índices de distorção idade/série, de reprovação e de abandono escolar são maiores entre os estudantes pretos e pardos, tanto em nível nacional quanto no Espírito Santo. A análise desses dados nos permite visualizar um panorama que influencia diretamente no público da EJA, considerando que são os estudantes que não acessam a educação básica na idade esperada que, posteriormente, terão como alternativa

a EJA. Desse modo, é fundamental que nós, professores dessa modalidade, conheçamos nossos estudantes, suas vivências e suas trajetórias de vida e escolares.

Se a presença da juventude negra encontra-se em crescimento na EJA, o fato por si só obriga o/a professor/a a ponderar sobre sua atuação e conferir um lugar a esses jovens, de maneira que possam conceber-se sujeitos no processo educativo. Conhecer essa juventude e realizar com ela movimentos de desvelamento da realidade como princípio de aprendizagem significativa, reconhecendo os saberes dos diferentes jovens, é de fato o que deve mover a construção do conhecimento dessa modalidade de ensino (BRASIL, 2006b, p. 107).

Na Rede Estadual de Ensino, no ano letivo de 2022, há pouco mais de 21 mil estudantes matriculados na EJA, distribuídos entre as etapas do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA Profissional, o que corresponde a 9,8% das matrículas totais da Rede. Dentre esse montante, apenas 64 estudantes se declararam indígenas, que somados aos declarados amarelos não chegam a 1%. Um dado importante é que aproximadamente 76% das matrículas da EJA correspondem a estudantes pretos e pardos (ESPÍRITO SANTO, 2022). A EJA também é ofertada no sistema socioeducativo (IASSES) e no sistema prisional, articulada com a Secretaria de Estado da Justiça (SEJUS/ES). Considerando, portanto, que o público da EJA no Espírito Santo é majoritariamente preto ou pardo, reforça-se a interseccionalidade com a Educação para as Relações Étnico-raciais.



O público da EJA traz consigo uma imensa diversidade de adolescentes, jovens e adultos, de vários níveis de escolarização, diversas experiências escolares e, sobretudo, diferentes trajetórias de vida. Toda essa diversidade é em si um grande desafio para nós educadores, mas, também, a grande riqueza e potencialidade da EJA. Desse modo, o conhecimento africano e afro-brasileiro, que faz referência ao público majoritário da EJA, necessita “vir à tona, ocupar espaço, tornar-se integrante dos projetos desenvolvidos na escola” (BRASIL, 2006b, p. 108).

Nessa perspectiva, a EJA como modalidade de ensino, deve considerar as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautar pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade no seu desenvolvimento e organização (BRASIL, 2000). Para além disso, a EJA deve enfatizar a educação e aprendizagem ao longo da vida com o objetivo de “possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar” (BRASIL, 2021a, *online*).



O jovem ou adulto que busca novamente a escolarização formal não pode ser pensado como mero portador de “conhecimentos prévios” que precisam ser resgatados pelo professor, mas sim, como um **sujeito que já construiu sua história de vida, uma identidade própria e que, cotidianamente, produz cultura** (BRASIL, 2006b).

Em sala de aula, na busca por uma proposta metodológica que promova a Educação das Relações Étnico-raciais na EJA, pode-se optar coletivamente por temas considerados importantes para a maioria da turma e que possibilitem uma abordagem a partir do recorte racial. Sugerimos alguns:

- ▶ Histórias de vida e ancestralidade;
- ▶ História local e as questões pertinentes à região;
- ▶ Profissões e dificuldades de inserção no mercado de trabalho;
- ▶ Trabalho, direitos trabalhistas, informalidade e renda;
- ▶ Serviços de saúde, alimentação e higiene;
- ▶ Acesso à terra, habitação e questões ambientais;
- ▶ Mídia e comunicação;
- ▶ Direitos sociais e organização política;
- ▶ Religiosidade;
- ▶ Práticas culturais e saberes populares.

(BRASIL, 2006b)

Na interface da EJA com a Educação Escolar Indígena, é importante incorporar as “realidades socioculturais e interesses das comunidades indígenas, vinculando-se aos seus projetos de presente e futuro, sendo necessária a contextualização da sua proposta pedagógica de acordo com as questões socioculturais da comunidade” (BRASIL, 2012b, *online*). Na EJA profissional indígena, as propostas educativas, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma educação que “possibilite aos jovens e adultos indígenas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas à construção do protagonismo indígena e da sustentabilidade de seus territórios” (BRASIL, 2012b, *online*).

5. Educação Especial

O Estatuto da Pessoa com Deficiência reforça que a educação constitui um direito dessa parcela da população brasileira, sendo, portanto, “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, *online*). Dessa forma, deve ser

assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, online).

Diante disso, os sistemas de ensino devem acolher e matricular os estudantes **público-alvo da Educação Especial (PAEE)**, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento adequado a esse público, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, observadas as especificidades. Desse modo, o atendimento aos estudantes PAEE deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (BRASIL, 2001b). Ressalta-se que o PAEE contempla os **estudantes com deficiência, estudantes com transtornos globais de desenvolvimento e aqueles com altas habilidades/superdotação** (BRASIL, 2008c).

A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, tem a finalidade de assegurar aos estudantes PAEE o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes PAEE nas escolas regulares. Dessa forma, entende-se por AEE o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes do ensino regular. (ESPÍRITO SANTO, 2014a).

Veja o que diz a Resolução CEE/ES n.º 3.777/2014, do Conselho Estadual de Educação,

Art. 3º As instituições de ensino que integram o Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo matricularão os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e ofertarão Atendimento Educacional Especializado, realizado em salas de recursos multifuncionais na própria instituição de ensino ou em escola próxima da região.

Art. 4º O Atendimento Educacional Especializado, realizado preferencialmente na escola regular de matrícula do estudante, em sala de recursos multifuncionais, no contraturno da escolarização regular, e também poderá ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE – da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (ESPÍRITO SANTO, 2014a).

O censo 2010 (IBGE, 2010) apontou que 23,9% da população brasileira tem algum tipo de deficiência. No ano letivo de 2022, havia mais de 13 mil estudantes com deficiência matriculados na rede estadual, o que correspondia a 6,2% das matrículas totais (ESPÍRITO SANTO, 2022). Nesse cenário, como profissionais da educação básica, independentemente da área de atuação, em alguma medida lidamos com estudantes PAEE. Portanto, também como cidadãos, devemos nos atentar para não reproduzirmos o capacitismo.



Capacitismo é o termo usado para nomear a discriminação de pessoas por motivo de deficiência, se manifesta nas esferas sociais, públicas e privadas, negando a essas pessoas possibilidades de participação em políticas de saúde, acessibilidade, educação, cultura e lazer. A lógica capacitista vê as pessoas com deficiência como não iguais, incapazes e inaptas tanto para o trabalho quanto para cuidar da própria vida e tomar as próprias decisões enquanto sujeitos autônomos e independentes. Muitas vezes ocorre de maneira sutil, quase imperceptível, em forma de “boas intenções” (ANDRADE, 2015).

Discriminação por motivo de deficiência significa

qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (BRASIL, 2009b, *online*).

Dicas anticapacitistas:

- ▶ Chame a pessoa com deficiência pelo nome e quando se referir a ela em uma conversa com outra pessoa, fale o nome dela, não faça da deficiência um estigma.
- ▶ Para falar sobre o assunto utilize o termo “pessoa com deficiência”, elimine do vocabulário expressões como “pessoa especial” ou “pessoa portadora de deficiência”.
- ▶ Utilize uma linguagem inclusiva, não reproduza termos ou expressões capacitistas como “aleijado”, “retardado”, “João sem braço”, “fingir demência”, “que mancada”, “está cego/surdo?”, “mal das pernas”, “mongol”, e tantas outras.
- ▶ A deficiência é parte da diversidade humana, portanto, trate com naturalidade as pessoas com deficiência, não as infantilize e nem as coloque no lugar de “coitados”.
- ▶ Antes de fazer algo pela pessoa com deficiência, pergunte se ela realmente precisa de ajuda.
- ▶ Considere seu nível de proximidade e intimidade ao interagir com uma pessoa com deficiência, não faça comentários indiscretos ou indelicados.
- ▶ Não encoste no corpo da pessoa com deficiência sem o seu consentimento.
- ▶ Saiba que ter uma deficiência é diferente de estar doente.
- ▶ Busque se informar sobre o assunto para evitar atitudes capacitistas!

(BORDIGNON; RIZZON, 2021)

Historicamente, disseminou-se um ideal de corpo funcional tido como “normal” para a raça humana e, nessa lógica, a pessoa com deficiência ou com transtornos de desenvolvimento é compreendida como um corpo não saudável, menos humano. Essa crença tem suas raízes em processos históricos de extermínio, isolamento e segregação desses sujeitos. Percebe-se, assim, um viés biomédico que concebe a deficiência como um problema de saúde, necessitando, desta forma, de cuidados, tratamento, ou ser curada de “enfermidades” (RIBEIRO, 2021).

Atualmente, a forma como geralmente se encara as pessoas com deficiência é o da medicalização,

Isto é, tratar a deficiência enquanto problema de saúde, uma vez que ser ou tornar-se deficiente, de acordo com esta lógica, passa essencialmente pela dinâmica de ter uma doença, lesão ou síndrome que devem ser tratadas. Assim, lemos as pessoas com deficiência enquanto enfermos, fato este que acaba por despejar sobre os sujeitos a sensação de obrigatoriedade da busca pela cura ou reversão do problema. O que, obviamente, nem sempre será possível. Diante da irreversibilidade da deficiência, então, surgem dois estereótipos bastante prejudiciais para quem tem que conviver com limitações diariamente se quiser conseguir transitar pela vida social: o coitado e o herói (ANDRADE, 2015, *online*).

Quando olhamos para uma pessoa com deficiência e a percebemos apenas como um “coitado”, acaba-se subestimando as capacidades desse indivíduo, higienizando seu comportamento e criando imagens de inocência e pureza inexistentes em qualquer ser humano, como se as pessoas com deficiência não fossem capazes de apresentar outros comportamentos. Esse tipo de preconceito desumaniza as pessoas com deficiência e, ao fazer isso, gera-se a exclusão social, ou seja, não são vistos como parte integrante da sociedade, são segregadas e impedidas do convívio social (ANDRADE, 2015).

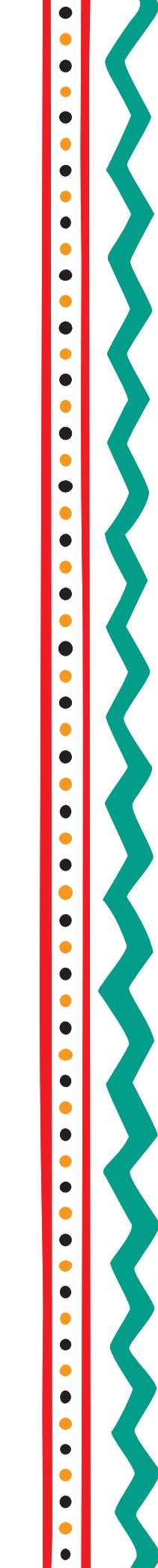
Aqui reside a nem tão sutil diferença entre inclusão e assistencialismo. Encarar o sujeito com deficiência enquanto coitado quase sempre desembocará em políticas públicas e atitudes discriminatórias. O assistencialismo separa a população “problemática” da população “normal”, sob a justificativa de que aquela parcela precisa de atendimento especializado, diferenciado e, portanto, incompatível com as dinâmicas comuns (ANDRADE, 2015, *online*).

Em contrapartida, surge também o estereótipo do herói, aquela pessoa com deficiência vista como exemplo de superação que, apesar das limitações e obstáculos, consegue levar uma vida produtiva e até se destacar em alguma atividade. Cria-se, assim, um estigma que obriga as pessoas com deficiência a se conformar com a ideia de que o mundo não foi feito para elas, que precisam fazer esforços sobre-humanos para conseguir o mesmo resultado que alguém sem deficiência conseguiria se esforçando apenas o suficiente (ANDRADE, 2015).

Para escapar desses estereótipos,

[...] propõe-se, hoje, que superemos aquele modo de tratar a deficiência do ponto de vista da medicalização, ultrapassado e nocivo, para adotarmos uma mentalidade de inclusão que, oposta ao assistencialismo, pretende que, na vida diária, nos lugares públicos e no cotidiano das pessoas, tudo seja projetado de forma tal que alguém sem deficiência alguma esteja transitando pelos mesmos locais que pessoas com os mais diversos tipos de deficiência. A chamada universalização do acesso viabiliza a convivência e seria capaz de anular a impressão de que não existem deficientes e, por isso, os espaços não precisam ser adaptados (ANDRADE, 2015, *online*).

O Decreto n.º 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ressalta a preocupação com o fato das pessoas com deficiência continuarem a enfrentar barreiras contra sua participação como membros iguais da sociedade por estarem “sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma,



religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição” (BRASIL, 2009b, *online*). Assim, considerando que a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) perpassa obrigatoriamente todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2004b), é essencial que a Educação Especial também se aproprie e discuta essa pauta, destacando o recorte racial negro e indígena no debate da modalidade.

Segundo Melo (2014), o “ser negro” e o “ser com deficiência” são representações coletivas socialmente construídas que conduzem a interações entre negros e brancos, pessoa com deficiência e sem deficiência, a partir de relações assimétricas e hierarquizadas. Quando se trata, portanto, de pessoas negras com deficiência, são pessoas atravessadas por um duplo estigma: o racismo e o capacitismo. Considerando que ambos são excludentes, esses sujeitos são duplamente marginalizados e desumanizados. Assim, a duplicidade de estigmas à qual os estudantes negros com deficiência estão submetidos refere-se à junção do preconceito e da discriminação por serem sujeitos pertencentes a duas categorias de exclusão social, o que acarreta em efeitos nocivos para sua autoestima, situações de não acolhimento escolar e dificuldades de aprendizagem (SCHOLZ, 2017).

No ambiente escolar, cabe atentarmos para a seguinte questão: nossas metodologias e práticas educativas em sala de aula e nas ações da escola são inclusivas? Não é preciso dizer que os estudantes PAEE são diversos e apresentam suas próprias dificuldades e potencialidades. Considerar o recorte racial, portanto, perpassa fundamentalmente por dar visibilidade e oportunidades de aprendizagem também aos estudantes negros e indígenas PAEE. Nessa perspectiva, através das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a Educação para as Relações Étnico-raciais deve ser desenvolvida na interseccionalidade com a Educação Especial, em que nós, professores, devemos adaptar nossas práticas docentes a partir de uma lógica anticapacitista e antirracista, garantindo a inclusão e efetiva participação dos estudantes PAEE.

Na interface da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena, assegura-se que os recursos, serviços e AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos, resguardando as diferenças socioculturais (BRASIL, 2008c). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena destacam que os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos alunos indígenas público-alvo da educação especial, por meio da oferta de prédios escolares, mobiliários adequados, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades específicas (BRASIL, 2012b). Devemos lembrar que a história da população indígena brasileira é marcada por conflitos fundiários, degradação ambiental e por limitações de acesso à saúde, educação e saneamento. Portanto, é primordial que essa população, historicamente vulnerabilizada, seja contemplada também em todas as suas especificidades durante a escolarização.

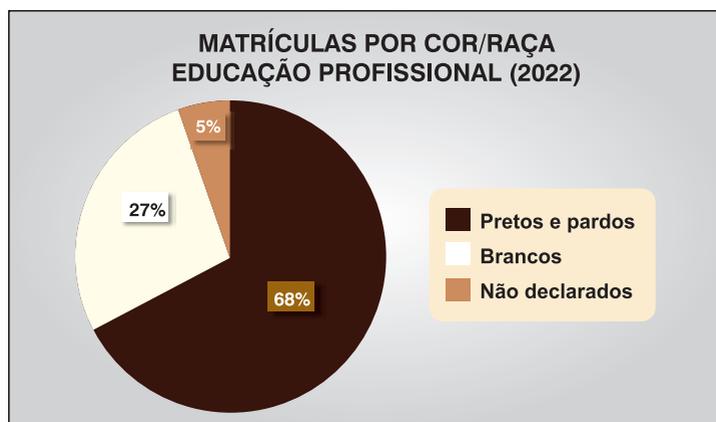
6. Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade de ensino que perpassa todas as demais modalidades, conectada às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, sendo organizada por eixos tecnológicos e em “consonância com a estrutura socio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento” (BRASIL, 2021b, *online*). Dessa forma, a educação profissional tecnológica, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, visa garantir aos estudantes o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção no mercado de trabalho (ESPÍRITO SANTO, 2014a).

Dentre os princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica, destacamos o reconhecimento das identidades étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, das comunidades quilombolas e das populações do campo, bem como o “reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes” (BRASIL, 2021b, *online*). Nessa perspectiva, os cursos da educação profissional técnica têm por finalidade “propor-

cionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessárias ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais” (ESPÍRITO SANTO, 2014a).

A Rede Estadual de ensino oferta a Educação Profissional das seguintes formas: integrada ao Ensino Médio; subsequente ao Ensino Médio; e articulada com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano letivo de 2022, 53 escolas da Rede Estadual, distribuídas em 36 municípios, ofertavam cursos técnicos da Educação Profissional (ESPÍRITO SANTO, 2021). O número de matrículas ultrapassava 21 mil estudantes, aproximadamente 10% das matrículas totais da rede. Desse montante, constavam 30 matrículas indígenas, um número ainda reduzido, que, junto aos estudantes autodeclarados amarelos, não somavam nem 1%. Estudantes pretos e pardos correspondiam a 68% das matrículas dessa modalidade no ano de 2022 (ESPÍRITO SANTO, 2022).

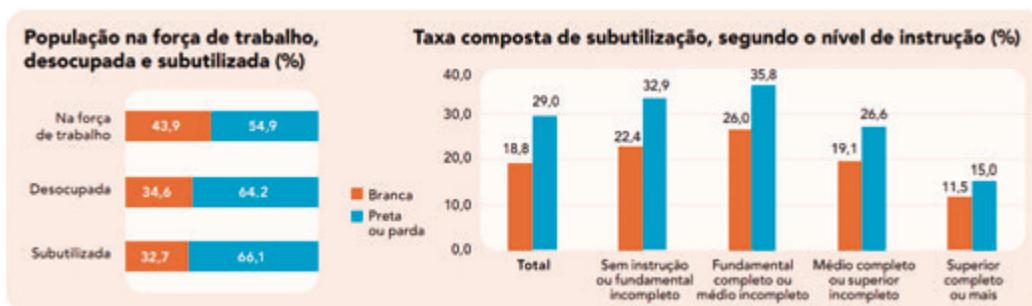


Na perspectiva da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) na Educação Profissional e Tecnológica, não há como não discutir as questões raciais que perpassam o mercado de trabalho atualmente, acionando conceitos como, por exemplo, o racismo institucional. Sabemos que o racismo é parte estruturante da sociedade brasileira e tem suas raízes na história da escravidão negra que perdurou por séculos no país. Sabemos também que, mesmo com a abolição (tardia) da escravidão, os acessos a políticas de habitação, emprego, saúde, educação e tantas outras, foram veementemente negados à população negra. Soma-se a esse grupo os povos indígenas que também foram duramente violentados durante a colonização (e ainda são). Nesse sentido, convidamos para analisarmos alguns dados sobre as desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, sistematizados pelo IBGE (2019).



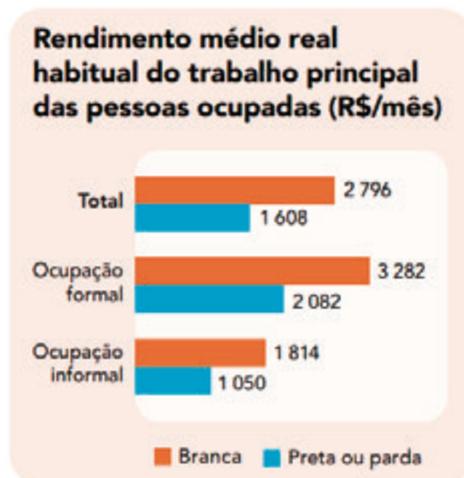


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Nota: Pessoas de 14 anos ou mais de idade.

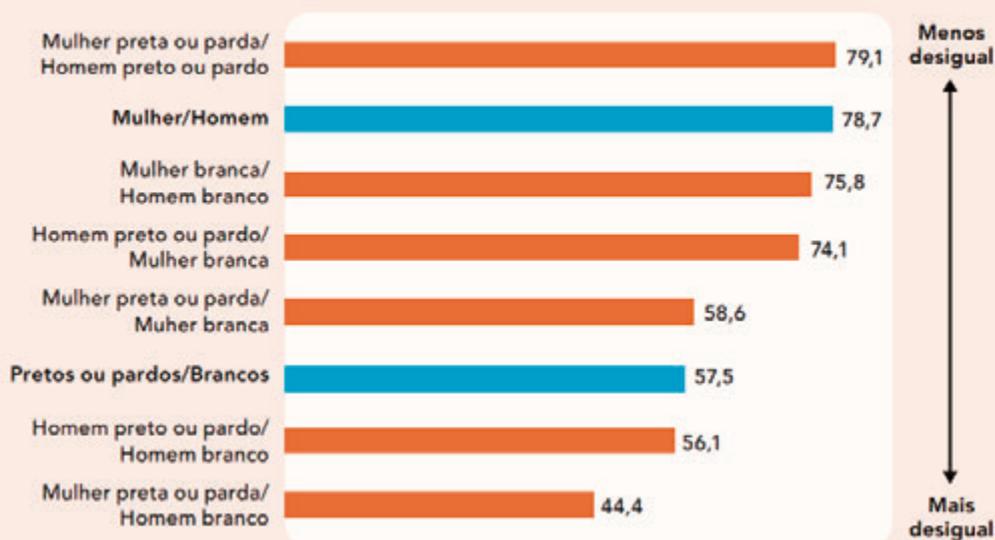


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Nota: Pessoas de 14 anos ou mais de idade.

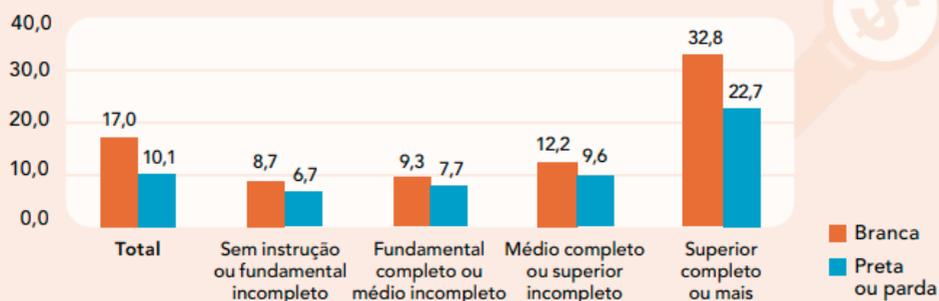


Razão de rendimentos das pessoas ocupadas (%)

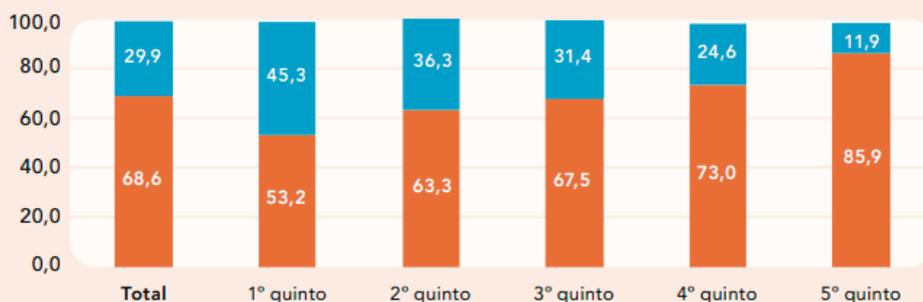


Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.
Nota: Pessoas de 14 anos ou mais de idade.

Rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas ocupadas (R\$/hora)

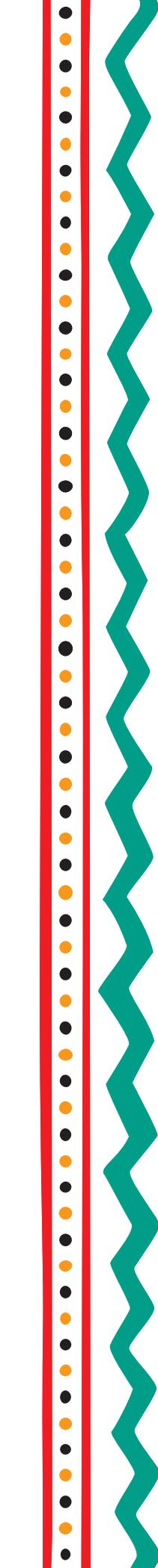


Pessoas ocupadas em cargos gerenciais, segundo quintos em ordem crescente de rendimento do trabalho principal (%)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.
Nota: Pessoas de 14 anos ou mais de idade.





O estudo do IBGE (2019), elaborado a partir da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD/2018), mostra que pretos e pardos correspondiam a 64% dos desempregados e 66% dos subutilizados. Apontou também que a população negra recebe menos que as pessoas brancas independentemente do nível de instrução, tanto nas ocupações formais quanto nas informais, com destaque para o homem branco como o perfil de maior rendimento. O rendimento médio domiciliar per capita da população branca era quase duas vezes maior do que o da população preta ou parda. Além disso, menos de 30% dos cargos de gerência no país eram ocupados por negros.

A partir desses dados, é possível perceber e refletir, em sala de aula, principalmente, no contexto da Educação Profissional, sobre como a desigualdade racial está presente no mercado de trabalho e na sociedade brasileira. Os índices evidenciam o racismo estrutural e o racismo institucional que permeiam o mercado de trabalho em que os negros são a maioria dos desempregados, dos trabalhadores subutilizados ou em situações de informalidade. Em contrapartida, os brancos ocupam os cargos de chefia e os empregos com melhor remuneração. Nesse ponto, cabe refletirmos sobre o que Cida Bento (2022) chama de pacto da branquitude.

O pacto narcísico da branquitude é um pacto não-verbalizado que mantém o mesmo perfil, em geral masculino e branco, nos cargos de poder e de tomada de decisão na sociedade em todos os tipos de instituições, públicas ou privadas. Não se trata de um acordo ou de algo previamente combinado, porém, é um pacto que sustenta as desigualdades, pois, ao mesmo tempo em que fortalece o grupo de iguais, também exclui aqueles que não fazem parte dele. Essas desigualdades, criadas nesse contexto, são tratadas como mérito, ou seja, os grupos que estão na liderança dessas instituições são vistos como mercedores e os que não estão são taxados como não preparados ou que não se esforçaram o suficiente para estar nesse lugar (BENTO, 2022).

O racismo se manifesta também nos processos seletivos e entrevistas de emprego, nem sempre de forma explícita. A exigência de cor da pele para vagas de trabalho configura crime de racismo, contudo, é comum encontrar anúncios em que se exige “boa aparência”. Diante de uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, “boa aparência” geralmente está associada ao padrão estético e comportamental da **branquitude**. Não à toa, cabelos crespos e volumosos são, por vezes, vistos como “inadequados” ou “inapropriados” em determinados ambientes de trabalho. Não se trata de uma discussão sobre mérito, mas, sim, sobre uma realidade em que candidatos negros, mesmo qualificados para as vagas, são atravessados pelo racismo, discriminados e desclassificados exclusivamente por causa da cor da pele, da textura do cabelo ou por qualquer outro traço físico que os identifique como pessoa negra.

Outro debate necessário e que pode compor a Educação Profissional são as políticas de ações afirmativas, especialmente, as cotas raciais. Atente-se para a definição abaixo:

Ações afirmativas “são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou outras, aumentando a participação desses grupos no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural”. (GEMAA, [s.d], *online*). (FERES JÚNIOR, DAFLON & VENTURINI, 2018).

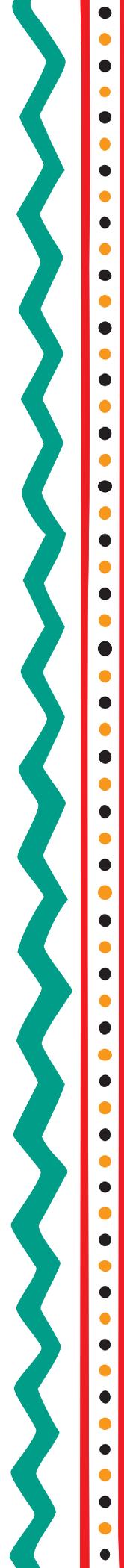
As ações afirmativas se configuram como políticas públicas, nas quais as cotas raciais estão inseridas, para enfrentamento do racismo institucional e da redução das desigualdades. A Lei de Cotas, por exemplo, garante a reserva de, no mínimo, 50% das vagas das universidades e institutos federais para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, resguardado o recorte para negros, indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012a). Posteriormente, em 2014, foi promulgada a Lei federal n.º 12.990 que

Reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (BRASIL, 2014, *online*).

No Espírito Santo, em 2020, foi aprovada a Lei Estadual n.º 11.094 que

Reserva aos negros 17% e aos indígenas 3% das vagas oferecidas nos concursos públicos e processos seletivos para provimento de cargos efetivos, de contratação temporária e empregos públicos no âmbito da administração pública no Estado do Espírito Santo, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pelo Estado do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2020b, *online*).

Considerando que as ações afirmativas são ações que visam reduzir as desigualdades sociais tendo como público-alvo grupos historicamente discriminados, encontramos no mercado de trabalho, não só ações da esfera pública, mas, também, iniciativas privadas de empresas comprometidas com a responsabilidade social e que desenvolvem programas ou destinam vagas a partir do recorte racial. Portanto, numa perspectiva de formação cidadã e profissional crítica dos estudantes, a Educação para as Relações Étnico-raciais oportuniza um importante debate sobre as desigualdades raciais no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.



PALAVRAS E EXPRESSÕES RACISTAS

ATÉ TENHO AMIGOS NEGROS – Frase geralmente utilizada como argumento de defesa quando se aponta uma fala ou atitude racista de alguém. Contudo, o fato de termos amigos ou familiares negros não nos impede de cometermos tais erros (BAHIA, 2021).

CABELO DURO...cabelo de bombril / cabelo ruim / cabelo pixaim – Expressões utilizadas para se referir, depreciar e inferiorizar o cabelo de pessoas negras, especialmente cabelos crespos, perpetuando o padrão de beleza branco. O que existe na verdade são diferentes tipos de cabelo: cacheado, liso, ondulado, crespo (BAHIA, 2021).

COR DE PELE – Termo utilizado para designar a cor bege, fazendo referência à pele das pessoas brancas. O termo desconsidera a diversidade racial e a pluralidade de tons de pele da população brasileira (BAHIA, 2021).

DA COR DO PECADO – Expressão geralmente proferida como um “elogio”, mas que objetifica e sexualiza o corpo de pessoas negras e as associa a algo pecaminoso. A expressão “carrega a hiper-sexualização dos corpos negros, estigmatizados no período colonial, quando os ‘senhores’ violentavam sexualmente mulheres negras e encaravam como um momento de diversão” (BAHIA, 2021, p. 12).

DISPUTAR A NEGRA – Expressão geralmente usada para desempatar um jogo. Tem sua origem na escravidão e na misogínia, ou seja, no desprezo contra as mulheres. Naquela época, era comum que mulheres negras escravizadas fossem colocadas como prêmio em jogos ou apostas por seus “senhores” (BAHIA, 2021).

DOMÉSTICA – “A palavra deriva do termo domesticado, remetendo a algo que se tornou amansado/dominado. Carrega consigo a trajetória de mulheres negras escravizadas que eram domesticadas através de torturas para trabalhar nos casarões coloniais” (BAHIA, 2021, p. 13).

ESTAMPA ÉTNICA – No mundo da moda, estampa parece ser apenas aquela criada pelo padrão branco eurocêntrico. Quando o desenho ou imagem vem da África, de outra parte do mundo ou indígena, é considerada exótica e, portanto, torna-se étnica (BAHIA, 2021).

MACUMBA... macumbeiro / chuta que é macumba / só pode que fez macumba... – Expressões utilizadas de forma pejorativa e discriminatória em referência às religiões de matriz africana, a seus ritos e praticantes, associando-os a algo ruim. Macumba, na verdade, é um instrumento de percussão de origem africana, semelhante ao reco-reco, utilizado em terreiros de cultos afro-brasileiros (BAHIA, 2021).

MORENO OU MORENA – Termo geralmente proferido como “elogio” no intuito de embranquecer a pessoa, “amenizando” o fato de ser negra, pois, parte da ideia racista de que ser negro é algo ofensivo (BAHIA, 2021).

MULATO OU MULATA – Na língua espanhola, referia-se ao filhote macho do cruzamento de cavalo com jumenta ou de jumento com égua. A carga pejorativa é maior quando se diz “mulata tipo exportação”, reiterando a visão do corpo da mulher negra como mercadoria, objeto.

A palavra remete à ideia de sedução e sensualidade, porém, reforça o estereótipo da mulher negra hiper-sexualizada (BAHIA, 2021).

NASCEU COM O PÉ NA COZINHA - PÉ NA SENZALA – Expressões utilizadas para se referir a pessoas com origem negra. Remetem à escravidão, quando a cozinha e a senzala eram os únicos espaços permitidos aos negros escravizados. No caso da cozinha, especialmente às mulheres negras, porém, com restrições (BAHIA, 2021).

NÃO SOU TUAS NEGAS – Expressão que remete à época da escravidão, quando as mulheres negras escravizadas eram consideradas propriedades de seus senhores, que satisfaziam seus desejos sexuais por meio de assédios e estupros. A mulher negra era vista como “qualquer uma”, “de todo mundo”, alguém com quem se pode fazer tudo, tendo sua imagem associada à promiscuidade. Dessa forma, além de racista, a expressão também está impregnada de machismo. (BAHIA, 2021).

NEGA MALUCA – A personagem, geralmente utilizada como fantasia, é a representação estereotipada, caricata e exacerbada da mulher negra: preta, descabelada, sexualizada, sorridente ao extremo e sem senso crítico (BAHIA, 2021).

NEGRA DE TRAÇOS FINOS – Traz a ideia de que a mulher negra, para ser considerada bonita, precisa apresentar “traços finos”, isto é, aproximar-se do padrão de beleza europeu. (BAHIA, 2021).

PESSOA DE COR – Expressão usada para se referir a pessoas negras de forma negativa ou pejorativa. Nos Estados Unidos da América (EUA) a expressão é muito utilizada para se referir aos mestiços, seja com origem afro-americana ou latina (NOGUEIRA, 2006).

MUITA TERRA PRA POUCO ÍNDIO, ÍNDIO É PREGUIÇOSO, NÃO GOSTA DE TRABALHAR – Pensamentos preconceituosos e discriminatórios em relação aos povos indígenas, uma vez que as sociedades indígenas organizam seus modos de viver, pensar e produzir diferente do que está estruturado na sociedade branca, eurocêntrica e hegemônica. Os indígenas, em geral, manejam seu tempo e territórios considerando suas próprias temporalidades de crenças, rituais, costumes, cuidados com o corpo, convívio na família e na comunidade e lazer. Portanto, reproduzir essas frases é atribuir aos indígenas valores, conceitos e julgamentos próprios da sociedade hegemônica, não da deles (BANIWA, 2006).

MIM NÃO FAZ NADA – Quando se faz referência aos indígenas, supostamente imitando-os, é comum ocorrerem situações em que são utilizadas frases com o português incorreto, caçoando dos mesmos. Por exemplo: “Mim não fazer isso” ao invés de “Eu não faço isso”. Contudo, é importante lembrar que a língua materna dos povos indígenas não é o português, pelo contrário, no Brasil há 274 línguas indígenas (IBGE, 2010). Portanto, a língua portuguesa passa a ser o segundo idioma desses sujeitos, geralmente, aprendido nas escolas. Desse modo, o uso de expressões que façam chacota com a forma de se comunicar dos indígenas configura-se em racismo e preconceito linguístico (BANIWA, 2006) (BAGNO, 2007).



CAPÍTULO 3

A GESTÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial e História e Cultura Afro-brasileira e Africana evidencia e reconhece que, nos diferentes níveis escolares, as desigualdades observadas nos percursos educacionais das crianças e jovens negros e negras, quando somadas às práticas institucionais discriminatórias e preconceituosas acabam por determinar trajetórias educativas muito desiguais entre brancos e negros no Brasil (BRASIL, 2009c).

Nesse cenário, o racismo estrutural, historicamente construído, interfere diariamente na autoestima e na vida dos nossos estudantes. Portanto, todos os profissionais da educação, sobretudo, **os gestores e as gestoras escolares**, necessitam assumir de forma efetiva as suas responsabilidades no processo de desconstrução do racismo e da discriminação no ambiente escolar.

Norteadas pela **Resolução CNE/CP n.º 01/2004**, a gestão escolar deve atuar de modo a garantir a inclusão no dia a dia das escolas reflexões acerca das contribuições histórico-culturais das diferentes matrizes étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira (BRASIL, 2004b). Nessas premissas, no que tange à obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todo currículo escolar nacional, destaca-se que o **Plano Nacional** supracitado enfatiza que o **Artigo 26-A**, que altera a **Lei n.º 9.394/96**, requer mais do que apenas a inclusão de novos conteúdos na estrutura curricular escolar, mas exige a revisão de determinadas questões educacionais centrais, isto é, solicita-se que se repensem as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas; os objetivos educacionais desempenhados pela escola; as condições de aprendizagem que a escola oferece no seu cotidiano, bem como os seus procedimentos de ensino (BRASIL, 2009c).

Portanto, ao desenvolver e aplicar as exigências das **Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08**, o gestor ou a gestora, juntamente à sua equipe, estarão contribuindo para a efetivação do processo de democratização do espaço escolar, para a ampliação do direito de todos os indivíduos à educação de qualidade e com equidade, para o enfrentamento do racismo e para o reconhecimento institucional e civil das diferentes matrizes de saberes que compõem a sociedade brasileira (BRASIL, 2009c).

1. A Gestão Escolar

O(a) gestor(a) escolar, no exercício de sua função diária, deve ser vigilante às demandas da comunidade escolar - compreendendo-as a partir de sua conexão com a realidade local -, contudo, não deve deixar de refleti-las como parte integrante de uma realidade socioeducacional macroestrutural, visto que a relação entre sociedade e escola é mútua, isto é, a escola carrega e reflete em seu interior características, marcas, anseios e problemáticas existentes na

sociedade, ao passo que a dinâmica e o resultado do trabalho escolar também influenciam no processo de construção da sociedade. Dito isso, como o racismo é evidentemente uma questão histórica enraizada na sociedade brasileira, a escola, como instituição social, reflete e carrega consigo as adversidades e as disfunções oriundas dos valores racialmente discriminatórios e preconceituosos que historicamente estão entranhados em nossa população. Ao mesmo tempo, a educação escolar é um poderoso meio de transformação social que em si carrega um enorme potencial para a construção de uma sociedade que não só lute contra o racismo, mas que, sobretudo, se converta em uma coletividade antirracista e democrática.

Nesse sentido, o primeiro passo da gestão escolar é a compreensão de que o racismo estrutural e institucional que marca a sociedade brasileira tem raízes históricas profundas, sendo fundamental que os gestores não minimizem, naturalizem ou concebam os casos de preconceitos e discriminações raciais que ocorram no domínio escolar como eventos pontuais. Isso porque, como elemento arraigado na sociedade brasileira, o racismo está presente em todas as esferas públicas e privadas de nosso país e o ambiente escolar - reflexo imediato de nossa sociedade - nunca esteve fora desse circuito. Assim, nenhuma escola brasileira está livre do racismo, e, portanto, todos os gestores devem estar atentos para identificar e combater continuamente - em perspectivas de curta, média e longa duração - qualquer forma velada ou explícita de valores, pensamentos, ações e/ou práticas racistas na escola.

Todavia, o gestor escolar que se mantém alheio ou indiferente às situações de racismo, preconceito ou discriminação que ocorram no cotidiano das escolas, colabora com a legitimação e a perpetuação dessas práticas em nossa sociedade. Nesse sentido, para o pleno exercício da cidadania, exige-se um olhar crítico e contrário às inúmeras práticas e valores discriminatórios recorrentes em nosso cotidiano. Posicionar-se contra o racismo é um dever cívico de qualquer cidadão que estime pelos princípios básicos da democracia e dos direitos humanos. Dessa forma, uma postura antirracista, individual ou coletiva, perpassa fundamentalmente por um processo educativo no qual o gestor escolar ocupa uma função de suma importância.

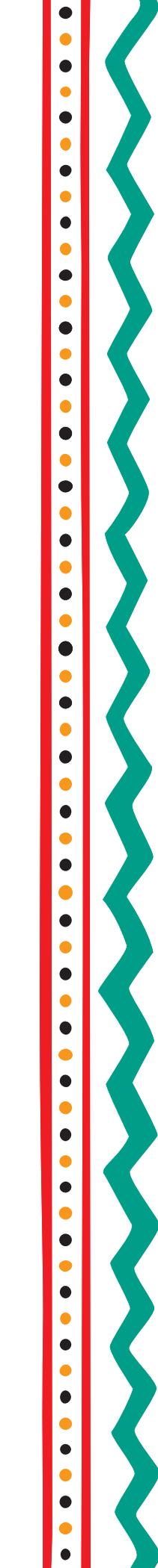
Estudos acadêmicos demonstraram que os gestores que relatam e exemplificam (de forma direta ou indireta) eventos explícitos de racismo no espaço escolar que gerenciam, são os mesmos que, ao refletirem sobre o fenômeno do racismo no interior da escola, ou optaram por sustentar a argumentação da inexistência de práticas concretas de racismo em suas instituições escolares, ou decidiram por suavizar tais discriminações raciais, caracterizando-as como expressões de “brincadeiras sem maldades” entre os estudantes (RODRIGUES, 2010, p. 103-109). Haja vista que nenhuma escola está imune a práticas ou situações preconceituosas e discriminatórias, podemos constatar e afirmar que uma gestão escolar que assume uma postura negacionista e isenta perante ao racismo, apenas o reproduz, o legitima e o perpetua na sociedade.

Outro desafio é a superação do mito/ideologia da democracia racial brasileira. Em estudo realizado em escolas públicas do Distrito Federal (RODRIGUES, 2010), foi possível diagnosticar entre os gestores a existência de um discurso comum pautado na valorização da mestiçagem e da miscigenação do povo brasileiro, principalmente, quando os diretores apresentaram exemplos de projetos e realizações pedagógicas desenvolvidas por suas escolas para preencherem as exigências estabelecidas pelas Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08. É muito frequente entre os diretores falas que defendem a inexistência do racismo em suas escolas devido ao que caracterizam como o caráter “misturado” da população brasileira (RODRIGUES, 2010, p. 86-94).

Nesse sentido, é importante destacarmos que, por um lado, sem dúvida, a característica multicultural da nação brasileira é elemento positivo em termo de valorização da diversidade cultural de um povo, todavia, por outro lado, o discurso da mestiçagem - geralmente atrelado às ideologias do embranquecimento e da democracia racial - representa uma armadilha, pois, assim, passamos a ter, na verdade, a desvalorização e a desconsideração das especificidades de grupos étnico-raciais historicamente desprivilegiados (RODRIGUES, 2010, p. 87).

Kabengele Munanga nos ensina que as noções de mestiçagem e miscigenação - que começaram a ser produzidas no âmbito discursivo no Brasil por uma elite intelectual entre finais



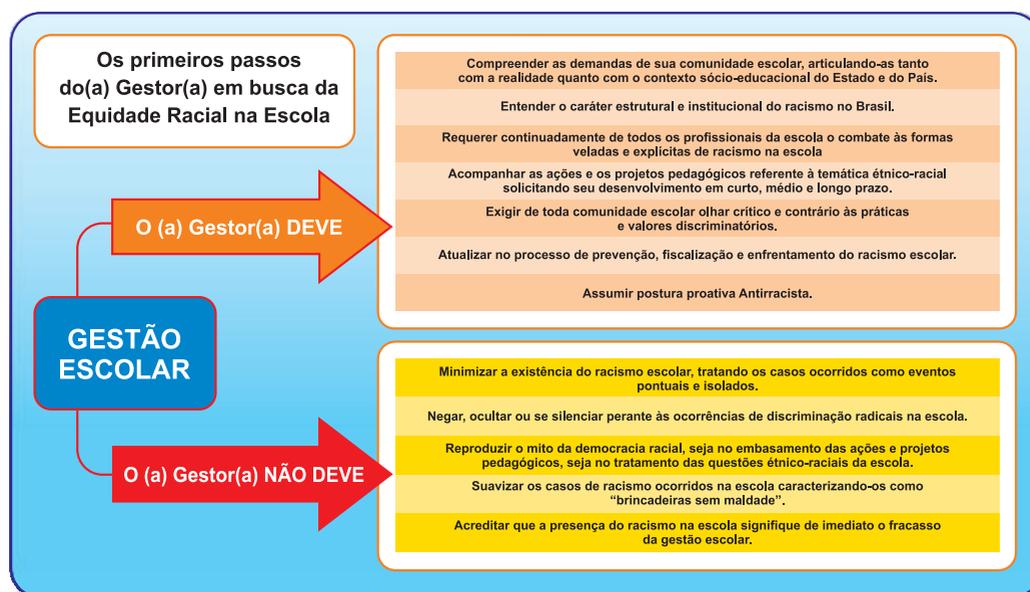


do século XIX e meados do século seguinte - impulsionou a formação de um modelo racista universalista de identidade nacional em terras brasileiras. Esse modelo está fundamentado na “negação absoluta da diferença” e no “ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural” (MUNANGA, 1999, 110). Ou seja, o ideal de uma identidade brasileira “naturalmente” mestiça e miscigenada acaba por dar legitimidade ao processo de diluição e inferiorização da identidade negra no interior de uma identidade nacional, o que favorece ao grupo étnico-racial dominante e à ideologia do embranquecimento sociocultural (MUNANGA, 1999, p. 110-127).

Dessa forma, tendo em vista que o padrão cultural ocidental europeu foi configurado historicamente como o eixo hegemônico da cultura brasileira, não é de se estranhar que os aspectos socioculturais europeus predominem nos processos educacionais das escolas de nosso país. Portanto, propostas e intervenções pedagógicas destinadas à diminuição das desigualdades raciais por meio da valorização de “todas as matrizes do povo brasileiro” acabam muito mais por privilegiar o eixo étnico-cultural que se conserva como dominante - o europeu - do que garantir a inclusão efetiva da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na rotina educativa das escolas (RODRIGUES, 2010, p. 86-89).

Em suma, a valorização da “mistura de raças”, compreendida como aspecto historicamente natural e inerente à “brasilidade”, constantemente é utilizada para justificar a suposta ausência do racismo no ambiente escolar e para defender uma noção equivocada de igualdade racial. Nesse caso, temos a reprodução acrítica do discurso da “democracia racial brasileira”, retórica que, revestida de uma pseudojustificativa de caráter histórico, transforma os casos de racismo em fatos isolados e individualizados, e, de forma velada, acoberta e subestima as frequentes práticas de discriminação racial ocorridas tanto no interior da escola quanto fora de seus muros, tudo isso em nome de uma suposta perspectiva de harmonia social. Portanto, a forte presença da ideologia da democracia racial no ambiente escolar nos evidencia o caráter estrutural do racismo brasileiro, pois, na verdade, o racismo não é mera criação das instituições (como a escola, por exemplo), mas sim um fenômeno reproduzido por elas (ALMEIDA, 2019).

É possível que muitos gestores ocultem o racismo escolar (ou se silenciem diante dele) acreditando que o reconhecimento da existência de preconceitos e discriminações nas unidades escolares signifique obrigatoriamente o fracasso de suas atuações. Todavia, agindo assim, o gestor não só nega e mascara a realidade, mas, acaba evidenciando o despreparo de sua gestão em torno da questão étnico-racial. Afinal, enquanto existir racismo em nossa sociedade, existirá também nas escolas, visto que, como já dito, seu caráter é estrutural. De fato, o que se exige da gestão escolar é um trabalho pedagógico comprometido e eticamente responsável de enfrentamento do problema, em especial, por meio de uma postura proativa de **liderança antirracista**.



2. Por uma Gestão Democrática e Antirracista

A gestão escolar deve exercer, primordialmente, uma postura de **liderança** perante toda a comunidade escolar. Nesse sentido, cabe destacar que a **liderança**, no campo da gestão, corresponde à capacidade de direcionar indivíduos ou grupos para que estes atuem - de maneira voluntária e motivada - na realização de determinada tarefa, concretização de resultados e cumprimento de objetivos específicos, de modo que se reconheçam como parte de uma coletividade profissional consciente de suas **responsabilidades sociais**. Assim, o gestor deve exercer sua liderança atuando na mobilização da comunidade escolar em torno da garantia das responsabilidades educacionais. Igualmente, tal mobilização deve se processar de maneira que abarque a multiplicidade de significações que existem e que surjam no decorrer das ações do coletivo escolar (LÜCK, 2009, p. 95-96).

No que tange à educação para as relações étnico-raciais, a **liderança gestora** é peça-chave para que, em primeiro plano, a legislação, as diretrizes e os planos educacionais que versam sobre a temática e nos direcionam em prol do fomento da equidade racial no contexto escolar sejam efetivamente implementados. Paralelamente, é também a **liderança gestora** um instrumento importante para resguardar - diante da complexidade e variedade de ações da rotina educacional - o compromisso ético e social de todos os membros da comunidade escolar na defesa dos fundamentos democráticos e dos princípios da diversidade étnico-racial, cultural, identitária e territorial. Assim, e tendo por base o **Parecer do CNE/CP n.º 03/2004**, é elementar ao gestor não perder de vista que é atribuição e responsabilidade social da escola (como instituição) se posicionar politicamente contra qualquer forma de preconceito racial, uma vez que a busca pela superação das inúmeras formas discriminatórias é tarefa de todo e qualquer educador (BRASIL, 2004a, p. 07), tendo a **liderança do gestor escolar** função organizadora, fiscalizadora e, sobretudo, mobilizadora.

Em nosso país, tanto a Constituição Federal quanto a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) definem como um dos princípios norteadores da Educação Básica Pública a **Gestão Democrática**. Esse preceito deve ser o fio condutor de qualquer **liderança escolar**, principalmente, quando se trabalha em defesa da diversidade cultural e da equidade racial.

O que é uma Gestão Democrática?

Antes de tudo, é necessário compreendermos que a organização escolar e o seu processo de gestão estão diretamente vinculados à forma com que se concebem e se estruturam os objetivos sociopolíticos da educação, principalmente, em relação à sociedade e à formação cidadã dos estudantes. Nesse sentido, uma gestão democrática é, concomitantemente, o desenvolvimento de uma concepção “sociocrítica” e uma contraposição direta à perspectiva “técnico-científica” de gestão e de educação. Ou seja, em uma gestão democrática **não** se reafirma uma perspectiva burocrática e tecnicista de educação; **não** há uma centralização da direção escolar em um indivíduo, com decisões tomadas exclusivamente de “cima para baixo”; o poder e a autoridade **não** são valorizados de forma unilateral; e a organização escolar **não** é meramente concebida a partir de um mecanicismo e de uma racionalidade rígida destinada, acima de tudo, a maximizar os índices de eficiência de trabalho. É significativo também enfatizar que, ao se afastar da concepção “técnico-científica”, uma gestão democrática de fato **não** tende a retirar ou diminuir do profissional e dos estudantes o grau de autonomia e de envolvimento no processo de reflexão, planejamento e execução de suas ações na rotina educacional (LIBÂNEO, 2012, p. 445-447).

Nesse sentido, como desdobramento de uma “concepção sociocrítica” de educação, uma **gestão democrática**, independentemente de seu formato, é aquela no qual os processos decisórios são tomados coletivamente, permitindo que os educadores, estudantes, pais e membros das comunidades escolar e local, colaborativamente, possam discutir e deliberar sobre os assuntos pertinentes à escola, sempre seguindo os preceitos democráticos. Seu foco está muito mais na dimensão pedagógica do que na esfera administrativa da gestão, pois, um dos objetivos centrais da **gestão democrática** é a construção de relações sociais norteadas pelo trabalho coletivo e participativo que venham a constituir relações essencialmente humanas e justas. Todavia, cabe destacar que a gestão democrática-participativa não deve se colocar como desobrigada ou indiferente em relação às metas e aos objetivos educacionais da instituição de ensino, pelo contrário, uma gestão democrática é aquela que consegue conciliar o exercício da participação coletiva da comunidade escolar nas decisões com os objetivos e metas qualitativas e quantitativas da escola no que tange à promoção do melhoramento constante do processo de ensino-aprendizagem, e, de forma geral, da qualidade do ensino (LIBÂNEO, 2012, p. 447-448).

Como a Gestão Democrática contribui para a promoção da equidade racial nas escolas?

Sabendo que o racismo se manifesta também no ambiente escolar, é necessário destacar que uma das formas de perpetuação da desigualdade racial nas escolas é a inexistência de espaços e meios pelos quais crianças e jovens negros, negras, indígenas e de outros grupos discriminados possam ter suas opiniões reconhecidas, respeitadas e encorajadas (BRASIL, 2013).

Uma gestão que não tem como base o reconhecimento e a valorização da diversidade existente em nossa sociedade e, conseqüentemente, no espaço escolar, não pode ser caracterizada como democrática. Portanto, a garantia do exercício da democracia na escola significa na prática uma valorização constante das diferentes “vozes, saberes, experiências, estéticas, necessidades e propostas” que coexistem nesse local, haja vista que, apenas dessa forma, a gestão efetivamente distribui o poder de decisão e demonstra a força e o valor da diversidade para a coletividade escolar

(BRASIL, 2013). Diante desses princípios de respeito à diversidade, a escola é capaz de construir e atuar sob um campo fértil que lhe permite diagnosticar com maior presteza e efetividade as desigualdades e os preconceitos existentes no seu interior, estando muito mais preparada para enfrentar o racismo e todas as formas de discriminação (BRASIL, 2013).

Portanto, para que a implementação dos marcos legais de enfrentamento ao racismo nas escolas seja efetiva e autêntica, sua dinâmica de execução não pode ser conduzida a partir de uma concepção autoritária de gestão escolar. Os estudos de Paro (2007, p. 95) nos demonstram que os fatores de resistência dos educadores à introdução de transformações estruturais e reformas na rede educacional estão ancorados no fato de que muitos deles compreenderem tais medidas como resultado de uma imposição vertical da gestão escolar sem garantir a ampla participação dos profissionais no processo decisório. Afinal, uma gestão escolar impositiva e autoritária rompe com os canais de diálogo e com a relação cooperativa entre gestão, educadores e educandos, fazendo com que a implementação de qualquer lei, medida, regra ou norma seja concebida como mera obrigação legal para atender exigências formais das instâncias administrativas superiores.

Ao garantir, por um lado, que os membros da comunidade escolar tenham fácil acesso às informações e à dinâmica de funcionamento da escola, e, por outro, ao assegurar que possam participar dos processos decisórios que definem tanto as melhores formas de aplicação dos recursos existentes, quanto os caminhos e prioridades educacionais da unidade de ensino, a gestão amplia suas chances de sucesso em ratificar ou transformar a escola em um verdadeiro espaço de exercício da democracia, de respeito à diversidade e de enfrentamento ao racismo ou a qualquer outro espectro discriminatório (BRASIL, 2013).

Quais os caminhos para a gestão escolar democrática fomentar uma educação antirracista?

Não há uma fórmula mágica e instantânea que garanta a inexistência do racismo no espaço escolar. Tão pouco existem estratégias gestoras ou pedagógicas eficazes o suficiente para garantir a eliminação do racismo na escola, considerando seu caráter institucional, estrutural e histórico. Todavia, existem importantes instrumentos e caminhos possíveis para que a gestão atue em prol do desenvolvimento de uma cultura antirracista no âmbito das relações pessoais, profissionais e educacionais.

Partindo do ponto comum de que o gestor deve exercer uma função proativa de liderança antirracista e mobilizar a comunidade escolar sob as bases de uma gestão democrática e participativa, alguns elementos e caminhos são essenciais no cotidiano da escola para o enfrentamento do racismo. É importante destacar que esses não são os únicos meios para a realização de tarefa tão complexa, urgente e necessária, contudo, são componentes indispensáveis e extremamente significativos em qualquer empreitada educacional antirracista.

1. A Proposta Política Pedagógica (PPP):

Para garantir o cumprimento das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, o gestor escolar necessita, conforme o **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial e História e Cultura Afro-brasileira e Africana** (BRASIL, 2009c), incluir o ensino da Cultura e História Afro-brasileira, Africana e Indígena na Proposta Político-Pedagógica (PPP) da instituição de ensino pelo qual é responsável, bem como garantir a educação para as rela-



ções étnico-raciais como um dos elementos estruturadores da própria PPP. Esse processo não pode representar, de maneira alguma, uma simples formalidade para atender ao aparato burocrático, ou seja, a PPP não pode ser um “documento de gaveta” disponível apenas para leitura, consulta ou arquivo. A PPP precisa ser constantemente revisitada, discutida, revista e aprimorada. Cabe à gestão direcionar o seu trabalho a partir de uma Proposta Político-Pedagógica ativa e transparente, um “documento vivo” que efetivamente oriente as ações educacionais no cotidiano escolar. Por sua vez, é indispensável que a Proposta Política-Pedagógica seja resultado de um trabalho coletivo, representativo e colaborativo, tanto dos diversos profissionais que atuam na escola quanto dos estudantes, das famílias e da comunidade como um todo. Somente com a construção dialógica e democrática da PPP, a escola terá bases sólidas e ferramentas para a implementação concreta dos dispositivos legais destinados a tornar o ambiente escolar mais inclusivo, igualitário, justo e antirracista.

Mesmo que seja urgente e indispensável a implementação (e institucionalização) dos dispositivos legais sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais nas redes escolares e nos sistemas de ensino, o caminho para tanto não se faz por meio de um “cumpra-se” do gestor. Afinal, para além de uma determinação de execução das leis, é requerido do gestor uma postura educativa, sensibilizadora e de conscientização de toda comunidade escolar na construção coletiva de estratégias de enfrentamento ao racismo, especialmente no que se refere aos seus impactos na trajetória escolar dos estudantes (RODRIGUES, 2010). Em suma, é por intermédio de uma PPP construída sob bases democráticas e participativas que a gestão deve nortear e estruturar suas ações de combate, prevenção e conscientização ao racismo no ambiente escolar, subsidiando os profissionais da educação no processo de implementação efetiva e contínua das leis e políticas públicas destinadas à equidade racial nas escolas.

2. O fortalecimento democrático dos espaços de participação na escola:

Para concretização de uma educação antirracista é de extrema importância que determinadas instâncias de participação da comunidade escolar, como, por exemplo, o Conselho de Escola, o Grêmios Estudantil, o Conselho de Líderes (entre outras) atuem concretamente nas tomadas de decisões escolares, isso porque, são esses espaços de atuação, participação e representação da comunidade escolar que permitem a gestão descentralizar de fato o poder decisório em uma unidade de ensino, o que torna o ambiente escolar definitivamente representativo, participativo e democrático (BRASIL, 2013).

A luta contra o racismo exige dos profissionais da educação a compreensão da realidade vivida pelos estudantes para além dos muros da escola. Para tanto, um dos principais caminhos é o estabelecimento de uma relação respeitosa, dialógica e integrativa da gestão escolar com os estudantes, com os familiares, com os profissionais da educação e com a comunidade local, visto que são todos parceiros e sujeitos primordiais no processo de concretização da educação como meio de transformação social. Nesse sentido, toda estratégia pedagógica de enfrentamento ao racismo (ou a quaisquer outras formas de discriminação) necessita envolver além desses sujeitos, todas as instâncias de participação existentes no ambiente escolar, seja no seu processo de planejamento e construção, seja em sua fase de efetuação, pois, são elas que, ao dar voz aos diferentes segmentos da comunidade escolar, oferecem ao gestor ferramenta concreta de percepção e ação para construção coletiva de uma escola comprometida com a equidade racial (BRASIL, 2013).

3. Foco no desempenho escolar e na aprendizagem dos estudantes

A gestão escolar tem como objetivo principal organizar, articular e mobilizar

condições materiais e humanas fundamentais para proporcionar avanços efetivos no desenvolvimento da aprendizagem estudantil (LUCK, 2000). Contudo, o modelo de gestão escolhido para ser implementado na escola, sem sombra de dúvida, impacta determinadamente no processo ensino-aprendizagem, sendo que gestões que assumem posturas mais democráticas ampliam sua capacidade de melhorar o desempenho dos estudantes e de promover a equidade no ambiente escolar (SOARES; TEIXEIRA, 2006).

Paralelamente, é de fundamental importância que o gestor tenha conhecimento e consciência de que o racismo, explícito ou velado, é um dos principais vetores que influenciam negativamente o desempenho escolar de milhares de estudantes negros do nosso país. Tendo por base pesquisas embasadas nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), foi possível comprovar que, independentemente da classe social, as notas dos estudantes negros apresentaram-se inferiores aos dos estudantes brancos. Além disso, a discrepância de rendimento é maior entre estudantes negros e brancos de famílias mais abastadas do que entre os pertencentes às camadas mais pobres da sociedade. Isso porque, a desigualdade em questão não é essencialmente socioeconômica, mas sim, étnico-racial, isto é, o racismo ultrapassa as barreiras das hierarquias sociais e se faz presente em todos os níveis e tipos socioeconômicos e institucionais (CANTARINO, 2007).

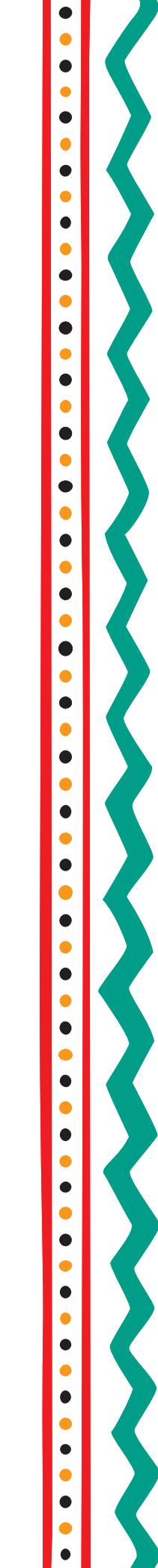
3. A Convergência do Trabalho Docente, Pedagógico e Gestor em prol de uma Educação Antirracista

Há um provérbio ancestral que diz ser necessário uma aldeia inteira para se educar uma criança (NOVAES, 2020). Dessa forma, devemos entender a escola como um espaço heterogêneo, onde a diversidade é latente, integrada a um território e a uma sociedade. Assim, não é possível falar de educação sem considerar a importância dos diversos grupos étnicos, racializados, que formaram e formam a sociedade brasileira.

Dentre as atribuições do professor, destacamos a importância de zelar pela educação dos alunos com foco na equidade, conforme determina a Portaria Estadual n.º 154-R/2020 (ESPÍRITO SANTO, 2020c). Nesses pressupostos, para construir práticas cotidianas centradas em uma educação para a equidade, a Educação para as Relações Étnico-raciais – ERER, torna-se fundamental na garantia dos direitos de aprendizagem, uma vez que ela levanta importantes debates no interior da escola, como, por exemplo, as reflexões em torno das desigualdades ainda presentes em nossa sociedade, a importância das oportunidades sociais nas diferentes realidades dos grupos sociais, a relevância da educação como força edificadora de justiça social e a questão das políticas e ações afirmativas no campo da educação. Em outras palavras, a educação, na perspectiva das relações étnico-raciais, amplia espaços e protagonismos, especificamente, das populações negras e indígenas, grupos que, historicamente, não tiveram, por parte das estruturas sociais estabelecidas e do Estado, direitos integralmente garantidos e efetivados.

O alinhamento da educação com a promoção da equidade racial deve ser compreendido determinadamente como um trabalho coletivo entre o Professor Coordenador de Área (PCA), os professores das diferentes áreas de conhecimento, as equipes gestora e pedagógica e os demais profissionais da escola, cabendo a todos esses agentes constante reflexão, sensibilidade e iniciativa acerca de suas responsabilidades como profissionais e cidadãos comprometidos com uma sociedade justa e menos desigual. Nessa perspectiva, cabe aos professores, de todas as áreas, apreenderem que a prática do ensino da ERER deve atender todas as instâncias meto-





dológicas da organização do ensino, sobretudo, a efetivação dos processos de elaboração de planos de ensino, planos de aula, projetos, práticas de acolhimento e ações interdisciplinares que dialoguem com a base curricular vigente e estejam fundamentadas nos marcos legais da educação para as relações étnico-raciais.

Paralelamente, os educadores precisam ter como referência a perspectiva de que o ensino da EREER - como instrumento de combate ao racismo estrutural - não se sustenta, caso seja realizado como uma ação isolada na escola, haja vista que a construção de uma educação antirracista efetiva e exitosa depende da interação entre os trabalhos docente e pedagógico e a ação da gestão escolar. Nesse sentido, o professor deve buscar participar, de forma colaborativa, da elaboração e/ou execução do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, do Programa de Autoavaliação Institucional - PAI, do Plano de Ação Anual da unidade escolar e do Conselho de Escola. É só a partir do trabalho colaborativo, cooperativo e dialógico que os profissionais da educação conseguirão compreender efetivamente a relação da escola com o território e a comunidade em que está inserida, fator primordial para que as ações pedagógicas e educativas tanto evidenciem as histórias e experiências de vida dos estudantes quanto fortaleçam o passado, os saberes e as visões de mundo de seus ancestrais, superando, assim, estereótipos e preconceitos oriundos de um conhecimento universalista, eurocentrado e colonizador que, por séculos, subalternizou diversas e diferentes culturas e etnias.

Além disso, a correlação do trabalho docente com as ações desenvolvidas pelos coordenadores escolares tem a possibilidade de criar elos mais fortes entre as famílias dos estudantes e a escola, contribuindo para o estabelecimento da prática comum da mediação dialógica de conflitos no espaço escolar, o que, conseqüentemente, potencializa os processos de aprendizagem em sala de aula e direciona a comunidade escolar para efetivação de relações cotidianas pautadas nos princípios da solidariedade e do respeito ao outro em sua singularidade.

Reeducar para as relações étnico-raciais na escola é um procedimento coletivo de reflexão, sensibilização e execução dos princípios presentes nas Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 e em suas Diretrizes Curriculares. Significa, acima de tudo, a união dos procedimentos de ensino desenvolvidos pelo professor em sala de aula com todo o trabalho pedagógico e gestor produzido extraclasse, de maneira que os estudantes possam adquirir e construir conhecimentos a partir de vivências cotidianas nas quais a existência dos indivíduos se conecte no sentido integral do termo empatia, assim como propõe a filosofia banto Ubuntu¹.

Dessa forma, construir uma educação descolonizadora, em todas as suas nuances, é ampliar dentro da escola as diferentes e múltiplas vozes de culturas, histórias e memórias (MBEMBE, 2018), a fim de superar, no âmbito educacional, as ausências ou silenciamentos dessas vivências na rotina escolar, nos conteúdos e desdobramentos do currículo (em todas as áreas de conhecimento) e nos processos cotidianos de aprendizagem.

Por fim, é fundamental destacarmos que, historicamente, os dispositivos legais que versam sobre as relações étnico-raciais na educação brasileira são conquistas do Movimento Negro e do Movimento Indígena no Brasil, organizações e mobilizações que, historicamente, lutaram e lutam para que a sociedade civil, o Estado e, principalmente, o sistema educacional compreendam suas demandas históricas, sociais e culturais. Esta é uma ação que especialistas na temática, como Nilma Lino Gomes (2017) e Daniel Munduruku (2012), caracterizam como

¹ - A filosofia africana Ubuntu geralmente é associada ao grupo etnolinguístico banto da África Subsaariana, mesmo que sua origem não seja um consenso entre os pesquisadores e estudiosos do tema. A filosofia Ubuntu trata da importância das alianças e do bom relacionamento entre os seres humanos, por isso, seu lema principal é: “Eu sou porque nós somos”. Em sua essência, a filosofia Ubuntu defende o desenvolvimento de uma sociedade pautada pelos pilares do respeito, empatia e solidariedade, visto que, em sua perspectiva ética, uma pessoa que segue esses princípios deve ter plena consciência de que sua própria vida é afetada quando outros seres humanos são diminuídos ou oprimidos. Em outras palavras, na ética social Ubuntu, a existência humana só se sustenta a partir de uma noção de humanidade com o outro, isto é, o ser com o outro deve ser a base da vida social. Na esfera política, a filosofia Ubuntu evidencia a necessidade de união e consenso entre os seres humanos nas tomadas de decisões sociais (PORTAL GELEDÉS, 2016).

o caráter educador dos Movimentos Negro e Indígena brasileiros. Portanto, nesse sentido, é essencial que todos nós possamos compreender que a educação na perspectiva das relações étnico-raciais é uma luta histórica e um trabalho coletivo, afinal, nós, educadores, como sujeitos sociais e históricos, temos o dever e a responsabilidade comum em tornar o mundo um lugar justo e que respeite e valorize as diversas existências.

4. Coordenador Pedagógico

As dimensões de atuação do Coordenador Pedagógico (CP) no desenvolvimento educacional são fundamentais e estratégicas, posto que, em seu trabalho cotidiano, o CP precisa desempenhar três funções essenciais: a função articuladora dos processos educativos, a função formadora (relacionada tanto à garantia da formação contínua do corpo docente quanto à orientação pedagógica destinada aos estudantes) e a função transformadora (aquela que se refere ao trabalho pedagógico no âmbito da melhoria constante do processo de ensino-aprendizagem da escola) (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015).



Estudos com CPs de todas as regiões do Brasil, demonstram que, constantemente, diante da multiplicidade de tarefas da rotina escolar, a dimensão articuladora do Coordenador Pedagógico acaba por se sobrepôr às suas funções formadora e transformadora. Em outras palavras, as tarefas potencialmente vinculadas ao processo formativo contínuo dos professores, como, por exemplo, o acompanhamento do planejamento, sua execução e avaliação, são coladas em segundo plano, quando comparadas com ações e/ou intervenções no âmbito das relações interpessoais ou na esfera do trabalho administrativo (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015).

Esse desequilíbrio na execução das funções centrais do Coordenador Pedagógico é, sem sombra de dúvida, um dos principais entraves para promoção da equidade racial nas escolas, visto que é, principalmente, no exercício de suas funções formadora e transformadora que o CP realiza um papel estratégico, junto aos educadores, de implementação e institucionalização dos marcos legais da Educação para as Relações Étnico-raciais. Isso porque, a articulação cotidiana entre coordenadores pedagógicos e professores, de forma adequada e eficiente, representa peça-chave para a viabilidade prática de consolidação das Diretrizes Curriculares **Nacionais para Educação Étnico-racial e História e Cultura Afro-brasileira e Africana** nas instituições de ensino (BRASIL, 2004a).

Nesse sentido, tendo como base o **artigo 3º, § 2º, da Resolução CNE/CP n.º 01/2004**, cabe às coordenações pedagógicas promover o aprofundamento de estudos que possam balizar



os professores na concepção e no desenvolvimento (abrangendo os diferentes componentes curriculares) de unidades de estudos, projetos e programas no âmbito de suas incumbências educacionais estabelecidas no artigo 13º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 2004b; BRASIL 2009c).

O **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial e História e Cultura Afro-brasileira e Africana** destaca que os coordenadores pedagógicos representam os profissionais que, no âmbito escolar, possuem maior interface entre o trabalho docente, principalmente, por intermédio do Planejamento de curso/aula e da Proposta Política Pedagógica. Sendo assim, desconsiderar essa função educacional é, sobretudo, “não ter a garantia de que as tecnologias educacionais, as políticas de educação que visam melhoria na qualidade de ensino e melhoria do desempenho educacional tenham êxito” (BRASIL, 2009c), fator que significaria uma barreira no combate ao racismo e as demais formas de preconceito e discriminação nas escolas.

Nesse sentido, tendo como base as indicações realizadas pelo próprio **Plano Nacional de Implementação das DCNs EREER** (BRASIL, 2009c), destacamos que as coordenações pedagógicas das unidades de ensino devam, no desempenho de suas atribuições, realizar cinco ações fundamentais. São elas:

- ▶ Ter pleno conhecimento e atuar na divulgação do conteúdo do Parecer CNE/CP n.º 03/2004, da Resolução CNE/CP n.º 01/2004 e das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 no âmbito escolar;
- ▶ Trabalhar de forma colaborativa com os educadores para que os planejamentos de ensino incluam conteúdos, atividades e/ou projetos adequados para o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais e do ensino da cultura e da história afro-brasileira e africana conforme cada nível de ensino e suas respectivas modalidades.
- ▶ Realizar reuniões pedagógicas e momentos formativos com a equipe docente com objetivo de orientá-la em torno da necessidade de combate contínuo ao preconceito, às discriminações e ao racismo. Essas reuniões devem representar espaços dialógicos para que se construa e se desenvolva na escola, de forma coletiva, ações de intervenção, estratégias pedagógicas e uma educação antirracista.
- ▶ Estimular a interdisciplinaridade no processo de criação e difusão das ações relacionadas à temática étnico-racial no ambiente escolar, construindo com os professores e demais profissionais da escola processos educativos, ao longo do ano letivo, que possam ter seus resultados culminados na Semana de Consciência Negra e/ou no Dia da Consciência Negra. Todavia, destaca-se que, de nenhuma forma, tais ações devam significar empreendimentos pontuais destinados a atender exclusivamente essa data do calendário escolar por mera formalidade, pois, tais atividades precisam ser desenvolvidas nas escolas de forma constante, contínua, reflexiva e crítica.
- ▶ Encaminhar ao Gestor escolar e/ou responsáveis legais e institucionais da Gestão Educacional todas as situações de racismo e discriminações diagnosticadas no ambiente escolar.

5. Pedagogo

A Resolução CNE/CP n.º 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, evidencia que, diante da complexidade das realidades existentes em nossa sociedade, o pedagogo deve estar apto para atuar em benefício da superação das exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. Nesse sentido, por meio de uma postura investigativa, propositiva e integrativa, o pedagogo, por um lado, necessita estar atento aos problemas sociais, culturais e educacionais que impactam o cotidiano escolar, e, por outro, deve demonstrar consciência da diversidade, respeitando as inúmeras diferenças que constituem nossa sociedade, sejam elas de natureza étnico-racial, de gênero, ambiental-ecológica, religiosa, entre outras. (BRASIL, 2006a).

No cotidiano escolar, além de acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho didático e pedagógico dos educadores, o pedagogo é também o profissional responsável pela articulação, reflexão, avaliação e intermediação, com o corpo docente, de todos os projetos e ações destinados ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Em suma, o pedagogo é o mediador de toda a prática e ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, cabendo, portanto, também ao pedagogo, atuar na garantia de uma educação de qualidade, inclusiva, democrática e antirracista.

Como o pedagogo também é responsável por coordenar, junto com a equipe gestora, a elaboração coletiva, a implementação e a avaliação contínua do Plano de Ação e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da unidade de ensino, cabe a este profissional zelar para que a temática étnico-racial não só esteja presente nesses documentos, mas que, na prática, o desenvolvimento de uma educação antirracista e inclusiva seja, por um lado, **objetivo estruturante** das ações e projetos educativos planejados para o ano letivo e, por outro, **fundamento norteador** de todo trabalho administrativo e pedagógico organizado e executado no espaço escolar. Nessa direção, é parte central do trabalho pedagógico assegurar que a educação para as relações étnico-raciais seja, de fato, um princípio educativo desenvolvido durante todo o ano letivo e em todas as áreas de conhecimento, sendo o pedagogo parte essencial no processo de desconstrução e superação, tanto da mentalidade comum de que esta temática corresponde responsabilidade específica dos professores da área de ciências humanas, quanto da recorrente prática do desenvolvimento de ações que lidem com a questão étnico-racial exclusivamente na semana (ou mês) da Consciência Negra ou em alguma outra data compreendida como “comemorativa”.

Além da atenção que o pedagogo deve ter em torno das ações supracitadas, é igualmente fundamental sua atuação no acompanhamento e assessoramento dos professores nos momentos de planejamento coletivo por área de conhecimento. Isso porque esse momento é decisivo para proposição de metodologias, formulação de estratégias coletivas de ensino e construção de espaços de reflexão e debate destinados à superação das diversas problemáticas e entraves que interferem no processo educativo. Esse também é o momento-chave da rotina escolar para que o pedagogo realize o trabalho contínuo de diagnóstico em torno da implementação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 e de suas Diretrizes, bem como o monitoramento do processo de ensino-aprendizagem, primando, sempre, pela melhoria dos resultados de aprendizagem a partir do preceito da equidade.

Além dos momentos de planejamentos semanais, a JPP (Jornada de Planejamento Pedagógico) e o Conselho de Classe são oportunidades significativas para que a equipe pedagógica conduza os demais profissionais da escola para realização de uma autoavaliação do trabalho educativo no que se refere à questão étnico-racial, ou seja, esses são espaços em que pedagogos, professores, gestores e outros integrantes da comunidade escolar podem refletir coletivamente sobre todas as ações que a escola desenvolve em torno dessa temática; analisar se os objetivos e as metas da escola incluem e se articulam com a questão étnico-racial; debater sobre os desafios que a escola enfrenta na construção de uma educação antirracista;



e verificar se os resultados almejados e alcançados contemplam os direcionamentos e as exigências dos dispositivos legais e das diretrizes curriculares nacionais da educação para as relações étnico-raciais.

As DCNs ERER (BRASIL, 2004a) e o seu Plano de Implementação (BRASIL, 2009c) evidenciam que um dos principais caminhos para a efetivação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 é a promoção e disponibilização, de maneira sistêmica e regular, de formações continuadas sobre a temática étnico-racial para os educadores e demais profissionais da educação. Nesse sentido, o pedagogo, atuando de forma articulada com a gestão escolar e com os Professores Coordenadores de Área (PCAs), deve promover e organizar esses momentos formativos no espaço escolar, trabalhando de forma a aproximar a escola, por intermédio de parcerias e ações colaborativas, dos especialistas e produtores de saberes na área da educação das relações étnico-raciais, como, por exemplo, estudiosos, pesquisadores, representantes dos Movimentos Negro e Indígena, grupos culturais, Núcleos e Comissões de Estudo e Pesquisa. Além disso, é de extrema importância que o pedagogo participe e incentive a participação dos professores em cursos de formação e/ou atualização sobre a temática étnico-racial promovidos pelas Secretarias de Educação, pelo Ministério da Educação, Universidades, Núcleos de Estudos, por exemplo.

O trabalho pedagógico necessita, sobretudo, assegurar um ambiente escolar alicerçado em relações interpessoais, profissionais e educacionais não só desprovidas de discriminação e preconceito, mas também ativamente antirracistas. Em outras palavras, ações pedagógicas de combate ao racismo e as discriminações são aquelas destinadas a fortalecer, entre os estudantes negros e indígenas, suas identidades, suas vivências e seu pertencimento étnico. Ao mesmo tempo, tais ações devem objetivar que todos os estudantes negros e não negros, indígenas e não indígenas, identifiquem ao longo de sua formação, as participações, as influências, as contribuições e a importância da cultura e da história afro-brasileira, africana e indígena na construção da sociedade nacional (BRASIL, 2004a).

Em suma, é vital que a ação pedagógica venha, cotidianamente, romper com uma concepção educacional “que historicamente tem defendido uma uniformidade de aprendizagem e de culturas, o que tende a desqualificar os que não seguem essas referências, reiterando a dominação e a reprodução de desigualdades educacionais e raciais” (NUNES; SANTANA; FRANCO, 2021, p.07).

Para tanto, as Diretrizes **Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial e História e Cultura Afro-brasileira e Africana** nos apontam que uma pedagogia de combate ao racismo e às discriminações necessita constituir, na realidade, um processo estrutural de “reeducação para as relações étnico-raciais”. Nesse sentido, sendo o pedagogo o profissional designado para elaborar, desenvolver, monitorar e avaliar todas as ações relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e à formação continuada dos professores, cabe a ele, essencialmente, zelar para que, em sua unidade escolar, os educadores sejam sensíveis e capazes de “direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas” (BRASIL, 2004a, p. 08).

6. Coordenação Escolar

Para que a escola possa contribuir positivamente no processo de reeducação para as relações étnico-raciais em nossa sociedade, é de extrema importância que o ambiente escolar seja um espaço seguro e caracterizado por construir e preservar relações interpessoais e profissionais que reconheçam e respeitem a diversidade. Nesses pressupostos, o coordenador escolar, profissional responsável pelo desenvolvimento das atividades relacionadas à organização e ao funcionamento da unidade escolar, desempenha um importante papel na constituição e conservação de um ambiente escolar comprometido com o combate ao racismo e a quaisquer

outras formas de discriminação ou preconceito.

O viés estrutural do racismo e seus múltiplos mecanismos de reprodução nos exige, como profissionais do ensino e cidadãos, a compreensão de que a função educativa da escola ultrapassa tanto as estruturas físicas das salas quanto os próprios períodos de aula. É preciso que a educação escolar alcance também os demais momentos e espaços de experiências e sociabilidades vivenciados pelos (e entre) estudantes, profissionais da educação e demais funcionários da escola. Em suma, ao mesmo tempo em que cabe à escola garantir aos estudantes um ensino e uma aprendizagem de qualidade, é de sua responsabilidade também cuidar para que este processo formativo ocorra de forma humanizada e a partir de uma convivência saudável e asseguradora dos direitos de todos.

Na rotina escolar, um dos principais momentos extraclasse de interação e socialização é o recreio escolar. Nesse período, além de suas refeições, os estudantes realizam atividades coletivas diversificadas que são fundamentais para seus processos de desenvolvimento enquanto seres humanos e cidadãos. Todavia, em momentos de intensa interação social também podemos ter divergências e conflitos entre os indivíduos, fatos que exigem, constantemente, dos profissionais da educação preparo para mediação dialógica e resolução pacífica de todas as animosidades que venham a ocorrer.

Nessa perspectiva, exige-se dos coordenadores escolares um olhar atento no acompanhamento dos estudantes, especialmente, no recreio escolar, pois, esses são instantes em que muitas atitudes, comportamentos e falas de cunho discriminatório e/ou preconceituoso podem ser expressadas, seja de forma explícita ou velada. Todavia, é fundamental pontuar que esse acompanhamento não deve ser constituído a partir de uma perspectiva puramente punitiva, pois, nesse processo, é fundamental, sobretudo, que o coordenador escolar realize constantemente um diagnóstico a partir da observação dos comportamentos e práticas naturalizadas pelos estudantes, haja vista que esse trabalho é elemento estratégico para a potencialização de todas as ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade escolar em prol do combate ao racismo e seus impactos danosos no âmbito educacional.

Nessa direção, cabe preocupação similar às manifestações de **racismo recreativo** (MOREIRA, 2019) que, infelizmente, estão presentes no espaço escolar, ocorrendo em forma de “microagressões” às pessoas negras e indígenas e justificadas sob o tom da “brincadeira” e da expressão do humor. Assim, de maneira geral, como ainda ocorre em diversos outros espaços da nossa sociedade, a escola, como instituição social, ainda reproduz o **racismo recreativo**, muitas vezes naturalizando-o e minimizando-o.

Vejamos o que a pesquisadora e especialista no assunto Elissânia da Silva Oliveira nos ensina sobre a prática do racismo recreativo no ambiente escolar:

(...) as piadas de cunho racistas estão no bojo das relações sociais e têm o intuito de circular imagens derogatórias sobre a população negra, fato que leva a uma construção imagética do status cultural e material desse grupo. Quando olhamos para dentro do ambiente escolar, podemos perceber, no cotidiano, uma série de microagressões contra as pessoas negras, que quase sempre acontecem em tom de brincadeira, mas que se deslocam para as mais diversas formas de violências: verbais, físicas, psicológicas, de gênero. Estas são vistas como se fossem casos isolados, mas não são, pois fazem parte de toda uma estrutura social que naturaliza certas atitudes, que atingem, em forma de humor, as experiências educacionais dos diferentes estudantes negros, afinal as brincadeiras reproduzem um “racismo sem racistas” e protegem aqueles que a reproduzem. Estes, por sua vez, se recusam a reconhecer em suas ações, a manutenção das desigualdades raciais (OLIVEIRA, 2022, p.58).



As atribuições e responsabilidades do coordenador escolar são estratégicas, quando tratamos de enfrentamento ao racismo e construção de uma educação antirracista. Isso porque, a partir da ocorrência de situações de preconceito, injúria ou discriminação racial na unidade escolar, a coordenação deve desempenhar várias ações fundamentais. São elas:

- ▶ **Atendimento e acolhimento dos estudantes e/ou profissionais da escola:** primeiramente, é necessário reforçar que os casos de racismo precisam ser identificados corretamente e, em hipótese alguma, devem ser amenizados ou ignorados pelos profissionais da escola. Portanto, como é responsabilidade do coordenador escolar buscar soluções em situações de conflito na relação interpessoal no âmbito escolar (encaminhando, posteriormente, as ocorrências à gestão escolar), seu trabalho é determinante na condução dos casos de racismo que ocorrem na escola. Nesse processo, cabe sempre destacar que todas as denúncias necessitam ser acolhidas, ao mesmo tempo em que deve ser realizada, sempre, uma escuta ativa de todos os envolvidos. Em suma, acolher os estudantes nessas situações, significa, sobretudo, garantir que eles se sintam seguros e certos de que serão ouvidos e respeitados.
- ▶ **Atendimento e diálogo com as famílias dos estudantes:** segundo a Portaria Estadual n.º 154-R/2020, que dispõe sobre as atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais, é o coordenador escolar, o profissional designado para realizar o trabalho regular de atendimento aos pais, responsáveis e familiares dos estudantes que comparecerem a escola. Assim, no que se refere à questão étnico-racial, o diálogo constante que a coordenação realiza com as famílias é essencial para que, cada vez mais, as famílias estejam conscientizadas da importância e do papel social da escola no processo de reeducação para as relações étnico-raciais. A aproximação e o diálogo constante entre escola e família são fundamentais na construção de uma educação antirracista. Todavia, quando a ação preventiva não é suficiente, isto é, nos casos de racismo identificados na escola, a coordenação escolar tem papel estratégico nas ações de contato, de diálogo e de atendimento às famílias dos estudantes envolvidos, visto que é responsabilidade da escola garantir a ciência e a participação dos responsáveis pelos estudantes em todas as ações e decisões da escola de forma democrática e transparente.
- ▶ **Registro dos atendimentos realizados aos estudantes, familiares e/ou profissionais envolvidos:** registrar e reportar às instâncias responsáveis todos os relatos, ações e medidas tomadas pela unidade escolar, representa procedimento essencial para que o enfrentamento ao racismo se estruture, cada vez mais, como uma política pública da Rede Estadual de Ensino. Tais registros não só são documentos que amparam o trabalho dos profissionais que conduzem os atendimentos e ações dos casos, mas também fontes que podem subsidiar os trabalhos das equipes técnicas e especializadas na temática étnico-racial no processo de melhoria constante do Programa de Enfrentamento ao Racismo nas Escolas da Rede Estadual do Espírito Santo, ação estruturante desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação. Cabe destacar que todos os registros e medidas cabíveis realizados pela escola devem estar orientados e fundamentados no Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo.

7. Coordenador Administrativo, de Secretaria e Financeiro (CASF)

Como coordenador dos Agentes de Suporte Educacional e dos Auxiliares de Secretaria Escolar, o CASF deve organizar o expediente da secretaria escolar de forma que o atendimento prestado pelos servidores, além de ser qualificado, eficiente, transparente e cordial, seja zeloso com a vida documental dos estudantes. Isso porque, primeiramente, uma escola que se preocupa em manter uma boa relação com as famílias dos estudantes desde o serviço prestado na secretaria potencializa a atuação dos familiares enquanto parceiros do processo ensino-aprendizagem, condição relevante para que a educação escolar atue como agente de ressignificação das relações étnico-raciais na sociedade. Em segundo lugar, ao realizar cuidadoso trabalho de organização, classificação, computação e registro dos dados e documentos referentes à organização e ao percurso escolar dos estudantes, a escola está construindo um aparato de informações que poderão qualificar, aperfeiçoar e subsidiar ações pedagógicas voltadas à promoção da equidade.

Dessa forma, ao tratar da vida documental do estudante, é essencial que os servidores públicos da Secretaria Escolar estejam atentos ao fato da existência de um ser humano por trás de cada documento, informação ou dado recebido, armazenado ou emitido pela unidade escolar. O trabalho administrativo em uma escola exige, para além das ações puramente técnicas, sensibilidade e olhar humanizado diante das complexidades e das diferentes realidades tanto dos estudantes e de suas famílias quanto da comunidade onde a escola está inserida (PAULINO et. al., 2021).

Na rotina escolar, dados são gerados a partir de diferentes movimentos e situações envolvendo estudantes, docentes, comunidade, equipes pedagógica e gestora, dentre outros sujeitos. Todavia, por vezes, tais informações não são observadas, organizadas e elencadas de maneira a aprimorar as ações da equipe escolar. É a partir desse cenário, que temos a necessidade de que esses dados sejam reunidos, estudados, tratados e apresentados de forma a subsidiar tanto o trabalho de educadores e gestores da unidade escolar quanto a atuação dos profissionais das Superintendências Regionais e da Secretaria Estadual de Educação.

Diante desse panorama, a atuação do CASF é essencial no que se refere ao enfrentamento dos impactos do racismo estrutural na escolarização dos estudantes negros e indígenas de nosso Estado, visto que, como é na secretaria da escola que grande parte desses dados ou são gerados ou circulam, o profissional que coordena o trabalho nesse espaço possui decisiva responsabilidade sobre a forma como essas informações serão mapeadas, ordenadas e compiladas. Em outras palavras, para que esses dados se transformem em instrumentos qualificadores do desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais no espaço escolar, é necessário que o CASF e os demais profissionais que ele coordena sejam e estejam sensibilizados e conscientizados sobre a importância da organização e do monitoramento dos mesmos, principalmente, para construção de análises dos percursos formativos dos estudantes que levem em consideração o recorte racial.

O professor Dr. Marcelo Jorge de Paula Paixão nos esclarece que, assim como se realiza no âmbito gestor das diversas áreas dos setores públicos e privados da sociedade, a escola (e, de forma geral, todo o sistema educacional) também deve basear suas tomadas de decisões em indicadores e dados sociais, pois, sem avaliações qualificadas e objetivas, diminui-se exponencialmente a possibilidade de êxito de quaisquer ações estratégicas. Assim, o estabelecimento do recorte racial na análise dos indicadores educacionais é essencial para demonstrar que os efeitos negativos do racismo estrutural na educação brasileira não são uma simples questão de opinião, mas sim, um fato concreto, haja vista que os inúmeros dados e indicadores socioeducacionais demonstram cotidianamente que a desigualdade étnico-racial ainda seja perpetuada quando tratamos de acesso e oportunidade referentes ao direito fundamental e universal da aprendizagem no Brasil (PAIXÃO, 2017).

As informações dos estudantes coletadas pela secretaria e produzidas na unidade escolar, somadas aos indicadores socioeconômicos (obtidos por meio de instâncias federais, estaduais ou municipais) e aos dados mapeadas em torno do rendimento e da performance dos estudantes em seu processo de escolarização são instrumentos valiosíssimos para que cada unidade escolar possa fundamentar, planejar e executar ações, projetos e tomadas de decisões destinados à superação das desigualdades que ainda são encontradas em torno das trajetórias das crianças e jovens negros e indígenas quando comparadas as dos jovens e crianças brancas.

Em síntese, o enraizamento nas unidades de ensino de uma cultura de trabalho fundamentada em dados não só é capaz de subsidiar e qualificar as ações pedagógicas (e, por consequência o processo de ensino-aprendizagem) das escolas, mas também as políticas de intervenção da Rede de Ensino como um todo.

8. Agente de Suporte Educacional (ASE)

No contexto da escola, o Agente de Suporte Educacional (ASE) é o profissional responsável em realizar atividades como matrícula dos estudantes, censo escolar, expedição de documentos e execução de atividades relacionadas ao atendimento ao público. O ASE realiza e organiza, na escola, a escrituração, a documentação e os arquivos, fornecendo, portanto, informações essenciais aos processos pedagógicos e administrativos. Assim, conforme a Portaria n.º 154-R/2020, diante das atribuições dos profissionais da equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais, o Agente de Suporte Educacional tem por incumbência atuar na rotina geral da Secretaria Escolar.

Cabe destacar que o ASE é o profissional que atende o público em geral na secretaria escolar, ficando responsável por receber os dados primários dos estudantes da escola, tais como documentos pessoais, certidões de nascimento, comprovantes de residência, entre outros. Por intermédio das informações do Censo Escolar, por exemplo, além da organização e atualização de informações sobre a vida escolar do estudante, o ASE, por meio do contato direto com esses dados, tem a possibilidade de potencializar o trabalho pedagógico de sua unidade escolar, uma vez que essas informações fornecem aos gestores, pedagogos e docentes indicadores importantes capazes de caracterizar, retratar e mapear o contexto e o perfil socioeconômico dos estudantes e da própria comunidade e região no qual a escola está inserida.

Cruzando as informações obtidas acerca dos contextos socioeconômicos com os indicadores de aprendizagem dos estudantes, a escola terá sob seu domínio um importante suporte para organização de ações voltadas tanto para superação das dificuldades de aprendizagem

ainda presentes quanto para o fortalecimento das práticas que tiveram resultados satisfatórios durante o ano. Para tanto, é indispensável, por parte dos profissionais da secretaria escolar, atenção especial às informações solicitadas na ficha de matrícula dos estudantes, em especial, aos dados referentes à raça/cor, visto que essas são informações primordiais para que a unidade escolar possa construir processos de análises de dados embasadas no recorte racial. Por isso, cabe à equipe da secretaria, quando da realização ou efetivação das matrículas dos estudantes na escola, atuar de forma a sensibilizar os estudantes e/ou responsáveis em torno da importância do preenchimento consciente das informações solicitadas, em especial, os dados referentes à autodeclaração cor/raça.

A partir dos resultados, índices e indicadores obtidos, o ASE tem a possibilidade de colaborar com a equipe gestora, participando da elaboração coletiva do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Programa de Autoavaliação Institucional - PAI e do Plano de Ação Anual da unidade escolar, a partir dos dados mapeados. Doravante, um planejamento de práticas educativas que esteja bem fundamentado não só nos dados referentes aos resultados de aprendizagem da escola, mas também na relação imediata desses indicadores com informações que consideram o recorte étnico-racial e socioeconômico de toda a comunidade escolar, é peça-chave para o desenvolvimento da equidade no âmbito escolar, e, conseqüentemente, para a superação das desigualdades étnico-raciais ainda encontradas nas taxas de abandono, ausência, distorção idade-série e de desempenho dos estudantes.

Portanto, o trabalho em prol do desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais é compromisso de todas as escolas, independente de seus índices e localização, pois, como sujeitos sociais, os estudantes fazem parte de uma sociedade inerentemente pluriétnica, multicultural e diversificada. Assim, por intermédio de ações e planejamentos pautados na perspectiva do antirracismo, a escola, a partir de um encadeamento de ações e responsabilidades que envolve o trabalho de diferentes profissionais, pode proporcionar práticas pedagógicas e educativas direcionadas à valorização dos estudantes. Nesse rumo, a educação escolar transforma-se em agente capaz de reconfigurar as relações cotidianas de aprendizagem, de reconstruir as relações interpessoais, de fomentar o empoderamento, de superar desigualdades e discriminações e de endossar a autoestima, o protagonismo e a autonomia dos estudantes.



ESTUDO DE CASO

Enquanto isso na Escola...

As construções das situações abaixo foram inspiradas e adaptadas a partir do material publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Governo do Paraná (PARANÁ, 2018).

Situação 01

Na sala de aula, durante a realização de uma atividade em grupo, uma estudante queixou-se ao professor afirmando que dois colegas, ao visualizarem algumas imagens no livro didático, zombaram do seu cabelo crespo. Como havia outros grupos de estudantes na sala, o professor não presenciou a cena, restando-lhe o relato da estudante.

Como agir?

Em primeiro lugar, é essencial que toda comunidade escolar tenha conhecimento de que falas e atitudes que expressam noções pejorativas ou ridicularizantes sobre a estética e/ou formas de penteado de cabelos crespos (mesmo que em tom de piadas) são demonstrações explícitas de racismo. E, infelizmente, acontecimentos desse tipo são frequentes não só no ambiente escolar, mas em diversos espaços sociais.

Tendo o fato ocorrido durante uma aula, a intervenção inicial do professor é de extrema importância. O professor deve escutar com muita atenção os estudantes diretamente envolvidos e os que tenham apenas observado o fato. A situação de racismo não deve ser jamais ignorada ou minimizada, pois, posturas e atitudes que negligenciam situações como esta, apenas legitimam e perpetuam cotidianamente o racismo.

Como devem atuar as equipes pedagógica e gestora?

Antes que a situação seja encaminhada às instâncias gestoras da escola, a atuação do coordenador escolar também será decisiva. É importante que a coordenação realize reuniões com os estudantes, seus responsáveis e o professor, abrindo espaços de fala para todos os envolvidos e realizando os registros e encaminhamentos necessários.

Em todas as intervenções pedagógicas e disciplinares, a participação e a liderança dos gestores escolares são centrais, pois, casos de racismo não devem ser tratados como fatos isolados, mas sim como alertas de que a temática étnico-racial necessita ser reforçada de forma sistemática na escola. Para tanto, a equipe gestora deve atuar de forma a envolver, motivar e conscientizar os educadores de modo a direcioná-los para construção e desenvolvimento de

ações pedagógicas de enfrentamento às múltiplas maneiras como o racismo está sendo reproduzido e manifestado no espaço escolar. Concomitantemente, ao entendermos que a situação relatada é reflexo do caráter estrutural do racismo brasileiro, ações formativas destinadas à equipe docente são fundamentais para que a unidade escolar prepare, cada vez mais, seus professores para, primeiramente, compreenderem a importância e a gravidade da questão, e, por conseguinte, para desenvolverem coletivamente com os estudantes, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, uma educação antirracista.

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico e/ou pedagogo da escola deve ter atenção e cuidado em torno da formação continuada dos professores no que se refere à educação para as relações étnico-raciais. É decisivo que, por um lado, a equipe pedagógica incentive e conscientize os educadores a realizarem cursos e formações na área promovidos por Núcleos de Pesquisas, Universidades, Secretarias de Educação, Ministério da Educação, Movimentos sociais etc. Por outro, as equipes pedagógica e gestora da unidade de ensino também podem promover momentos formativos na escola, visto que a gama de materiais produzidos por especialistas na temática é vasta, sendo que muitos desses materiais estão disponibilizados gratuitamente na internet. A título de exemplo, sobre a questão da corporeidade e estética no âmbito das questões étnico-raciais na escola, o artigo “Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo”, da professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes, representa um material riquíssimo para ser utilizado em momentos formativos da equipe docente.

Vejamos como a autora nos apresenta reflexões valiosas sobre a temática:

“O estudo sobre as representações do corpo negro no cotidiano escolar poderá ser uma contribuição não só para o desvelamento do preconceito e da discriminação racial na escola como, também, poderá nos ajudar a construir estratégias pedagógicas alternativas que nos possibilitem compreender a importância do corpo na construção da identidade étnico-racial de alunos, professores negros, mestiços e brancos e como esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar. Na escola, não só aprendemos, mas também reproduzimos representações sobre o cabelo crespo e o corpo negro. Quais serão essas representações? Em que momentos aparecem e como elas aparecem? Como os sujeitos negros e brancos vivem esses processos dentro e fora da escola? Como tais representações se manifestam no currículo? Muitas vezes, esses processos delicados e tensos passam despercebidos pela escola, pelos profissionais da educação, e não constituem motivo de debates e estudos nos nossos cursos de formação de professores”.

(GOMES, 2003, p.180)



Situação 02

Ao monitorar as notas dos estudantes do Ensino Médio da unidade escolar por meio do SEGES, a coordenação pedagógica observa que mais de 30% dos estudantes, após o final do segundo trimestre, estão com rendimento abaixo da média exigida. Além disso, a CP constata que 10% dos alunos(as) do Ensino Médio que iniciaram o ano letivo na unidade de ensino abandonaram a escola nos dois primeiros trimestres letivos.

Qual a importância dos dados para escola?

O monitoramento de notas e frequências dos estudantes por intermédio do Sistema Estadual de Gestão Escolar é prática consolidada nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino do Espírito Santo. Atualmente, outras práticas de monitoramento passaram a fazer parte das rotinas das escolas, como, por exemplo, a realização de autoavaliações e o acompanhamento do desenvolvimento dos planos de ação. Tais ações de monitoramento, cada vez mais, consolidam-se como instrumentos que qualificam determinantemente os planejamentos e as tomadas de decisões da equipe escolar em prol do melhoramento constante dos processos educativos cotidianos.

Todavia, é crucial ressaltar que não basta às escolas apenas obterem ou construírem dados. Isso porque, na verdade, é imprescindível ter sobre eles um olhar sensível, atento e crítico. Dados, informações e documentos não “falam por si”. É necessário, sobretudo, que os profissionais que tenham essas informações à sua disposição estabeleçam análises críticas e problematizações, transformando-as em suporte e instrumento para solução dos pontos de atenção existentes na escola e/ou em toda a Rede.

Portanto, tomando como exemplo a situação hipotética descrita acima, é fundamental, nesse caso, que gestores, pedagogos e professores, coletivamente, durante o Conselho de Classe, por exemplo, se questionem sobre qual a cor/raça da maioria dos estudantes reprovados e/ou evadidos da escola.

Qual a relação dos dados educacionais com a questão étnico-racial?

Mediante as latentes desigualdades que ainda se perpetuam em nossa sociedade, os profissionais da educação precisam estar atentos ao fato de que ações de melhoria no desempenho dos estudantes, de diminuições nas taxas de evasão escolar, de aumento nos índices de frequência e de reequilíbrio na relação idade-série, precisam, cada vez mais, estar conectadas aos processos de reeducação para as relações étnico-raciais e de enfrentamento ao racismo no ambiente escolar, pois, essa é uma relação necessária para qualquer perspectiva educacional que vise alcançar uma real equidade educacional.

Pesquisas acadêmicas (CARVALHO, 2005; CHAGAS; FRANÇA, 2010) demonstram que, oriunda do impacto do racismo estrutural nos processos educativos, a trajetória escolar mais longa, acidentada e tortuosa dos estudantes negros (quando comparada a dos brancos) tem efeitos danosos na autoestima dessas crianças e jovens, impactando negativamente nos seus desempenhos escolares. A literatura acadêmica também aponta que ainda existe por parte de muitos educadores olhares e tratamentos diferenciados destinados a estudantes negros, principalmente, pelo fato desses professores carregarem preconceitos e estigmas em torno da capacidade intelectual desses estudantes (MOREIRA-PRIMO; FRANÇA, 2020).

Infelizmente, não é difícil encontrar profissionais da educação que acreditem e afirmam, categoricamente, que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes são reflexo das estruturas

familiares. A situação se agrava, quando percebemos que as famílias geralmente estigmatizadas pelos profissionais da escola como “desequilibradas”, “desorientadas” ou “desorganizadas” são, majoritariamente, negras e em condições de vulnerabilidade social. Dessa forma, a repetição do estigma “da culpa da família” não contribui para uma educação antirracista. Pelo contrário, culpabilizar a família pelo insucesso escolar apenas escancara um discurso excludente e reforça práticas racistas no ambiente escolar (BRASIL, 2013).

Portanto, é de extrema importância que as equipes pedagógica e gestora das unidades escolares estabeleçam um recorte racial sobre os dados de rendimento, frequência e abandono, visto que tais informações são essenciais para o planejamento de ações pedagógicas destinadas à superação dos pontos de atenção da escola, sobretudo, aquelas relacionadas às questões étnico-raciais e socioeconômicas.

Na prática, como a escola pode obter e quais dados são fundamentais nesse processo?

Para que os pedagogos e gestores possam realizar uma análise dos dados escolares fundamentada no recorte racial, torna-se fundamental que a CASF e os Agentes de Suporte Educacional mantenham atenção contínua ao processo de registro de informações que os familiares, os responsáveis e os estudantes realizam na secretaria escolar. Nesse processo, é decisivo que a equipe da secretaria evidencie e explique aos familiares e aos estudantes sobre a importância do registro consciente e íntegro de todas as informações solicitadas, seja no ato da primeira matrícula, seja no processo de atualização dos dados nas rematrículas, haja vista a relevância dessas informações para eficiência do trabalho escolar.

Portanto, é preciso que a unidade de ensino tenha atenção especial aos dados referentes à autodeclaração de cor/raça dos estudantes, pois, o número de matrículas escolares em que não se registra a autodeclaração cor/raça ainda é significativa na Rede. Vejamos os dados referente à Rede Pública Estadual de Ensino na série histórica 2011-2021:



Fonte: Censo Escolar. Disponível em: <https://educacao.sedu.es.gov.br/dados-educacionais>.

Os dados referentes à autodeclaração cor/raça representam elementos centrais para que a unidade escolar compreenda o perfil étnico-racial de seu corpo discente, o que vai permitir os gestores, os pedagogos e os docentes potencializarem as ações de fortalecimento à aprendizagem e de enfrentamento à evasão, especialmente, se tais ações estiverem articuladas e comprometidas com o combate ao racismo estrutural e com a implementação da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-racial e História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Situação 03

Durante o recreio escolar, ocorre um desentendimento entre dois estudantes, em que um deles xinga o outro de “macaco”. Após a intervenção do coordenador pedagógico, o estudante agressor alega que foi apenas uma brincadeira e que não teve a intenção de ofender seu amigo. Durante a reunião com os responsáveis, na presença dos estudantes envolvidos, o pai do estudante que realizou a ofensa ratifica o argumento de que a escola não deveria levar o acontecido com tanta seriedade, pois, a situação significou apenas uma brincadeira e que atitude não fora racista, visto que os dois estudantes são melhores amigos desde a infância.

Como a escola deve agir e se posicionar?

Por ter acontecido durante o recreio, é primordial a intervenção do coordenador escolar, que deve realizar, de forma imediata, um diálogo e uma fala incisiva e antirracista com os estudantes envolvidos, ouvindo-os e registrando seus relatos. Os familiares dos estudantes também precisam ser informados e convocados para uma reunião na escola, e a situação deve ser encaminhada à equipe gestora da unidade escolar.

Nesse contexto, a gestão escolar não deve tratar a situação apenas como um caso de *bullying*, pois, a injúria proferida representa um caso preocupante de racismo. Cabe evidenciar que o *bullying* também é um fenômeno que requer atenção especial das escolas, haja vista seu impacto negativo nos processos educativos, contudo, é fundamental que as escolas estejam cada vez mais preparadas para distinguir os casos de *bullying* das ocorrências concretas de racismo, posicionando-se de forma rígida e inflexível contra argumentos que buscam minimizar atitudes racistas, caracterizando-as, sobretudo, como brincadeiras entre amigos.

Orientada pelo Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, a gestão escolar deve tomar as medidas pedagógicas e disciplinares cabíveis aos estudantes, bem como avaliar a possibilidade de acionar as equipes de Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar (APOIE) para intervenção orientada junto à escola e, principalmente, com os envolvidos diretamente nos episódios de racismo.

Em situações como essa, é importante que a escola não exponha ou estigmatize os estudantes envolvidos no episódio, pois, mesmo que medidas individuais necessitem ser tomadas (uma vez que os estudantes precisam ser responsabilizados pelos seus atos), é função da escola promover ações contínuas e intervenções pedagógicas voltadas para transformações coletivas em prol do combate a todas e quaisquer formas de discriminações e preconceitos.

Podemos notar, também, na descrição da situação que há forte resistência do responsável do estudante que cometeu a atitude racista em tratar o caso com a seriedade devida, postura que, infelizmente, pode se repetir em inúmeras outras situações análogas, pois, ainda é comum encontrarmos na sociedade brasileira a negação do racismo.

Em um cenário de resistência familiar, como devem atuar os profissionais da educação?

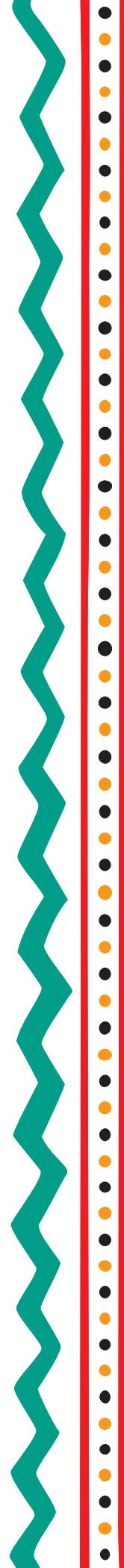
O caminho ideal é, sem dúvida, o fortalecimento da relação escola/família, pois, quando ambas caminham integradas em prol do processo educativo, potencializam-se os instrumentos pedagógicos dos professores e o desenvolvimento educacional dos estudantes, fortalecendo a política inclusiva da escola. Todavia, essa relação não é simples, sendo, em alguns momentos, marcada por entraves e desafios.

Logo, para que a escola possa reduzir os impactos do racismo estrutural no seu trabalho

cotidiano, é decisivo que ela inclua e estimule a participação da família em todos os projetos e ações desenvolvidos pela unidade de ensino no âmbito da educação para as relações étnico-raciais. Portanto, o papel de uma gestão democrática não é afastar a família e a comunidade da escola, mas sim integrá-las tanto em presença e participação quanto em representatividade nas tomadas de decisão escolares.

O que esse tipo de ocorrência deve evidenciar à escola?

Como já foi dito algumas vezes neste Caderno Orientador, os casos de racismo não devem ser analisados, compreendidos e enfrentados como situações circunstanciais. Em outras palavras, é central que a gestão escolar reúna, regularmente, as equipes pedagógicas e docente para que se realize um diagnóstico de como estão sendo desenvolvidas as ações de implementação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 e suas Diretrizes, reestruturando-as e/ou fortalecendo-as, sempre que for preciso, de forma que envolva toda a comunidade escolar e promova, efetivamente, o reconhecimento e a valorização das identidades e culturas negras e indígenas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

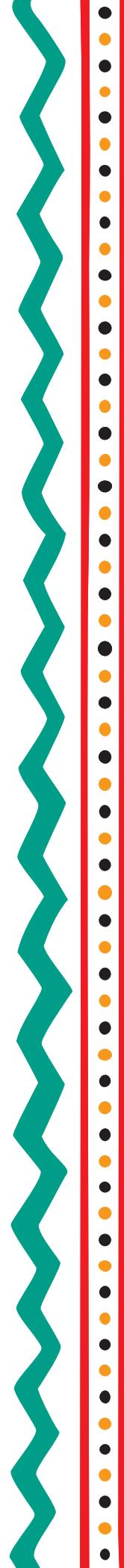
O racismo está presente na nossa sociedade: é histórico e é estrutural. Combatê-lo exige um esforço conjunto de todos nós, cidadãos brasileiros. Como bem disse Angela Davis, citada na apresentação deste Caderno, “em uma sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”. Nesse sentido, educar para as relações étnico-raciais é fulcral para o desenvolvimento de uma Educação antirracista e uma sociedade justa, equânime e democrática.

Diante disso, este **Caderno Orientador**, construído a muitas mãos, promove reflexões importantes sobre o racismo na sociedade brasileira e aponta caminhos para a implementação das **Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008**, que incluem a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena**” nos sistemas de ensino. O Caderno percorre as áreas de conhecimento, as modalidades de ensino e a gestão escolar, buscando orientar as práticas escolares dos profissionais da educação da rede estadual de ensino do Espírito Santo a partir do que preconiza a **Resolução CNE/CP n.º 01/2004**, que instituiu as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**.

Portanto, para a efetivação da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) na educação básica do Espírito Santo, nós, profissionais da educação deste estado, devemos entender que o racismo contra negros e indígenas é parte estruturante da sociedade brasileira e que, sendo assim, também se faz presente no cotidiano escolar. Dessa forma, cumpre-nos, como cidadãos e educadores, assumir o compromisso de:

- ▶ Em hipótese alguma, ignorar ou minimizar situações de racismo no ambiente escolar, muitas vezes, rotuladas como “brincadeiras”;
- ▶ Adotar uma postura ativa e promover ações de intervenção de combate ao racismo;
- ▶ Romper com o eurocentrismo universalista presente nos currículos;
- ▶ Incorporar sujeitos e conhecimentos de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas nos objetos de estudo, nas ações pedagógicas e nas práticas docentes em todas as áreas de conhecimento e modalidades de ensino;
- ▶ Reconhecer as culturas, os saberes e valores africanos, afro-brasileiros e indígenas de forma igualitária sem hierarquizações em relação à cultura e à cientificidade europeia.

Nessa perspectiva, a Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros (CEAFRO) da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) acredita que este Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-raciais no Espírito Santo, construído de forma coletiva e colaborativa, consiste num instrumento que incentiva e potencializa práticas educativas de combate ao racismo na rede estadual de ensino. Esperamos que todos os profissionais da educação possam se apropriar das discussões contidas neste Caderno, sendo um estímulo para aprofundar seus conhecimentos sobre a temática racial e se engajar na luta por uma educação antirracista.



REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução Tadeu Breda. Editora Elefante: São Paulo, 2016.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALDESCO, Aldo. Tupiniquim de Aracruz resgata sua língua nativa. **Assembleia Legislativa do Espírito Santo**, Vitória, 16 de abril de 2021. Disponível em: <<https://www.al.es.gov.br/Noticia/2021/04/40822/tupiniquim-de-aracruz-resgata-sua-lingua-nativa.html>>. Acesso em 15 de agosto de 2022.

ALMEIDA, Sílvia Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Mírian Cristine, ALVES, Alcione Correa Alves (Orgs.). **Epistemologias e metodologias negras, descoloniais e antirracistas**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2020.

ANDRADE, Sidney. **Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz?**. Portal As Gordas. Dezembro de 2015. Disponível em <<https://asgordas.wordpress.com/2015/12/03/capacitismo-o-que-e-onde-vive-como-se-reproduz/#:~:text=Mas%2C%20em%20termos%20t%C3%A9cnicos%2C%20a, enquanto%20sujeito%20aut%C3%B4nomo%20e%20independente>> Acesso em: 25/05/2022.

ARACRUZ. **Unidades de Ensino**. Secretaria Municipal de Educação. 2022. Disponível em <<https://www.aracruz.es.gov.br/secretarias/semmed>> Acesso em 21/06/2022.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ASANTE, Molefi. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma ideia**. Trad. Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Alice Carmo. Ensaio Filosófico, Volume XIV, Dezembro/2016.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BAHIA. **Dicionário de expressões (anti) racistas**: e como eliminar as microagressões do cotidiano. Defensoria Pública do Estado da Bahia. Salvador: ESDEP, 2021.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



BAYÓ, Elly; MIRANDA, Fernanda; SOUZA, Fernanda. **Por uma Escola Afirmativa:** construindo comunidades antirracistas. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/sala_professor/pdfs/PROJETO_PorUmaEducacaoAntirracista.pdf. Acesso em 25 de março de 2022.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 20/02/2022.

_____. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003:** Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília: Ministério da Educação, 2008a. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/4-contribuicoes-para-implementacao-da-lei-10-639>. Acesso em 01 de fevereiro de 2022.

_____. **Decreto-Lei n.º 2.848,** de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1940. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm> Acesso em 10/03/2022.

_____. **Decreto n.º 4.887,** de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em 31 de maio de 2022.

_____. **Decreto n.º 6.040,** de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em 01 de fevereiro de 2022.

_____. **Decreto n.º 6.861,** de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2009a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>> Acesso em 15 de abril de 2022.

_____. **Decreto n.º 6.949,** de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 15 de abril de 2022.

_____. **Decreto n.º 7.352,** de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-p-df/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>> Acesso em: 25/05/2022.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação:** Relações Raciais na Escola / Ação Educativa, Unicef, SEPPPIR, MEC (Denise Carreira e Ana Lúcia Silva Souza). 1ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/wp-content/uploads/2013/12/Indicadores_RR_vf.pdf. Acesso em: 15/04/2022.



_____. **Lei n.º 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 13/06/2022.

_____. **Lei n.º 7.716**, de 05 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm> Acesso em 20/02/2022.

_____. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 20/02/2022.

_____. **Lei n.º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 28/01/2002.

_____. **Lei n.º 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 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”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 28/01/2022.

_____. **Lei n.º 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: DF: Presidência da República, 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 20/03/2022.

_____. **Lei n.º 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: DF, Presidência da República, 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 10/08/2022.

_____. **Lei n.º 12.990**, de 09 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm>. Acesso em 10/08/2022.

_____. **Lei n.º 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DF, Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 20/03/2022.

_____. **Parecer CNE/CP n.º 03**, de 10 de março de 2004. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 25/03/2022.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SEPP/IR, 2009c. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 20/03/2022.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação: Brasília, 2008c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc-especial.pdf>> Acesso em: 20/03/2022.

_____. **Relatório do Comitê Nacional para Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/discrim/relatorio.htm>>. Acesso em: 25/01/2022.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 01**, de 05 de junho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 05 de julho de 2000a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=158811-rcebo01-00&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em 21 de junho de 2022.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 01**, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rcebo01-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10/05/2022.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 01**, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>> Acesso em 20/06/2022.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 03/08/2022.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 02**, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>>. Acesso em 03/08/2022.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 02**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf> Acesso em: 15/06/2022.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 03**, 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo3_99.pdf> Acesso em 20/06/2022.



_____. **Resolução CNE/CEB n.º 04**, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010c. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf>. Acesso em 13/07/2022.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 05**, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012b. Disponível: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf. Acesso em 28/05/2022.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 08**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012c. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-008-2012-11-20.pdf>. Acesso em 13/07/2022.

_____. **Parecer CNE/CEB n.º 11**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em 15 de maio de 2022.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 01**, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, Edição 03, Seção 1, p. 9, 06 de janeiro de 2021b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>>. Acesso em 10/08/2022.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 01**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 30/01/2022.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 01**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpo1_06.pdf. Acesso em 25/04/2022.

_____. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf> Acesso em: 26/01/2022.

BORDIGNON, Dalila; RIZZON, Nathália Mussatto. **Capacitismo**: cartilha para organizações. Mestrado Profissional em Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de Caxias do Sul. 2021.

CANTARINO, Carolina. Racismo influencia desempenho escolar. **Ciência e Cultura**. São Paulo, Vol. 59, n.º 2, p. 11, Junho, 2017. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 de julho de 2022.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASTRO, Yeda Pessoa. **Falares africanos na Bahia**: um vocábulo afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks, 2002.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n.º 28, pp.77-95. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100007>. Acesso em: 11 de julho de 2022.

CHAGAS, Luana; FRANÇA, Dalila Xavier de. **Racismo, Preconceito e Trajetória Escolar de Crianças Negras e Brancas: A Realidade de Sergipe**. Anais: relatório disponível pelo IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2010.

COSTA, Najara Lima. Colorismo. **Revista Raça**. Agosto de 2018. Disponível em <<https://revistaraca.com.br/colorismo/>> Acesso em 04/04/2022.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e História da Matemática. In: FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco (Org.). **Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo do Espírito Santo**. (Volumes 06 a 09, Ensino Fundamental - anos finais), Secretaria de Educação, Vitória, 2020a. Disponível em: <<https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos>>. Acesso em: 04/02/2022.

_____. **Diretrizes Estratégicas SEDU 2023**. Secretaria de Educação, Vitória, 2023. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/DIRETRIZES%20PEDAG%C3%93GICAS%202023%20NOVA%2002.pdf>>. Acesso em 25/01/2023.

_____. **Lei 10.382**, de 25 de junho de 2015. Diário Oficial dos Poderes do Estado do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <<https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/html/3159/#e:3159/m:161118>>. Acesso em 10/03/2022.

_____. **Lei n.º 11.094**, de 07 de janeiro de 2020. Reserva aos negros 17% (dezessete por cento) e aos indígenas 3% (três por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos e processos seletivos para provimento de cargos efetivos, de contratação temporária e empregos públicos no âmbito da administração pública no Estado do Espírito Santo, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pelo Estado do Espírito Santo. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Poder Executivo, Vitória, 08 de janeiro de 2020b. Disponível em: <<http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI110942020.html>>. Acesso em 11/08/2022.

_____. **Resolução CEE/ES n.º 3.777**, de 08 de maio de 2014. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo, Vitória, 2014a. Disponível em: <<https://cee.es.gov.br/Media/cee/3777-2014/Res3777-2014-atualizada.pdf>>. Acesso em: 02/08/ 2022.

_____. **Resolução CEE/ES n.º 5.077**, 03 de dezembro de 2018. Revoga os artigos de n.º 290 a 296 da Resolução CEE-ES n.º 3.777/2014, no que dispõem sobre a organização da oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%20N%C2%BA%205077-2018.pdf>>. Acesso em 05/08/2022.



_____. **Portaria 114-R**, de 19 de Novembro de 2019. Diário Oficial dos Poderes do Estado, Vitória, 2019. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/html/4623/#e:4623>. Acesso em 04/02/2022.

_____. **Portaria n.º 154-R**, de 17 de dezembro de 2020. Disciplina as atribuições dos profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e dá outras providências. Diário Oficial dos Poderes do Estado. Vitória, ES, n.º 25.386, pp. 32-37, 18 de dezembro de 2020c. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/html/5308/#e:5308>. Acesso em 20/06/2022.

_____. **Portaria n.º 155-R**, de 30 de setembro de 2014. Cria a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Aldeia Caieiras Velha, localizada no município de Aracruz-ES. Diário Oficial dos Poderes do Estado do Espírito Santo, Vitória, ES, n.º 23. 852, p. 17, 01 de outubro de 2014b. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/html/2895/#e:2895> Acesso em 24/08/2022.

_____. **Quadro geral escolas com Educação Profissional**. Vitória: Secretaria de Estado de Educação, 2021. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Quadro%20geral%20Escolas%20EP%20-%20Comunica%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em 20/06/2022.

_____. **Sistema de Gestão Escolar (SEGES)** - Painel de Monitoramento. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2022. Disponível em: <https://educacao.sedu.es.gov.br/dados-educacionais> Acessado em 26/06/2022.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste; VENTURINI, Anna. **Ação Afirmativa**: História, Conceito e Debates. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **África e o conhecimento africano na história da ciência ocidental**. Palestra proferida no YouTube no Canal IFES Campus Santa Teresa, novembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h7DW7iAlwT8>. Acesso em 01 de julho de 2022.

_____. África e conhecimento “africano” na história da ciência ocidental: uma leitura descolonial. In: SGARBI, Antonio D.; OLIVEIRA, Eduardo A. M.; LEITE, Sidnei Q. M.; SAD, Lígia A. **História e Filosofia da Ciência**: apontamentos para auxiliar na contextualização de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Vitória: Edifes, 2018.

_____. A práxis da cosmovisão africana no ensino de matemática. **Educação e Tecnologia**. v. 20. nº 01. Belo Horizonte: 2015.

_____. **A presença africana no ensino de matemática: análise dialogadas entre história, etnocentrismo e educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa. **O que são políticas afirmativas?** [s.d], Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-aco-es-afirmativas>. Acesso em 15 de agosto de 2022.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **A indissociabilidade entre a questão agrária e a questão racial no Brasil**: análise da situação do negro no campo a partir dos dados do Censo Agropecuário 2017. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**. v.27, n.º 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.º 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

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

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, v. n.º 2001, n.º 61, p. 147-162.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20506-indigenas.html>. Acesso em 25 de abril de 2022.

_____. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. n.º 41. ISBN 978-85-240-4513-4. IBGE, 2019. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf> Acesso em 18/04/2022.

_____. **Educação 2019**. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PNAD). ISBN 978-65-87201-09-2. IBGE, 2020. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf> Acesso em 23/04/2022.

_____. **Os indígenas no censo Demográfico 2010: Primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf> Acesso em: 21/04/2022.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)**. 4º Ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101651_notas_tecnicas.pdf. Acesso em 29 de julho de 2022.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latinoamericanas**. Coleção Sur Sur, CLACSO, Argentina, setembro de 2005.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em Gestão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARCIANO, Isabela Costa. **Racismo e Injúria Racial: o debate e a equiparação ou não desses crimes nos âmbitos doutrinário e jurisprudencial**. Monografia apresentada à Escola de Formação da Sociedade Brasileira de Direito Público. SBDP, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sbdp.org.br/wp/wp-content/uploads/2022/03/IsabelaCMarciano.monografia-revisada.pdf>. Acesso em 23 de agosto de 2022.

MELO, Carlos Vinicius Gomes. **Estratégias de enfrentamento de pessoas negras e com deficiência frente ao duplo estigma**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2014.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro/Polén, 2019.

MOREIRA-PRIMO, Ueliton S.; FRANÇA, Dalila Xavier de. Efeitos do Racismo na Trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**. Vol. 12. n.º 26. jan./abr. p. 176-198, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8403>. Acesso em 10 de julho de 2022.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1, 2018.

MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 05 de novembro de 2003. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>> Acesso em 05/04/2022.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Abdias. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. **O Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 19, n.º 1, novembro de 2006.

NOVAES, Juliana Nunes. **De Watu ao mar: navegando na memória coletiva da Vila de Regência nos anos iniciais da Educação Básica [dissertação]**. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo; 2020.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Leis Penais e Processuais Penais Comentadas**. 5ª Ed., São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2010.

_____. Só quem nunca sofreu racismo na vida pensa que isso é mera injúria. In: **Revista Consultor Jurídico**, 2015. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-out-27/guilhermenucci-quem-nunca-sofreu-racismo-acha-isso-injuria#author>. Acesso em 28 de julho de 2022..

NUNES, Cicera; SANTANA, Jusciney Carvalho; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). **Roteiro**. Joaçaba, v. 46, 2021.

OLIVEIRA, Elissânia da Silva. **“É só de brincadeira, Tia!”: Racismo Recreativo em apelidos, piadas e brincadeiras no ambiente escolar**. 2022, Dissertação de Mestrado - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

PAIXÃO, Marcelo Jorge de Paula. **Conversa com Marcelo Paixão sobre Desigualdade Racial.** Entrevista realizada pelo Observatório de Educação, Instituto Unibanco. YouTube, 08 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uUQy4bsg6xE&t=405s>. Acesso em 04 de julho de 2022.

PARANÁ. **Gestão em foco:** gestão escolar para educação das relações étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual (Unidade I - Educação das relações étnico-raciais: histórico, fundamentos conceituais e exclusão da população negra). Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1618>. Acesso em 15 de abril de 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PAULINO, Douglas Saar, et. al. Administração, secretaria e finanças. In: DE PAULA, Júlia da Matta Machado; MARTINS, Marcelo Lema Del Rio; DE ANGELO, Vitor Amorim. (Orgs.). **Educação em tempo integral no Espírito Santo: história, conceitos e metodologias.** Vitória, ES: Governo do Estado do Espírito Santo, 2021.

PEREIRA, Sônia Maria de Souza. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar.** São Paulo: Paulos, 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Retrato do Coordenador Pedagógico Brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico no espaço escolar:** articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015, pp. 09-24.

POLEZ, Franciele Teixeira da Silva; OLIVEIRA, Eduarda Augusto Moscon. **Relações étnico-raciais e ensino de ciências na escola:** uma proposta de formação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

PORTAL GELEDÉS. **Ubuntu:** A Filosofia Africana que nutre o conceito de humanidade em sua essência. 2018, Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia>. Acesso em 01 de agosto de 2022.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

RIBEIRO, Mayra. Você sabe o que é capacitismo?. **Revista Movimento.** Março de 2021. Disponível em <<https://movimentorevista.com.br/2021/03/voce-sabe-o-que-e-capacitismo/>> Acesso em: 22/05/2022.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo.** 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RODRIGUES, Carolina Augusta de Mendonça. **Povos Indígenas e o Estado:** a história da política indigenista no Brasil. Webinar, Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. YouTube, 08 de dezembro de 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=vwbS9i7EzA4&t=248s>> Acesso em: 20/05/2022.

RODRIGUES, Ruth Meyre M. **Educação das relações raciais no Distrito Federal:** Desafios da gestão. 2010. 170f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2010.



SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5^o ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Cleidison Da Silva. Et al. Terras Quilombolas: Um abismo entre os certificados e os títulos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 07, Vol. 11, pp. 121-147. Julho de 2019.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, Júlio (Ed.). **O Preconceito**. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania; Secretaria de Estado da Cultura; Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

SCHÄFER, Gilberto, LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo, SANTOS, Rodrigo Hamilton dos. Discurso de ódio: da abordagem conceitual ao discurso parlamentar. **RIL Brasília a**. 52 n. 207 jul./set. 2015. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/52/207/ril_v52_n207_p143.pdf> Acesso em: 22/05/2022.

SCHOLZ, Danielle Celi dos Santos. **Alunos negros e com deficiência: uma produção social de duplo estigma**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação: Porto Alegre, 2017.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil (1870–1930)**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1993.

SILVA, M. P. M. “Minha avó foi pega no laço”: a questão da mulher indígena a partir de um olhar feminista. In: II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 2018, Goiânia. **Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018. p. 752 - 763.

SOARES, Tufi Machado; TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Efeito do Perfil do Diretor na Gestão Escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n.º 34, pp.155-186, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2121/2078>. Acesso em 14 de abril de 2022.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. **Informações gerais sobre terras indígenas no Brasil**. Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/brasil#onde>> Acesso em 05/06/2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Em 10 anos, aprendizado adequado no Ensino Médio segue estagnado, apesar dos avanços no 5º ano do Fundamental**, 2019. Disponível em <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/meta-3-em-10-anos-aprendizado-adequado-ensino-medio-segue-estagnado-avancos-5-ano-fundamental/>> Acesso em 16 de maio de 2022.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n.º 3, p. 705-718, set./dez. 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n.º 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.



GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Educação

ISBN: 978-65-999479-0-2

CPL



9 786599 947902