



Políticas afirmativas na região do Caparaó-ES

processo de implantação e
implementação da Lei nº 10.639/2003
nas redes municipais de ensino

Marileide Gonçalves França
Simone Aparecida Fernandes Anastácio
Yone Maria Gonzaga
(Organizadoras)

encontrografia





Políticas afirmativas na região do Caparaó-ES

processo de implantação e
implementação da Lei nº 10.639/2003
nas redes municipais de ensino

Marileide Gonçalves França
Simone Aparecida Fernandes Anastácio
Yone Maria Gonzaga
(Organizadoras)

encontrografia



Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Paula Vigneron (Estagiária)

Leticia Barreto (Supervisora)

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

Políticas afirmativas na região do Caparaó-ES :
processo de implantação e implementação da Lei
n° 10.639/2003 nas redes municipais de ensino /
(organizadoras) Marileide Gonçalves França,
Simone Aparecida Fernandes Anastácio, Yone
Maria Gonzaga. -- Campos dos Goytacazes, RJ :
Encontrografia Editora, 2024.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-092-4

1. Ações afirmativas 2. Antirracismo 3. Educação
4. Escolas públicas - Caparaó (ES) 5. Políticas
educacionais 6. Racismo 7. Relações étnico-raciais
8. Sociologia educacional I. França, Marileide
Gonçalves. II. Anastácio, Simone Aparecida
Fernandes. III. Gonzaga, Yone Maria.

24-236422

CDD-306.43

Índices para catálogo sistemático:

1. Relações étnico-raciais : Sociologia educacional
306.43

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-092-4

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio 10

Apresentação 16

1. A pesquisa: a Lei 10.639/03 nos sistemas e redes municipais de ensino na Região do Caparaó-ES 25

Marileide Gonçalves França

Filipe de Souza da Conceição

Gustavo Henrique Araújo Forde

Mateus Augusto Almeida Martins

Yone Maria Gonzaga

Liliane Rosa Nogueira

José Ricardo Mariano de Souza

Thamiris Anacleto Basílio

Raisa Maria de Arruda Martins

Michele de Oliveira Sampaio

Lucas Amorim Alves

Márcia Eduarda Rosa Rodrigues

João Paulo Ribeiro Bernardes

Simone Aparecida Fernandes Anastácio

2. Trajetórias e sentidos da/na implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 na rede municipal de Muniz Freire – ES 55

Filipe de Souza da Conceição

Gustavo Henrique Araújo Forde

Mateus Augusto Almeida Martins

3. Desafios políticos e pedagógicos para a implementação da Lei nº 10.639/03 na rede municipal de ensino de Guaçuí-ES..... 74

Yone Maria Gonzaga
Liliane Rosa Nogueira
José Ricardo Mariano de Souza

4. A rede municipal de ensino de Vargem Alta e a ERER: alguns apontamentos.....92

Thamiris Anacleto Basílio
Raisa Maria de Arruda Martins

5. Jerônimo Monteiro: aspectos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.....112

Michele de Oliveira Sampaio
Lucas Amorim Alves

6. O processo de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no município de Ibatiba/ES pela via da formação continuada141

Marileide Gonçalves França
Márcia Eduarda Rosa Rodrigues

7. Implantação da Lei nº 10.639/03 e práticas educacionais no contexto do Caparaó: desvendando a Educação das Relações Étnico-Raciais em Bom Jesus do Norte-ES.....161

João Paulo Ribeiro Bernardes
Simone Aparecida Fernandes Anastácio

8. No chão da escola quilombola: o (res)significar da história e cultura afro-brasileira e africana 179

Janete Vilela da Paschoa
Michele de Oliveira Sampaio

**9. Formação continuada e a Educação das Relações
Étnico-Raciais: o processo formativo dos/as profissionais
de ensino da região do Caparaó Capixaba196**

Marileide Gonçalves França

Simone Aparecida Fernandes Anastácio

Sobre os autores 223

Prefácio

“[...] Uma flor nasceu na rua!

Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.

Uma flor ainda desbotada ilude a polícia, rompe o asfalto.

Façam completo silêncio, paralitem os negócios, garantindo que uma flor nasceu” [...].

(A flor e a náusea – Carlos Drummond de Andrade, 1945).

Inspiração esperançosa. É o que senti após receber o convite para prefaciar esta obra sobre o antirracismo na educação no contexto do sul do estado do Espírito Santo quando, numa caminhada, deparo-me “surpreendente” e “coincidentemente” com uma flor brotada numa pedra. Uma flor amarela de dimensão média e de beleza magistral, encantadora, sensível e instigante, diante de uma pedra carcomida, disforme, porosa e simultaneamente cativante pelas quais fiquei inspirado diante de tal proeza da natureza. Ante essa metáfora vivida e percebida sobre uma flor enraizada numa pedra, material sólido que, às vezes, causa certa repulsa pelas suas características ásperas e duras, refleti naquele momento sobre o processo de enraizamento do racismo na formação sociedade brasileira e como o sistema educacional brasileiro, desde os períodos coloniais, também reproduziu e configurou relações marcadas por desigualdades raciais.

A dureza histórica das desigualdades raciais brasileiras foi uma “pedra no sapato” tanto de um país que se quer democrático racialmente quanto do movimento negro brasileiro, que, em todos os períodos da história do país (Colônia, Império e República), de forma sensível e esperançosa como uma flor que nasce numa pedra, sempre lutou contra o racismo, denunciando-o, problematizando, dialogando e propondo ações e políticas afirmativas e antirracistas em todos os âmbitos sociais, permitindo viver os frutos do esperançar.

As relações escravocratas incrustadas e solidificadas tanto na estrutura societária quanto no imaginário coletivo, além de reproduzirem de forma constante e variada as hierarquias e as posições de poder baseadas na ideia de raça e ampliarem os privilégios brancos, invisibilizam e deturpam as histórias, as memórias e as potências civilizacionais africanas e afro-brasileiras. Essas invisibilizações e deturpações negam e mascaram o longo caminho e a grandiosidade das produções e existências negras ligadas às tecnologias, à produção de diversos tipos de conhecimentos, sobretudo científicos e filosóficos, os personagens ícones da humanidade, os lugares e as posições sociais não estigmatizadas, obras e monumentos extraordinários, etc., tudo aquilo que a Lei nº 10.639/2003 permite e exige na contramão das racializações.

É na esteira histórica da dureza das pedras e da esperança das flores, da resiliência das pedras e da sensibilidade afetiva e profunda das flores que esta obra se constitui, já que, ao mesmo tempo que explicita o racismo ainda enraizado e estruturado no lócus investigado, evidencia também as possibilidades de pensamentos, ideias, ações, experiências e práticas antirracistas nas instituições de ensino do Sul do ES. Sendo assim, a obra se originou a partir de uma pesquisa mais ampla sobre políticas afirmativas de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 em escolas da região do Caparaó-ES.

Este livro intitula-se *Políticas afirmativas na região do Caparaó-ES: processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/2003 nas redes municipais de ensino* e é organizado pelas autoras pesquisadoras e professoras doutoras Marileide Gonçalves França, Simone Aparecida Fernandes Anastácio e Yone Maria Gonzaga. A obra, composta por nove capítulos, além da apresentação, caracteriza-se pela identificação e análise das iniciativas voltadas ao processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/2003 nas redes municipais de ensino de seis municípios da região do Caparaó (Bom Jesus do Norte, Guaçuí, Ibatiba, Jerônimo Monteiro, Muniz Freire e Vargem

Alta), no sul do estado do Espírito Santo, pela via da formação continuada dos gestores educacionais, no período de 2009 a 2019.

De outra forma, o livro evidencia uma reflexão de como as redes e os sistemas de ensino municipais da região do Caparaó capixaba têm implantado e implementado as suas diretrizes no âmbito da gestão de seus sistemas (estrutura, planejamento e regulamentações) e das escolas, considerando a exigência jurídica, política e social dos ditames da Lei 10.639/2003 e da educação antirracista como um todo.

O que chama a atenção dos procedimentos metodológicos que ancoram os capítulos da obra é a combinação da díade entre dados qualitativos e quantitativos, não havendo dicotomia investigativa. Isso salta aos olhos na medida em que as duas formas são relevantes para a ampliação do conhecimento das dimensões do racismo e do antirracismo na região do Caparaó.

A pesquisa que originou este livro tem na pesquisa-ação o seu método, forma esta pertinente para a produção de reflexões e constituição de políticas afirmativas nas gestões dos sistemas municipais de ensino e práticas antirracistas nas escolas do Sul do ES. E isso culmina na consideração dialética entre teoria e prática na perspectiva de investigação e entendimento da Educação das Relações Étnico-Raciais, de maneira coletiva, assim como na produção de relações étnico-raciais baseadas na igualdade social entre os grupos raciais e nos sistemas escolares.

A obra apresenta um trânsito dialógico pertinente e necessário do *corpus* teórico-metodológico do campo de estudos e de pesquisas da educação das relações étnico-raciais e das relações raciais brasileiras com ações, experiências e reflexões desenvolvidas no lócus pesquisado. Esse processo, não muito habitual nas investigações cujo objeto são as dinâmicas das relações raciais nos sistemas escolares, torna-se relevante na medida em que evidencia epistemologias diversas e contundentes de análise do panorama da estruturação racial na sociedade e educação brasileiras e, em especial, na região do Caparaó do estado do ES. E as pesquisadoras e pesquisadores envolvidas/os nesse empreendimento epistemológico na região do Caparaó ousam ao investigar cientificamente o campo das relações étnico-raciais nos sistemas de ensino, evidenciando e analisando o processo de implantação e de implementação da educação antirracista.

Essa ousadia coaduna com o ineditismo de uma pesquisa macro na referida região, tornando-se extremamente salutar e extraordinária, haja vista o

potencial de desnaturalizar relações de produções e reproduções de desigualdades e privilégios raciais, a dosagem alta de conhecimento e entendimento de específicas dinâmicas de hierarquias raciais assim como da valorização de políticas afirmativas e de instrumentos didático-pedagógicos orientativos e propositivos oriundos da desnaturalização das desigualdades raciais, permitindo conquistas de mais compreensões e ações em prol do antirracismo nos sistemas de ensino investigado.

Assim, uma das razões que explicita a qualidade desta obra, para além da questão de uma investigação feita no lócus pouco ou quase nada explorado, é a vasta experiência e a peculiar *expertise* das pesquisadoras e dos pesquisadores autoras/es no campo de estudos e produção de conhecimento na direção da proposição científica contida neste livro. Essa qualidade se observa na equipe de autores/as e pesquisadores/as (de gerações diferentes) que perfazem a autoria completa desta obra, haja vista os seus acúmulos no campo da educação das relações étnico-raciais, evidenciado nas excelentes interpretações, inferências, uso de instrumentos diversos, análises e apropriações teóricas e empíricas diante dos dados, teorias e experiências embutidas e pressupostas na região do Caparaó no que se refere às dinâmicas do racismo e da práxis antirracistas.

De maneira uníssona, os capítulos desta obra evidenciam a ausência de responsabilidade institucional ou a baixa institucionalidade antirracista dos municípios pesquisados explicitados. Isso dialoga com diversas proposições e debates antirracistas produzidos principalmente a partir do I Congresso do Negro Brasileiro no Rio de Janeiro, organizado por pesquisadoras/es e militantes negras/os, em especial por Abdias do Nascimento, e das pesquisas de 1980, da Fundação Carlos Chagas, no campo da educação das relações étnico-raciais. Esse ponto em comum refere-se, como os/as leitores/as observarão na leitura atenta desta obra, às várias experiências interpessoais e curriculares, ações pedagógicas e institucionais que atardam a culminância da igualdade racial ou da valorização dos aportes civilizatórios africanos e afro-brasileiros ou na eliminação ou diminuição das desigualdades raciais nos sistemas escolares no sul do ES.

Esse panorama perfaz a materialização do racismo em sua versão sistêmica à medida que as desigualdades e discriminações raciais se alastram e se

estruturam nas instituições e organizações sociais,¹ definindo lugares e imaginários sociais, haja vista que, nesse processo, a racialização está ramificada e enraizada no lastro institucional de forma nomeada, formal ou informal, já que os códigos raciais já estão previstos.

Nessa direção, muitas vezes, há certo receio nas escolas pesquisadas por haver uma lei antirracista que deve ser cumprida ou se faz uma comemoração no dia 20 de novembro em decorrência da importância de Zumbi dos Palmares na ideia de que a instituição não pode ser acusada de que nada faz, como uma gestora da pesquisa aponta: “Infelizmente, ainda [têm escolas que] trabalham como se fosse uma data comemorativa o 20 de novembro”. Essa questão dialoga com o que Raquel Bakke (2011)² chamou de “pedagogia do evento”, caracterizada por uma situação na qual são desenvolvidas atividades relacionadas a datas específicas, como o Dia da Consciência Negra ou celebrações em torno do dia 13 de maio, sem nenhum desdobramento posterior e de forma automática.

Há também a situação curricular e pedagógica na lógica racializada em que se associa, de maneira enrijecida e mecânica, a história do continente africano ou de africanos/as e afro-brasileiros/as com a escravidão e tudo a ela relacionado, como fica evidenciado na fala de um gestor da pesquisa: “A gente começa a falar da história do negro, inicia pela escravidão, senzalas, do sofrimento do negro”. Na mesma direção, há muitas outras situações evidenciadas e analisadas nas falas de gestores das escolas e expressadas nos livros didáticos acerca dos lugares sociais condicionados aos pertencimentos raciais.

Assim, explicita-se uma sobrepujança do grupo branco em certas áreas de prestígio e de status racial, evidenciando certa superioridade ou a indicação exacerbada do grupo negro atrelada à inferiorização social e à precarização material e simbólica, processos esses definidos ora pela branquitude, enquanto demarcador de privilégio racial, ora pelo racismo, definidor de assimetrias,

1 FASSIN, Eric. “Aveugles à la race ou au racisme? Une approche stratégique”. In: FASSIN, Didier; FASSIN, Eric. (org.). **De la question social à question raciale?** Représenter la société française. Paris: La Découverte, 2006.

2 BAKKE, Raquel R. B. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639/2003.** 2011. 222 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

respectivamente. E isso dialoga com o que Bulhões (2018)³ denominou de “paradigma da contribuição”, em que apenas os povos brancos foram responsáveis por todas as estruturas relevantes das sociedades colonizadas e que os povos negros apenas “contribuíram” com comidinhas, dancinhas e palavras vinculadas à própria raça.

Isso requer, como os dados do livro apontam, a viabilização e a concretização da necessidade de conscientização e o engajamento, por parte dos gestores públicos e da comunidade escolar, na responsabilidade institucional de materializar, nas escolas, ações e ensejos respaldados social e juridicamente pelas leis e normatizações antirracistas, assim como pelas demandas históricas do movimento negro brasileiro e espírito-santense.

Que as proposições antirracistas advindas, a partir da explicitação dos efeitos do racismo sistêmico e institucional na rede de ensino pesquisada nesta obra, inspirem e materializem ações institucionais antirracistas na Região do Caparaó. Que isso aconteça, parafraseando Drummond, por meio de um silêncio reflexivo; que se façam paralisações e ações que barrem a naturalização e reprodução do racismo, pois a flor antirracista nasceu há muitos anos pelo movimento negro, diante da violência e injustiça racial. Que os/as leitores desta obra se inspirem em Milton Nascimento para a luta antirracista nas instituições, quando brilhantemente canta com Mercedes Sosa: “[...] Vai se emaranhando, emaranhando/ Como a hera [planta] no muro./ E vai brotando, brotando/ Como o musguinho na pedra [...]”⁴

Cuiabá/MT, 28 de junho de 2024.

Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

3 BULHÕES, Leandro. Ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas entrecruzadas: paradigma da contribuição, pedagogia do evento e emancipações na educação básica. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*. 10. ed. Especial, p. 22–38, 2018.

4 Esses excertos selecionados e interpretados por Milton Nascimento e Mercedes Sosa integram a letra da música intitulada *Volver a Los Diecisiete*, escrita pela cantora chilena Violeta Parra, em 1962, no Chile.

Apresentação

Este livro apresenta as reflexões desenvolvidas a partir da pesquisa *Políticas Afirmativas na Região do Caparaó-ES: processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 nas redes municipais de ensino*, desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo, no Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAIE) e no Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS), no período de dezembro do ano de 2021 a fevereiro de 2024, em parceria com pesquisadores/as da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso/Brasil), do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC), do Núcleo de Estudo Afro-Brasileiros (Neab) e com as secretarias municipais de ensino da região do Caparaó-ES, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), por meio do Edital Fapes nº 03/2021.

As políticas afirmativas na área da educação no Brasil ganharam expressividade a partir dos anos 2000, como resultado do processo de luta do Movimento Negro, que, desde o início do século XX (com a Frente Negra Brasileira, na década de 30, e o Teatro Experimental Negro, na década de 40), vem reivindicando o reconhecimento do direito à educação à população negra e a valorização da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, entendendo esse direito como principal instrumento para o enfrentamento ao racismo existente na sociedade brasileira.

A elaboração de políticas afirmativas também se articula aos movimentos internacionais, como a Conferência Mundial contra o Racismo e a Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância de Durban, realizada no ano de 2001, em Durban, África do Sul. Nesse sentido, o Brasil, como país signatário, assume o compromisso de desenvolver ações e políticas de combate ao racismo e discriminação. Como resultado desse processo, temos a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial de todos os níveis e modalidades de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira.

Em 2004, foi promulgada a Resolução nº 01/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse sentido, essas diretrizes, preveem que os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação, dentre outras ações e políticas, devem providenciar:

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, etc.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas.
- Articulação entre os sistemas de Ensino Básico e de Ensino Superior, movimentos sociais e outros.
- Instalação, nos sistemas de ensino, de grupo de trabalho para coordenar a formação de professores.
- Introdução, nos cursos de formação de professores análises das relações sociais e raciais no Brasil.
- Inclusão em documentos normativos, objetivos de combate ao racismo e respeito à história afro-brasileira.
- Previsão nas responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares de solução para situações de racismo.
- Incentivo a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo afro-brasileiros.
- Formulação de políticas comunitárias e institucionais.

- Divulgação de bibliografias afro-brasileiras a serem distribuídas nas escolas da rede.
- Inclusão de personagens negros em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola.
- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades;
- Garantia das condições para execução de projetos para estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Realização de atividades periódicas de avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Disponibilização desse parecer para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino.

Em 2009, foi publicado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para orientar os diferentes sistemas de ensino na implementação da Lei nº 10.639/03 por meio das políticas de formação de profissionais de ensino; de política de material didático; da gestão democrática; da avaliação; e das condições institucionais, que envolvem o financiamento.

Essas normativas estabelecem atribuições e responsabilidades aos entes federados (estados, municípios e Distrito Federal) para o desenvolvimento de ações e políticas direcionadas ao enfrentamento do racismo, reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, na formação inicial e continuada de professores/as e nas práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, tivemos o seguinte objetivo geral: identificar e analisar as iniciativas voltadas ao processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 nas redes municipais de ensino da Região do Caparaó, no sul do estado do Espírito Santo, pela via da formação continuada dos gestores educacionais, no período de 2009 a 2019.

Já os objetivos específicos foram: investigar ações e experiências desenvolvidas pela gestão das redes municipais de ensino dos municípios da região

do Caparaó, sul do ES voltadas às práticas antirracistas nas escolas; analisar/colaborar com a formação continuada dos profissionais da Educação Básica dos municípios em diálogo e colaboração entre universidade, redes de ensino, sociedade civil e movimento negro do ES; desenvolver estudos teóricos e práticos da Educação das Relações Étnico-Raciais que sustentam as ações dos profissionais da Educação Básica, com vistas à equidade racial; e promover debates e reflexões sobre a política e gestão (política, administrativa e financeira) da EREER, considerando as produções científicas e as práticas vivenciadas nos contextos locais.

Para o alcance desses objetivos, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio da pesquisa-ação, de modo a possibilitar uma aproximação com o contexto da Educação Básica no processo de colaboração entre pesquisadores e participantes, que se ocupa simultaneamente de ação e investigação (Carr; Kemmis, 1988), na busca da construção de uma educação antirracista.

A pesquisa foi desenvolvida na região do Caparaó, localizada no sul do estado do Espírito Santo, abrangendo onze municípios: Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, São José do Calçado, Iúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupi e Muniz Freire (IJSN, 2018). Além desses, incluímos os municípios de Jerônimo Monteiro e Vargem Alta, que solicitaram participação na pesquisa. No total, treze municípios aceitaram participar da pesquisa.

As pesquisas realizadas sobre o processo de materialização da Lei nº 10.639/03 apontam para a necessidade de desenvolvimento de outros/novos estudos para analisar os desafios existentes para a sua efetivação nos sistemas brasileiros de ensino. No período de fevereiro a dezembro de 2009, foi realizada a pesquisa intitulada *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n.º 10.639/03*, desenvolvida no Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA) e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil.

O estudo teve como objetivo identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei n.º 10.639/03,

que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio do país. Os resultados mostram que, passados sete anos de sua promulgação, “[...] a Lei n.º 10.639/03 tem sido implantada pelos sistemas de ensino e tem sido objeto de práticas pedagógicas nas escolas, porém de forma irregular, com graus diferenciados de intensidade, enraizamento e sustentabilidade” (Gomes, 2012, p. 360).

Nessa direção, o Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana analisaram a implementação da Lei nº 10.639/03 junto às Secretarias Municipais de Educação. A pesquisa, publicada no ano de 2023, abrangeu 1.187 secretarias, ou seja, 21% de todos os municípios brasileiros, com respondentes nas cinco regiões do país. Os resultados apontaram que a institucionalização da lei ainda é baixa na estrutura administrativa das redes, considerando o número de profissionais específicos da Educação das Relações Étnico-Raciais dentro das Secretarias Municipais de Educação (apenas uma em cada quatro) e a existência de regulamentação específica sobre o ensino (um em cada cinco municípios). Desse modo, apontaram a importância da colaboração entre os entes federados e outras instituições para qualificação dessa política.

Assim, após 20 anos de promulgação da Lei nº 10.639/03, essa pesquisa busca refletir como as redes e sistemas de ensino municipais da região do Caparaó capixaba têm implantado e implementado as suas diretrizes no âmbito gestão dos sistemas (estrutura, planejamento e regulamentações) e das escolas.

O livro está organizado em apresentação e nove capítulos. No primeiro texto, intitulado *A Pesquisa: a Lei 10.639/03 nos sistemas e redes municipais de ensino na Região do Caparaó-ES*, desenvolvido por todos/as autores/as da pesquisa, é apresentada a síntese da pesquisa sobre o processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 nos sistemas e redes municipais de ensino da região do Caparaó, no sul do estado do Espírito Santo, pela via da formação continuada dos/as gestores/as educacionais, no período de 2009 a 2019, envolvendo as reflexões obtidas nos seis municípios pesquisados.

Os/as autores/as apontam aspectos importantes a serem considerados nesse processo, como a criação de legislações específicas sobre a temática, a inserção da Lei nº 10.639/03 no currículo, a realização de formação continuada, o financiamento, entre outros. Além disso, afirmam que a pesquisa possibilitou o desenvolvimento de debates e reflexões sobre a política e gestão da Educação das Relações Étnico-Raciais.

No capítulo *Trajetórias e sentidos da/na implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 na rede municipal de Muniz Freire – ES*, Filipe de Souza da Conceição, Gustavo Henrique Araújo Forde e Mateus Augusto Almeida Martins buscam compreender e examinar o processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639 de 2003 na rede municipal de ensino de Muniz Freire-ES. Assim, ao analisarem a legislação educacional e as políticas implementadas no município, identificaram lacunas e desafios na efetivação das políticas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como diferentes percepções e posicionamentos dos atores envolvidos, como gestores municipais e educadores. Desse modo, apontam a necessidade de conscientização e engajamento por parte dos gestores públicos e da comunidade escolar para superar os desafios e promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Yone Maria Gonzaga, Liliane Rosa Nogueira e José Ricardo Mariano de Souza, no capítulo *Desafios políticos e pedagógicos para a implementação da Lei nº 10.639/03 na rede municipal de ensino de Guaçuí-ES*, objetivam refletir sobre os desafios políticos e pedagógicos para a implantação/implementação da Lei nº 10.693/03 na rede municipal de ensino do município de Guaçuí-ES. Nesse sentido, destacam a ausência de proposta municipal para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais, o baixo investimento institucional em formação continuada, a escassez de materialidade e, ainda, a realização de atividades somente em datas pontuais do calendário letivo. Os resultados comprovam a urgência de ações de enfrentamento às desigualdades educacionais que atingem a população negra e contribuem para a perpetuação do racismo e outras práticas discriminatórias.

No capítulo *A rede municipal de ensino de Vargem Alta e a EREER: alguns apontamentos*, as pesquisadoras Thamiris Anacleto Basílio e Raisa Maria de Arruda Martins trazem reflexões acerca da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais em um município marcado pela imigração italiana. Os resultados apontam que, embora o Plano Municipal de Educação local tenha sido gestado a partir de extenso diálogo dos vários segmentos que compõem a sociedade local e tenha incorporado as premissas de uma educação que contempla as contribuições civilizatórias africanas e afro-brasileiras, o que se observa, na prática, é uma baixa institucionalidade desses pressupostos. Nas 23 escolas municipais, a EREER ainda acontece de forma transversal e em algumas disciplinas, o que demonstra a necessidade de maior ação do poder público em cumprir as normativas educacionais, incluindo, com maior ênfase, processos de formação docente que deem conta dessa demanda.

Jerônimo Monteiro: aspectos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais é o capítulo elaborado pelos pesquisadores Michele de Oliveira Sampaio e Lucas Amorim Alves, cujo objetivo foi investigar o processo de materialização da Lei nº 10.639/03 na rede municipal de ensino de Jerônimo Monteiro/ES, na tentativa de investigar ações e experiências desenvolvidas pela gestão municipal voltadas às práticas antirracistas nas escolas. Durante o trabalho de pesquisa, foi constatada a redução do número de escolas e de matrículas nas escolas municipais, o que demandará outros estudos, inclusive para se compreender os impactos disso nas relações intersubjetivas.

A pesquisa documental revelou que o município segue as diretrizes estaduais para a ERER e que não há, na estrutura da Secretaria Municipal de Educação, um setor ou grupo de profissionais responsáveis pela implementação da Lei nº 10.639/2003. Constatou-se, ainda, que, em algumas escolas, docentes inserem em suas ementas curriculares os conteúdos voltados para a temática étnico-racial, o que demonstra a falta de responsabilidade institucional com a normativa educacional.

Marileide Gonçalves França e Márcia Eduarda Rosa Rodrigues são as autoras do texto *O processo de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no município de Ibatiba/ES pela via da formação continuada*, que teve como objetivo identificar e analisar as iniciativas voltadas ao processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 no município de Ibatiba-ES. Os dados que subsidiaram o estudo que deu origem ao artigo foram coletados em documentos institucionais, como Lei Orgânica Municipal, Plano Municipal de Educação e Plano de Carreira do Magistério.

O resultado indica a baixa institucionalidade das ações, ou seja, alguns/algumas docentes implementam a temática em seus currículos sem que haja uma orientação explícita de como proceder. Inexiste na estrutura organizacional um órgão específico responsável pela implementação da ERER, o que favorece o apagamento das contribuições científicas e tecnológicas dos povos africanos e seus descendentes na diáspora, repercutindo nas práticas pedagógicas. Essas constatações realçam a necessidade de sensibilização do/a gestor/a e investimento massivo em formação continuada.

No texto *Implantação da Lei nº 10.639/03 e práticas educacionais no contexto do Caparaó: desvendando a Educação das Relações Étnico-Raciais em Bom Jesus do Norte-ES*, João Paulo Ribeiro Bernardes e Simone Aparecida Fernandes Anastácio apresentam os resultados da pesquisa a respeito da

implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 nas redes municipais de ensino de Bom Jesus do Norte – ES. Os dados foram produzidos por meio de análise documental da política de educação do município e de entrevista com seu gestor educacional.

O texto discute o conceito de raça e articula o contexto histórico da educação no Brasil, fazendo referência ao papel do Movimento Negro. Os resultados apontam a inexistência de normativas específicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e que, ao longo do ano letivo, algumas ações são realizadas de forma pontual, em algumas datas específicas. Fica evidente, assim, a necessidade da elaboração de uma política para Educação das Relações Étnico-Raciais no município que cumpra a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e estructure uma educação antirracista nas escolas.

Janete Vilela da Paschoa e Michele de Oliveira Sampaio, no capítulo intitulado *No chão da escola quilombola: o (re)significar da história e cultura afro-brasileira e africana*, trazem um relato de experiências vivenciadas no chão da Escola Municipal de Educação Básica Pedra Branca, unidade quilombola localizada na comunidade de Pedra Branca. As ações realizadas envolveram escola e comunidade na (re) estruturação do Projeto Político-Pedagógico, na seleção de práticas e experiências pedagógicas para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais e na escolha democrática dos profissionais que estariam aptos a preencher seu quadro de professores.

Como resultado, as autoras destacam a satisfação da comunidade ao perceber que a sua história e cultura fazem parte das bases que estruturam o ensino na escola situada em seu território. Além disso, destacaram a necessidade de enfrentar desafios, sendo o maior deles a manutenção de políticas públicas para a educação escolar quilombola.

O texto *Formação continuada e a Educação das Relações Étnico-Raciais: o processo formativo dos/as profissionais de ensino da região do Caparaó Capixaba*, de autoria de Marileide Gonçalves França e Simone Aparecida Fernandes Anastácio, discute o processo de formação continuada com os/as profissionais da Educação Básica dos municípios da região do Caparaó e da região sul do estado do Espírito Santo, com vistas ao desenvolvimento de estudos teóricos e práticos voltados à efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais nos sistemas de ensino. Embasadas em autores/as que são referências na área e da legislação educacional brasileira, as autoras discutem

a formação docente voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais e apresentam o caminho percorrido no processo formativo dos professores e profissionais da Educação Básica.

Como resultados, apesar de reconhecer como positiva a articulação entre a universidade e as redes de ensino na promoção do processo formativo, destaca-se a necessidade de os municípios desenvolverem políticas e ações voltadas à formação continuada dos/as profissionais de ensino ou mesmo incentivarem e viabilizarem a participação desses nos processos de formação ofertados por diferentes instâncias formativas, considerando a sua importância para a materialização da Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo escolar.

Como a pesquisa se orienta nos pressupostos da pesquisa-ação, esperamos que este livro possa contribuir com reflexões e constituição de políticas afirmativas nas gestões dos sistemas municipais de ensino e práticas antirracistas nas escolas, assim como impulsionar a produção de conhecimentos teóricos e práticos na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais, de forma coletiva, com vistas à equidade racial.

1. A pesquisa: a Lei 10.639/03 nos sistemas e redes municipais de ensino na Região do Caparaó-ES

Marileide Gonçalves França
Filipe de Souza da Conceição
Gustavo Henrique Araújo Forde
Mateus Augusto Almeida Martins
Yone Maria Gonzaga
Liliane Rosa Nogueira
José Ricardo Mariano de Souza
Thamiris Anacleto Basílio
Raisa Maria de Arruda Martins
Michele de Oliveira Sampaio
Lucas Amorim Alves
Márcia Eduarda Rosa Rodrigues
João Paulo Ribeiro Bernardes
Simone Aparecida Fernandes Anastácio
DOI: 10.52695/978-65-5456-092-4.1

Introdução

O direito à educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) (Brasil, 1998) como dever do Estado e direito subjetivo do(a) cidadão(ã), constituiu-se como uma realidade recente na sociedade brasileira, marcada historicamente pela desigualdade racial e social. Nesse contexto, a população negra foi excluída e marginalizada dos processos de escolarização ao longo da história do Brasil (Gonçalves; Silva, 2000), situação que se repercute na contemporaneidade, considerando os indicadores educacionais que revelam a desigualdade

existente entre negros/as e brancos/as no que se refere às taxas de analfabetismo, anos de escolaridade e acesso ao Ensino Superior.

Entretanto, ao longo da história, o Movimento Negro luta contra os processos de racismo, opressão e exclusão da população negra no acesso aos direitos sociais e, especificamente, no direito à educação. Como resultado desse processo, observamos, nas últimas décadas, a incorporação da temática racial nas políticas públicas do Estado brasileiro por meio de leis, decretos, resoluções e/ou programas voltados à Educação das Relações Étnico-Raciais, no intuito de serem apropriadas às práticas educativas dos diferentes sistemas e redes de ensino.

A partir da década de 1980, marcada pelo início do período de redemocratização, o Brasil foi tomado por uma grande expansão dos movimentos sociais, o que possibilitou a incorporação, na Constituição Federal (CF/88), de muitas demandas da ampliação dos direitos sociais e políticos. Para Oliveira (2007), um dos maiores avanços, em termos de direitos sociais, refere-se ao direito à educação que aparece no art. 205, no qual se afirma a responsabilidade do Estado na oferta da educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, cap. III, seção I, art. 205).

Em paralelo, o reconhecimento do direito à educação à população negra estabelecido na CF/88 foi ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), ao fixar o “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (Brasil, 1996, tít. II, art. 3º, inc. XII). Nesse sentido, a LDB/96 considera as especificidades da população negra, sua história, identidade e diversidade cultural e social na organização escolar.

Desse modo, o Estado passa a assumir a responsabilidade de implementar políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação à população negra. No processo de democratização da escola pública, em 2003, a luta se materializa por meio da Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro, que altera a LDB/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial de todos os níveis e modalidades de ensino.

Evidenciamos, desse modo, a incorporação da dimensão racial no planejamento governamental, ou seja, o reconhecimento e valorização da contri-

buição da população negra para a formação social brasileira, considerando que as suas trajetórias e contribuições foram silenciadas e invisibilizadas por meio de processos racistas marcados por estigmas e representações negativas sobre o/a negro/a, construídos histórica e socialmente a partir de um conhecimento ocidental, colonizador e eurocêntrico.

Em 2004, foi promulgada a Resolução nº 01/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em 2009, foi publicado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, com o objetivo de orientar os diferentes sistemas e redes de ensino na implementação da Lei nº 10.639/03, por meio das políticas de formação de profissionais de ensino, de política de material didático, da gestão democrática, da avaliação e das condições institucionais que envolvem o financiamento.

Entre as orientações, na tentativa de garantir a construção de políticas e ações voltadas à promoção da equidade racial nos sistemas educacionais brasileiros, esse documento propõe, no âmbito das Secretarias Municipais de Educação, a instituição de núcleo ou equipe permanente para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a ERER, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários (Brasil, 2009).

Diante desse contexto, tivemos como questões norteadoras: como ocorre o processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 nos sistemas e redes municipais de ensino da região do Caparaó, sul do estado do Espírito Santo (ES)? Quais políticas e práticas educativas são desenvolvidas por esses sistemas e redes municipais de ensino para a garantia da promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais?

A literatura (Cavalleiro, 2005; Silva, 2013) mostra a existência de poucas pesquisas acadêmicas que estabelecem o diálogo entre as pesquisas e estudos desenvolvidos nas universidades e os processos da escola. Cavalleiro (2005) pontua que “[...] há um abismo entre as políticas institucionais e as práticas escolares” (Cavalleiro, 2005, p. 101). Nessa direção, Silva (2013) ressalta a necessidade de estudos que investiguem o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 no espaço escolar.

A literatura aponta as complexidades e os desafios inerentes ao processo de implementação da Lei nº 10.639/03 nos sistemas e redes municipais de

ensino e a necessidade de estudos que investiguem essa temática. Cumpre destacar que as Secretarias de Educação da região do Caparaó-ES não possuem setores que sejam responsáveis pela elaboração, acompanhamento e avaliação dessa política educacional, tal como previsto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. As ações existentes se restringem a ações isoladas de alguns/algumas professores/as (Sampaio, 2019; Nogueira, 2020). Desse modo, notamos a necessidade de ações que visem a essa discussão nos contextos dos municípios.

Diante desse contexto, a pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as iniciativas voltadas ao processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 nos sistemas e redes municipais de ensino da Região do Caparaó, no sul do estado do Espírito Santo, pela via da formação continuada dos/as gestores/as educacionais, no período de 2009 a 2019.

No contexto educacional, observamos como as políticas são formuladas no campo de relações de forças que envolve, por um lado, a luta dos movimentos sociais pelos direitos de cidadania e, por outro, interesses e forças eurocêntricas hegemônicas/colonizadoras no âmbito da discussão e definição das ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse processo dialético, as políticas sociais, entre essas as políticas educacionais voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, como a Lei nº 10639/03, vão se constituindo e desenvolvendo suas práticas. Nesse contexto, também se faz necessário refletir sobre a política pública na sociedade e sua relação com a educação.

Partimos da premissa de que a política pública é a materialização da intervenção do Estado na sociedade (Cury, 2002). Höfling (2001) afirma as políticas públicas como “[...] responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (Höfling, 2001, p. 31). Assim, as políticas educacionais são resultantes da ação humana, definidas e desenvolvidas em estreita vinculação com o contexto sociopolítico, econômico e cultural.

As políticas educacionais, segundo Munanga (2014), têm sido marcadas pelo princípio universalista baseado em direitos e valores universais a todos os seres humanos em virtude dos quais eles têm os mesmos direitos, independentemente de suas diferenças. “Trata-se de uma defesa clara

do universalismo ou do humanismo abstrato concebido como democrático, perante a lei somos todos iguais” (Munanga, 2014, p. 38). Entretanto, embora o autor reconheça a relevância das políticas universais no combate às desigualdades raciais, elas têm se revelado insuficientes para enfrentar a discriminação e a desigualdade racial no Brasil.

Desse modo, as políticas diferencialistas de ações afirmativas não devem significar um deslocamento das ações universais como estratégia centrada na intervenção pública na vida social. Mas devem ser capazes de dar respostas mais eficientes frente ao quadro de desigualdades étnico-raciais existente em nossa sociedade. Assim, apresentam-se como uma exigência incontornável na construção de um país com maior justiça social. Nesse sentido, Munanga (2014) propõe a articulação entre as políticas universalistas e as políticas diferencialistas.

Nesse contexto, para o enfrentamento ao racismo e à desigualdade racial brasileira, há a necessidade do desenvolvimento de políticas afirmativas que assegurem direitos sociais à população negra e, entre esses, o direito à educação e ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, como proposto pela Lei nº 10.639/03. Segundo Jaccoud e Beghin (2002), as políticas de ações afirmativas “têm por objetivo garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social” (Jaccoud; Beghin, 2002, p. 67). Assim, as políticas de ações afirmativas que se destinam a garantir acesso e permanência qualificada dos/as estudantes negros/as ao contexto escolar são de extrema importância para o combate ao racismo e discriminação no âmbito das instituições de Educação Básica e, ao mesmo tempo, garantem a participação desses grupos em determinados espaços sociais nos quais estavam subrepresentados.

Nessa perspectiva, a incorporação da Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos e nos processos pedagógicos de formação dos profissionais da educação faz parte de lutas e reivindicações históricas do movimento negro brasileiro (Gomes, 2007). No Parecer nº 3/2004, fica estabelecido que todos os níveis da educação providenciem apoio sistemático aos/às professores/as e gestores/as para elaboração de planos e projetos sobre a temática a partir da administração dos respectivos sistemas e redes de ensino para a materialização da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2004).

Destacamos, igualmente, que, no Parecer nº 3/2004, fica estabelecido que compete: I) aos sistemas e redes de ensino, estabelecer conteúdos de ensino abrangendo todos os componentes curriculares; II) aos administradores dos sistemas e redes de ensino prover as escolas de materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar equívocos e erros; e III) aos estabelecimentos de ensino fiscalizar para que, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas (Brasil, 2004).

Assim, o Parecer nº 3/2004 aponta que os sistemas e redes de ensino, os estabelecimentos, os/as professores/as e gestores/as terão como referência os seguintes princípios: a) Consciência política e histórica da diversidade; b) Fortalecimento de identidades e de direitos; e c) Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (Brasil, 2004). Desse modo, a formação docente é direcionada para o reconhecimento, respeito e valorização da diversidade étnico-racial e reconhecimento de direitos aos descendentes de africanos no Brasil. Valorizam-se a pluralidade cultural do país e as ações nas escolas a partir da implementação dessa temática na política e gestão dos sistemas e redes de ensino, objetivando que os gestores e demais profissionais da educação “recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las” (Brasil, 2004, p. 17).

A partir desses pressupostos, desenvolvemos a pesquisa nos municípios da região do Caparaó na tentativa de analisar o processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 nos sistemas e redes de ensino a partir da formação continuada dos seus profissionais.

O desenrolar da pesquisa com os municípios da região do Caparaó-ES

Para o alcance dos objetivos, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, buscando não apenas interpretar a realidade, mas também promover transformações possíveis. Por meio da pesquisa-ação, procuramos possibilitar uma aproximação com o contexto da Educação Básica no processo de colaboração entre pesquisadores e participantes, que se ocupam simultaneamente de ação e investigação (Carr; Kemmis, 1988) na busca da construção de uma educação antirracista. Assim, esta pesquisa apostou no

diálogo e na colaboração entre universidade, sistemas/redes de ensino e sociedade civil para a constituição de políticas e práticas de equidade racial a partir da autorreflexão crítica e colaborativa.

A pesquisa foi desenvolvida na região do Caparaó, localizada no sul do estado do Espírito Santo, abrangendo onze municípios: Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, São José do Calçado, Iúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupi e Muniz Freire (IJSN, 2018).¹ Além desses, incluímos os municípios de Jerônimo Monteiro e Vargem Alta, que solicitaram participação na pesquisa. No total, treze municípios aceitaram participar após a assinatura do Termo de Compromisso, realizada pelo/a secretário/a de Educação.

Contudo, no decorrer do percurso, tivemos a desistência de alguns/algumas profissionais/municípios, devido ao contexto da pandemia da Covid-19 e das inúmeras demandas do cotidiano da escola ou da Secretaria de Educação (mesmo com o termo de compromisso assinado pelo/a secretário/a). Ao final, dos treze municípios que foram convidados e iniciaram o processo, apenas seis concluíram o percurso formativo na pesquisa. Desse modo, centramos nossas análises nas cidades de Bom Jesus do Norte, Guaçuí, Ibatiba, Jerônimo Monteiro, Muniz Freire e Vargem Alta.

Os registros históricos desses municípios são marcados por discursos que enaltecem as contribuições de diferentes etnias europeias que chegaram ao Espírito Santo e pelo silenciamento das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas, identificados na invisibilidade dessas populações na historiografia dos municípios e nos espaços institucionais de preservação e produção de memória. Nos portais das prefeituras, identificamos os nomes/sobrenomes de famílias de colonizadores que chegaram a essas regiões e são indicados como principais responsáveis por sua ocupação: portugueses, libaneses, turcos, espanhóis, alemães e italianos.

Encontramos poucos registros que abordam a historiografia das presenças negros/as nos municípios da região sul do estado do Espírito Santo, assim como a presença de indígenas e suas contribuições nesses territórios, considerando que estes constituíram a grande maioria da população no período de

1 INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Perfil da pobreza no Espírito Santo: famílias inscritas no CadÚnico 2017**. Vitória, ES, 2018.

ocupação do território capixaba, conforme aponta Saletto (2000). Nessa perspectiva, Maciel (2016) aponta a presença de negros/as na formação cultural, social e econômica desde o século XVI na região de Itapemirim, sul do estado do Espírito Santo. Desse modo, a pesquisa aponta a necessidade de realização de novas pesquisas que abordem outras histórias sobre a origem dos municípios, de modo a reconhecer e a valorizar as contribuições científicas e sociais dos negros/as na historiografia capixaba e no desenvolvimento histórico, econômico, social e cultural da região sul do estado do Espírito Santo.

Nessa perspectiva, também cabe aos sistemas e redes de ensino e aos seus estabelecimentos providenciar: o registro da história não contada dos negros brasileiros; a organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições; a identificação de fontes de conhecimentos africanos; a identificação e compilação de informações sobre a população negra; a divulgação de bibliografias afro-brasileiras a serem distribuídas nas escolas da rede; a inclusão de personagens negros em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, entre outros (Brasil, 2004).

Assim, embora as histórias desses municípios sejam marcadas por essa invisibilidade, identificamos que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a maioria dos habitantes dos municípios se autodeclara negra (exceto Vargem Alta), conforme apresentado na tabela 1, o que demonstra a forte presença da população negra nessa região. Esses dados também revelam a importância da discussão da Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas do município, considerando a necessidade de conhecer a história e cultura afro-brasileira, conforme preveem a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004).

Tabela 1 – Aspectos geográficos, econômicos dos municípios pesquisados (continua)

Municípios	Bom Jesus do Norte	Guaçuí	Ibatiba	Jerônimo Monteiro	Muniz Freire	Vargem Alta
Área de Extensão (2022)	89.084 km ²	467,8 km ²	240.278 km ²	177,342 km ²	678,804 km ²	417,760 km ²
Porte do Município	Pequeno Porte	Pequeno Porte	Pequeno Porte	Pequeno Porte	Pequeno Porte	Pequeno Porte
População (2022)	10.254	29.358	25.380	11.575	18.153	19.563
Raça /Cor (2022)	Pretos: 1.424 Pardos: 3.790 Brancos: 5.030 Indígenas: 3 Amarelos: 7	Pretos: 3732 Pardos: 11037 Brancos: 14.528 Indígenas: 36 Amarelos: 25	Pretos: 1505 Pardos: 11337 Brancos: 12480 Indígenas: 25 Amarelos: 33	Pretos: 1456 Pardos: 4608 Brancos: 5470 Indígenas: 18 Amarelos: 22 Não declarado: 1	Pretos: 1230 Pardos: 8418 Brancos: 8483 Indígenas: 13 Amarelos: 9	Pretos: 1710 Pardos: 7709 Brancos: 10122 Indígenas: 8 Amarelos: 14
% população negra	51%	50%	51%	52%	53%	48%
Rendimento mensal domiciliar per capita (2021)	1,6 salários mínimos.	1,6 salários mínimos.	2 salários mínimos	1,8 salários mínimos	2,1 salários mínimos	1,8 salários mínimos
PIB per capita (2021)	R\$ 18.705,68	R\$ 18.016,73	R\$ 16.818,25	R\$ 12.173,08	R\$ 22.318,22	R\$ 19.749,3

Tabela 1 – Aspectos geográficos, econômicos dos municípios pesquisados (conclusão)

IDHM (2010)	0,734	0,703	0,647	0,698	0,645	0,663
Índice de Gini (2010)	0,4885	0,5229	0,4602	0,5547	0,5205	0,4515

Fonte: IBGE (2010, 2021 e 2022).²

De modo geral, os municípios pesquisados se caracterizam como de pequeno porte, com população de 10 a 29 mil habitantes, composta em sua maioria por negros (pretos e pardos), exceto o município de Vargem Alta. O rendimento mensal varia de 1,6 a 2,1 salários-mínimos. O PIB *per capita*, que divide o total de riquezas do município pelo total de habitantes, varia de R\$ 12 mil a R\$ 22 mil, valores que estão abaixo da média dos municípios da região Sudeste (R\$ 52,5 mil) e próximo da realidade dos municípios do Nordeste (R\$ 21,5 mil), o que mostra as desigualdades no PIB *per capita* entre os municípios brasileiros (IBGE, 2021).³ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) varia de 0,6 a 0,7, representando um nível médio de desenvolvimento humano e indicando que há espaço para a realização de ações que busquem melhorias nas áreas da educação, longevidade e renda. O índice de Gini dos municípios varia de 0,4 a 0,5, o que mostra ainda a concentração de renda e desigualdade social entre a população desses municípios.

2 - Município de pequeno porte – até 50.000 mil habitantes.

- O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

- O índice de Gini, chamado também de coeficiente de Gini, é um indicador que mensura a distribuição de renda em um território. Por meio dele, é possível determinar a desigualdade social e a concentração de renda em diferentes níveis territoriais, além de estabelecer comparativos entre eles. Os valores do coeficiente de Gini variam entre 0 e 1, e, quanto mais próximo de 1, maior é a desigualdade na distribuição de renda entre a população.

3 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e estados, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/caparao.html>. Acesso em: 10 fev. 2024.

Cumpre destacar ainda o número de comunidades quilombolas existentes nesses municípios (nove), que mostra a importância da discussão da Educação das Relações Étnico-Raciais nos/nas seus/suas respectivas sistemas e redes de ensino, de modo a reconhecer e valorizar a história e cultura afro-brasileira e atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB 8/2012). Consideramos que os territórios quilombolas se constituem como espaço social, político e cultural de produção de conhecimentos, marcados por lutas e resistências no contexto de discriminação e racismo que assolam a sociedade brasileira (Brasil, 2012). Desse modo, as escolas situadas perto dessas comunidades poderiam estabelecer articulação com a sua memória coletiva, suas práticas culturais, formas de produção de trabalho, entre outros, no sentido de garantir o direito à educação dos estudantes quilombolas a partir do reconhecimento de suas especificidades históricas e culturais.

Os sujeitos foco da pesquisa foram os/as gestores/as das Secretarias Municipais de Educação e profissionais do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) que tinham interesse na temática ou que desenvolviam alguma ação voltada para a constituição de uma prática antirracista nos municípios da região do Caparaó-ES. As Secretarias de Educação, inicialmente, indicaram cinco profissionais por município, totalizando 65 sujeitos, abrangendo gestores/as e profissionais da Educação Básica.

Participaram também pesquisadores da área da Educação das Relações Étnico-Raciais, que abrangeram cinco professores/as com doutorado em educação; três professores/as com mestrado em educação; uma técnica administrativa em educação, com mestrado em gestão pública, dois alunos da pós-graduação e três de graduação; gestores/as da Secretaria de Educação dos onze municípios da região do Caparaó, sul do estado do ES, que foram responsáveis pelo desenvolvimento de todas as atividades ligadas à pesquisa.

Cumpre destacar que, no segundo ano da pesquisa, tivemos a inserção de mais quatro membros, considerando a necessidade de mais estudantes/pesquisadores/as no desenvolvimento da organização e análises dos dados. Os membros foram dois estudantes da graduação e dois estudantes de pós-graduação (mestrado acadêmico).

Como instrumentos de produção de dados, utilizamos: a **consulta documental**, que foi realizada a partir da consulta à legislação educacional dos

municípios (leis, decretos e resoluções) para conhecer e caracterizar os sistemas e redes municipais de ensino; a **observação participante**, que foi realizada nos espaços tempos da Secretaria de Educação no decorrer das visitas dos respectivos municípios e nos encontros de formação continuada desenvolvidos no período da pesquisa; e a **entrevista semiestruturada** realizada com os/as gestores/as dos municípios.

Também recorreu-se ao **diário de campo**, utilizado para registrar todas as informações obtidas durante o percurso investigativo; e ao **questionário**, utilizado com os/as professores e os/as gestores/as que participaram do processo formativo, com a finalidade de identificarmos os seus conhecimentos prévios em relação à Lei nº 10.639/03, à Educação das Relações Étnico-Raciais, entre outros. Os registros produzidos formaram o corpus da análise do estudo na tentativa de captar os movimentos da pesquisa.

Para a organização, sistematização e análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo, que, segundo Chizzotti (1995), constitui um método de tratamento e análise de informações, cujo objetivo é “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (Chizzotti, 1995, p. 98). Assim, buscamos não nos restringir à análise do conteúdo manifestado nos documentos, mas tentamos captar, nas entrelinhas, as motivações, as discontinuidades e os significados.

Desse modo, apresentamos, neste texto, as análises realizadas a partir da realidade educacional dos municípios de Bom Jesus do Norte, Guaçuí, Ibatiba, Jerônimo Monteiro, Muniz Freire e Vargem Alta quanto à oferta educacional, à legislação educacional e à estrutura institucional para o monitoramento da Educação das Relações Étnico-Raciais.⁴ Por último, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

A oferta educacional dos municípios: número de matrículas, escolas e docentes

Apresentamos a síntese da oferta educacional dos sistemas e das redes municipais de ensino, a partir do número de matrículas na Educação Básica, de escolas e de docentes, dos anos de 2009 e 2019, na tabela 2.

4 Cabe ressaltar que as ações e experiências desenvolvidas nas redes de ensino, voltadas às práticas antirracistas nas escolas, serão detalhadas nos próximos capítulos.

Tabela 2 – Oferta educacional das redes municipais de ensino: número de matrículas na educação básica, escolas e docentes – 2009 e 2019

Oferta Educacional	Matrículas na Educação Básica		Escolas		Docentes	
	2009	2019	2009	2019	2009	2019
Bom Jesus do Norte	929	1.076	10	8	59	70
Guaçuí	4.959	4.289	25	17	266	262
Ibatiba	3.555	3.957	13	15	177	170
Jerônimo Monteiro	1.239	1.347	16	7	68	70
Muniz Freire	3.157	2.644	38	19	200	179
Vargem Alta	3.200	2.814	31	22	163	150

Fonte: Censo Escolar /Laboratório de Dados Educacionais - 2009 a 2019.

Com base na análise das matrículas da Educação Básica dos seis municípios,⁵ observamos que a composição da oferta educacional, no período de 2009 a 2019, nos municípios é dividida entre as dependências administrativas: federal, estadual, municipal e privada. A esfera administrativa municipal é a principal responsável pela oferta educacional, especialmente pelas seguintes etapas da Educação Básica: Educação Infantil e Fundamental, conforme prevê o art. 11, inciso V, da LDB/96:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996, tít. IV, art. 11, inc. V).

5 Análise apresentada nos relatórios de cada município.

Destacamos que o movimento de matrículas apresentou oscilações no período de 2009 a 2019, considerando que três sistemas/redes municipais de ensino apresentaram aumento de matrículas na Educação Básica (Bom Jesus do Norte, Ibatiba e Jerônimo Monteiro) e os outros três, decréscimos (Guaçuí, Muniz Freire e Vargem Alta).

Cumpramos ressaltar ainda que os sistemas ou redes de ensino da esfera municipal também apresentaram o maior número de escolas e docentes que atuam na Educação Básica, conforme os relatórios de cada município. No que se refere ao quantitativo de escolas, destacamos, na tabela 2, o decréscimo no número de estabelecimentos de ensino, no período de 2009 a 2019 (embora tenha ocorrido oscilações), nos cinco municípios pesquisados, com exceção do município de Ibatiba, que aumentou o seu número de escolas (de 13 para 15 estabelecimentos). Essa redução pode ser compreendida em função do processo de municipalização do contingente de matrículas do Ensino Fundamental, antes atendido pela rede estadual de ensino nos respectivos municípios, e do fechamento de escolas (principalmente das escolas do campo).

Em relação aos docentes que atuam na Educação Básica nos seis municípios, identificamos que a maioria das redes apresentou redução no quantitativo de profissionais, considerando o decréscimo no número de escolas. Contudo, os municípios de Bom Jesus do Norte e Jerônimo Monteiro apresentaram um aumento de docentes. Esse movimento pode ser compreendido considerando o aumento de matrículas nessas respectivas redes, embora o quantitativo de escolas tenha decrescido no período de 2009 a 2019. Assim, notamos a necessidade de outros estudos para compreender esses processos e quais fatores podem ter contribuído para a configuração deste cenário.

A composição raça/cor dos/as docentes, dispostos nos relatórios de cada município, revelou que a maior parte dos/as docentes que atuam na Educação Básica são brancos/as. Embora observemos um aumento no número de docentes negros/as no período de 2009 a 2019, essa variação ainda é ínfima, assim como o número de docentes que se autodeclararam amarelos e indígenas. Essa configuração revela a presença do “[...] racismo institucional que sempre coloca pessoas e grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pela ação de instituições e

organizações” (CRI, 2006, p. 22);⁶ assim como a necessidade de políticas afirmativas na tentativa de garantir que mais professores/as negros/as tenham acesso ao Ensino Superior e possam atuar como docentes na tentativa do enfrentamento ao racismo e na constituição de outras perspectivas epistemológicas de ensino e produção de conhecimentos que tenham a história e cultura africana e afro-brasileira como referência.

Os sistemas e as redes municipais de ensino e a Educação das Relações Étnico-Raciais

Para conhecermos os sistemas e as redes municipais de ensino de Bom Jesus do Norte, Guaçuí, Ibatiba, Jerônimo Monteiro, Muniz Freire e Vargem Alta, analisamos as suas legislações educacionais com vistas a identificar se a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais é mencionada nos documentos que orientam as políticas e práticas pedagógicas das escolas. Para tanto, fizemos o levantamento e análise da Lei Orgânica do Município, do Plano Municipal de Educação, do plano de cargos e carreiras do magistério e de algum documento específico (normativa, resolução, portaria) do município voltado à Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme apresentado na tabela 3.

Tabela 3 – Caracterização dos sistemas e redes municipais de ensino – legislações educacionais (continua)

Legislações Educacionais	Sistema próprio de ensino	Lei Orgânica Municipal	Resolução do sistema de ensino	Plano Municipal de Educação	Plano de cargos e carreiras do Magistério	Documento ERER
Bom Jesus do Norte	Sim	LOM (2009)	Lei nº 059/2012	Lei nº 010/2015	Lei nº041/97 e sua alteração pela Lei nº 680/2022	Não

6 CARTILHA RACISMO INSTITUCIONAL. **Articulação para o Combate ao Racismo Institucional.** Identificação e abordagem do racismo institucional. Brasília: CRI, 2006.

Tabela 3 – Caracterização dos sistemas e redes municipais de ensino – legislações educacionais (conclusão)

Guaçuí	Não	LOM (2013)	Resolução CEE Nº 3777/2014 (Rede estadual de ensino)	Lei 4.069/2015	Leis 2.504 e 2.505 de 2 /1998.	Não
Ibatiba	Não	LOM (2014)	Resolução CEE Nº 3777/2014 (Rede estadual de ensino)	Lei nº 819/2017	Lei nº 41/2010 e Lei nº 37/2009	Não
Jerônimo Monteiro	Não	LOM (2014)	Resolução CEE Nº 3777/2014 (Rede estadual de ensino)	Lei nº 1.593/2015	Lei nº 006/2011 e Lei nº 006/2013	Não
Muniz Freire	Sim	LOM (1990)	Lei nº 1.921/2007 - Emendas nº 1/91 a 50/2023 (alterações)	Lei nº 2.409/2015	Lei nº 1716/2004	Não
Vargem Alta	Sim	LOM (1990)	Lei nº 683/2007	Lei nº 1,114/2015	Lei nº 848/2010	Não

Fonte: Legislações dos municípios de Bom Jesus do Norte, Guaçuí, Ibatiba, Jerônimo Monteiro, Muniz Freire e Vargem Alta.

Dos seis municípios pesquisados, apenas três constituem sistema ensino (Bom Jesus do Norte, Muniz Freire e Vargem Alta); os outros municípios seguem as diretrizes curriculares da rede estadual de ensino. A LDB/96, no seu art. 11, prevê a possibilidade de o município organizar, manter e desenvolver o seu sistema próprio, ou integrar o sistema estadual de ensino, ou compor com ele um sistema único de Educação Básica.

Nessa direção, Portinho (2019) aponta que se o município escolhe se constituir como sistema de ensino, “[...] assume, no exercício de sua autonomia, o planejamento das atividades de natureza técnico-pedagógica e administrativa necessárias ao desenvolvimento educacional de seu território” (Portinho, 2019, p. 50). Portanto, tem maior autonomia política e administrativa para a

elaboração de políticas educacionais articuladas a sua realidade local, com vistas ao alcance dos objetivos educacionais, inclusive com uma política que assuma o compromisso com o enfrentamento do racismo e reconheça e valorize a história e cultura africana e afro-brasileira.

De modo geral, observamos que as legislações educacionais dos municípios não abordam a Lei nº 10.639/03, conforme prevê a LDB/96, porém identificamos menções a partir de termos como *diversidade*, *desigualdade*, *discriminação* e *preconceitos*, que se articulam à temática, o que pode indicar a preocupação do município em garantir políticas e ações voltadas à inclusão dos grupos que foram historicamente excluídos do processo de escolarização no Brasil.

Desse modo, identificamos que as Leis Orgânicas, em sua maioria, publicadas na década de 1990 e alteradas após a promulgação da Lei nº 10.639/03, não faziam menção direta à Educação das Relações Étnico-Raciais. Encontramos em algumas leis, como a do município de Ibatiba, no art. 2º, o compromisso do poder público municipal no enfrentamento às desigualdades sociais:

Art. 2º A ação municipal deve desenvolver-se em todo o seu território, sem privilégio de distritos ou bairros, reduzindo as desigualdades setoriais e sociais, promovendo o bem-estar geral, **sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação** (Ibatiba, 2014, cap. I, art. 2, grifo nosso).

Desse modo, observamos que o poder público municipal reconhece a existência das desigualdades setoriais e sociais e assume o compromisso com a sua redução no seu território a partir da garantia do bem-estar geral dos seus municípios, independentemente da origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Nas resoluções que regulamentam os sistemas de ensino dos municípios, também não identificamos menções diretas à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Nos Planos Municipais de Educação, não encontramos metas específicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, porém, em alguns planos, observamos menção à temática em algumas metas e estratégias, como podemos observar em alguns excertos:

Meta 14: 14.4) Estimular a articulação entre graduação, pós-graduação e núcleos de pesquisas, para estudos e

elaboração de currículos/propostas pedagógicas que incorporem ao processo de ensino-aprendizagem, questões sobre educação especial, **relações étnico-raciais**, o enfrentamento a todas as formas de discriminação, a educação ambiental, dos povos do campo e comunidades tradicionais (Guaçuí, 2015, p. 22, grifo nosso).

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no Município e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e **igualar a escolaridade média entre negros e não negros** declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. [...] (Bom Jesus do Norte, 2015, grifo nosso).

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, das localidades de menor escolaridade, no município e dos mais pobres, bem como **igualar a escolaridade média entre negros e não negros**, declarados na Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com vistas à redução das desigualdades educacionais (Muniz Freire, 2015, grifo nosso).

Nesse sentido, notamos que o município de Guaçuí reconhece a necessidade de articulação da rede de ensino com as instituições de Ensino Superior para formação e construção de propostas curriculares que abranjam a Educação das Relações Étnico-Raciais. Destacamos ainda a preocupação dos municípios de Bom Jesus do Norte e Muniz Freire em garantir a equalização das taxas de escolaridade entre brancos e negros, prevista na Meta 08. O estabelecimento dessas metas nos leva a inferir que tais práticas estão presentes na realidade educacional dos municípios, considerando a existência do racismo nas relações sociais e nas estruturas das instituições escolares que precisam ser enfrentadas por gestores/as a partir de políticas e ações pedagógicas voltadas à população negra (Almeida, 2018; Gonzaga, 2017).

Em relação aos planos de cargos e carreira do magistério, observamos que apresentam uma estrutura detalhada e abrangente que define os aspectos fundamentais ligados aos princípios, critérios e procedimentos relacionais ao desenvolvimento das carreiras dos profissionais da educação

municipal, com noções de cargo, classe, nível e referência. Contudo, não identificamos uma citação direta à Educação das Relações Étnico-Raciais, somente menções indiretas à temática.

Em suma, podemos notar que a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais nas legislações educacionais dos sistemas e redes municipais de ensino é “[...] tratada de modo transversal em alguns documentos, ainda articulada a um discurso de diversidade cultural que não demonstra um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação” (Gomes, 2011, p. 114). Assim, o que predomina nos documentos é um silenciamento acerca da história e cultura afro-brasileira e suas contribuições científicas e sociais ao longo da história, o que se repercute no processo de materialização da lei nas práticas pedagógicas.

Em relação aos documentos específicos direcionados à implementação da Lei nº 10.639/03, constatamos que nenhum município possui documento orientativo para o desenvolvimento de políticas e ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. Esse cenário pode estar articulado ao fato de alguns municípios não constituírem sistemas próprios de ensino e estarem vinculados às orientações curriculares da Secretaria Estadual de ensino, como os municípios de Guaçuí e Jerônimo Monteiro.

O município não possui normativa específica da EREER para orientação de políticas e ações a serem desenvolvidas nas escolas pelos/as gestores e demais profissionais da educação. Na falta de um sistema próprio de ensino, o município opta pela vinculação junto à Secretaria de Educação do estado do Espírito Santo. Assim, os documentos norteadores das ações voltadas à EREER, bem como os materiais didáticos e literários utilizados pelos estudantes atendidos pela rede municipal, são os mesmos disponibilizados pela rede estadual (Relatório Guaçuí, 2024).⁷

Nós somos aderentes ao currículo do Estado. Oficializamos isso e aí o próprio currículo já contempla essas

7 GONZAGA, Yone Maria; NOGUEIRA, Liliâne Rosa; DE SOUZA, José Ricardo Mariano. Relatório de Pesquisa “Políticas afirmativas na região do Caparaó-ES: processo de implantação e implementação da lei nº 10.639/2003 nas redes municipais de ensino: Guaçuí?”. Alegre: Ufes, 2024. 24 p.

questões. Então, digamos de uma forma mais oficial, desde a implementação. É registrado. Contemplando desde aquelas observações que entram nas temáticas das organizações curriculares que são aprovadas e a contemplação da Lei 10.639. É debatido justamente isso que a lei já fez nos seus dez anos, e muita coisa precisa ainda ser feita e implementada. O currículo do Estado, então, está no currículo e a própria BNCC contempla essas questões (Gestor de Jerônimo Monteiro, 2024).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) apontam a importância de articulação dos sistemas e das redes estaduais e municipais para a implementação da Lei nº 10.639/03. Contudo, salientamos que os sistemas e as redes municipais de ensino também possuem atribuições específicas quanto às políticas e ações voltadas ao enfrentamento do racismo e reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira nas suas realidades locais, em diálogo com suas especificidades históricas e culturais.

Cumprir destacar ainda que muitos municípios também estão em processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03, conforme aponta a gestora do município de Ibatiba e o Relatório de Muniz Freire.

[...] esse processo vem sendo realizado em parceria com a equipe diretiva, prefeito e secretários, na elaboração de diretrizes que orientem as ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (Chefe de Divisão da Educação, 2024).

O município encontra-se em um estágio inicial de implementação e adoção da legislação pertinente a esse campo, e essa iniciativa está sendo conduzida em conjunto com a equipe diretiva, o prefeito e os secretários municipais. O objetivo é estabelecer diretrizes que norteiem as atividades relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (Relatório de Muniz Freire, 2024).⁸

8 CONCEIÇÃO, Filipe de Souza da; FORDE, Gustavo Henrique Araújo; MARTINS, Mateus Augusto Almeida. Relatório de Pesquisa “Políticas afirmativas na região do Caparaó-ES: processo de implantação e implementação da lei nº 10.639/2003 nas redes municipais de ensino: Muniz Freire”. Alegre: **Ufes**, 2024. 27 p.

Nesse sentido, concordamos com Gomes (2012) quando discorre sobre o processo de materialização de uma política nacional (LDB/96) nos diferentes sistemas e redes de ensino brasileiro que envolve diferentes aspectos, como disputas políticas, condições materiais e físicas, financiamento, entre outros.

Em geral, nessa fase, a regulamentação do que está proposto pela política ou pela legislação dela decorrente ainda se encontra em debate e dependente da análise das condições que dificultam ou facilitam essa fundação – identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões (Gomes, 2012, p. 105).

Cabe destacar que três municípios, embora não tenham um documento específico, apresentaram documentos orientativos, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, para o desenvolvimento de ações nas suas respectivas escolas. São eles: Bom Jesus do Norte, Ibatiba e Jerônimo Monteiro. O primeiro município organizou uma cartilha de sequência didática voltada à Educação das Relações Étnico-Raciais, intitulada *Somos todos iguais, apesar das diferenças*. A cartilha abrangia nove dias letivos para desenvolver:

- A consciência nos alunos (as) do respeito e da valorização dos povos negros, da cultura africana e afro-brasileira na sociedade, destacando a importância dos mesmos na construção da identidade do povo brasileiro.
- Conviver com as diferenças étnico-raciais de forma respeitosa através do diálogo.
- Conhecer contos e lendas africanas (Sequência Didática, 2022, p. 1^o).

O município de Ibatiba, após o processo de formação continuada em articulação com a Universidade Federal do Espírito Santo (que constitui uma ação desta pesquisa), elaborou, no ano de 2023, ementas a serem desenvolvidas pelas escolas como uma iniciativa de promover a discussão e a constituição de práticas que abrangessem a história e cultura afro-brasileira. Conforme a gestora do município,

9 PREFEITURA MUNICIPAL DE BOM JESUS DO NORTE. **Sequências Didáticas para 2022**: Somos todos Iguais, apesar das diferenças. Bom Jesus do Norte, 2022.

[...] as ementas apresentam a abordagem de temática étnico-racial como eixo principal. Contudo, as ementas foram realizadas apenas em algumas escolas a partir ainda de iniciativas isoladas de alguns professores em datas comemorativas do ano letivo (Chefe de Divisão da Educação, 2023).

Contudo, Gomes (2012) adverte que, para a efetivação da Lei nº 10.369/03, faz-se necessário que a sua incorporação nas estruturas do sistema público de ensino não fique restrita a ações isoladas de docentes ou gestores sensibilizados com a temática ou sua importância para uma educação antirracista.

Já Jerônimo Monteiro foi o único município que, embora tenha indicado que não possui diretrizes próprias para a promoção da temática, apresentou um documento específico direcionado à Educação das Relações Étnico-Raciais, denominado “Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) conforme a Lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008”. Contudo, ao analisarmos o documento, observamos que se trata de um plano de ação com descrição de atividades a serem desenvolvidas pelas escolas.

É o que podemos notar, por exemplo, pelo documento que nos foi enviado, com uma capa “Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, em que são previstas atividades de forma programada para determinadas séries, já com uma data pré-estabelecida e um profissional responsável, atividades que são articuladas ao que pretende com a implementação da Lei 10.639/2003. Algumas descrições apresentam maiores detalhes e certo aprofundamento teórico, outras estão limitadas à descrição das atividades em si. O documento apresenta, também, registros fotográficos e cópias do diário de classe na parte “Conteúdos e Atividades Desenvolvidas” (Relatório Jerônimo Monteiro, 2024).¹⁰

As atividades propostas dialogam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no sentido de promover o reconhecimento e a valorização das manifestações artísticas e culturais e,

10 SAMPAIO, Michele de Oliveira; ALVES, Lucas Amorim. Relatório de Pesquisa “Políticas afirmativas na região do Caparaó-ES: processo de implantação e implementação da lei nº 10.639/2003 nas redes municipais de ensino: Jerônimo Monteiro”. Alegre: Ufes, 2024. 28 p.

assim, garantir a promoção do respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de todos os indivíduos. Contudo, esses aspectos precisam estar articulados às ações das Secretarias de Educação e às instituições de ensino de forma mais democrática e participativa, visando “[...] desenvolver trabalhos mais dinâmicos, coletivos, articulados, enraizados e conceitualmente mais sólidos que promova a materialização de práticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais” (Gomes, 2011, p. 11).

Estrutura institucional para o monitoramento da Educação das Relações Étnico-Raciais

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2009) apresenta orientações para os diferentes sistemas de ensino, na tentativa de auxiliá-los no processo de implementação da Lei nº 10.639/03 por meio das políticas de formação de profissionais de ensino; de política de material didático; da gestão democrática; da avaliação; e das condições institucionais, que envolvem o financiamento.

Entre as orientações, esse documento propõe a instituição, no âmbito das Secretarias Municipais de Educação, de núcleo ou equipe permanente para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários (Brasil, 2009), na tentativa de garantir a construção de políticas e ações voltadas à promoção da equidade racial nos sistemas educacionais brasileiros.

Desse modo, identificamos que nenhum dos municípios possui um setor específico ou coordenação voltado à Educação das Relações Étnico-Raciais, como podemos observar nos relatórios:

[...] a Rede Municipal não possui um setor específico ou coordenação voltado à ERER (Relatório de Muniz Freire, 2024).

[...] a Secretaria de Educação do município de Guaçuí não possui um setor específico ou coordenação voltada especificamente à temática da ERER. Sendo assim, quando a Secretaria de Educação é inquirida e faz-se necessário abordar a temática nas instituições escolares, a secretária [...] designa um/a profissional técnico pedagógico para a realização da atividade (Relatório de Guaçuí, 2024).

[...] o Secretário de Educação nos relatou que a Erer não possui um setor específico e que a Erer se encontra vinculada a pasta da Cultura (Relatório de Bom Jesus do Norte 2024).¹¹

Jerônimo Monteiro não possui um setor que coordene a questão da educação das relações étnico-raciais. As orientações e ações voltadas à educação das relações étnico-raciais são distribuídas pelos profissionais que atuam no setor pedagógico (Relatório de Jerônimo Monteiro, 2024).

[...] identificamos que o município de Ibatiba não possui um setor específico da Educação das Relações Étnico-Raciais. A Educação das Relações Étnico-Raciais está vinculada ao setor de Divisão de Educação e está sob a coordenação de Eliana Araújo Antunes de Gouvêa. Esse setor integra a Educação Especial, a Educação das Relações Étnico-Raciais e outros programas, como a Busca Ativa, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), o Programa Estadual de Educação em Tempo Integral (Proeti), o transporte universitário, o Ministério Público do Trabalho - Erradicação do Trabalho Infantil (MPT) e o Agrinho (Programa do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) (Relatório de Ibatiba, 2024).¹²

A ausência de um setor específico demonstra a negligência institucional para com a Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito das Secretarias Municipais de Educação, especialmente em municípios de pequeno porte. É urgente insistir na necessidade de elaboração, acompanhamento e avaliação das políticas e ações. Assim, Gomes (2012) afirma que, para o processo de implementação da Lei nº 10.639/03, é de suma importância a criação de equipes, coordenações ou grupos específicos, responsáveis pela incorporação da lei e das diretrizes nas escolas, assim como condições de trabalho e financiamento.

11 BERNARDES, João Paulo Ribeiro; ANASTÁCIO, Simone Aparecida Fernandes. Relatório de Pesquisa “Políticas afirmativas na região do Caparaó-ES: processo de implantação e implementação da lei nº 10.639/2003 nas redes municipais de ensino: Bom Jesus do Norte”. Alegre: Ufes, 2024. 18 p.

12 FRANÇA, Marileide Gonçalves; RODRIGUES, Márcia Eduarda Rosa. Relatório de Pesquisa “Políticas afirmativas na região do Caparaó-ES: processo de implantação e implementação da lei nº 10.639/2003 nas redes municipais de ensino: Ibatiba”. Alegre: Ufes, 2024. 34 p.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como finalidade identificar e analisar as iniciativas voltadas ao processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 nas redes municipais de ensino da região do Caparaó, no sul do estado do Espírito Santo, pela via da formação continuada dos gestores educacionais, no período de 2009 a 2019.

Nesse percurso, buscamos desenvolver o processo de formação continuada dos gestores e profissionais da Educação Básica dos municípios, na tentativa de colaborar, a partir do diálogo da universidade com as redes de ensino, com a constituição de conhecimentos voltados à história e cultura africana e afro-brasileira.

Assim, a pesquisa possibilitou o desenvolvimento de estudos teóricos e práticos da Educação das Relações Étnico-Raciais, visando subsidiar as ações dos profissionais da Educação Básica, com vistas à equidade racial. Nessa perspectiva, tivemos a oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre os conceitos que fundamentam as relações raciais no Brasil; a formação do Estado brasileiro; o histórico da educação e das lutas dos/as negros/as na sociedade brasileira; as políticas afirmativas; e as práticas educativas voltadas à implementação da Lei nº 10.639/03.

Esses estudos foram de extrema importância para os profissionais das redes municipais de ensino, pois muitos não tinham conhecimento sobre as legislações e suas diretrizes. Assim como foram fundamentais para repensar concepções e atitudes que se articulam ao processo de silenciamento e à omissão na discussão dessa temática no espaço escolar. Cabe ressaltar que, a partir da apropriação desses conhecimentos, os/as gestores/as iniciaram o desenvolvimento de ações voltadas ao processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 nas suas respectivas redes de ensino.

Sobre o processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 nas redes municipais de ensino da região do Caparaó, observamos que os municípios estão iniciando o processo de implantação, considerando a inexistência de normatizações específicas voltadas à temática e as discussões que estão sendo realizadas no âmbito das Secretarias Municipais de Educação, diante da necessidade de normativas e diretrizes que orientem as ações dos profissionais das redes.

Conforme Gomes (2012), o processo de implantação se refere a um momento inicial de debate sobre as condições que viabilizam ou não sua inserção na política educacional do município, abrangendo a “identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões” (Gomes, 2012, p. 26). Assim, essas iniciativas ainda carecem de enraizamento a partir da inserção da temática racial nas legislações educacionais, nos planos municipais de educação e nas diretrizes curriculares.

O processo de implantação se faz necessário para a efetivação da sua implementação. Segundo Jesus e Miranda (2012), “[...] o termo ‘implementar’ significa dar execução a um plano, programa ou projeto, levar à prática por meio de providências concretas, programar, prover” (Jesus; Miranda, 2012, p. 68). Nesse sentido, não identificamos a existência desse conjunto de ações nas secretarias municipais investigadas para a garantia da inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais nas práticas das escolas por meio da incorporação da temática ao currículo.

As informações e análises produzidas nesta pesquisa indicam aspectos importantes a serem considerados no processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03:

- Inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais nas legislações educacionais no município e criação de regulamentações e normatizações específicas para orientação das práticas educativas;
- Inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais no Projeto Político Pedagógico da escola e nos planos de ensino das disciplinas das diferentes áreas de conhecimentos, de modo a garantir o reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira.
- Criação de setores e coordenações específicas nas Secretarias Municipais de Educação para a elaboração, acompanhamento e avaliação, considerando a importância da mediação de gestores/a para potencializar as políticas e ações voltadas a temática nas escolas;
- Formação continuada para gestores/as e profissionais de ensino das redes de ensino, de modo a propiciar conhecimentos teórico-práticos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira;

- Financiamento para o desenvolvimento de ações de implementação da Lei, nos âmbitos federal ou municipais, com definições orçamentárias próprias voltadas a essa finalidade;
- Produção, aquisição e distribuição de materiais apoio e bibliografias afro-brasileiras nas escolas;
- Articulação das universidades com as redes municipais de ensino no sentido de conhecer suas dificuldades e desafios no processo de implantação de implementação da lei, bem como auxílio no processo de regulamentações e as diretrizes já existentes e no processo de sua formulação e implantação;
- Desenvolvimento de ações que promovam a sistematização, divulgação e publicação das práticas e projetos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas redes de ensino.

Assim, compreendemos que a pesquisa possibilitou a promoção de debates e reflexões sobre a política e gestão (política, administrativa e financeira) da Educação das Relações Étnico-Raciais, considerando as produções científicas e as práticas vivenciadas nos contextos locais dos municípios pesquisados.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 de jan. de 2024.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 de fev. de 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Parecer nº CNE/ CP 003/2004**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 10 de fev. de 2024.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2024.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2024.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de fev. de 2024.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. *In*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 65-104.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Minas Gerais, n. 16, p. 245-262, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de fev. de 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2024.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas, **RBPAE**, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 10 de fev. de 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

- GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de fev. de 2024.
- GONZAGA, Yone Maria. **Gestão Universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas**: o caso da UFMG. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- HÖFLING, E.M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqN-tQNWnT6B98Lgipc5YsHq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de fev. de 2024.
- JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: Ipea, 2002.
- JESUS, Rodrigo Ednilson de; MIRANDA, Shirley Aparecida de. O processo de institucionalização da lei n.º 10.639/03. *In*: GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012. p. 49-72.
- MACIEL, Cleber. Negros no Espírito Santo. *In*: OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. (org.). **Negros no Espírito Santo e estudos de organizações afros, direitos e patrimônio cultural** – mais de duas décadas depois. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.
- MUNANGA, K. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política, Minas Gerais, v. 4, n. 1, p. 34- 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/26989>. Acesso em: 10 de fev. de 2024.
- NOGUEIRA, Liliane Rosa. **A educação das relações étnico-raciais no currículo de uma escola quilombola no município de Guaçuí-ES**. 2020. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2020.
- OLIVEIRA, R.P. O financiamento da educação. *In*: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão Financiamento e direito à Educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 15-43.
- PORTINHO, Diego Buffolo. **O CME no sistema municipal de ensino**: um estudo sobre a atuação do conselho municipal de educação de Cachoeiro De Itapemirim-ES. 2019. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino Educação, e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo. Alegre, 2019.
- SALETTTO, N. Sobre a composição étnica da população capixaba. **Dimensões**, Vitória, n. 11, p. 99-109, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2329>. Acesso em: 10 de fev. de 2024.

SAMPAIO, Michele de Oliveira. **Olhares sobre o currículo e as práticas pedagógicas na escola da comunidade quilombola pedra branca**: o ensinar e o aprender história e cultura afro-brasileira e africana. 2019. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Lei nº 10.639/2003 – 10 anos. **Interface de Saberes**, Caruaru, v. 1, nº 13, p. 1–13, 2013.

2. Trajetórias e sentidos da/na implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 na rede municipal de Muniz Freire – ES

Filipe de Souza da Conceição
Gustavo Henrique Araújo Forde
Mateus Augusto Almeida Martins
DOI: 10.52695/978-65-5456-092-4.2

Introdução

O presente trabalho é parte integrante da pesquisa *Políticas Afirmativas na Região do Caparaó-ES: processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 nas redes municipais de ensino*, desenvolvida no Caparaó, região localizada no sul do estado do Espírito Santo, composta por 11 municípios: Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dores do Rio Preto, São José do Calçado, Iúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupi e Muniz Freire.

Os resultados apresentados neste capítulo, delimitado ao município de Muniz Freire, têm como objetivo compreender e examinar o processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639 de 2003 na rede municipal de Educação. Ao fazê-lo, também busca-se identificar e analisar quais políticas e práticas educativas são desenvolvidas por essa rede para garantir a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Os primeiros fios condutores deste trabalho foram o estabelecimento das fontes. Para isso, apoiamos-nos em um conceito de fontes tal como encontrado em Marc Bloch (2001), para quem tudo o que as pessoas dizem ou produzem

pode nos informar sobre elas. Desse modo, perscrutamos pistas e indícios (Ginzburg, 1989) capazes de nos revelar mensagens explícitas e implícitas acerca do lugar ocupado pelo ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira neste município.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o acesso indireto ao conhecimento por meio de vestígios e sinais (Ginzburg, 1989), identificados durante a análise dos dados obtidos a partir dos documentos prescritos, da revisão de literatura e da realização de entrevistas semiestruturadas, revelou-se profícuo. Isso ocorreu à medida que reconhecemos a sofisticada e complexa maneira como o racismo “à moda brasileira” silencia e/ou invisibiliza a presença africana e afro-brasileira nas práticas brasileiras. Da mesma forma, percebe-se o silenciamento sobre as tensões raciais no país.

O silêncio, ou o não dito, pode representar um obstáculo para pesquisadores interessados em compreender a problemática racial e o racismo nas instituições escolares e nos sistemas de ensino brasileiros. Como afirmou Gonçalves (1987), “o racismo se legitima na instituição escolar não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia” (Gonçalves, 1987, p. 27). Em outras palavras, “se o pesquisador buscar a manifestação da discriminação racial na escola, não a encontrará sob a forma de hostilidade explícita” (*ibid.*, p. 29). Para o autor, esse “ritual do silêncio” é uma das modalidades do poder que se oculta e, ao fazê-lo, adota a forma do “não-pode-ser-visto” e, consequentemente, “não-pode-ser-dito” (*ibid.*, p. 27).

O silêncio, conforme Joel Rufino dos Santos (1985), decorre da ideologia vinculada ao mito da democracia racial, que promove um pacto de silêncio dentro da sociedade brasileira.

Na ótica da democracia racial, o real apareceria, desde logo, invertido: a discriminação e a resistência não eram a regra, mas a exceção. Sobrava, por outro lado, matéria-prima à disposição dos construtores do mito: não havia notícias de conflitos raciais à americana, em nosso país; tínhamos, em todos os campos, uma comprida lista de pretos e mestiços notáveis, comprovando a tolerância [...]. Manipulando-a, a inteligência brasileira articulou as peças fundamentais do mito: 1º) **nossas relações de raça são harmoniosas**; 2º) **a miscigenação é nosso aporte específico à civilização planetária**; 3º) **o atraso social dos negros, responsável por fricções tóxicas,**

se deve, exclusivamente, ao seu passado escravista. O pensamento conservador, mas também o liberal e o socialista deduziram deste teorema os corolários de ampla circulação ainda hoje: a pobreza desconhece o racismo; o sincretismo é o estágio superior das misturas de raças e culturas; o desenvolvimento capitalista equaliza o fator raça etc. (Santos, 1985, p. 288, grifos nossos).

Decorridas duas décadas desde a promulgação da Lei nº 10.639/03, e considerando como período de estudo o intervalo de 2009 a 2019, o presente trabalho dialoga intimamente com os pressupostos políticos, pedagógicos, históricos, sociais e normativos delineados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ao regulamentar a Lei nº 10.639/03, essas diretrizes se destinam aos administradores dos sistemas de ensino, às instituições, seus docentes e todos os envolvidos na elaboração, implementação e avaliação de programas educacionais, bem como de planos institucionais, pedagógicos e de ensino (Brasil, 2004).

Um aspecto relevante a ser destacado em relação a essa legislação é que “não se trata de substituir um foco etnocêntrico de raiz europeia por um foco africano, mas sim de ampliar o enfoque dos currículos escolares para abranger a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (Brasil, 2004, p. 17). Além disso, sobre sua implementação, o documento das diretrizes estabelece: cabe aos sistemas de ensino estabelecer conteúdos de ensino que abranjam todos os componentes curriculares; cabe aos administradores dos sistemas de ensino fornecer às escolas materiais didáticos e acompanhar os trabalhos desenvolvidos para evitar equívocos e erros; aos estabelecimentos de ensino cabe fiscalizar para que os alunos negros deixem de ser vítimas dos primeiros e contínuos atos de racismo (Brasil, 2004).

Nessa direção, nos próximos itens, apresentaremos a caracterização do município integrante da pesquisa, a oferta educacional (número de matrículas, cor/raça – número de escolas, número de docentes), a rede de ensino municipal e a ERER, metodologia, resultados e, por fim, entrevista com a gestora do município e considerações finais.

Desenvolvimento da pesquisa

O espaço-tempo da pesquisa no qual desenvolvemos o presente estudo, como já mencionado anteriormente, está delimitado ao município de Muniz Freire, uma cidade localizada no sudoeste do estado do Espírito Santo, situada a 534 metros de altitude e vizinha dos municípios de Iúna, Conceição do Castelo e Ibitirama, todos situados na região do Caparaó capixaba. A região do Caparaó constitui uma das 10 microrregiões administrativas do estado do Espírito Santo, com clima predominantemente tropical de altitude, caracterizado por temperaturas amenas.

Segundo o último censo do IBGE (2022),¹ a população de Muniz Freire é de 18.153 pessoas, com uma densidade demográfica de 26,74 habitantes por km² e uma área de extensão de 678,804 km². Quanto à ocupação, a população *munizfreirense* apresenta percentual de 11,7% de pessoas ocupadas (1.984 pessoas), e um percentual da população com rendimento nominal de 42,3%.²

No que diz respeito à contribuição da população negra para a constituição do município e às práticas culturais negras existentes em Muniz Freire, é necessário ressaltar que a presença e a influência da população negra na formação societária do Espírito Santo permanecem silenciadas e invisibilizadas na historiografia predominante e nos espaços institucionais de preservação e produção de memória. Isso reflete uma hegemonia, tanto em nível local quanto nacional. No Espírito Santo, apesar da significativa presença africana e dos povos originários na formação cultural, social e econômica, prevalece uma prática historiográfica e memorialista dominante que:

[...] se esforça para ser visto como um país europeu. As nossas elites querem apresentar o Brasil como um país limpo, um país de europeus. [...] eu acho que o Espírito Santo não se pode comparar com a Bahia e com o Rio de Janeiro no sentido de que o racismo no Rio e na Bahia é muito mais vulnerável. Aqui, com a presença de uma grande colônia de europeus, você encontra situações

1 De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística através do Censo Demográfico 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 25 mar. 2024.

2 De acordo com o Índice de Gini da renda domiciliar per capita do Espírito Santo. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo/cnv/ginies.def>. Acesso em: 25 mar. 2024.

que o aproxima dos outros estados europeizados. Como exemplo, podemos citar a propaganda da mídia escrita e televisada, quando o assunto são os nossos municípios nas montanhas. **A propaganda fala em clima europeu e, onde se lê clima, entende-se povo, cultura e comportamento europeu.** Ela não fala de clima bom, de região despoluída ou agradável. Diz-se europeu, como não há nada de comportamento europeu na Bósnia, na Rússia, na Espanha do *Euskadi Ta Askatasuna* (ETA). Então se constata que não existe comportamento europeu, o que existe são valores de uma sociedade, que são mais adendos de um cidadão do que de grupos étnicos específicos. [...] encontramos aqui no Estado a mesma questão envolvendo o racismo cultural e o institucional. Encontramos uma hipervalorização das etnias de origem europeia. Essa questão remonta ao tempo da abolição da escravatura, onde existia o medo do negro, o medo do amarelo. O trabalho de se “fazer a cabeça” dos valores estéticos, onde o negro é feio e mal, e branco é bom, puro, de nossa herança europeia (Beato,³ 1996, p. 14, grifo nosso).

Outrossim, no caso do Espírito Santo, segundo Cleber Maciel (1994), “pode-se dizer que a importação direta de africanos data de fins de 1621. Entretanto, já havia escravos africanos antes, talvez desde 1540, com o início do plantio de cana-de-açúcar” (Maciel, 1994, p. 19). O município de Muniz Freire foi desmembrado de Cachoeiro de Itapemirim, e este foi desmembrado do município de Itapemirim. No que concerne a este estudo, é importante destacar que:

[...] os historiadores são unânimes em afirmar que a Capitania do Espírito Santo era uma das que mais fazia contrabando de escravos. Além disso, eles afirmam que é quase impossível, nos dias atuais, apontar com absoluta certeza a origem dos negros capixabas. Entretanto, suspeita-se que, **por causa das revoltas de escravos acontecidas em São Mateus, Guarapari, Serra e na área de Itapemirim, foi muito significativa a presença de Sudaneses Muçulmanos nessas regiões** (Maciel, 1994, p. 19, grifo nosso).

3 Joaquim Beato (professor e ex-senador da República – ES), em entrevista à Revista Viver (1996), uma publicação da Oficina de Letras.

Estabelecendo esse diálogo com Maciel (1994), buscamos vestígios e sinais, na perspectiva *ginzburguiana*, que são importantes para reconhecer a presença negro-africana desde o século XVI na região de Itapemirim, antes do surgimento do município de Muniz Freire nessa mesma área. Apagamentos como esses, que são produzidos contra os negros-africanos na historiografia, têm sido enfrentados pelo movimento negro ao longo de sua existência contemporânea. Para Gustavo Forde (2016), no período contemporâneo, por exemplo, o movimento negro tem promovido deslocamentos na história e na memória oficiais.

Organizando lembranças e celebrando fatos, o movimento negro posiciona-se como sujeito na construção de “lugares de memória” e “lugares de história”. É na tensão entre história e memória que o movimento negro propõe uma educação com ênfase na identidade, propondo-a em diálogo com a memória e a história. [...] Na tensão entre memória e história, no contexto nacional, o movimento negro envidou esforços para deslocar acontecimentos e personagens do seu grupo de referência, retirando-os do lugar da memória e introduzindo-os no lugar da história. Um bom exemplo são as lembranças do Quilombo de Palmares e Zumbi, seu principal líder, que do lugar da memória coletiva e individual alçaram a memória pedagógica e, por fim, a história nacional. Zumbi dos Palmares, retirado do esquecimento, foi reconduzido ao lugar de memória, adentrou a história e hoje seu significado e história estão presentes na educação escolar (Forde, 2016, p. 135).

A Lei nº 10.639/03, conquista do movimento negro brasileiro, objetiva contribuir para o preenchimento das lacunas históricas e culturais relacionadas à população negra no país. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os sistemas de ensino e os estabelecimentos educacionais devem providenciar uma série de ações nesse sentido.

Isso inclui o registro da história não contada dos negros brasileiros, a organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas e museus dedicados à cultura afro-brasileira e africana, a identificação de fontes de conhecimento africanos, a compilação de informações sobre a população negra, a divulgação de bibliografias afro-brasileiras para distribuição nas escolas e a inclusão de

personagens negros em cartazes e outras ilustrações utilizadas no contexto escolar. Essas medidas visam promover uma educação mais inclusiva e representativa, reconhecendo a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Produção e análise de dados

Para realizar o estudo, optamos pela produção de dados através da consulta documental em plataformas que disponibilizam informações sobre as características da cidade de Muniz Freire, assim como dados educacionais. Dessa forma, recorreremos ao site oficial do município e entramos em contato com funcionários da Secretaria de Educação para acessar as legislações municipais relacionadas à educação. Como ferramenta complementar, utilizamos entrevistas com representantes da educação de Muniz Freire com o intuito de compreender as ações desenvolvidas para a ERER.

Segundo o laboratório de dados educacionais,⁴ no município de Muniz Freire, houve uma redução no número de escolas e, conseqüentemente, no número de matrículas. De acordo com o IBGE (2022), a taxa de escolarização para a faixa etária de 6 a 14 anos foi de 96,7% em 2010. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o município atingiu 6,4 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 5,6 nos Anos Finais do Ensino Fundamental em 2021 (IBGE, 2023).

É importante destacar que, em 2009, Muniz Freire contava com 44 escolas em funcionamento e 4.610 matrículas. No entanto, conforme os dados do IBGE (2022) para o ano de 2021, o município possui apenas 15 escolas para atender à demanda educacional, representando uma redução de mais de 50% no número de escolas ao longo de 15 anos.

O município de Muniz Freire experimentou uma redução significativa no número de escolas e matrículas nos últimos anos. Embora pequenas variações tenham sido observadas entre os anos de 2015 e 2019, foi em 2018 e 2019 que ocorreu um declínio considerável no número de matrículas. A quantidade de unidades escolares também sofreu uma grande variação, com o desaparecimento de 20 instituições. Isso pode indicar uma possível causa para a diminuição das matrículas.

4 LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. 2024. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

Para melhor compreensão da oferta e demanda educacional em Muniz Freire, também foi realizada uma análise para identificar em quais segmentos se concentram as matrículas na Educação Básica. A maioria dos alunos está inscrita no Ensino Fundamental, com 1.285 matrículas nos Anos Iniciais e 1.136 nos Anos Finais, enquanto, no Ensino Médio, há 565 matrículas. Elas se mantêm estáveis ao comparar a transição do Ensino Fundamental Anos Iniciais para os Anos Finais. Não é possível determinar se há um aumento na evasão escolar no Ensino Médio, mas os números de matrículas diminuem ao fazer a transição dos segmentos. Além disso, os dados indicam uma queda no número total de matrículas no Ensino Médio: em 2017, havia 720 alunos matriculados, enquanto, em 2019, eram 565.

Em relação às matrículas por dependência administrativa, a concentração está na rede municipal, que registrou uma queda de 3.157, em 2009, para 2.644, em 2019, após um pico de 2.705 em 2014. A rede estadual é responsável pela segunda maior parte das matrículas e, ao longo dos anos, apresentou poucas oscilações, variando de 1.328, em 2009, para 1.147 em 2019. É importante ressaltar que Muniz Freire não possui rede privada de educação desde 2009, totalizando apenas 125 matrículas nesse ano.

Com o intuito de compreender o contexto étnico-racial no setor educacional de Muniz Freire, apresentamos as matrículas discentes de acordo com a cor/raça no período de 2009 a 2019. Observamos uma redução significativa no número de estudantes que não se autodeclararam de nenhuma cor ou raça, passando de 2.623, em 2009, para apenas 132 em 2019. Esse dado sugere um avanço na conscientização étnico-racial, com mais indivíduos assumindo uma identidade para si. Além disso, houve um aumento no número de alunos que se autodeclararam pretos ou pardos ao longo desse período, sendo a maioria autodeclarada como parda. Também é perceptível um aumento nos discentes que se autodeclararam brancos.

Podemos destacar que a modalidade de multietapas é a que detém o maior número de unidades escolares, com 26 escolas, em 2009, reduzindo para apenas 6 em 2019. Em segundo lugar, em termos de quantidade de escolas, temos o Ensino Médio, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, todos com um total de 3 escolas cada modalidade em 2019. Observa-se uma concentração das instituições na dependência municipal, havendo uma redução de 38 escolas, em 2009, para 19 em 2019. É importante destacar que as 5

escolas sob administração estadual permaneceram ao longo dos anos, tendo uma diminuição, em 2017, para 4, mas retornando para 5 escolas em 2019.

Em Muniz Freire, a maior parte do corpo docente está concentrado no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais. No Ensino Fundamental Anos Iniciais, em 2009, havia 73 docentes; em 2014, aumentou para 105; e, em 2019, retornou a 75. Já no Ensino Fundamental Anos Finais, em 2009, havia 88 docentes; e, em 2019, esse número aumentou para 96. Observando os dados, é possível destacar que o município de Muniz Freire manteve uma estabilidade no quadro de docentes ao longo da década (2009-2019) nas seguintes modalidades de ensino: creche, pré-escola, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e turma multietapas.

Os docentes estão concentrados nas dependências municipais, com 200 docentes, em 2009, e 179 em 2019. Na esfera estadual, o município contava com 71 docentes, em 2009, e 76 em 2019. Desde 2009, não há funcionamento do setor privado de educação em Muniz Freire, quando havia 13 docentes trabalhando nessa área.

A maioria dos professores se autodeclara como branco. Em 2009, eram 109, e esse número aumentou para 135 em 2019. Outro ponto observado é a queda no número de profissionais que não se autodeclararam com nenhuma cor/raça. Em 2009, havia um total de 98 professores nessa categoria, enquanto, em 2019, apenas 11 não se declararam com nenhuma cor/raça.

O quantitativo de professores que se autodeclararam da cor/raça preta teve uma elevação significativa. Em 2009, havia apenas dois que se declararam pretos, enquanto, em 2019, foram 30. Da mesma forma, observou-se um aumento de docentes pardos. Em 2009, eram 34, e, em 2019, esse número subiu para 58. Em relação aos professores indígenas, o município não apresenta nenhum registro. De 2009 a 2018, observamos, no máximo, 1 registro de professores autodeclarados amarelos, mas, em 2019, esse número aumentou para 7.

No que diz respeito à rede de ensino municipal e à ERER, o Plano Municipal de Educação de Muniz Freire, Lei nº 2.409 de 18 de junho de 2015, é um documento estratégico que delinea objetivos, metas e ações para orientar o desenvolvimento educacional da comunidade ao longo de uma década.

Este capítulo busca realizar uma análise crítica das principais metas estabelecidas no referido plano, destacando sua relevância para a promoção da equidade, qualidade e acessibilidade da educação no município.

O plano estabelece uma série de metas abrangentes que abordam diversas dimensões do sistema educacional. Essas incluem a universalização do ensino, a ampliação da oferta de educação em tempo integral, a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o fortalecimento da educação profissional técnica e superior e a redução das desigualdades educacionais, como também, igualar a escolaridade média entre pessoas negras e não negras objetivando reduzir as desigualdades educacionais.

Um dos pontos enfatizados no plano é o compromisso com a redução das disparidades educacionais, especialmente por meio da igualdade de acesso e oportunidades para grupos historicamente marginalizados. A meta de equiparar a escolaridade média entre negros e não negros é representativa desse compromisso, demonstrando a necessidade de políticas inclusivas e afirmativas.

Outro aspecto relevante é o estímulo à formação avançada dos profissionais da educação, como mestrado e doutorado, evidenciando o reconhecimento da importância da atualização contínua e da excelência profissional. Além disso, a garantia de remuneração adequada e o investimento na valorização dos professores são fundamentais para promover um ambiente de trabalho motivador e de qualidade.

O plano também estabelece mecanismos de avaliação e monitoramento contínuos, com o objetivo de acompanhar o progresso na implementação das metas e garantir ajustes conforme necessário. A existência de indicadores claros e sistemas de acompanhamento é fundamental para assegurar a eficácia das políticas educacionais e o alcance dos resultados desejados.

Em resumo, o Plano Municipal de Educação de Muniz Freire aborda, de forma ampla e ambiciosa, o aprimoramento do sistema educacional local. Suas metas e compromissos refletem um comprometimento com a equidade, qualidade e acessibilidade da educação, cuja implementação bem-sucedida pode contribuir significativamente para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade. No entanto, alcançar essas metas exigirá um esforço conjunto de todos os envolvidos, juntamente com um monitoramento contínuo para garantir o cumprimento dos objetivos estabelecidos.

A Lei Orgânica nº 1/1990 de Muniz Freire, promulgada em 05 de abril de 1990, juntamente com as alterações introduzidas pelas Emendas nº 1/1991 a 50/2023, confere ao município competência concorrente com a União e o Estado para facilitar o acesso à educação, à cultura e à ciência. Isso ressalta

a responsabilidade compartilhada na promoção desses direitos fundamentais e reflete a necessidade de uma abordagem colaborativa e integrada entre os diferentes entes federativos para garantir a efetivação do direito à educação.

No âmbito da organização e funcionamento dos serviços educacionais, o artigo 184 da Lei Orgânica estabelece a obrigação do município de Muniz Freire de manter seu sistema de ensino em colaboração com os demais entes federativos, priorizando o Ensino Fundamental e pré-escolar. Essa priorização evidencia o compromisso municipal com a oferta de uma educação básica de qualidade, alinhada às diretrizes nacionais e estaduais.

Além disso, a Lei Orgânica prevê a implementação de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, conforme disposto no artigo 185. Essas medidas visam garantir condições adequadas para o acesso, permanência e aprendizado dos estudantes, reconhecendo a importância de uma abordagem integral e inclusiva no atendimento educacional.

No que diz respeito ao acompanhamento do processo educacional, o artigo 186 estabelece a obrigação do município em promover o recenseamento escolar e desenvolver instrumentos para garantir a frequência, permanência e acompanhamento do aprendizado dos estudantes. Essa disposição reflete a preocupação com a qualidade e efetividade do ensino, envolvendo não apenas a escola, mas também a família e a comunidade.

Outros aspectos relevantes abordados pela Lei Orgânica incluem a garantia de acesso à educação especial e a implementação de estratégias específicas para estudantes da zona rural, conforme disposto nos artigos 187 e 188, respectivamente. Essas disposições demonstram o compromisso do município em promover a inclusão e igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades ou localização geográfica.

Por fim, o artigo 189 destaca a importância da formação continuada dos profissionais da educação por meio da promoção da reciclagem anual, visando ao aprimoramento dos métodos educacionais. Essa medida ressalta a valorização dos educadores e a busca pela excelência no processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, a análise da Lei Orgânica de Muniz Freire revela um compromisso sólido com a promoção de uma educação inclusiva, de qualidade e

em conformidade com as diretrizes nacionais, destacando a importância da colaboração interinstitucional, do atendimento integral aos estudantes e da valorização dos profissionais da educação.

A análise do texto do Plano de Carreira, Cargos e Salários (PCCS), por meio da Lei nº 1.716/2004 de Muniz Freire, revela uma estrutura detalhada e abrangente que define os aspectos fundamentais relacionados às carreiras dos profissionais da educação municipal. O texto apresenta definições claras e precisas dos termos utilizados no contexto do PCCS, como “cargo”, “classe”, “carreira”, “promoção”, “progressão”, entre outros. Essas definições são essenciais para estabelecer uma base sólida para a compreensão das estruturas e processos de progressão na carreira.

A lei define a estrutura hierárquica da carreira dos profissionais da educação, com noções de cargo, classe, nível e referência. Essa estrutura permite uma organização clara e escalonada das diferentes posições ocupacionais, proporcionando uma compreensão precisa das possibilidades de avanço na carreira. O texto estabelece critérios específicos para a progressão e promoção dos profissionais da educação, como a ascensão funcional por meio da progressão de níveis de habilitação ou referência. Esses critérios são fundamentais para garantir a transparência e a equidade nos processos de desenvolvimento profissional.

A lei distingue diferentes funções e atribuições dos profissionais da educação, como função de docência e função técnico-pedagógica. Essa diferenciação reconhece a diversidade de papéis desempenhados esses profissionais e permite uma abordagem mais específica no desenvolvimento de políticas e práticas de valorização profissional. O texto destaca a importância da valorização profissional por meio da criação de vantagens pecuniárias, como o vencimento básico e a função gratificada. Esse reconhecimento é essencial para incentivar e motivar os profissionais da educação, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino oferecido no município.

No geral, a Lei nº 1.716/2004 de Muniz Freire apresenta uma estrutura sólida e abrangente para o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos profissionais da educação municipal, definindo claramente os princípios, critérios e procedimentos relacionados ao desenvolvimento e valorização desses profissionais. Uma análise mais aprofundada do texto permite uma compreensão

mais detalhada das disposições e implicações do PCCS para o contexto educacional do município.

Em resumo, a análise dos instrumentos legais de educação de Muniz Freire reflete um compromisso sólido com a promoção de uma educação inclusiva, de qualidade e alinhada às diretrizes nacionais. Destaca-se a importância da colaboração entre instituições, o atendimento integral aos estudantes e o reconhecimento dos profissionais da educação. No entanto, a efetivação desses compromissos requererá esforços conjuntos e monitoramento constante para garantir que os objetivos sejam alcançados.

No contexto de Muniz Freire, há uma lacuna evidente na estrutura voltada para ERER. Durante a análise realizada, constatou-se a falta de documentos específicos para orientar ações nessa área. O município está nos estágios iniciais de implementação e adoção da legislação pertinente a esse campo, e essa iniciativa está sendo conduzida em colaboração com a equipe diretiva, o prefeito e os secretários municipais. O objetivo é estabelecer diretrizes que orientem as atividades relacionadas à ERER.

Apesar da ausência de diretrizes centralizadas, verificou-se que algumas escolas da região elaboraram ementas com foco na temática étnico-racial, com orientação da coordenação. No entanto, essas abordagens são realizadas de forma isolada por alguns professores, geralmente em ocasiões específicas ao longo do ano letivo, como em datas comemorativas.

A metodologia adotada na pesquisa incluiu não apenas a análise de fontes documentais, mas também a realização de entrevistas semiestruturadas com membros da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Muniz Freire. Esse processo de escuta teve como objetivo compreender a percepção e a compreensão governamental sobre a implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 na rede de ensino municipal.

A entrevista foi conduzida de forma remota, utilizando plataformas de reuniões *online*, e teve como base um roteiro semiestruturado. Durante aproximadamente 24 minutos, foram abordados temas relacionados às relações étnico-raciais brasileiras e sua interface com o sistema educacional. A entrevista foi gravada com a autorização da entrevistada e, posteriormente, transcrita, ocupando um total de 06 páginas.

A gestora entrevistada é uma mulher cisgênero que se autodeclara branca. Com mais de 20 anos de experiência na rede educacional, encontra-se na meia idade. Embora participe regularmente de formações continuadas, ainda não teve a oportunidade de realizar uma formação específica na área da EREER.

O roteiro da entrevista foi estruturado em quatro eixos principais: 1) Dados dos entrevistados/as, 2) Sistema de Ensino, 3) Sobre o racismo e as políticas afirmativas, e 4) Implementação da Lei nº 10.639/03. A análise dos dados coletados seguiu os pressupostos teóricos e metodológicos delineados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para essa análise, foram estabelecidas duas categorias principais: implantação e implementação.

O início de toda e qualquer política pública atravessa um momento inaugural, uma etapa de apresentação de uma perspectiva que se abre à sociedade, denominado **implantação**. Em geral, nessa fase, a regulamentação do que está proposto pela política ou pela legislação dela decorrente ainda se encontra em debate e dependente da análise das condições que dificultam ou facilitam essa fundação – identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões.

Decorrente dessa etapa inaugural é a capacidade de **implementação** da política, da execução de um plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas. Ao distinguir esses dois momentos não se pretende realizar uma passagem estanque e linear entre a implantação e a implementação. [...]. À medida que se apresentam as tensões da **implantação**, se estabelece um conjunto de ações articuladas para a **implementação**, em resposta aos problemas identificados. Exemplos disso são as políticas que articulam fóruns permanentes de debate com participação de diversos segmentos da sociedade, os processos de indução por meio da produção de material, da formação continuada, de pesquisas, de composição de equipes de trabalho, de comissões de acompanhamentos, entre outras táticas. Essa concretização exige esforços mais variados e articulações entre o Estado, os movimentos sociais e as demais organizações da sociedade civil (Gomes, 2012, p. 26-27, grifos nossos).

Nilma Lino Gomes (2012) destaca a centralidade dos conceitos de implantação e implementação para a análise dos dados qualitativos nessa pesquisa. É importante ressaltar que esses dois processos estão interligados e são interdependentes, não se tratando de etapas lineares e isoladas.

A gestora entrevistada destacou que Muniz Freire possui um sistema próprio de educação, mas que trabalha em colaboração com o Estado, mantendo uma forte ligação com a rede estadual de ensino. No entanto, até o momento da entrevista, não havia um setor específico ou coordenação voltada para a EREER na rede municipal de ensino. Foi mencionado que, no ano anterior (2023), a Secretaria Municipal havia cogitado essa possibilidade, mas ainda não havia sido concretizada. Além disso, não existe uma normativa específica da EREER para orientar as políticas e ações nas escolas municipais. A temática é abordada apenas de forma geral na “Portaria de Orientação Curricular”, que menciona a necessidade de as escolas trabalharem de acordo com a Lei nº 10.639/03, mas não há uma regulamentação específica para isso.

A profissional relatou que já presenciou situações de discriminação racial no ambiente escolar, embora não tenha sofrido diretamente esse tipo de experiência. Ela observou que, embora o racismo não seja algo evidente ou abertamente expresso, é possível perceber práticas discriminatórias entre os alunos, principalmente relacionadas a brincadeiras, apelidos ou comentários que refletem estereótipos raciais. Essas situações são mais sutis, mas ainda assim representam desafios a serem enfrentados no contexto escolar.

Eu não. Eu não presenciei, mas você escuta uma situação ou outra, né?! Às vezes, até mesmo ouvindo de criança esses comentários, um chamando o outro..., mas **isso ocorre mais a nível de criança mesmo**. [...] Eu penso, por ser no interior, isso não está muito..., digo, **ainda não é muito grave**, você entendeu? Lógico que tem, mas eu **não vejo nada forte disso, uma coisa berante nesse sentido**.

[...] Eu acho mais assim..., **tem algumas situações sim, poucas, mas tem**, porque a criança reproduz aquilo que ela ouve, a forma que a família reage. Ela reproduz, né?! Lógico que tem... às vezes, uma criança..., você percebe que ela está afastada do outro... ela não quer brincar..., então tem isso sim! (Gestora, 2024, grifos nossos).

A gestora aponta que as tensões raciais motivadas pelo racismo são perceptíveis no cotidiano escolar e não se limitam apenas às relações interpessoais entre os alunos. Ela observa que essa problemática também se manifesta nos conteúdos e nas imagens presentes nos materiais didáticos e paradidáticos utilizados na escola. No entanto, ela expressa otimismo ao mencionar que essa realidade está mudando, indicando uma possível conscientização e esforços para promover uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação às questões étnico-raciais na educação.

Às vezes, o livro fica muito voltado para esta questão [eurocêntrica ou racista]. Eu acho que mudou bem. Os livros enfatizavam muito aquela família toda branquinha, toda loirinha e de olhos azuis. Hoje em dia, a gente já vê nas imagens dos livros uma diversidade ali...; então, isso é legal (Gestora, 2024).

A equipe de gestão da Secretaria de Educação demonstra ter uma percepção da problemática racial e reconhece a presença do racismo, mesmo que essa percepção, de certa forma, relativize a gravidade e a dimensão do problema. Eles reconhecem que existem crianças que vivenciam diretamente os efeitos do racismo e expressam uma sensação de distanciamento em relação a essas situações. Vale ressaltar que, apesar de a Lei nº 10.639/03 estar em vigor desde 2003, foi apenas recentemente que essa gestora teve conhecimento dessa legislação. Essa constatação destaca a necessidade de maior conscientização e formação sobre questões étnico-raciais no ambiente educacional.

Eu, na verdade, quando eu comecei a ver, foi até pela questão do Ministério Público ou do Tribunal de Contas..., alguma coisa assim do governo. Eram dessas pesquisas para estar respondendo..., e, aí, perguntou sobre essa lei. Isso faz uns dois ou três anos..., não lembro bem! Mas foi aí que a gente começou, e eu comecei também a ver alguma coisa [...] (Gestora, 2024).

A gestora percebe a regulamentação da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana pela Lei nº 10.639/03 como algo positivo e importante. Ela considera “ótimo ter uma lei que pensa nisso tudo”, destacando que, sem essa regulamentação, as ações poderiam ficar vagas e as pessoas não se movimentariam para implementar mudanças. No entanto, a análise indica que a rede municipal de ensino de Muniz Freire está na fase de implantação das políticas relacionadas à EREER, pois:

[...] esse ano, inclusive no mês de maio, a gente marcou um dia pra trabalhar a lei [...]; então, para esse ano, a gente marcou o dia no mês de maio para estudar sobre ela [a lei], e acho que devemos fazer mais coisas para expandir [...]. Esse ano, nós temos aqui as nossas orientações pedagógicas, e, no nosso quadro de cronograma de formações, já está incluído o estudo sobre a diversidade étnico-racial, então já incluímos no estudo desse ano. [...] Nós colocamos no calendário e na organização curricular; na portaria de organização, já fala que o professor é obrigado a trabalhar esses temas com os alunos (Gestora, 2024).

A gestora menciona que a educação das relações étnico-raciais depende da viabilização de recursos humanos e materiais, além de posicionamentos políticos sobre o tema. Esse cenário sugere que a rede de ensino está na fase de implantação das políticas relacionadas à EREER. Ainda há desafios a serem superados para efetivar plenamente as diretrizes estabelecidas pela lei, incluindo a alocação de recursos adequados e o engajamento político necessário para sua implementação.

Nós utilizamos os livros didáticos e os professores fazem suas pesquisas na internet e algumas literaturas que devem ter nas escolas, mas não se comprou nada específico para isso.

[...] eu acho que não é difícil de aplicar [a lei], não, é mais questão de ter ficado desconhecido; mas, desde o ano passado para cá, ficou mais organizado [...]. Aí depois, [precisamos] pensar a questão de investimento de recursos, né?! Pensar no planejamento do município e destinar o valor para formação, aquisição de materiais, etc. (Gestora, 2024).

A gestora ressalta a importância de avançar da fase de implantação para a fase de implementação, na qual a rede municipal deverá executar programas, projetos e práticas concretas relacionadas à EREER. Ela destaca a necessidade de conscientizar o secretário de Educação e o prefeito sobre a importância dessas ações, indicando um caminho para promover essa transição.

Ao longo do projeto de pesquisa, ancorado na metodologia da pesquisa-ação, pode-se ter contribuído para despertar processos formativos comprometidos com reflexões pertinentes a essa mudança de fase, como evidenciado nas palavras da gestora.

Considerações finais

Ao final deste estudo, ao analisar a legislação educacional e as políticas públicas implementadas em Muniz Freire, especialmente no que diz respeito à EREER, foi-nos possível identificar lacunas e desafios na efetivação dessas políticas, bem como as percepções e posicionamentos dos atores envolvidos, como gestores municipais e educadores.

Observamos que, apesar dos avanços legislativos, como a Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a efetiva implementação dessas diretrizes no contexto municipal. Apresentamos a necessidade de conscientização e engajamento por parte dos gestores públicos e da comunidade escolar para superar os desafios e promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

A pesquisa também revelou a importância da participação da comunidade acadêmica e da sociedade civil na promoção de reflexões e ações voltadas para a superação do racismo e da discriminação racial no ambiente escolar. O diálogo entre diferentes atores sociais, aliado a uma abordagem crítica e reflexiva, pode contribuir significativamente para o avanço das políticas de EREER.

Referências

- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.
- FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. 2016. 253 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. 253 f.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov., 1987.

MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**. Vitória: DEC/SPDC/UFES, 1994.

SANTOS, Joel Rufino dos. O Movimento negro e a crise brasileira. **Política e Administração**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 285-308, jul./set. 1985. Edição especial: Movimentos sociais.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MUNIZ FREIRE. **Lei orgânica de Muniz Freire, de 5 de abril de 1990**. Texto promulgado em 05 de abril de 1990, com as alterações adotadas pelas Emendas nos 1/91 a 50/2023. Muniz Freire, ES: Diário Oficial do Município, 1990. Disponível em: <https://spl.camaramunizfreire.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L11990.html> Acesso em: 22 set. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MUNIZ FREIRE. **Lei nº 1.716, de 1 de julho de 2004**. Institui o plano de carreira e vencimentos dos profissionais do magistério público municipal de Muniz Freire – ES e dá outras providências. Muniz Freire, ES: Diário Oficial do Município, 2004. Disponível em: <https://spl.camaramunizfreire.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L17162004.html> Acesso em: 22 set. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MUNIZ FREIRE. **Lei nº 2.409, de 18 de junho de 2015**. Aprova o plano municipal de educação de Muniz Freire – PNE, e dá outras providências. Muniz Freire, ES: Diário Oficial do Município, 2015. Disponível em: <https://spl.camaramunizfreire.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L24092015.html> Acesso em: 22 set 2024.

3. Desafios políticos e pedagógicos para a implementação da Lei nº 10.639/03 na rede municipal de ensino de Guaçuí-ES

Yone Maria Gonzaga

Liliane Rosa Nogueira

José Ricardo Mariano de Souza

DOI: 10.52695/978-65-5456-092-4.3

Introdução

Em 09 de janeiro de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639, que alterou as diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9394/96), tornando obrigatória a inclusão, no currículo oficial, do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira. Após 21 anos de existência, a necessidade da normativa ainda é contestada por parte de gestores, docentes e demais profissionais da educação que alegam que vivemos em um país miscigenado onde a igualdade entre as pessoas brancas e negras é efetiva. Mas se o princípio da igualdade é real, o que justifica as desigualdades educacionais entre os estudantes brancos e negros? E, ainda, a baixa representação de pessoas negras nos materiais didáticos elaborados e distribuídos, inclusive pelos órgãos públicos?

Essas indagações vão na contramão da Constituição Federal de 1988, que define a educação como um direito social, e da Lei nº 10.639/03, que apresenta mecanismos para efetivação da definição jurídica proposta pela constituição, resguardando os direitos às pessoas negras em específico. A regulamentação da Lei nº 10.639/03 resulta de um longo processo de resistências e reivindicações elaboradas pelos movimentos negros, que desnudaram

o mito da democracia racial, informando que as desigualdades étnico-raciais presentes em todos os âmbitos sociais, mais notadamente na educação, eram derivadas de um passado colonial escravista e pelo descaso do Estado em prover políticas reparatórias aos/às descendentes dos escravizados e escravizadas no pós-abolição, o que reverbera até a contemporaneidade. Dessa forma, cabe ao Estado a responsabilidade de observar a questão étnico-racial no momento de formulação de políticas públicas.

Ao longo das duas décadas, pesquisadoras e pesquisadores negros vêm se debruçando para desnudar os entraves para a efetivação da Lei nº 10.639/2003, e os resultados desses estudos apontam que os racismos estrutural e institucional, que se expressam das mais diversas formas, são o grande impeditivo. Embora os/as profissionais da educação não se percebam ou não se considerem racistas, as suas ações cotidianas estão pautadas nas teorias raciais elaboradas no século XIX, que classificaram as pessoas negras como inferiores moral e intelectualmente. Esses imaginários sociais impedem ou postergam o atendimento dos direitos a determinados grupos em função do seu pertencimento étnico-racial.

Foi o desejo de compreender e refletir sobre o processo de implantação/implementação da Lei nº 10.639/2003 que mobilizou a realização do estudo que originou esse artigo. Segundo o pesquisador Paula (2021), ainda são incipientes os estudos voltados à compreensão de como os municípios menores cumprem a obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos. Visando cobrir essa lacuna, foram realizadas as pesquisas documentais no marco temporal de 2009-2019 e a entrevista com a servidora da Secretaria Municipal de Educação de Guaçuí, cujos dados revelam desafios políticos e pedagógicos para a implementação da referida legislação e suas normativas.

Guaçuí: conhecendo o município e sua realidade educacional

O município de Guaçuí localiza-se na região sul do estado do Espírito Santo. Segundo o Censo Demográfico 2022, organizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),¹ estima-se que a população da cidade apresentava, à época, 29.358 pessoas, com uma densidade demográfica de

1 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE GUAÇUI**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/guacui>. Acesso em: 19 set. 2023.

62,71 habitantes por km². A cidade é considerada de pequeno porte e apresenta média salarial mensal de 1,6 salários-mínimos. Segundo dados do ano de 2020, 36,2% da população apresentava rendimento mensal inferior a meio salário-mínimo. Com base nas últimas informações coletadas pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, divulgadas no Atlas de Desenvolvimento Humano do Brasil, o Índice de Desenvolvimento Humano de Guaçuí é (0,703 IDH) (Incaper, 2020). Segundo dados do DATASUS (2023),² o Índice de Geni, referente às desigualdades de renda no município, passaram de 0,63, em 1991, para 0,59, em 2000, e 0,52 no ano de 2010.

O município de Guaçuí contava com 22 unidades escolares até o ano de 2019, e as instituições apresentavam 6.437 alunos matriculados. Em 2021, apresentou um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 5,8 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 5,5 nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os dados referentes ao número de estabelecimentos de ensino e matrículas referentes ao período de 2009 a 2019 foram consultados no Laboratório de Dados Educacionais (2023)³ e representados nas tabelas a seguir. Foi possível observar que não houve grandes variações no número de matriculados ao longo do período de dez anos.

2 DATASUS. Índice de Gini da renda domiciliar per capita - Espírito Santo. 2023. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/ibge/censo/cnv/ginies.def>. Acesso em 20 set de 2024.

3 LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Dados Educacionais do município de Alegre** - ES. Universidade Federal do Paraná - UFPR. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>. Acesso em: 11 set 2023.

Tabela 1 – Número de matrícula por dependência administrativa – Guaçuí – 2009 a 2019

Número de Matrículas por dependência administrativa - município de Guaçuí 2009 a 2019											
Dependência Administrativa	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Estadual	1.656	1.206	2.004	1.904	1.737	1.662	1.547	1.493	1.406	1.457	1.420
Municipal	4.959	4.879	4.105	4.212	4.170	4.061	4.035	4.109	4.212	4.206	4.289
Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Privada Conveniada sem fins lucrativos	195	61	61	64	37	0	0	0	0	0	0
Privada Conveniada com fins lucrativos	543	600	596	678	765	731	767	783	694	719	728
Total	7.353	6.746	6.766	6.858	6.709	6.454	6.349	6.385	6.312	6.382	6.437

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais - 2009 a 2019.

O ano de 2009 registrou o maior número de matrículas nos estabelecimentos do município, com 7.353 alunos. Nos anos posteriores a 2013, foi possível observar uma queda nas matrículas, com valores inferiores a 6.500,

atingindo o menor número no ano de 2017, com 6.312 matrículas. A redução de cerca de mil matrículas demanda atenção do ponto de vista étnico-racial, visto que alunos negros representam a maioria da evasão nas escolas, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), publicada pelo IBGE (2023). Em 2022, dos 52 milhões de jovens com idade de 14 a 29 anos, 18% não completaram a etapa do Ensino Médio; entre os que evadiram, 70,9% eram negros.

Observa-se, na tabela 1, que a maioria das matrículas se concentram nos estabelecimentos municipais de ensino público ao longo do período de estudo. Contudo, percebe-se que, em 2019, houve um aumento do número de matrículas nos estabelecimentos conveniados com fins lucrativos. Esse dado é significativo quando comparado às condições de compra e investimento educacional das famílias, principalmente negras, indígenas e quilombolas.

Tabela 2 – Número de escolas por dependência administrativa – Guaçuí – 2009 a 2019

Número de escolas por dependência administrativa - Guaçuí - 2009 a 2019											
Dependência Administrativa	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estadual	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Municipal	25	20	19	18	18	18	17	17	17	17	17
Privada não conveniada sem fins lucrativos	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Privada conveniada com fins lucrativos	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Total	31	25	25	24	24	23	22	22	22	22	22

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais - 2009 a 2019.

O período foi marcado ainda pela redução no número de instituições de ensino (tabela 2). Em 2009, o município contava 31 estabelecimentos, sendo esse número reduzido para 22 em 2019. Ao longo dos 10 anos, a rede municipal de ensino foi a que apresentou a maior redução, indo de 25 instituições, em 2009, para 17 em 2019. As únicas duas instituições privadas sem fins lucrativos foram fechadas enquanto a rede estadual teve um crescimento, indo de 1 instituição para 2.

Entre as modalidades de ensino ofertadas pelas instituições do município, o maior número de matrículas se concentra no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, tendo seu menor índice na educação profissional concomitante ou subsequente. Em 2009, 2.218 matrículas foram realizadas no Ensino Fundamental Anos Iniciais, sofrendo uma redução ao longo de 10 anos, atingindo 1.933 em 2019. O número de alunos em creches e na pré-escola teve crescimento; no Ensino Médio, houve uma redução de 580 matrículas, em 2009, para 358 em 2019. O número de matrículas no Ensino Médio integrado ao técnico teve um crescimento de 2011, quando constam os primeiros registros: de 75 matrículas para 383 em 2019 (tabela 3).

Tabela 3 – Número de matrícula por etapa e modalidades de ensino – Guaçuí – 2009 a 2019 (continua)

Número de Matrícula por etapas e modalidades de ensino - Município de Guaçuí 2009 a 2019											
Etapas e modalidades de ensino por segmento	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Creche	183	135	201	217	196	172	155	191	232	304	301
Pré-Escola	567	555	617	605	615	623	639	684	683	702	752
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	2218	2109	2083	2048	2061	1992	1928	1997	2015	2027	1933
Ensino Fundamental - Anos Finais	1334	1393	1407	1500	1502	1512	1512	1400	1384	1416	1390

Tabela 3 – Número de matrícula por etapa e modalidades de ensino – Guaçuí – 2009 a 2019 (conclusão)

Ensino Médio	580	458	480	476	424	474	392	424	400	347	358
EJA - Ensino Fundamental	414	378	385	276	294	271	253	317	256	223	220
EJA - Ensino Médio	165	261	137	182	193	148	93	110	148	219	229
Educação Profissional - concomitante e subsequente	25	0	34	32	36	24	10	32	9	0	0
Ensino Médio Integrado ou Normal - técnico	0	0	75	143	239	309	354	429	450	434	383
Total	5486	5289	5419	5479	5560	5525	5336	5584	5577	5672	5566

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais - 2009 a 2019.

Ao analisar o número de matrículas por características de cor/raça, é possível observar (tabela 4) que, de 2009 a 2019, o número de não declarações se manteve estável, o que acaba prejudicando a análise dos dados. Todavia, entre os declarados, os brancos representam a maioria das matrículas, sendo 2.754, em 2009, e 2.660 em 2019; pardos representam o segundo maior quantitativo, com 1.238 matrículas, em 2009, e 1.260 em 2019. É possível observar ainda que a maior redução na autodeclaração foi de alunos pretos, indo de 423, em 2009, para 338; seguido de amarelos, com 100 matrículas, em 2009, para 11, em 2019; e indígenas, de 4, em 2009, para 0 em 2019.

Essa constatação vai ao encontro dos estudos no campo das relações étnico-raciais que apontam que os estudantes negros, principalmente os do sexo masculino, são os que mais evadem durante o percurso na Educação Básica. A evasão em si é um assunto complexo, mas pouco se questiona sobre os efeitos das violências étnico-raciais sofridas, sobretudo pelos estudantes negros, no contexto escolar como um dos fatores contributivos para que esse fenômeno seja tão brutal para os discentes negros.

Tabela 4 – Número de matrícula por etapa e modalidades de ensino – Guaçuí – 2009 a 2019

Número de matrículas por cor/raça - município de Guaçuí 2009 a 2019											
Cor/Raça	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Não declarado	2.834	2.299	1.637	1.665	1.665	1.862	1.539	1.786	1.784	2.042	2.168
Branca	2.754	2.723	3.169	3.244	3.211	2.957	3.115	3.002	2.880	2.750	2.660
Preta	423	400	449	421	401	366	375	354	348	320	338
Parda	1.238	1.264	1.500	1.513	1.418	1.257	1.305	1.229	1.291	1.262	1.260
Amarela	100	56	9	13	12	10	13	12	8	8	11
Indígena	4	4	2	2	2	2	2	2	1	0	0
Total	7.353	6.746	6.766	6.858	6.709	6.454	6.349	6.385	6.312	6.382	6.437

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais - 2009 a 2019.

Com relação aos docentes, os dados de cor e raça revelaram que, em 2009, dos 254 professores no município, 199 se autodeclararam brancos, 29 pardos e 11 pretos. Já em 2019, dos 256 professores, 265 se autodeclararam brancos, 28 pardos e 23 pretos, demonstrando um leve crescimento no número de docentes pretos. Entretanto, o número de pretos e pardos se torna irrisório frente ao número de professores brancos, maioria no município (tabela 5). Essa é uma questão séria do ponto de vista da Educação para as Relações Étnico-Raciais, pois os estudantes negros e negras, em geral, têm poucos professores e professoras com esse mesmo perfil em que possam se espelhar. A ausência de referências positivas, tanto dentro do espaço escolar quanto em outros setores da

sociedade, pode prejudicar a formação de autoestima positiva e culminar com o desestímulo dos/as estudantes a seguir a trajetória educacional.

Tabela 5– Número de docentes por dependência administrativa – Guaçuí – 2009 a 2019

Número de docentes por dependência administrativa - Guaçuí - 2009 a 2019											
Cor/Raça	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Não declarado	115	96	81	72	72	64	52	67	60	62	51
Branca	199	195	231	244	240	261	266	261	262	259	265
Preta	11	12	13	18	19	22	20	22	17	18	23
Parda	29	24	22	24	23	24	33	29	29	28	28
Amarela	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2
Indígena	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	354	327	347	358	354	371	371	380	369	368	369

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais - 2009 a 2019.

Desafios políticos e pedagógicos para a implementação da Lei nº 10.639/2003

O racismo está entranhado nas estruturas sociais, políticas, econômicas e jurídicas do nosso país, decorrentes do passado de colonização e escravidão e da ausência de políticas específicas elaboradas e implementadas pelo Estado para garantir os direitos das populações negras e indígenas na contemporaneidade. A sua continuidade está intimamente ligada aos interesses do grupamento social branco, que se instalou no poder por meio da força bélica e se mantém por meio da operacionalização e manipulação das ideias, mídias e espaços sociais. O modelo de racismo implantado no Brasil define a estrutura de poder e orienta o comportamento da sociedade, além de determinar os modos de funcionamento das instituições e do Estado, o que se pode classificar como racismo institucional, o qual pode ser entendido como:

[...] as prioridades e escolhas da gestão que privilegiam ou negligenciam determinados aspectos, infligindo condições desfavoráveis de vida à população negra e indígena e/ou corroborando o imaginário social acerca da inferioridade dessa população e, na contramão, atua como principal alavanca social para os/as brancos/as (Conselho Federal de Psicologia, 2017, p. 48).

E essa forma de operacionalização do racismo está tão naturalizada nos modos de ver, fazer e partilhar que, muitas vezes, até o segmento negro, que é o mais prejudicado pelo modo como as políticas são gestadas e implementadas, não se dá conta do quanto está sendo lesado ou defende os projetos que ampliam as desigualdades, sem exercer a consciência crítica.

Por essa razão, destacar os desafios políticos e pedagógicos para a implantação/implementação da política educacional com critérios antirracistas no município de Guaçuí, levantados a partir da entrevista com a servidora técnica pedagógica, é dar continuidade ao processo ancestral de resistência negra e contribuir para que a gestão e os/as profissionais da educação local fiquem cientes de que a Lei nº 10.639/2003 é atualização das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, portanto, não efetivá-la no contexto escolar é descumprir um preceito legal.

Desafios políticos

a) Reconhecer a centralidade da questão étnico-racial nos ciclos da política pública (elaboração, implantação, implementação, monitoramento e avaliação):

O racismo é um fenômeno estrutural e estruturante das relações sociais, políticas e econômicas. Logo, o seu enfrentamento cabe a toda a sociedade, e quem ocupa os cargos públicos necessita estar atento às demandas e especificidades dos sujeitos a quem se destinam as políticas públicas. Assim, os documentos institucionais precisam estar conectados a essa premissa, o que ainda não ocorre em Guaçuí, como se observa:

1. A Lei Orgânica promulgada em 17 de dezembro de 2013 determina, em seu art. 1º, § 3º, que “o Município atuará em todo o seu território sem qualquer espécie de privilégio de distritos, a fim de reduzir as desigualdades regionais e sociais, assim como promover o bem-estar de todas as pessoas (Guaçuí, 2013, cap. 1, art. 1, inc. 3). Portanto, é possível observar o reconhecimento da existência das desigualdades no município e a preocupação em combatê-las, garantindo, assim, o bem-estar da população. O texto legal estabelece a oferta de atendimento especializado aos estudantes com necessidades específicas, planos de valorização do magistério, além da garantia de acesso a transporte gratuito aos estudantes da rede pública do município, porém não faz menção à Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme determina o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que orienta a ação nos estados e municípios.
2. Da mesma forma, o Plano Municipal de Educação de Guaçuí, instituído pela Lei nº 4.069 no ano de 2015, com vigência de 10 anos, demonstra que o poder municipal se compromete com a formação dos cidadãos, pautado nos princípios da equidade e do respeito à diversidade e aos direitos humanos a partir da promoção de cultura e de uma educação humanista capaz de erradicar as desigualdades educacionais e as diversas formas de discriminação. Entretanto, não se localizou nenhum artigo específico sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, embora ela esteja destacada entre as estratégias e metas do plano municipal, como descrito na Meta 14 na estratégia 14.4:

Estimular a articulação entre graduação, pós-graduação e núcleos de pesquisas, para estudos e elaboração de currículos/propostas pedagógicas que incorporem ao processo de ensino-aprendizagem, questões sobre educação especial, relações étnico-raciais, o enfrentamento a todas as formas de discriminação, a educação ambiental, dos povos do campo e comunidades tradicionais (Guaçuí, 2015, p. 22, grifo nosso).

b) Investir significativamente para a efetivação da EREER:

Para a efetivação de qualquer política, faz-se necessário investimento em recursos humanos, financeiros, logísticos, técnicos, etc. Por isso, o/a gestor/a educacional e demais profissionais precisam estar atentos ao que está estabelecido pelas normativas e também às demandas que emergem do “chão da escola”. Mas qual é a realidade em Guaçuí?

- 1. Ausência de estrutura** – Guaçuí não possui um setor específico ou coordenação capaz de direcionar e monitorar o desenvolvimento da política educacional voltada especificamente à temática da EREER. De acordo com a funcionária, “quando a Secretaria de Educação é inquirida e/ou se faz necessário abordar a temática nas instituições escolares, ela designa um/a profissional técnico pedagógico para a realização da atividade” (Técnica pedagógica).

Importa destacar que o racismo não se manifesta esporadicamente. Ele é estrutural e se metamorfoseia, exigindo ações educativas permanentes. Por essa razão, o processo de reeducação para as relações étnico-raciais precisa ser contínuo, para que todas as pessoas possam compreender os processos sociohistóricos que fizeram com que as pessoas negras fossem vistas e tratadas como não humanas, alterando, assim, a percepção negativa. E que toda interação social discriminatória seja tratada pedagógica e juridicamente, uma vez que a prática do racismo é crime tipificada em lei.

- 2. Ausência de normativas específicas do município** – Guaçuí não possui normativa específica da EREER para orientação de políticas e ações a serem desenvolvidas nas escolas pelos/as gestores/as e demais profissionais da educação. Assim, os documentos norteadores das ações voltadas à EREER, bem como os materiais didáticos e literários utilizados pelos

estudantes atendidos pela rede municipal, são os mesmos disponibilizados pela rede estadual de Educação.

3. **Baixo investimento em formação continuada e em serviço para todos os profissionais.** - Os investimentos em formação continuada e em serviço são bastante escassos, segundo a entrevistada. Logo, “prioriza-se pouco a questão racial”, o que pode ser analisado a partir da chave do racismo institucional, pois, se vivemos em uma sociedade marcada pelo racismo que reverbera em todas as estruturas, as escolas não estão livres desse fenômeno social. Logo, se as secretarias não incluem em seus planejamentos administrativo-pedagógicos estratégias formativas que visem ao enfrentamento do racismo e não convocam todos os profissionais para a participação nessas ações, elas não estão cumprindo o que está estabelecido nas normativas educacionais que incorporaram a educação para as relações étnico-raciais. Assim, pode-se inferir que estão praticando o racismo institucional.

Desafios pedagógicos

- a. **Reconhecer a humanidade dos sujeitos da educação** – O racismo é um sistema que hierarquiza, exclui e mata simbólica e fisicamente as pessoas negras. Dessa forma, o primeiro desafio ético e pedagógico é reconhecer e compreender a humanidade dos sujeitos negros. Cabe à escola intervir em toda e qualquer forma de violação da dignidade humana. Por isso, o silêncio diante das violências racistas, evidentes nas piadas, apelidos, etc., que se constituem em racismo recreativo, não pode ser aceito.

De acordo com a entrevistada, “no ambiente escolar, é possível, sim, perceber práticas de racismo, discriminação ou preconceito racial entre os alunos, o que acontece sempre de forma velada, implícita” (Técnica pedagógica, 2024). Essa afirmação pode ser repensada se olharmos como o crescimento de discursos de ódio e de práticas de discriminação racial tem sido noticiado nas mídias cotidianamente. Também percebemos que a ocorrência dessas violências se dá não somente entre os/as estudantes, mas também entre os profissionais, posto que o racismo está presente nas relações sociais. Por isso, torna-se fundamental investir em formação humana para que as discriminações sejam superadas, como se observa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER.

Trabalhar para a implementação da EREER pressupõe a afirmação das identidades, da historicidade negada ou distorcida; combate às violências epistêmicas, ou seja, é preciso ensinar aos/às estudantes e a toda a sociedade brasileira que a vida começou no continente africano e que grupos de africanos/as escravizados/as eram detentores de vários civilizatórios traduzidos em conhecimentos humanos, científicos, tecnológicos e culturais, que beneficiaram a vida de todos.

- b. Promover a descolonização dos currículos e a atualização dos materiais didático-pedagógicos** – Levar, para a sala de aula e para todos os ambientes, a real história da África, continente que foi empobrecido a partir do processo colonial que roubou do território a possibilidade de se desenvolver a partir do momento em que se retirou daquele solo, de maneira forçada, os homens e as mulheres que detinham conhecimentos tecnológicos ancestrais em áreas como medicina, astrologia, matemática, agropecuária, mineração, cuidado e manejo do solo, dentre tantas outras habilidades. Destacar as ações de resistências negras ao processo de colonização/escravização e incluir referências positivas sobre as pessoas negras nos currículos é romper com a colonialidade de saber/poder tão presentes no cotidiano. É preciso romper com a história única (eurocêntrica), que produz o apagamento dos valores civilizacionais de negros e indígenas. É importante frisar, como está presente no Parecer CNE/CP nº0303/2004, “que não se trata de mudar um foco-etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o conteúdo dos currículos escolares incorporando as contribuições civilizatórias dos povos africanos, bem como dos povos indígenas.

Ao ser questionada se os materiais didático-pedagógicos utilizados pelos estudantes abordam a temática da EREER e contribuem para o trabalho em sala de aula, a especialista afirmou que os materiais didáticos, paradidáticos e literários utilizados no município são os mesmos utilizados na Rede Estadual que, por sua vez, são enviados pelo MEC; Mencionou que podem, sim, conter algum conteúdo ou imagem de viés eurocêntrico ou racista, mas “a orientação da Secretaria de Educação é que o professor problematize em sala, criando os questionamentos, trazendo outras visões”. É, de fato, necessário que esse deslocamento curricular aconteça, pois, de acordo com a profissional, Guaçuí tem uma comunidade negra expressiva e comunidades quilombolas que precisam ser reconhecidas em suas especificidades culturais.

- c. Reconhecer os conhecimentos presentes nas comunidades e nos territórios negros ao redor da escola** – De acordo com as Diretrizes Curriculares, e pela vivência adquirida em anos de trabalho com formação docente, observa-se que faltam aos gestores e a muitos profissionais da educação, conhecimentos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras. Parte desse desconhecimento pode ser creditado à ausência desses conteúdos nas formações iniciais nas instituições de ensino superior, mas não somente. Espera-se que os profissionais da educação sejam proativos e percebam as demandas que emergem no tempo agora. Para romper com essas lacunas, uma estratégia que pode contribuir com essa ausência formativa é recorrer aos detentores dos saberes tradicionais, ou seja, aos mestres e mestras das comunidades. Aqueles e aquelas que, apesar de toda a violência racial, mantêm vivas as suas culturas e tradições e as transmitem para as novas gerações.

De acordo com a entrevistada, “os professores de História, Geografia e Arte vêm desenvolvendo as ações previstas nos documentos normativos que complementam a lei” (Técnica pedagógica, 2024). A informação da profissional deixa evidenciado que a experiência com a EREER ainda é bastante pontual, o que insta o poder público local a atuar de forma mais enérgica para a implantação/implementação da EREER. Cabe ainda destacar que, apesar de a Lei nº10.639/03 indicar a especialidade das disciplinas de artes, literatura e história em administrar os conteúdos referentes à EREER, O Parecer CNE/CP nº 03/2004 enfatiza que a educação para as relações étnico-raciais deve perpassar todas as disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica.

Concluindo...

Este artigo teve como objetivo refletir sobre os desafios políticos e pedagógicos para a implantação/implementação da Lei nº 10.639/2003 na rede municipal de ensino de Guaçuí-ES. Para cumprir o que se propôs, foi realizada pesquisa documental nas legislações municipais, com vistas a compreender os limites institucionais, e entrevista com servidora técnica pedagógica representante da Secretaria de Educação.

Os resultados apontaram a baixa institucionalização da legislação, o que vai ao encontro do estudo realizado pelo Instituto Geledés (Instituto da Mulher Negra) e Instituto Alana, com apoio da *Imaginable Futures*, Uncme e Undime,

relativo à atuação das secretarias municipais frente à Lei 10.639/2003, concernente ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. O estudo quali-quantitativo envolveu aproximadamente 21% de todos os municípios do país, ou seja, 1.187 Secretarias Municipais de Educação responderam aos questionamentos apresentados pelos pesquisadores/as.

Também se contabilizou baixa adesão das Secretarias de Educação à legislação educacional voltada para a temática étnico-racial. Embora 27% dos órgãos afirmem ter conhecimento da regulamentação estadual sobre o tema, 21% das redes municipais informam que ainda não possuem regulamentação específica, tal qual ocorre em Guaçuí. Situação similar foi investigada por Paula (2021) em municípios do interior de Minas Gerais, onde se constatou que os/as gestores/as negligenciam a implementação da referida lei sob argumentos pautados no mito da democracia racial, que enfatiza a cordialidade entre os povos no Brasil, o que não se confirma quando se comparam os dados de desigualdades estratificados por raça/cor.

Para enfrentar o racismo institucionalizado nas escolas, materializado nas relações discriminatórias, na ausência de um currículo afirmativo que valorize as contribuições civilizatórias afro-brasileiras, no baixo investimento em formação continuada, etc., é preciso desenvolver estratégias robustas de superação dos desafios. Envolver a comunidade escolar, investir em recursos humanos e financeiros suficientes, bem como proceder à inclusão das normativas antirracistas nas legislações educacionais locais, é um imperativo ético que cabe à gestão. É fundamental que todos os profissionais da educação trabalhem para a implementação de uma política afirmativa.

A educação tem um papel fundamental no enfrentamento às desigualdades raciais, que se escancaram no baixo desempenho dos estudantes, na evasão escolar e no sofrimento provocado pelas múltiplas discriminações. Não basta o município de Guaçuí reconhecer as desigualdades sociais em sua lei orgânica, comprometendo-se a reduzi-las e promover o bem-estar social. É necessário incluir estratégias formais para o enfrentamento desse desafio político em seus dispositivos legais.

A educação é um direito social, e somente será possível elaborar e implementar uma política educacional de qualidade quando se colocarem as questões étnico-raciais como centrais no processo de elaboração e implantação/implementação dessa política. A equidade educacional e o sucesso escolar dos/as estudantes de Guaçuí somente serão alcançados com o compromisso

real de resolução dos desafios políticos e pedagógicos apontados. A Lei nº 10.639/2003 configura-se como a possibilidade de reparação histórica do apagamento e invisibilidade das histórias negras tão potentes, dignas e humanas.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 set. 2024.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_003.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares. Acesso em: 20 set. 2024.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Relações raciais**: referências técnicas para a atuação de psicólogas/os. 1. ed. Brasília: CFP, 2017. 1ª edição.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html> Acesso em: 18 mar. 2024.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102002>. Acesso em 20 set. 2024.
- INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA, ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL (INCAPER). **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural – PROATER 2020-2023**. Vitória, ES: Secretaria da Agricultura, Abastecimento, Aquicultura e Pesca, 2020.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE GUAÇUÍ. **Emenda à Lei Orgânica nº 12, de 17 de dezembro de 2013**. Dá nova redação à lei orgânica do município de Guaçuí, estado do Espírito Santo. 2013. Guaçuí, ES: Câmara Municipal, 2013. Disponível em: <https://spl.cmguacui.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/O122013.HTML>. Acesso em: 15 set. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUAÇUÍ. **Lei nº 4.069/2015**. Dispõe sobre o plano municipal de educação do município de Guaçuí. Guaçuí, ES: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <https://spl.cmguacuui.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/image/L40692015.pdf?identificador=30003A004C00>. Acesso em: 15 de set de 2024.

PAULA, Antelmo Caetano de. **Políticas Afirmativas Educacionais**: a percepção de gestores/as educacionais sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 em três municípios mineiros. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Estado, Gobierno y Políticas Públicas) – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLAC-SO/Brasil), Belo Horizonte, 2021.

4. A rede municipal de ensino de Vargem Alta e a ERER: alguns apontamentos

Thamiris Anacleto Basílio

Raisa Maria de Arruda Martins

DOI: 10.52695/978-65-5456-092-4.4

Introdução

No decorrer do ano de 2023, o Grupo de Estudo Étnico-Racial e Educação Especial (GEERE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) esteve envolvido com a realização da pesquisa *Políticas afirmativas na região do Caparaó-ES: processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 nas redes municipais de ensino*. Realizada no ano em que a referida lei completou duas décadas de promulgação, esta pesquisa tem como objetivo principal conhecer de que maneira a Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, foi implantada e implementada nas redes de ensino dos municípios do Caparaó capixaba.

O presente capítulo é parte resultante dessa pesquisa e tem como propósito examinar a política educacional do município de Vargem Alta no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais, de modo que seja possível compreender como é abordada nos documentos relativos à educação do município, bem como identificar as ações que vêm sendo desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Vargem Alta.

Nesse sentido, os apontamentos aqui apresentados foram construídos a partir dos dados produzidos por uma pesquisa de cunho qualitativo, desenvolvida

a partir da análise de documentos e de entrevista semiestruturada realizada junto à subsecretária representante da Secretaria Municipal de Educação. Num primeiro momento, o texto dedica-se à caracterização do município de Vargem Alta, considerando, especialmente, os dados educacionais para, num segundo momento, examinar os documentos e as falas da subsecretária. Ao final, são apresentadas algumas considerações.

Caracterização do município de Vargem Alta

O município de Vargem Alta está localizado na região das chamadas montanhas capixabas, ocupando uma área equivalente a 417.760 km², distante 122,7 km da capital do estado, Vitória. O município possui quatro distritos: Castelinho, Jaciguá, Prosperidade e São José de Fruteiras. Seu território estabelece divisas com os municípios de Domingos Martins, Itapemirim, Rio Novo do Sul, Alfredo Chaves, Cachoeiro de Itapemirim e Castelo.

De acordo com as informações presentes nos sítios eletrônicos do IBGE, da Prefeitura e da Câmara Municipal de Vargem Alta, os aspectos referentes ao povoamento da região tomam como ponto de partida a presença do colonizador europeu que chegou à região. Lê-se a seguinte informação no sítio eletrônico da Câmara Municipal de Vargem Alta:

No início da colonização portuguesa, instalaram-se fazendas escravocratas na região, mas estas foram desativadas antes do início da imigração italiana no século XIX. A colonização no município se deu com a doação de terras na época do Segundo Império (D. Pedro II). O clima da região fez com que uma parte dos imigrantes italianos da colônia de Rio Novo do Sul iniciasse uma migração interna para a região que compreende hoje os municípios de Vargem Alta, Venda Nova do Imigrante e outros.¹

Apesar disso, sabemos que essa região, assim como todo o território nacional, já era habitada por grupos indígenas antes mesmo da chegada do colonizador europeu. Também chama atenção o fato de que o texto indica, de maneira destacada, a presença do europeu ao utilizar expressões como

1 Disponível em: <https://www.cmva.es.gov.br/pagina/ler/1000/historia>.

“colonização portuguesa” e “imigração italiana”, enquanto a presença de africanos que foram escravizados fica subentendida na expressão que caracteriza as “fazendas escravocratas”.

No que se refere à população do município de Vargem Alta, o último censo do IBGE (2022)² contabilizou um total de 19.563 pessoas. O censo do IBGE (2010)³ registrou que, das pessoas de 10 ou mais anos de idade ocupadas na semana de referência, 16 pessoas se autodeclararam amarelas, 2.292 pessoas se autodeclararam brancas, 11 se autodeclararam indígenas, 1.017 se autodeclararam pardas e 235 se autodeclararam pretas. Em 2021, o salário médio mensal era de 1,8 salários mínimos e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 18%. Entretanto, 36,8% da população tinham rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa.

Ainda no contexto das informações publicadas pelo IBGE (2021),⁴ o PIB *per capita* era de R\$16.977,93, enquanto, no ano de 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM), que considera aspectos relacionados à longevidade, mortalidade, educação e renda, era de 0,663, numa escala que vai de 0 a 1. O Índice de Gini, que também adota uma escala de 0 a 1, mensura o grau de concentração de renda nos diferentes grupos, indicando a diferença entre o rendimento dos mais pobres comparado aos rendimentos dos mais ricos. No município de Vargem Alta, como é possível observar no quadro abaixo, o índice tem se mantido estável ao longo das últimas mensurações.

2 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Vargem Alta: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vargem-alta/panorama>. Acesso em: 21 dez. 2023.

3 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/pesquisa/23/25888?localidade=320120>. Acesso em: 21 dez. 2023.

4 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pib per capita 2021**. Vargem Alta: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vargem-alta/panorama>. Acesso em: 21 dez. 2023.

Quadro 1 – Índice de Gini da renda domiciliar per capita do município de Vargem Alta-ES

Índice de Gini da renda domiciliar <i>per capita</i>			
Município/ano	1991	2000	2010
Vargem Alta	0,5300	0,5182	0,4515

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Ainda a respeito da questão de renda, é importante evidenciar que, no ano de 2019, existiam 1.442 pessoas em Vargem Alta vivendo em situação de extrema pobreza e, desse total, aproximadamente 75% delas residiam na zona rural do município, onde também se localiza a maior parte da população.⁵

Na perspectiva econômica, o município se destaca nas atividades relativas ao setor agropecuário, o qual era responsável, no ano de 2017, por quase 23,55% do seu PIB. As demais atividades econômicas estavam ligadas à indústria (17,78% do PIB), Serviços (34,18% do PIB) e Administração, Defesa, Educação e Saúde Públicas e Seguridade Social (24,48% do PIB).

Por fim, apontamos a existência de uma comunidade quilombola no município de Vargem Alta, a qual se denomina Comunidade Quilombola Pedra Branca. Ela foi certificada por meio da Portaria 162/2010, publicada no Diário Oficial da União em 27 de dezembro de 2010. Os dados encontrados em Incaper (2019) informam que a comunidade é constituída por 195 famílias.

A rede municipal de ensino e a Educação das Relações Étnico-Raciais

O Plano Municipal de Educação de Vargem Alta, PME-2015/2025, foi desenvolvido em parceria com variados segmentos da sociedade através de amplo e democrático debate acerca da política educacional a ser implementada neste município.

5 Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural – PROATER 2020-2023 – Vargem Alta. Publicação do Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (Incaper-ES). Disponível em: https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Vargem_Alta.pdf. Acesso em: 21 dez. 2023.

Objetivando o desenvolvimento pleno do cidadão, o compromisso da rede municipal de ensino não se limita apenas à produção e à difusão do saber culturalmente construído, mas se estende à formação do cidadão crítico, participativo e criativo em face das demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna.

Dentre os objetivos do PME (Vargem Alta, 2015), ressalta-se:

X. Implementar mecanismos para desenvolver ações voltadas à diversidade, com o objetivo de realizar, acompanhar, avaliar e monitorar as atividades referentes à educação em direitos humanos, à educação para as relações étnico-raciais, para as relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, educação ambiental, educação fiscal, cultura na escola, fortalecendo parcerias entre organismos públicos, não governamentais e com os movimentos sociais (direitos humanos, ecológicos, justiça fiscal, negros, de mulheres, feministas, LGBTQTT), objetivando alcançar uma educação não discriminatória [...] (Vargem Alta, 2015, p. 15).

Dessa forma, notamos que esse documento aborda a ERER e o Movimento Negro, visando a uma educação não discriminatória e antirracista, de modo a realizar esse debate e atividades que discutam a temática. A partir dessa iniciativa e com a ERER, promove-se uma reeducação das relações entre brancos e negros, para se desenvolver uma sociedade mais justa e igualitária (Brasil, 2004).

Porém, para isso, os profissionais da educação devem buscar os conhecimentos sobre as questões raciais, sobre a história do Movimento Negro e sobre as suas lutas e conquistas para levar essa articulação aos alunos nas instituições escolares (Gomes, 2005).

A partir das discussões sobre a diáspora africana, de modo a apresentar suas contribuições, a valorização de sua história e cultura e todos os conhecimentos desenvolvidos em diversas áreas do conhecimento, luta-se contra a subalternidade histórica imposta à sociedade a respeito do continente africano (Costa Júnior, 2021).

Alguns resultados

Oferta educacional

De acordo com os dados produzidos a partir de consulta ao Laboratório de Dados Educacionais (2023), referentes ao período de 2009 a 2019, a oferta educacional no município de Vargem Alta ocorria, até esse último ano, num total de 26 instituições escolares, sendo 3 delas vinculadas à rede estadual de educação, 22 pertencentes à rede municipal e apenas uma caracterizada como instituição escolar privada com fins lucrativos, como é possível identificar na tabela a seguir.

Quadro 2 – Número de escolas por dependência administrativa – Vargem Alta – 2009 a 2019

Dependência administrativa	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Estadual	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Municipal	31	31	31	30	26	25	23	23	23	23	22
Privada conveniada sem fins lucrativos	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Privada conveniada com fins lucrativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Privada não conveniada sem fins lucrativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Privada não conveniada com fins lucrativos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total	36	35	35	34	30	29	27	27	27	27	26

Fonte: Laboratório da Dados Educacionais - 2009 a 2019.

Ao longo da série histórica apresentada na tabela, também chama a atenção o fato de que, no período analisado, o número total de instituições escolares diminuiu de forma considerável, caindo de 37, em 2009, para 26 em 2019. Notamos, ainda, que o decréscimo ocorreu preponderantemente na rede municipal que, ao que tudo indica, registrou o fechamento de 9 unidades escolares.

O censo realizado pelo IBGE no ano de 2010 constatou que a taxa de escolarização foi de 98,3%, considerando a faixa etária de 6 a 14 anos, ocupando, naquele momento, a 20ª colocação em relação aos demais municípios do estado do Espírito Santo. Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), essa mesma fonte informa que a rede pública de ensino do município de Vargem Alta obteve, no ano de 2021, índice 6,0 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e 5,2 para os Anos Finais dessa mesma etapa.

Dados de matrículas da Educação Básica – período de 2009 a 2019

O objetivo deste tópico é apresentar como estão distribuídas as matrículas na rede de ensino de Vargem Alta, considerando aspectos como etapas e modalidades, esfera administrativa e matrículas por cor/raça, segundo os critérios do IBGE.

Ao analisar a série histórica considerando o número de matrículas por dependência administrativa, facilmente se identifica a importância da rede pública de educação no município, uma vez que, em 2019, as matrículas em escolas estaduais e municipais representavam em torno de 95% do total.

Quadro 3 – Número de Matrícula por Dependência Administrativa – Vargem Alta – 2009 a 2019 (continua)

Dependência administrativa	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Estadual	1.692	1.648	1.684	1.745	1.712	1.603	1.535	1.511	1.480	1.344	1.257
Municipal	3.200	3.006	3.102	2.898	2.889	2.871	2.812	2.870	2.814	2.835	2.814

Quadro 3 – Número de Matrícula por Dependência Administrativa – Vargem Alta – 2009 a 2019 (conclusão)

Privada conveniada com fins lucrativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Privada não conveniada com fins lucrativos	171	178	161	143	150	178	172	161	165	194	186
Privada não conveniada sem fins lucrativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Privada conveniada sem fins lucrativos	90	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	5.153	4.832	4.947	4.786	4.751	4.652	4.519	4.542	4.459	4.373	4.257

Fonte: Laboratório da Dados Educacionais – 2009 a 2019.

Ainda sobre os dados apresentados na tabela anterior, é possível visualizar a preponderância das matrículas na rede pública ao longo dos 11 anos analisados. De maneira ainda mais relevante, observa-se que a rede municipal assumiu, em 2019, aproximadamente 66% das matrículas na cidade de Vargem Alta, mantendo esse patamar durante o período em tela.

Quando analisamos os dados de matrículas considerando as etapas e modalidades nas quais elas encontram-se localizadas, notamos que a maior incidência ocorre no Ensino Fundamental.

Quadro 4 – Número de matrícula por etapas e modalidades de ensino – Vargem Alta – 2009 a 2019

Etapas e modalidades de ensino por segmento	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Creche	234	185	199	185	220	277	272	284	308	296	313
Pré-escola	552	527	564	533	534	555	566	532	513	538	544
Ensino Fundamental - Anos iniciais	1.908	1.784	1.732	1.637	1.619	1.602	1.626	1.646	1.596	1.525	1.483
Ensino Fundamental - Anos finais	1.491	1.405	1.414	1.301	1.306	1.236	1.201	1.214	1.175	1.210	1.171
Ensino médio	651	669	661	631	578	550	522	514	527	456	467
EJA - Ensino Fundamental	221	153	211	284	238	198	129	155	172	190	152
EJA - Ensino médio	96	109	166	173	168	172	140	175	157	158	127
Ensino médio Integrado ou normal - técnico	0	0	0	20	50	47	0	22	11	0	0
Educação Profissional - concomitante e subsequente	0	0	0	22	38	0	44	0	0	0	0
Total	5.153	4.832	4.947	4.786	4.751	4.652	4.519	4.542	4.459	4.373	4.257

Fonte: Laboratório da Dados Educacionais - 2009 a 2019.

Os dados acima indicam que, no ano de 2019, o Ensino Fundamental tinha 2.654 matrículas, representando aproximadamente 62,3% do total. Desse total, 1.483 estavam nos Anos Iniciais, enquanto 1.171 estavam nos Anos Finais, demonstrando um equilíbrio. Ao que os dados indicam, essa representatividade

do Ensino Fundamental marcou todo o período analisado. Finalmente, chama a atenção que o número de matrículas no Ensino Médio caiu de 651 para 467, um decréscimo de 184 matrículas em números absolutos.

Finalmente, a tabela a seguir apresenta as matrículas considerando o recorte de cor/raça.

Quadro 5 – Número de matrículas por cor/raça –
Vargem Alta – 2009 a 2019

Cor/raça	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Não declarada	1.186	1.220	1.004	1.075	1.144	1.154	283	925	780	568	296
Branca	2.139	1.901	2.079	1.956	1.937	1.920	2.128	1.872	1.896	1.904	1.976
Preta	319	292	317	272	250	240	312	253	259	287	282
Parda	1.416	1.359	1.505	1.442	1.385	1.311	1.789	1.477	1.516	1.606	1.698
Amarela	91	60	41	41	35	27	7	15	8	8	5
Indígena	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	5.153	4.832	4.947	4.786	4.751	4.652	4.519	4.542	4.459	4.373	4.257

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais - 2009 a 2019.

A primeira importante questão a ser destacada refere-se ao número de estudantes que não apresentaram a autodeclaração de cor/raça ao longo do período analisado. Esse número alcançou 1.220 matrículas no ano de 2010, quando representou aproximadamente 25,2% do total de estudantes. Esse percentual se equiparou, no ano de 2010, ao número de estudantes que se autodeclarou pardo (aproximadamente 28,1%), por exemplo.

Ainda nessa perspectiva, chama atenção a queda abrupta que o número de não declarados teve de 2014 para 2015. Enquanto, em 2014, eram 1.154 os não

declarados (24,8% do total de matrículas), em 2015, eles eram 283 (6,2% do total). Nesse sentido, cabe ressaltar que o ano de 2015 registrou um aumento no número de autodeclarados brancos (208 acima do registrado em 2014), de autodeclarados pretos (72 acima do registrado em 2014) e também de autodeclarados pardos (478 acima do registrado em 2014).

Essa movimentação por nós evidenciada não consegue ser explicada, do ponto de vista de suas motivações, apenas pelos dados da tabela, uma vez que o ano de 2016 registrou um aumento importante do número de não declarados (de 283 em 2015 para 925 em 2016).

Por último, a tabela retrata que, no ano de 2019, um quantitativo de 1.980 estudantes se autodeclarou negro (grupo formado por pardos e pretos), o equivalente a aproximadamente 46,5% do total de estudantes, equiparando-se ao percentual daqueles que se autodeclararam brancos - 46,4%.

Número de docentes - período de 2009 a 2019

Neste item, apresentamos o número de docentes que atuam nas instituições de ensino de Vargem Alta, considerando as etapas e modalidades de ensino em que atuam, a dependência administrativa da instituição onde atuam, bem como o recorte cor/raça.

Conforme os dados da tabela a seguir, identificamos que, no ano de 2019, existiam 221 docentes atuando na rede de ensino, sendo que a maioria, ou seja, 206, atuava em escolas públicas, preponderantemente naquelas pertencentes à rede municipal.

Quadro 6 – Número de docentes por dependência administrativa – Vargem Alta – 2009 a 2019

Dependência administrativa	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Estadual	76	68	78	103	106	105	95	72	51	57	56
Municipal	163	143	150	156	158	156	155	145	147	158	150
Privada conveniada sem fins lucrativos	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Privada conveniada com fins lucrativos	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Privada não conveniada sem fins lucrativos	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Privada não conveniada com fins lucrativos	0	13	14	13	13	14	13	14	14	14	15
Total	261	224	242	272	277	275	263	231	232	219	221

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais – 2009 a 2019.

Também ressaltamos que, ao longo do período analisado, foi destacada a variação no número de docentes, os quais chegaram a ser 395 em 2013, atingindo um total de 300 em 2019. Considerando que o número de matrículas se manteve equilibrado ao longo do período em estudo (conforme apresentado na seção anterior), o decréscimo do número de docentes se apresenta como um alerta.

Conforme a tabela abaixo, que mostra o número de docentes por etapas e modalidades de ensino, explicitamos que, em 2019, praticamente metade dos docentes (149) estavam atuando no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), etapa que também concentra, no município de Vargem Alta, o maior número de matrículas.

Quadro 7 – Número de docentes por modalidade de ensino e segmento – Vargem Alta – 2009 a 2019

Etapas e modalidades de ensino por segmento	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Creche	11	10	11	11	13	14	15	14	17	18	19
Pré-escola	42	31	36	45	43	44	44	39	43	43	48
Ensino Fundamental - Anos iniciais	81	71	69	76	85	83	84	81	77	1	71
Ensino Fundamental - Anos finais	85	70	81	84	94	87	83	78	75	73	78
Turmas multisseriadas e multietapas	30	30	30	36	31	28	22	18	19	75	20
Ensino médio	47	44	45	53	55	29	50	42	47	19	40
Ensino médio integrado ou normal técnico	0	0	0	15	23	20	23	16	14	35	0
EJA - Ensino Fundamental	18	17	24	34	19	24	18	15	11	16	10
EJA - Ensino médio	15	11	23	22	26	28	23	26	20	15	14
Educação Profissional - concomitante e subsequente	0	0	0	7	6	6	6	0	0	0	0
Total	329	284	229	383	395	393	368	329	323	295	300

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais - 2009 a 2019.

Em segundo lugar, aparecem 67 docentes que atuam na Educação Infantil (considerando a creche – 19 – e a pré-escola – 48). Também notamos a existência de 20 docentes que atuam em turmas multisseriadas e multietapas. No que se refere ao Ensino Médio, a série histórica permite identificar uma

variação importante no número de professores, que atingiu a marca de 59 no ano de 2014 e, por outro lado, chega a 40 em 2019.

Por fim, no que se refere ao número de docentes por cor/raça, identificamos que, no ano de 2019 o município de Vargem Alta possuía aproximadamente 60% de seus docentes autodeclarados brancos enquanto aproximadamente 34% se autodeclararam negros (considerando o número de pretos e pardos)

Quadro 8 – Número de docentes por cor/raça – Vargem Alta – 2009 a 2019

Cor/raça	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Não declarada	16	18	16	25	25	18	10	5	11	10	4
Branca	144	133	142	147	147	155	158	145	138	132	128
Preta	17	15	21	17	17	18	19	17	12	17	26
Parda	42	33	40	46	46	55	53	45	48	47	47
Amarela	1	1	0	1	1	2	0	1	3	2	7
Total	220	200	219	236	236	248	106	213	212	208	212

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais - 2009 a 2019.

Setor/coordenação/instância da ERER no município

Neste subtópico, apresentaremos, para além das diretrizes curriculares, dados da entrevista realizada com a subsecretária representante da Secretaria Municipal de Educação. De acordo com a subsecretária, o município de Vargem Alta não está subordinado à Secretaria de Educação do Estado, uma vez que possui seu sistema próprio de ensino desde o ano de 2007. No que se refere à ERER, a Secretaria de Educação de Vargem Alta ainda não conta com a existência de um setor específico para as ações destinadas a essa temática.

Mas, de acordo com a subsecretária, existe uma pessoa na equipe que, para além das demais atribuições, também possui a responsabilidade sobre essa temática. Nessa mesma toada, ela nos disse que o município não possui normativas legais ou documentos específicos para tratar da ERER de modo a orientar políticas e ações desenvolvidas na escola.

Diante desse contexto, aponta-se a necessidade de uma orientação nos documentos normativos e currículos escolares a respeito das práticas sobre a EREER, visando a orientar aos profissionais de ensino para que possam “construir práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presente na escola e na sociedade” (Gomes, 2007, p. 25), questionando a hegemonia de um grupo sobre outro e a visão estereotipada a respeito da população negra.

Com relação ao seu contato com a discussão da EREER, a subsecretária ressaltou que fez a formação em seu município, por volta do ano de 2010, pelo CEAFFRO e, após esse primeiro contato, participou apenas de algumas reuniões sobre o assunto, mas afirmou sentir falta de uma formação nessa área. Nesse sentido, sobre os seus conhecimentos da Lei nº 10.639/03, ela considerou que:

A lei também é mais prática, está em constante operação. Mas, assim, o que eu sei sobre ela realmente é com esse viés da valorização, da busca, do respeito, da sensibilização em questão das relações étnicas; e informações a gente vê no nosso dia a dia, na nossa busca. [...] Então, assim, é uma lei que está para nós no nosso dia a dia (Subsecretária, parda, Vargem Alta, 18 fev. 2024).

Para a subsecretária, a lei trata-se da valorização, do respeito com relação entre os alunos e às diferenças que perpassam no espaço escolar, sendo uma lei a ser implementada diariamente durante as aulas. Porém, ressalta-se que, embora tenha sido mencionada a discussão envolvendo as relações étnicas, trabalhamos, para além disso, as questões raciais.

Nesse sentido, concordamos com a subsecretária, pois a escola é uma instituição que ensina para além dos conhecimentos específicos das disciplinas, abrangendo, também, outras dimensões, como o respeito às diversidades, as religiões, a ética e as diferentes culturas (Gomes, 2005).

A respeito da Educação das Relações Étnico-Raciais, ela ressaltou que a compreende como:

[...] eu acho que eu vejo uma questão de direito e dever. Não só direito, mas de dever também. Mas, assim, independente da sua cor, da sua raça, gênero, o que for, você tem o mesmo direito, o mesmo dever e tem de buscar a questão da igualdade. Porque, como eu me autodeclaro parda, outra é negra ou preta. Porque é uma confusão

ainda que a gente fica, e a outra é branca, e vai. Na nossa veia corre um sangue da mesma cor. Então, a gente tem que ter esse olhar aí. Se colocar no lugar do outro. Então, vejo assim, essa questão das relações étnico-raciais, a questão do respeito em primeiro lugar, e a gente ter empatia. Porque, quando a gente vê uma situação de racismo, discriminação, a gente vê que a pessoa que está fazendo aquilo não tem empatia com o outro que está ali. A questão da desvalorização do outro (Subsecretária, parda, Vargem Alta, 18 fev. 2024).

Notamos que, nas diretrizes apresentadas no Plano Municipal da Educação (PME) a esse respeito, ressaltou-se a: “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Vargem Alta, 2015, p. 14).

Nesse contexto, percebemos que esse documento normativo considera como pauta a luta contra as práticas discriminatórias e as desigualdades que estão presentes no âmbito educacional para eliminá-las desse meio. Consideramos a importância do combate ao racismo na instituição, espaço formativo, por ser um dos primeiros contatos dos alunos com indivíduos dissemelhantes, sendo esse o período que refletirá em suas ações e comportamentos como futuros cidadãos.

Ações voltadas à ERER na rede municipal de ensino

Durante a entrevista, ao ser questionada sobre como tem acontecido esse debate acerca do racismo nas escolas do município, a subsecretária relatou que:

Eu vejo que, nas escolas, os professores, hoje, já estão muito mais, assim, ligados. A questão dos fatos que a lei coloca, fazendo uma ligação entre o que acontece na realidade. [...] Coloca os alunos a vivenciar situações, para eles terem essa sensibilização e ter esclarecimento para a questão do não julgamento do outro. Então, a gente vê pelas atividades que os professores fazem, o trabalho em grupo, dos debates, as produções, a questão de utilizar a parte artística, teatro. Então, a gente percebe isso muito claro com eles ali, esse trabalho, esse debate com eles ali (Subsecretária, parda, Vargem Alta, 18 fev. 2024).

Um dos pontos apresentados pela subsecretária é que a sensibilização é um dos temas trabalhados com os alunos de variadas formas, como debates,

discussões e trabalhos realizados em grupo. A partir desse tema, trabalha-se com diferentes situações que são vivenciadas pelos alunos, como o de julgamentos realizados entre eles. Porém, com relação ao foco central da temática desta pesquisa, não foi detalhado o debate sobre racismo e discriminações raciais, o que nos leva a entender que a especificidade desse assunto não se faz presente diariamente na instituição.

Porém, salientamos que esse assunto não deve ser trabalhado de maneira transversal, tendo em vista a necessidade de que esse tema esteja inserido no cotidiano da escola por ser um ambiente em que perpassam assuntos e discussões que são fundamentais para a formação humana dos estudantes (Gomes, 2005).

Ainda nesse contexto, ao ser questionada sobre as principais formas de atuação da Secretaria de Educação para o desenvolvimento de ações e políticas voltadas à efetivação da Lei nº. 10.639/03, ela disse:

Ano passado, a gente começou com essas ações. Foi realmente quando a gente fez a inserção do dia D que, no outro ano, a gente já colocou como uma prioridade no nosso calendário. A gente foi fazendo. Talvez, assim, aproveitando muitas coisas que a gente fez no ano passado, mas a gente teve outro viés em relação ao trabalho da lei, e acredito que, com a inserção do feriado, acho que se torna mais potente a questão das escolas também estarem voltadas a fazerem um trabalho mais potencial em relação a todos esses critérios que colocaram pra gente (Subsecretária, parda, Vargem Alta, 18 fev. 2024).

A subsecretária afirmou que os conteúdos e as práticas pedagógicas desenvolvidos na escola têm levado em consideração o que determina a Lei nº. 10.639/03 e que a História e Cultura Africana e Afro Brasileira têm sido trabalhadas nos conteúdos ao longo da formação dos alunos. Porém, quando questionada se esses conteúdos têm abordado sobre as contribuições e influências africanas e afro-brasileiras no processo de produção de conhecimento, ela nos respondeu que:

Principalmente quando eu estava como pedagoga na escola, e a gente acompanhava de 6º ao 9º, que estava mais perto; então, tem algumas turmas que têm algumas questões específicas de alguns conteúdos. Então, quando vinha a trabalhar alguns países da África, a

gente sempre trabalhava assim a história, a cultura, e eles traziam para a prática. Então, eles faziam apresentação, costumes, alimentação, vestuário. Então, assim, os alunos se envolviam mesmo e faziam a culminância, o momento de alimentos que eram próprios de influências africanas. Então assim, a questão de eles estarem vivenciando mesmo (Subsecretária, parda, Vargem Alta, 18 fev. 2024).

Apesar de a subsecretária ter afirmado que a escola, juntamente com os professores, desenvolvem trabalhos articulados com a temática da lei, na prática, esse trabalho se encontra de modo fragmentado em alguns conteúdos de algumas disciplinas específicas, limitados a questões de roupas, comida e costumes, muitas vezes reproduzindo um estereótipo a respeito da África, sem expandir para todos os conhecimentos provenientes desse continente e suas contribuições para diversas áreas do conhecimento (Costa Júnior, 2021).

Para além das apresentações sobre os aspectos relacionados a África, também se faz necessário apresentar suas contribuições para o desenvolvimento de nossa sociedade e os saberes científicos de que os africanos foram os precursores, refutando o currículo eurocêntrico que reproduz o ideal do branqueamento e a subalternidade negra.

A esse respeito, a subsecretária falou sobre o que poderia ser feito para que mais ações pudessem ser desenvolvidas, de modo a implementar efetivamente a ERER:

Eu vejo que realmente, agora, assim, primeiramente, ter uma pessoa responsável. A gente montar o setor, a gente pensar numa formação, até mesmo pelo tempo que o município já não tem uma formação diretamente. Então, eu vejo que precisa ter outra formação. E, ao mesmo tempo, assim, a gente está inserido dentro um contexto em que já aconteceram coisas, e eu penso que a gente tem que refletir todos os dias com as nossas escolas, com os nossos alunos. Então, eu acho que a questão, primeiro, é levar a informação. Então, assim, eu penso que muitos que estão na nossa rede hoje nunca passaram por uma formação para estudar essa lei, para levar até os nossos alunos (Subsecretária, parda, Vargem Alta, 18 fev. 2024).

Concordamos com a subsecretária quanto à necessidade de formação para os profissionais da educação, pois, apenas com referências e conhecimentos, poderão pensar em práticas de sua disciplina dialogadas com a EREER. Afinal, todo(a) educador(a), ao trabalhar com a questão racial, deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do Movimento Negro (Gomes, 2005). Sem esses conhecimentos, não se compreende o motivo pelo qual, nos dias de hoje, torna-se indispensável trabalhar com essa temática.

O olhar para o passado nos faz compreender a necessidade da luta antirracista em nosso presente. Também nos faz pensar e desenvolver iniciativas que irão efetivar uma mudança do nosso cenário atual em busca do futuro que almejamos ter em nossas escolas e em nossa sociedade.

Considerações finais

A Lei nº 10.639.03, apresentada neste estudo, torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio em todas as instituições de ensino. Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo analisar como ocorre o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 na rede municipal de ensino do município de Vargem Alta- ES.

A partir dos documentos, legislações municipais e normativas, percebemos que, em alguns documentos, eram mencionadas as discussões da EREER, do Movimento Negro e também da luta contra práticas discriminatórias e racistas. Entretanto, em outros, essa temática não era abordada diretamente ou não se fazia presente, o que nos sinaliza uma necessidade de a EREER estar presente nos demais documentos deste município.

A subsecretária de educação nos sinalizou a necessidade de formação. A partir da discussão realizada na formação continuada com os professores, objetivou-se a inserção desses debates de temas sociais em suas disciplinas e nos trabalhos desenvolvidos nas escolas. Dessa forma, engajados no debate sobre o racismo, o preconceito e a discriminação, isso se refletirá na formação dos estudantes, em seus conhecimentos e concepções sobre o continente africano e em sua postura como cidadãos (Jesus; Paixão; Prudêncio, 2019).

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o debate da EREER e da Lei nº. 10.639/03, de modo a nos atentar em relação às lacunas existentes

na discussão dessa temática em nosso meio educacional para que possamos avançar na luta antirracista e combater práticas discriminatórias.

Referências

- BRASIL. **Parecer CNE/ CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.
- COSTA JÚNIOR, Nazito Pereira da. Ciência e tecnologia na antiguidade africana. **Revista LibertAção: A Filosofia, a Educação e suas Interfaces**, Campina Grande, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REFIEDI/article/view/373>. Acesso: 22 fev. 2024.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005. p. 143-154.
- GOMES, Nilma Lino *et al.* **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC, 2007.
- JESUS, J.; PAIXÃO, M. C. S.; PRUDÊNCIO, C. A. V. Relações étnico-raciais e o ensino de ciências: um mapeamento das pesquisas sobre o tema. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 28, p. 221-236, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7192>. Acesso em: 26 mar. 2024.
- LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Dados Educacionais do município de Vargem Alta-ES**. Universidade Federal do Paraná - UFPR. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>. Acesso em: 27 mar 2024.
- VARGEM ALTA (ES). **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Vargem Alta: Prefeitura Municipal; Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/el.com.br/portal/uploads/2035/arquivos/F890392E9713EB629E0FBEACB156BCD3.pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.

5. Jerônimo Monteiro: aspectos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais

Michele de Oliveira Sampaio

Lucas Amorim Alves

DOI: 10.52695/978-65-5456-092-4.5

Introdução

Este estudo compõe parte da pesquisa intitulada *Políticas afirmativas na região do Caparaó-ES: processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 nas redes municipais de ensino*, que objetiva identificar e analisar as iniciativas voltadas ao processo de implantação e implementação da referida lei nas redes municipais de ensino da Região do Caparaó, do estado do Espírito Santo, pela via da formação continuada, no período de 2009 a 2019.

A partir desse recorte, apresentamos as análises e reflexões sobre o processo de materialização da Lei nº 10.639/03 na rede municipal de ensino de Jerônimo Monteiro/ES, na tentativa de investigar ações e experiências, desenvolvidas pela gestão municipal, voltadas às práticas antirracistas nas escolas.

A Lei nº 10.639/03 foi resultado da longa luta e resistência do Movimento Negro, que batalhou incansavelmente por melhores condições e direitos para a população negra. As reivindicações desse movimento resultaram na lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de modo a contemplar a “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (Brasil, 2003) e as contribuições da população negra em diversas áreas sociais do nosso país.

Vale ressaltar que o processo de materialização da mencionada legislação compreende tanto os estágios de introdução quanto de execução. O primeiro estágio implica em uma fase inicial de discussão acerca das condições que facilitam ou dificultam sua integração à política educacional do município, envolvendo a “identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema e identificação de conflitos” (Gomes, 2012, p. 26). O segundo estágio refere-se à “implementação de um plano, programa ou projeto que leve à sua aplicação por meio de medidas tangíveis” (*idem, ibidem*), ou seja, sua integração às práticas escolares através da inclusão da temática no currículo. Assim, analisou-se a implementação da Lei nº 10.639/03 na rede municipal de ensino de Jerônimo Monteiro/ES.

Caracterização do município

O município de Jerônimo Monteiro fica localizado na região sul do estado do Espírito Santo, também conhecida como Região Caparaó, a 174 km da capital Vitória (acesso pela rodovia ES-482).¹ O atual prefeito é Sérgio Farias Fonseca, eleito em 2020 para a gestão 2021/2024. Os moradores de Jerônimo Monteiro são conhecidos pelo gentílico “monteirense”. Seu nome é uma homenagem ao governador Jerônimo Monteiro, que administrou o estado do Espírito Santo de 1908 a 1912. Vale lembrar também que, na sua “descoberta”, o primeiro nome do município foi Cachoeira das Flores. A cidade também carrega o apelido de “Terra da Laranja”, tendo em vista o histórico de produção e comercialização de laranjas e a boa qualidade das frutas.

Jerônimo Monteiro é a porta de entrada do Caparaó capixaba para quem vem do litoral ou da BR-101 e tem como principais atrações turísticas as festas cívicas e as tradicionais cavalgadas, que ocorrem nas comunidades da zona rural. Com uma dimensão territorial que compreende uma área total de 177,342 km², sendo o sexto menor município em extensão territorial do Espírito Santo, o seu número de população residente compreende um total de 11.575 (onze mil, quinhentos e setenta e cinco) pessoas. Jerônimo Monteiro é definido como um município de pequeno porte. Segundo apontamentos

1 DESCUBRA O ESPÍRITO SANTO. **Fotos Jerônimo Monteiro**. Disponível em: <https://descubraoespiritosanto.es.gov.br/cidades/jeronimo-monteiro#:~:text=Jer%C3%B4nimo%20Monteiro%20%C3%A9%20a%20porta>. Acesso em: 25 abr. 2024.

levantados pelo IBGE² em 2022, do total de pessoas residentes em Jerônimo Monteiro, 52 (cinquenta e duas) são quilombolas e 18 (dezoito) são indígenas.

Observa-se, na tabela 1, que, entre 1970 e 1980, houve um crescimento populacional moderado, com a população aumentando de 7.268 para 8.291 habitantes. Durante a década de 1980, o crescimento populacional continuou, porém em um ritmo mais lento, com um aumento de apenas 607 habitantes entre 1980 e 1991, totalizando 8.898 habitantes em 1991. O crescimento populacional apresentou um movimento mais acelerado entre 1991 e 2000, com um aumento de 1.291 habitantes nesse período, totalizando 10.189 habitantes em 2000.

Tabela 1 – Crescimento populacional

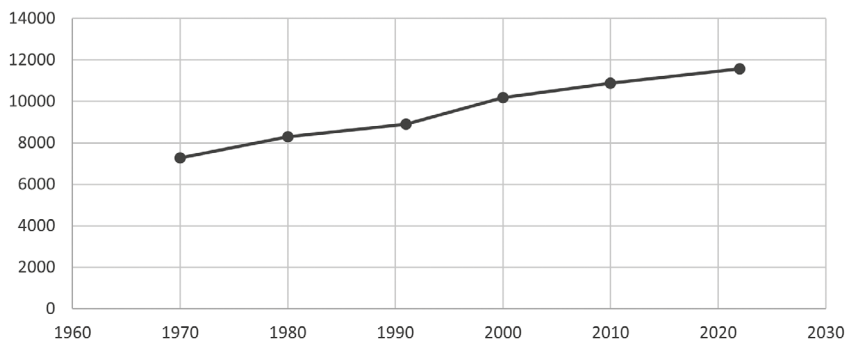
Ano	População
1970	7.268
1980	8.291
1991	8.898
2000	10.189
2010	10.879
2022	11.575

Fonte: Elaboração dos autores (2023); Dados IBGE (2022).

Entre o período de 2000 a 2010, o crescimento populacional continuou, porém em ritmo lento em relação ao recorte anterior, apresentando um aumento de 690 habitantes, totalizando 10.879 em 2010. Nos últimos anos, de 2010 a 2022, o crescimento populacional parece ter continuado, com um aumento adicional de 696 habitantes, totalizando 11.575 habitantes em 2022, conforme verificado no gráfico 1.

2 IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Jerônimo Monteiro - ES.** Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/jeronimo-monteiro.html>. Acesso em: 25 abril. 2024.

Gráfico 1 – Crescimento populacional de Jerônimo Monteiro



Fonte: Elaboração dos autores (2023); Dados IBGE (2022).

Dados extraídos do site do IBGE indicam uma densidade demográfica equivalente a 65,27 hab/km² (imagem 1). Esse indicador reflete a quantidade de habitantes por área territorial, proporcionando uma visão da distribuição populacional em relação ao território. Uma densidade demográfica desse porte sugere uma distribuição populacional relativamente baixa. Esses dados são importantes para compreender a estrutura populacional e territorial de Jerônimo Monteiro, fornecendo informações úteis para o planejamento urbano, políticas públicas, análises socioeconômicas, entre outros.

Imagem 1 – Área e Densidade Demográfica

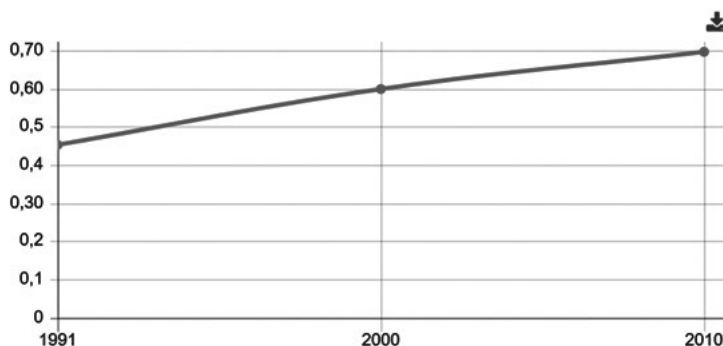


Fonte: IBGE (2022).

No levantamento do IBGE, em 2022, ainda não foram apurados dados do IDHM das cidades brasileiras. No entanto, ao consultar dados anteriores, tem-se que o município possui um IDH de 0.698, ocupando a trigésima segunda colocação do estado do Espírito Santo. Entretanto, esse índice apresenta um crescimento histórico se comparado a dados dos anos de 1991, quando era de 0.452, assim como nos anos 2000, época em que o IDH era de 0.600. O crescimento é visível, conforme o gráfico 2.

O IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) é uma medida composta que avalia o desenvolvimento humano nessa esfera. Ele é calculado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1, maior é o desenvolvimento humano.

Gráfico 2 – Crescimento do IDH de Jerônimo Monteiro



Fonte: IBGE (2010).

A última aferição do IDHM de Jerônimo Monteiro foi realizada no ano de 2010 e, segundo dados do IBGE (2022), o índice foi de 0,698, indicando um nível de médio a alto de desenvolvimento humano no município em questão. Portanto, um IDHM de 0,698 sugere que a cidade apresenta um bom nível de desenvolvimento humano, mas ainda existe espaço para melhorias em áreas como educação, longevidade e renda, por exemplo. Essa pontuação nos dá indícios de uma medida relativa ao desenvolvimento humano local, permitindo comparações com outras regiões e, com base nela, a promoção de orientação a políticas públicas com vistas a promover um desenvolvimento mais equitativo e sustentável.

Importante ressaltar que o município se faz presente no agronegócio (mais especificamente, em laranja e café) e, nos últimos anos, apresenta um aumento no índice da quantidade produzida de ambos os materiais, tendo, em 2022, o maior índice de produção em laranja, e, em 2018, o maior em café, tipo arábica.

Quanto ao rendimento mensal e PIB do município de Jerônimo Monteiro, verifica-se que, em 2021, o salário médio mensal equivaleria a 1,8 vezes o salário mínimo. A proporção de pessoas empregadas em relação à população total era de 9,9%. No contexto estadual, está classificado em 40º lugar entre 78 municípios em termos de emprego e em 71º lugar em relação ao salário médio. Quando comparado nacionalmente, ocupa a posição 3.288 de 5.570 municípios em termos de emprego e a posição 3.521 de 5.570 em relação ao salário médio.

Quando se consideram domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, o equivalente a 37,3% da população se enquadra nessa situação. Isso coloca o município na 32ª posição entre as cidades do estado e na 3.128ª posição entre as cidades do Brasil para esse indicador. Já o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* do município equivalia em 2020 a R\$12.173,08, ocupando a septuagésima posição no estado e a décima segunda na região sul.

Oferta educacional

De acordo com o Laboratório de Dados Educacionais (2020), o município possui, atualmente, 8 unidades escolares. Entretanto, no ano de 2009, havia um total de 19 escolas em Jerônimo Monteiro, conforme a tabela 2. A partir de 2010, há uma redução, caindo para 15 e permanecendo nesse número em 2011. A redução no número de escolas continua nos anos seguintes, com uma diminuição constante para 13 escolas em 2012 e permanecendo nesse número até 2015.

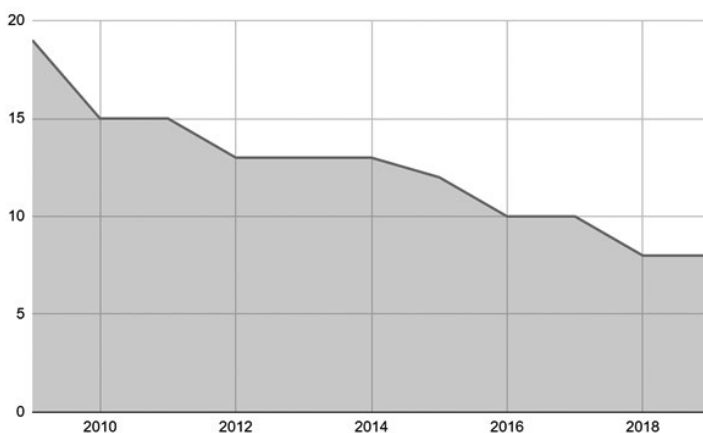
Tabela 2 – Escolas período de 2009 a 2019

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Escolas	19	15	15	13	13	13	12	10	10	8	8

Fonte: Elaboração dos autores (2023); Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

Em 2016, houve uma nova queda, reduzindo para 12 escolas, seguida por uma redução para 10 escolas, em 2017, e para 8, em 2018, número que permanece até os dias de hoje. No entanto, é importante ressaltar uma queda de até 50% do número total de escolas, conforme o mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Escolas no período de 2009 a 2019



Fonte: Elaboração dos autores (2023); Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

No próximo item, será possível observar como a redução do número de escolas vai implicar, ainda, na redução do número de matrículas efetivadas na rede municipal de ensino de Jerônimo Monteiro.

Dados de matrículas da Educação Básica (por etapas e modalidades e por esfera administrativa) – período de 2009 a 2019

Nota-se que há também uma redução quanto ao número de matrículas no período de 2009 a 2019, quando observados os dados das redes municipal e estadual de ensino, com todas as suas etapas e modalidades, conforme tabela 3, que ilustra os últimos dez anos.

Tabela 3 – Matrículas em todas as modalidades de ensino no período de 2009 a 2019

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Matrículas	2.922	2.709	2.650	2.537	2.608	2.533	2.425	2.361	2.477	2.408	2.438

Fonte: Elaboração dos autores (2023); Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

Para compreender melhor esse cenário, é preciso analisar como se deu ao longo dos anos, em cada modalidade de ensino. No que se refere especificamente à oferta da Educação Infantil, incluindo creche e pré-escola, promovida pelo município, é interessante observar que há uma queda nos números de matrículas ao longo do período de 2009 a 2019, conforme tabela 4.

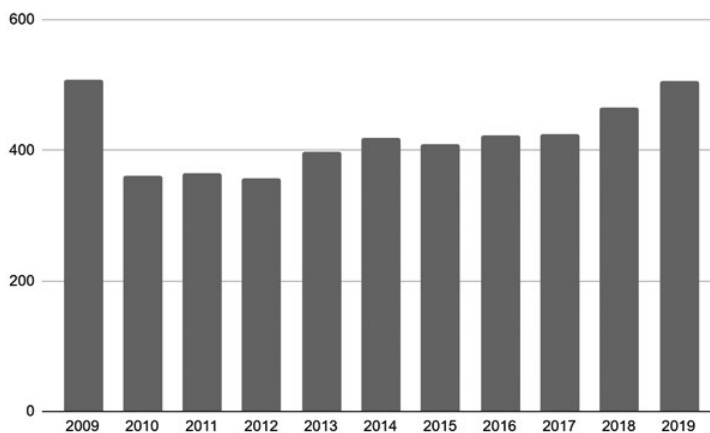
Tabela 4 – Matrículas na Creche e Pré-Escola (2009 a 2019)

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Matrículas	509	361	364	357	397	420	410	423	424	466	506

Fonte: Elaboração dos autores (2023); Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

Todavia, em 2019, há uma ascensão nas matrículas, conforme é possível visualizar no gráfico 4. A retomada no quantitativo de matrículas é um indicador positivo do compromisso com a educação inicial na região.

Gráfico 4 – Matrículas na creche e pré-escola (2009 a 2019)



Fonte: Elaboração dos autores (2023); Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

No que se refere às matrículas no Ensino Fundamental, séries iniciais, a análise dos dados de Jerônimo Monteiro, ao longo do período de 2009 a 2019 (ver tabela 5), revela uma tendência geral de variação, com flutuações tanto positivas quanto negativas no número de matrículas.

Houve uma redução no número de matrículas entre 2009 e 2012, com uma queda significativa de 915 matrículas, em 2009, para 813 em 2012. Após 2012, os dados mostram certa estabilidade, com pequenas variações anuais. Embora não haja uma tendência de crescimento ou decréscimo ao longo desse período, é possível observar um ligeiro aumento nas matrículas entre 2013 e 2015, seguido por uma pequena queda entre 2015 e 2016.

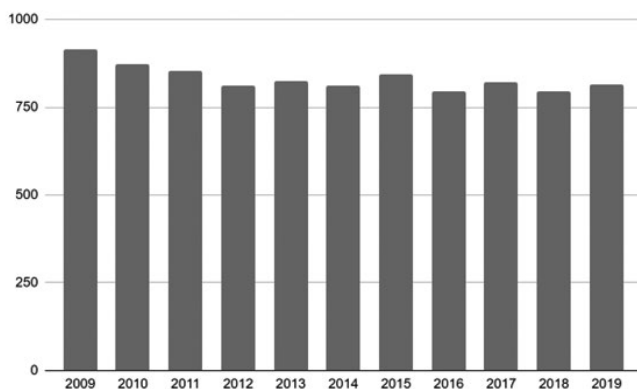
Tabela 5 – Matrículas no Fundamental – Séries Iniciais (2009 a 2019)

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Matrículas	915	873	854	813	823	811	844	796	821	794	815

Fonte: Elaboração dos autores (2023); Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

É importante ressaltar que a estabilidade ou a variação modesta no número de matrículas, conforme gráfico 5, podem dar indícios de uma estabilidade na demanda por vagas nas séries iniciais do Ensino Fundamental na região, com uma população relativamente constante ou com uma taxa de natalidade que compensa as saídas de alunos.

Gráfico 5 – Matrículas no Fundamental - Séries Iniciais (2009 a 2019)



Fonte: Elaboração dos autores (2023); Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

No mesmo caminho, a análise dos dados de matrículas no Ensino Fundamental, séries finais, de Jerônimo Monteiro, ao longo do período de 2009 a 2019, mostra uma tendência geral de queda, conforme tabela 6.

Tabela 6 – Matrículas no Fundamental - Séries Finais (2009 a 2019)

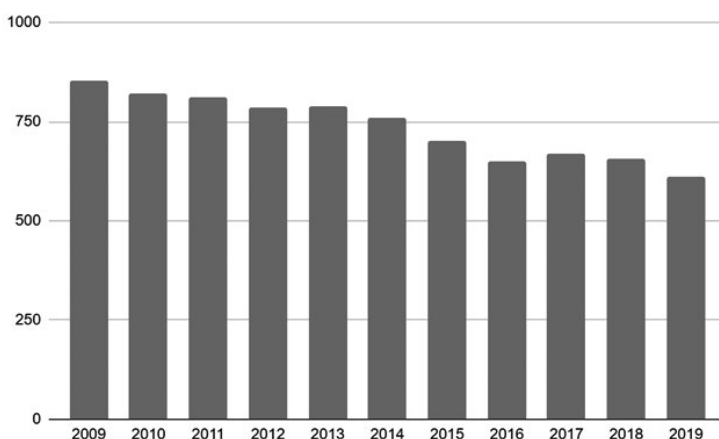
Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Matrículas	853	820	810	784	788	759	701	651	668	658	611

Fonte: Elaboração dos autores (2023); Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

Inicialmente, entre 2009 e 2011, houve uma diminuição gradual no número de matrículas, passando de 853, em 2009, para 810 em 2011. A partir de

2011, a tendência de queda parece se acentuar, com uma diminuição excessiva nas matrículas entre 2011 e 2015, passando de 810 para 701. Essa redução significativa pode indicar desafios adicionais enfrentados pelo sistema educacional local nesse período. Embora haja uma pequena recuperação nas matrículas entre 2015 e 2016, seguida por uma estabilização nos anos seguintes, o número geral permanece significativamente abaixo dos números iniciais de 2009, conforme gráfico 5.

Gráfico 6 – Matrículas no Fundamental - Séries Finais (2009 a 2019)



Fonte: Elaboração dos autores (2023); Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

No que se refere ao Ensino Médio, a situação é ainda mais grave. Inicialmente, entre 2009 e 2011, observa-se um aumento modesto no número de matrículas, passando de 312, em 2009, para 328, em 2010, e 320 em 2011. No entanto, a partir de 2012, a tendência começa a se reverter, com uma queda constante nas matrículas, conforme dados da tabela 6.

Tabela 6 – Matrículas no Ensino Médio (2009 a 2019)

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Matrículas	312	328	320	307	287	233	171	191	230	231	181

Fonte: Elaboração dos autores (2023); Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

Entre 2012 e 2015, há uma redução acentuada nas matrículas do Ensino Médio, com o número diminuindo de 307, em 2012, para 233 em 2014. Embora haja uma pequena recuperação nas matrículas em 2016, seguida por uma estabilização nos anos seguintes, o número geral de matrículas permanece relativamente baixo em comparação com os Anos Iniciais, reverberando uma tendência geral de flutuação no número de matrículas, com variações significativas ao longo dos anos.

A análise dos dados do Ensino Médio Integrado/Técnico de Jerônimo Monteiro, nos anos de 2014 a 2017, revela uma tendência irregular no número de matrículas, com variações significativas ao longo desse período.

Tabela 7 – Matrículas no Ens. Médio Integrado e Técnico (2009 a 2019)

Ano	2014	2015	2016	2017
Matrículas	39	66	47	15

Fonte: Elaboração dos autores (2023); Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

Nota-se, no ano de 2014, um número baixo de matrículas, com apenas 39 alunos inscritos no Ensino Médio Integrado/Técnico. Em 2015, ocorreu um aumento expressivo, mas essa tendência de crescimento não se manteve nos anos seguintes. Em 2016, o número diminuiu significativamente, caindo para 47 alunos, e, em 2017, há uma queda ainda mais acentuada, com apenas 15 alunos matriculados.

O mesmo acontece quanto à Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre 2009 e 2012, quando se observa uma diminuição gradual no número de matrículas, passando de 333, em 2009, para 276 em 2012. No entanto, a partir de 2013, ocorreu uma queda mais acentuada nas matrículas, com o número diminuindo para 275, em 2013, e 177, em 2014, conforme a tabela 8.

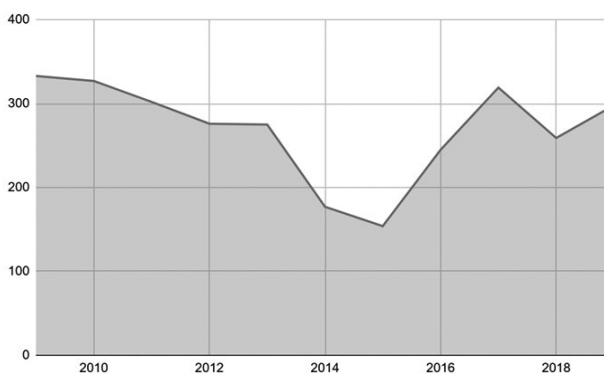
Tabela 8 – Matrículas no EJA (2009 a 2019)

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Matrículas	333	327	302	276	275	177	154	245	319	259	298

Fonte: Elaboração dos autores (2023); Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

Entre 2014 e 2016, há um aumento no número de matrículas, com uma leve recuperação para 245 alunos, em 2016, após o ponto mais baixo em 2014. Mas essa tendência é seguida por uma nova queda em 2017 e por flutuações nos anos seguintes (gráfico 7).

Gráfico 7 – Matrículas no EJA (2009 a 2019)



Fonte: Elaboração dos autores (2023); Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

No que se refere à educação profissional, observa-se um número baixo de matrículas, com apenas 38 alunos inscritos em cursos dessa modalidade

(tabela 9). No entanto, em 2014, houve um aumento expressivo no número de matrículas, mais do que dobrando para 94 alunos.

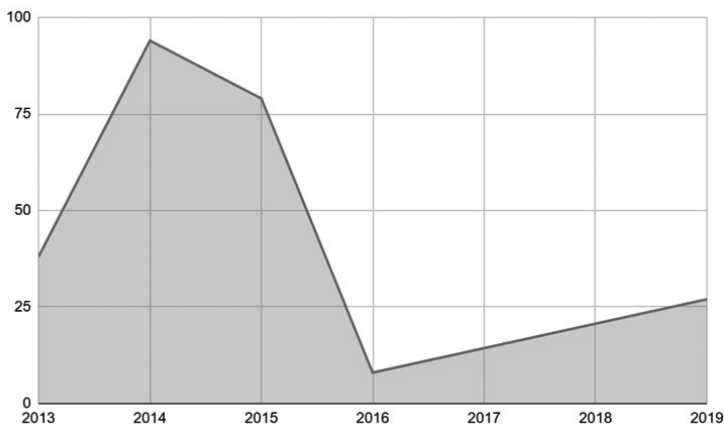
Tabela 9 – Matrículas na Educação Profissional (2009 a 2019)

Anos	2013	2014	2015	2016	2019
Matrículas	38	94	79	8	27

Fonte: Elaboração dos autores (2023); Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

Essa tendência de crescimento não se mantém nos anos seguintes. Em 2015 e em 2016, houve uma redução no número de matrículas, caindo para 79 e 8 alunos, respectivamente. Essa queda acentuada em 2016 – ver gráfico 8 – é especialmente significativa. O número de matrículas volta a aumentar em 2019, chegando a 27 alunos. No entanto, esse quantitativo ainda permanece abaixo dos níveis observados em anos anteriores.

Gráfico 8 – Matrículas na Educação Profissional (2009 a 2019)



Fonte: Elaboração dos autores (2023); Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

A queda nos números de matrículas em todas as modalidades de ensino pode ser atribuída a uma série de fatores complexos e interconectados que

merecem uma revisitação em outro momento, ainda mais por ter sido constatada em todos os segmentos. No entanto, alguns fatores podem ter contribuído para isso, tais como mudanças demográficas, diminuição da taxa de natalidade e migração da população, influenciando diretamente na quantidade de alunos matriculados. Outro fator que pode ter impactado nesses números são as mudanças nas preferências educacionais das famílias, como, por exemplo, a transferência para uma escola estadual e até mesmo federal no Ensino Médio. A cidade de Jerônimo Monteiro, assim como Guaçuí e Alegre, teve, nesse período, uma migração de seus alunos para escolas de tempo integral, sendo esse um exemplo de políticas educacionais em constante evolução que afetam a distribuição dos alunos entre as diferentes modalidades de ensino da rede pública.

Entretanto, essa diminuição dos números de matrículas não apresenta relação direta com os números de docentes que atuam no município, visto que se observa que, entre os anos de 2009 e 2011, houve uma diminuição no número de docentes, passando de 68, em 2009, para 61, em 2010, e 63 em 2011. Mas, a partir do ano de 2012, ocorre um aumento constante no número de docentes, com um crescimento que salta de 72, no ano de 2012, e atinge um pico de 80 em 2015, conforme a tabela 10.

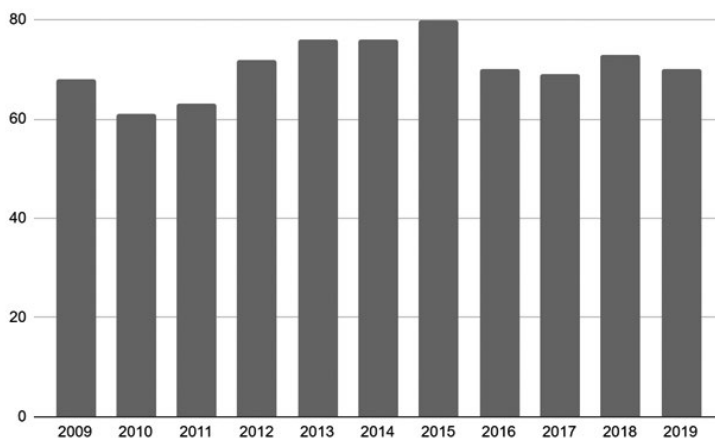
Tabela 10 – Docentes da rede municipal de ensino entre os anos de 2009 a 2019

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Docentes	68	61	63	72	76	76	80	70	69	73	70

Fonte: Elaboração dos autores (2023);
Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

Após esse período, há uma estabilização nesse quantitativo, com variações modestas nos anos seguintes. Embora haja uma queda no número de professores em 2017 e 2018, a tendência geral parece se manter relativamente estável ao longo dos anos (gráfico 9).

Gráfico 9 – Docentes da rede municipal de ensino entre os anos de 2009 a 2019



Fonte: Elaboração dos autores (2023);
Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

No que se refere aos docentes que atuam na rede estadual de ensino, esses números apresentam maior variação. Entre os anos de 2009 e 2011, houve uma diminuição no quadro de profissionais, passando de 60, em 2009, para 55, em 2010, e 51 em 2011.

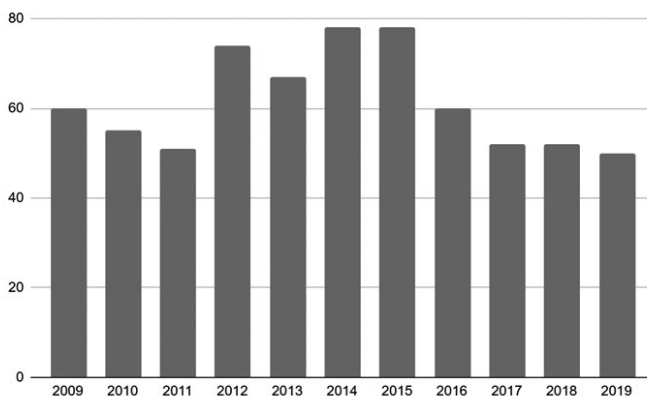
A partir de 2012, ocorreu um aumento significativo nesse número, com um crescimento que varia de 74, em 2012, a 78, em 2014 e 2015 (ver dados da tabela 11 e gráfico 10).

Tabela 11 – Docentes da rede estadual de ensino entre os anos de 2009 a 2019

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Docentes	60	55	51	74	67	78	78	60	52	52	50

Fonte: Elaboração dos autores (2023);
Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

Gráfico 10 – Docentes da rede estadual de ensino entre os anos de 2009 a 2019



Fonte: Elaboração dos autores (2023);
Laboratório de Dados Educacionais (2009/2019).

Após o ano de 2015, houve uma estabilização desse número de docentes, com algumas variações nos anos seguintes. Embora haja uma queda no número de professores em 2016 e 2017, o município conseguiu manter alguma estabilidade ao longo dos anos seguintes.

No próximo item, será apresentada a análise em relação à organização da rede municipal de ensino no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais e, de modo específico, a implementação da Lei nº 10.639/2003.

A rede de ensino municipal e a Educação das Relações Étnico-Raciais

Assim como algumas outras cidades da região do Caparaó, o município de Jerônimo Monteiro não constituiu sistema próprio de ensino, sendo orientado pela Secretaria de Educação do Estado (Sedu), vinculado à Superintendência Regional de Cachoeiro de Itapemirim, com adesão ao currículo do Espírito Santo e orientado pelas Diretrizes Curriculares da Sedu.

Caracterização da rede de ensino

De acordo com a base de dados do IBGE (2022), o município de Jerônimo Monteiro tem sua origem vinculada a cidades do sul do Espírito Santo, desbravadas por Manoel José Esteves de Lima em 1820, quando uma expedição liderada por ele chegou à região. O local, inicialmente chamado de Cachoeira das Flores, atraiu moradores, incluindo Cândido José Bossois, que doou terras para a construção da estação de trem em 1887. A chegada do trem impulsionou o desenvolvimento da região, que se tornou conhecida por Vala do Souza e Sabino Pessoa. O município foi criado, no ano de 1958, passando por diversas mudanças administrativas até ser oficialmente estabelecido como Jerônimo Monteiro, um polo histórico e de emancipação no Espírito Santo (IBGE, 2022).

A Lei Orgânica do município é relativamente recente, aprovada pela Câmara Municipal em 11 de dezembro de 2014, substituindo a Lei Orgânica datada de 05 de abril de 1990, até então em vigência. No que se refere à educação, a lei estabelece, em seu art. 19, a competência privativa de prover tudo o que diz respeito ao seu peculiar interesse e ao bem-estar de sua população, com vistas a manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do estado do Espírito Santo, programas de educação pré-escolar e de Ensino Fundamental.

A preocupação de cuidar da criança e do adolescente, garantindo-lhes, entre outras coisas, o acesso à educação, está expressa no art. 160, que dispõe:

Art. 160. O Município, juntamente com a União, o Estado e entidades não governamentais, promoverá o amparo à criança, ao adolescente, ao portador de deficiência e ao idoso, assegurando-lhes, no limite de sua competência, o ensino fundamental, educação profissional e assistência integral (Jerônimo Monteiro, 2014, art. 160).

No que se refere à educação, a referida lei prevê sua regulamentação na seção V do capítulo II – Da Ordem Social e na seção V – Da Educação, art. 173, e estabelece os princípios da educação municipal:

A educação, direito de todos e dever do Município e da família, juntamente com o Estado e a União, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, devendo ser baseada nos princípios

da democracia, na liberdade de expressão, na solidariedade e no respeito aos direitos humanos, visando constituir-se em instrumento do desenvolvimento da capacidade de elaboração, reflexão e crítica da realidade (Jerônimo Monteiro, 2014, cap. II, art. 173, grifos nossos).

A legislação menciona importantes princípios norteadores para o desenvolvimento da educação municipal, porém não aborda, de forma expressa, a Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme estabelecido pela Lei nº 10.639/03, embora a referida lei municipal tenha sido promulgada no ano de 2014, portanto posterior ao ano de publicação da lei federal.

Destaca-se que a Educação das Relações Étnico-Raciais é uma abordagem educacional que busca promover a compreensão, o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial e dos direitos humanos em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa educação visa combater o racismo, a discriminação e outras formas de intolerância, além de promover a igualdade de direitos e oportunidades para todos, independentemente de sua origem étnica, racial, social ou cultural.

Nota-se, no art. 174 da Lei Orgânica, uma preocupação de assegurar um ensino que tenha liberdade no aprender e ensinar, assim como na divulgação do pensamento, da arte e do conhecimento, compreendendo o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, bem como a flexibilização do funcionamento de ensino para atendimento às peculiaridades locais e a criação e o funcionamento de escolas rurais, garantido o transporte e acesso ao aluno rural.

Art. 174. O sistema de ensino do Município compreenderá, obrigatoriamente: I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias [sic] e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

[...]

XI – flexibilidade da organização e do funcionamento do ensino para atendimento às peculiaridades locais;

XII – criação e funcionamento de escolas de 1º grau na zona rural, com atendimento e formação de núcleos de comunidade, a fim de manter o homem no campo;

[...]

XV – garantia de acesso à escola ao aluno rural através de transporte gratuito;

XVI – implantação de disciplina sobre o meio ambiente dentro do programa escolar;

XVII – construção de centros educacionais para menores de rua, dando-lhes amparo e acesso ao trabalho e reintegrando-lhe à sociedade;

XVIII – criação e manutenção de escolas de ensino fundamental cuja filosofia seja o atendimento integral da criança, através de preparação para o trabalho com oficina especializada e área para atender a agricultura e a agropecuária, levando em consideração as peculiaridades locais;

XIX – política para erradicar o analfabetismo no Município;

XX – criação de escolas de pais nas comunidades no horário ocioso da escola, inculcando harmonização do ensino entre alunos e famílias, fortalecendo a qualidade de ensino (Jerônimo Monteiro, 2014, art. 174, grifos nossos).

No entanto, ressalta-se que a lei não menciona a existência de comunidades quilombolas nem se preocupa em demonstrar a sua mera existência para, inclusive, assegurar o acesso ou o transporte de alunos às escolas situadas no território do município.

Ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais na rede municipal de ensino

O município de Jerônimo Monteiro não construiu as suas próprias diretrizes da EREER. Realizou ações e alguns projetos específicos no período de 2022 e 2023. Para a promoção dessas práticas, o município segue as Diretrizes Gerais da Base Nacional Comum Curricular e o currículo do Espírito Santo. Em relação ao trabalho voltado à EREER no contexto do currículo:

Nós somos aderentes ao currículo do estado. Oficializamos isso e aí o próprio currículo [...] já contempla essas

questões. Então, digamos, de uma forma mais oficial desde a implementação. É registrado. Contemplando desde aquelas observações que entram nas temáticas das organizações curriculares que são aprovadas e a contemplação da Lei nº 10.639. É debatido justamente isso que a lei já fez nos seus dez anos, e muita coisa precisa ainda ser feita e implementada. **O currículo do Estado, então, está no currículo e a própria BNCC contempla essas questões** (Secretário Municipal de Educação, Vilmar, branco, 52 anos, 2024, grifo nosso).

De acordo com Gomes (2008), mapear o trato que é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo, e, há nesse contexto, um grande desafio, que é estabelecer a relação entre educação e diversidade a ponto de compreender o que entendemos por diversidade.

Do ponto de vista normativo, sabemos que a Lei nº 10.639/2003 é imperativa quanto à inserção do conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Para além disso, existem ações específicas que são de responsabilidade do poder público municipal.

De acordo com Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013), recomenda-se, à luz da legislação vigente, que os municípios façam cumprir a Resolução CNE/CP nº01/2004 quanto a apoiar a implementação da mencionada legislação por meio de ações colaborativas com Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedades civis; além de orientar equipes pedagógicas das secretarias de educação e promover formação continuada de professores, entre outras iniciativas.

No que se refere ao município de Jerônimo Monteiro, em que pese o fato de não ter diretrizes próprias para a promoção da EREER, as ações realizadas pelo sistema de ensino constituem, no seu próprio modo de ver, “diretrizes” da EREER.

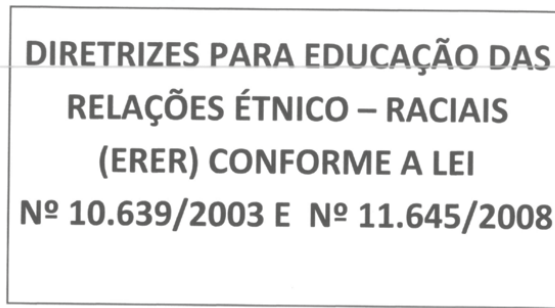
É o que se pode notar, por exemplo, pelo documento que nos foi enviado, com uma capa “Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, em que são previstas atividades de forma programada para determinadas séries, já

com uma data pré-estabelecida e um profissional responsável; atividades que são articuladas ao que se pretende com a implementação da Lei nº 10.639/2003.

No documento analisado, algumas descrições apresentam mais detalhes e certo aprofundamento teórico; outras estão limitadas à descrição das atividades em si. O documento apresenta ainda registros fotográficos e cópias do diário de classe na parte “Conteúdos e Atividades Desenvolvidas”.


Assim, vejamos as imagens 2 e 3:

Imagem 2 – Documentos da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Secretaria de Educação de Jerônimo Monteiro (2023).

Imagem 3 – Documentos da Secretaria Municipal de Educação

 <p style="text-align: center;">PLANO DE AÇÃO 2022/2023 DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) CONFORME A LEI Nº 10.639/2003 E Nº 11.645/2008</p>			
ESCOLA			
EMEF “ANDRÉ ALTOÉ”			
AÇÃO	TURMA	RESPONSÁVEL	DATA DE EXECUÇÃO
Mini-censo na escola. Trabalho interdisciplinar de Matemática e Geografia, relacionando ao Censo 2022 e sua importância, abrindo um debate sobre as variadas etnias presentes na população brasileira e na escola.	7º anos	Fabiane Cordeiro Sandra Maria Machado Scarpe	Agosto e Setembro de 2022
Filme Estrelas Além do Tempo e roda de Conversa nas aulas de Robótica sobre a importância das mulheres negras na corrida espacial.	8º ano	Bruno Fonseca Coelho	Novembro de 2022
Semana da Consciência Negra com oficinas de cabelo, fuxico, oficina de Diversidade e Inclusão, cine debate, oficina de máscaras africanas e palestras.	Todas as turmas	Valéria Oliveira dos Santos Bello Maraboti Marcela Constantino Sotta Luciana Almeida soares Alessandra de Paulo	Novembro de 2022
Pesquisa sobre a situação atual dos Yanomamis e produção de cartazes virtuais.	9º ano	Giselli Thomaz Reis Scarpe Valéria Oliveira dos Santos Bello Maraboti	10/02/2023
Explicação sobre o Ciclo do açúcar com slides, enfatizando o trabalho de variadas etnias.	8º ano	Giselli Thomaz Reis Scarpe	17/02/2023
Resgate de brincadeiras antigas com origem de variadas etnias, evidenciando a diversidade da população brasileira e o trabalho do historiador.	6º ano	Valéria Oliveira dos Santos Bello Maraboti	01/03/2023

Fonte: Secretaria de Educação de Jerônimo Monteiro (2023).

A respeito das ações realizadas pelo município de Jerônimo Monteiro, a gestão compreende a necessidade de um aprofundamento maior do tema, assim como o engajamento dos profissionais, de modo a conseguir melhorar a qualidade para que sejam alcançados os principais objetivos de uma educação antirracista. Para o gestor:

Eu acredito que ainda precisam ser aprofundadas e aperfeiçoadas, como eu coloquei... apesar de mais de 10 anos, mais ainda, precisa ter um olhar mais apurado. Então, penso que as formas de atuação da Secretaria, trazendo e fazendo com que as escolas, inclusive, já tratem mais da temática, que dentro de um processo de monitoramento. Verificar até que ponto isso, de fato, está sendo discutido no contexto da escola, e aí tem o papel importante do setor pedagógico das secretarias ao ir para escola para debater isso com o pedagogo, para discutir isso com os próprios professores, o diretor da escola porque todos precisam estar envolvidos. **Enquanto todos não estiverem envolvidos, a Lei não vai atingir plenamente os objetivos a que ela se propõe**

(Secretário Municipal de Educação, Vilmar, branco, 52 anos, 2024, grifo nosso).

Para o gestor, a Secretaria de Educação de Jerônimo Monteiro pode tratar as questões, promover formações continuadas e o debate nas escolas nos momentos de planejamento, incentivar a realização de eventos, entre outras ações que poderão promover diversas práticas pedagógicas para contribuir com a educação antirracista.

A promoção da diversidade é um princípio democrático e constitucional, que busca garantir a igualdade de direitos e combater o racismo e outras formas de discriminação.

O reconhecimento e a realização dessa mudança do olhar sobre o “outro” e sobre nós mesmos a partir das diferenças deve superar o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento, das ações, das relações estabelecidas na escola (Gomes, 2008, p. 26).

Além disso, ao reconhecerem e valorizarem a diversidade étnico-racial, as escolas contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e respeitosa. Ao educarem os alunos sobre a história, cultura e contribuições dos povos afro-brasileiros e africanos, ajudam a desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo o respeito mútuo e a convivência harmoniosa entre diferentes grupos étnico-raciais. Assim, o fortalecimento da identidade e da autoestima dos estudantes negros, que, muitas vezes, enfrentam desigualdades e discriminações no contexto educacional e social, é extremamente importante.

Setor/Coordenação/Instância da EREER no município

O município de Jerônimo Monteiro não possui um setor que coordene a questão da Educação das Relações Étnico-Raciais. As orientações e ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais são distribuídas pelos profissionais que atuam no setor pedagógico. De acordo com o gestor municipal:

[...] não existe um setor específico ou coordenação só para essa temática [...] a temática está vinculada diretamente a cada pedagogo do setor pedagógico. Para estar acompanhando as escolas como no final do ano, agora

nós fizemos um Seminário Municipal envolvendo a rede, a escola estadual e as escolas municipais. Nós fizemos um dia, mas tivemos várias temáticas sendo abordadas. As escolas desenvolvem e a secretaria, os pedagogos. Porque na secretaria tem um pedagogo para cada modalidade, etapa, esse (profissional) coordena. Também tem a responsabilidade de coordenar a temática [...] (Secretário Municipal de Educação, Vilmar, branco, 52 anos, 2024).

Educação das Relações Étnico-Raciais na concepção da gestão do município de Jerônimo Monteiro

O município de Jerônimo Monteiro não possui normativa específica para o trato da EREER. Sobre esse tema, o gestor municipal pontuou que os documentos norteadores são os documentos oficiais demandados pelo governo estadual e federal. Quanto a essa questão, ele, compreendendo a necessidade de estabelecimento de normas específicas para o município, informou:

Agora, isso foi uma das coisas que eu vi lá no encontro em Brasília e eu até comentei. Quando eu cheguei, eu falei isso com a minha diretora de ensino, que **nós precisávamos ter alguma coisa relacionada a isso**. Inclusive, no ano passado, essa minha diretora de ensino, mais pedagogos de escola e mais duas da secretaria, elas fizeram o curso de EREER, promovido pela UFES, que foi lá em Alegre. Foi uma jornada bem grande. **É o que a gente faz baseado nessas formações** que tem dado alguns direcionamentos (Secretário Municipal de Educação, Vilmar, branco, 52 anos, 2024).

A esse respeito, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 recomenda que as instituições de ensino reformulem, junto à comunidade escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP), adequando o currículo dessas unidades ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Gomes, 2008). Assim, ainda que o município não tenha diretrizes próprias para tratar da EREER, seria extremamente importante a adequação dos PPP's escolares ao tema da EREER.

A gestão municipal, quando indagada se compreende a existência de práticas racistas, discriminatórias ou de preconceito racial no contexto escolar, respondeu de forma categórica:

Sem dúvida! Até porque a escola reproduz o contexto social, e aí se conforme, digamos, a criança ou adolescente ou aquele jovem vivencia em casa ou no seu contexto mais próximo, ele acaba por reproduzir essas questões também no âmbito da escola. Então, a gente costuma dizer que a escola é um equipamento social que mais promove a questão das violências, né? E o racismo é um tipo de violência por estar presente, por ela reproduzir tudo que está na sociedade (Secretário Municipal de Educação, Vilmar, branco, 52 anos, 2024).

No mesmo sentido, ao ser perguntando sobre a existência de racismo ou discriminação presentes nos materiais didáticos, paradidáticos e literários, a resposta foi categoricamente afirmativa. Completou dizendo:

Hoje, olhando os livros e tudo, nós percebemos um pouco mais o cuidado de trazer essas questões, né? Pelos depoimentos que a gente vê, às vezes reportagens também, de livros didáticos sendo criticados ou paradidáticos[...]. Eu vejo por reproduzir, não tanto como nós víamos, mas em anos anteriores. Um passado mais próximo, mas com mais intensidade. Mas ainda acredito que é possível perceber, sim, a questão da prevalência, digamos, de uma cultura mais branca. Ou poderia falar de uma cultura mais europeia, alguma coisa do tipo (Secretário Municipal de Educação, Vilmar, branco, 52 anos, 2024).

Ao compreender a importância da Lei nº 10.639/2003 na inserção do debate sobre o racismo escolar, a gestão do município compreende ser uma determinação imperativa, mas não apenas isso; compreende também a sua dimensão histórica, cultural e humana. Para o gestor:

[...] **precisou ter o normativo para que o assunto fosse tratado como direito fundamental de todos.** Mesmo diante dessa lei, nós vemos, no dia a dia, os vários tipos de discriminação que são veiculados na mídia, né? [...] Então, nesse sentido, ao ser obrigatório, quando as pessoas se viram, digamos, mais forçadas a discutir a importância dela, está aí porque ela traz à tona a temática. Se com ela nós enfrentamos os problemas que ainda enfrentamos, imagine se ainda não tivesse essa lei? Então, vejo que é importante e que ela

ainda precisaria ser discutida num nível e numa profundidade maior no âmbito das escolas. Vejo que existem escolas que entendem isso com mais naturalidade e outras que, infelizmente, ainda trabalham como se fosse uma data comemorativa do 20 de novembro. “No dia 20 de novembro eu tenho que fazer um evento porque eu tenho que trabalhar as questões étnico raciais” (Secretário Municipal de Educação, Vilmar, branco, 52 anos, 2024, grifo nosso).

A existência de uma lei que reconhece a necessidade de falarmos sobre história e cultura afro-brasileira e africana, com o objetivo de combater a discriminação racial e promover a igualdade e a não discriminação enquanto direitos fundamentais, é de extrema importância, pois estabelece uma base legal sólida.

No entanto, mesmo com essa legislação em vigor, é evidente que a discriminação persiste em diversos âmbitos da sociedade, incluindo a escola. Isso ressalta a necessidade de não apenas ter leis que garantam esses direitos, mas também de implementar políticas eficazes de conscientização, educação e combate à discriminação em todas as esferas da sociedade.

Considerações finais

A reflexão sobre a EREER no município de Jerônimo Monteiro é fundamental não apenas para considerar os aspectos quantitativos, como o número de matrículas e a existência de políticas e estruturas específicas, mas também os aspectos qualitativos relacionados à eficácia e ao impacto dessas iniciativas na promoção da igualdade e no combate à discriminação étnico-racial no contexto escolar. Entretanto, isso só é possível de se constatar se a análise levar em consideração diversos aspectos, como a estrutura organizacional da rede de ensino, as diretrizes curriculares que norteiam a ação pedagógica, o referencial teórico no qual estão amparadas as ações e os projetos institucionais.

É importante destacar que a promoção da diversidade étnico-racial vai além de simplesmente incluir conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, pois envolve também a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, assim como a formação contínua de professores que buscam a reflexão constante para melhor lidar com questões de diversidade e preconceito em sala de aula. É necessária ainda a criação de

um ambiente escolar acolhedor e respeitoso para todos os alunos, independentemente de sua origem étnico-racial.

Além disso, é importante promover o diálogo e a participação da comunidade escolar, incluindo os pais, alunos e membros da sociedade civil, no desenvolvimento e implementação de políticas e ações voltadas para a promoção da diversidade e igualdade racial.

Na perspectiva de Gomes (2008), a inserção da diversidade nos currículos implica no entendimento das questões políticas, econômicas e sociais dos fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, xenofobia e homofobia. “Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação” (Gomes, 2008, p. 25).

Nesse sentido, é fundamental que o município de Jerônimo Monteiro invista em formação continuada para os profissionais da educação, proporcionando-lhes ferramentas e recursos para abordar, de maneira adequada e sensível, as questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. O município conta com uma gestão aberta e consciente do papel da educação municipal quanto a assumir uma prática não seja apenas *não racista*. Para além disso, essa prática, efetivamente, precisa ser *antirracista*, e isso é extremamente importante para o que se pretende na busca por uma educação justa e igualitária.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2003. Disponível em: L10639 (planalto.gov.br). Acesso em: 25 abril. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 jun. 2004
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC; SEB, 2008.
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC; Unesco, 2013.

JERÔNIMO MONTEIRO (ES). **Lei Orgânica do Município**. Jerônimo Monteiro: Câmara Municipal de Vereadores, 2024. Disponível em: <https://cmjm.s3.sa-east-1.amazonaws.com/Lei+Org%C3%A2nica/lei-organica.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

6. O processo de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no município de Ibatiba/ES pela via da formação continuada

Marileide Gonçalves França

Márcia Eduarda Rosa Rodrigues

DOI: 10.52695/978-65-5456-092-4.6

Introdução

As políticas afirmativas na educação brasileira ganharam expressividade após os anos 2000, quando o Brasil se torna um país signatário da Declaração e do Plano de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo e a Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância de Durban, realizada no ano de 2001, em Durban, África do Sul (Gomes, 2012). Nesse contexto, a partir da pressão do Movimento Negro, o Estado brasileiro inicia o desenvolvimento de ações afirmativas voltadas ao enfrentamento ao racismo e à garantia dos direitos sociais à população negra.

A luta pelo direito à educação e à inclusão da temática racial no currículo escolar sempre foi a principal bandeira do Movimento Negro, desde as primeiras décadas do século XX, com a Frente Negra Brasileira, nos anos 30; o Teatro Experimental Negro, em 1940; e com o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1980 (Gonçalves; Silva, 2000). Como resultado desse processo de luta, no ano de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro (Brasil, 2003), que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) e instituiu a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, de modo a contemplar a “História da África e dos

Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (Brasil, 2003).

Contudo, a sua materialização nos sistemas educacionais ainda se constitui um desafio, considerando as complexidades que envolvem a discussão da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, como o reconhecimento do racismo, a superação do mito da democracia racial, internalizados pelos/as profissionais de educação, e o reconhecimento e valorização das contribuições africanas e afro-brasileiras para o desenvolvimento científico e social.

Nesse sentido, este estudo teve como objetivo identificar e analisar as iniciativas voltadas ao processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 no município de Ibatiba, localizado na Região do Caparaó, no estado do Espírito Santo, pela via da formação continuada no período de 2009 a 2019.

Cumprе destacar que esse capítulo integra a pesquisa intitulada *Políticas afirmativas na região do Caparaó-ES: processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 nas redes municipais de ensino*, que objetiva identificar e analisar as iniciativas voltadas ao processo de implantação e implementação da referida lei nas redes municipais de ensino da Região do Caparaó, no estado do Espírito Santo, pela via da formação continuada no período de 2009 a 2019.

Para a consecução da pesquisa, desenvolvemos uma abordagem de natureza qualitativa a partir dos pressupostos da pesquisa-ação, na tentativa de garantir uma aproximação com o contexto da Educação Básica municipal no processo de colaboração entre pesquisadores e participantes que se ocupa simultaneamente de ação e investigação (Carr; Kemmis, 1988). Como instrumentos de produção de dados, elegemos a consulta documental das normativas educacionais do município (Lei Orgânica, Plano Municipal de Educação e Plano do Magistério de Carreira); a entrevista semiestruturada com a gestora de Secretaria de Educação; e encontros de formação continuada com os/as professores/as e gestores/as, realizados no período de 12 meses.

Desse modo, inicialmente, discorreremos sobre pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa a partir dos conceitos de políticas afirmativas, raça e racismo, mito da democracia racial e implementação e implantação de políticas públicas. Em seguida, apresentamos o município de Ibatiba-ES e as ações desenvolvidas na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais. Por fim, apontamos as considerações finais.

Políticas afirmativas e o processo de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais

Ao refletirmos sobre o desenvolvimento de políticas e ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais nas redes de ensino, faz-se necessário discorrermos sobre o conceito das políticas afirmativas, considerando que a Lei nº 10.639/03 “constitui uma política de ação afirmativa na área da educação direcionada aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino no Brasil” (Gomes; Jesus, 2013, p. 21). Sendo assim, tomamos como pressupostos que as políticas afirmativas se constituem como:

[...] conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticadas no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade e de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (Gomes, 2001, p. 40-41).

Desse modo, as políticas afirmativas voltadas à população negra buscam realizar o enfrentamento ao racismo, entendido como “[...] a crença na existência das raças¹ naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (Munanga,² 2003, p. 8), que se encontra presente de forma estruturada no imaginário coletivo da sociedade brasileira e nas relações estabelecidas no contexto escolar.

Contudo, o Estado brasileiro, por muito tempo, não desenvolveu políticas afirmativas voltadas à população negra, considerando a inexistência de conflitos raciais, respaldado por um discurso centrado no mito da democracia racial,

1 Embora a ciência já tenha comprovado a inexistência científica do conceito de raça, o seu uso ainda se justifica considerando a sua operacionalidade no imaginário coletivo e nas relações sociais estabelecidas entre negros/as e brancos/as em nosso país. Desse modo, compreendemos a raça “como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão” (Munanga, 2003, p. 6).

2 MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 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 17 mar. 2024.

desenvolvido por Gilberto Freyre.³ Ele advoga a inexistência do racismo no Brasil, considerando o processo de miscigenação e as formas das relações entre negros e brancos na sociedade brasileira, marcadas pela harmonia e convivência cordial. Assim, “[...] não haveria a necessidade de medidas reparatórias para esse segmento populacional” (Domingues, 2005, p. 174). Essa concepção ainda perpassa o imaginário coletivo da sociedade brasileira e materializa-se no silenciamento, na omissão acerca da discussão sobre a temática racial na escola e nas secretarias municipais de educação e na ausência de políticas públicas voltadas ao enfrentamento da desigualdade racial no país.

Para o enfrentamento a esse processo, o Movimento Negro, ao longo da história, luta e persiste na reivindicação, junto ao Estado brasileiro, para o desenvolvimento de políticas e ações afirmativas na educação voltadas ao reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Segundo Gonçalves e Silva (2000), a educação, enquanto bandeira de luta, sempre esteve presente na agenda desse movimento, concebida ora como instrumento para inserção no mundo do trabalho, ora como mecanismo de ascensão social, ora como possibilidade de conscientização da sua história, ancestralidade e direitos políticos e sociais.

No que concerne à luta por políticas e ações afirmativas, faz-se necessário destacar que a Lei nº 10.639/03 sinaliza avanços a respeito da luta por direitos educacionais à população negra, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos das instituições educacionais públicas e privadas:

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

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

3 Conforme Bernadino-Costa (2002), o “[...] mito da democracia racial não nasceu em 1933, com a publicação de *Casa-grande & senzala*, mas ganhou, através dessa obra, sistematização e status científico [...]” (Bernadino-Costa, 2002, p. 25).

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 1996, cap. 2, art. 26, inc. 1).

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o processo de materialização da Lei nº 10.639/03 envolve os processos de implantação e implementação. O primeiro se refere a um momento inicial de debate sobre as condições que viabilizam ou não sua inserção na política educacional do município, abrangendo a “identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões” (Gomes, 2012, p. 26). O segundo remete à “execução de um plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas” (*idem, ibidem*). Nessa direção buscamos investigar e analisar as iniciativas voltadas ao processo de implantação e implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais na rede de ensino de Ibatiba-ES.

Ademais, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004) apresentam um papel imprescindível na regulamentação dos dispositivos legais e expressam as ações a serem adotadas pelos conselhos e pelas Secretarias de Educação para a efetividade da lei (Gomes, 2012).

As diretrizes constituem um conjunto de dimensões que proporcionam referências e ações no sentido de enfatizar o desenvolvimento da consciência política e histórica a respeito da diversidade, a partir da compreensão dos diferentes grupos étnico-raciais e valorização dos saberes e da história dos africanos e afro-brasileiros. Possibilita ainda o fortalecimento das identidades e direitos, principalmente com a afirmação da identidade e o rompimento do imaginário racial a respeito dos negros (Brasil, 2004). Assim como propõe o desenvolvimento de ações ao combate ao racismo e as discriminações raciais no contexto escolar.

Para tanto, é necessário que os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica providenciem medidas para que a história não contada dos negros seja registrada; para que os professores tenham apoio no desenvolvimento de práticas pedagógicas e realizem o mapeamento e divulgação das práticas desenvolvidas; para o desenvolvimento de cursos de formação de

professores e profissionais da educação e para a inclusão de discussões que envolvam a questão racial na matriz curricular, entre outras ações (Brasil, 2004).

Nessa perspectiva, a formação docente assume um papel importante no processo de implementação da lei e suas diretrizes no contexto da escola. Segundo Jesus (2013), a formação continuada se constitui como um dos principais desafios e um dos eixos centrais na efetivação de um ensino voltado à Educação das Relações Étnico-Raciais, pois, a partir de uma formação sólida, os profissionais terão possibilidades de “compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, assim como estar preparados para lidar de forma positiva com elas, criando estratégias pedagógicas para a reeducação” (Jesus, 2013, p. 404).

Desse modo, o processo de formação implica trazer à tona os conflitos, as tensões e as contradições dos conhecimentos presentes no currículo, a partir de embasamento teórico-prático, de modo a “[...] ressignificar as marcas deixadas pela colonialidade e a desconstrução dos currículos monoculturais” (Marques, 2014, p. 121). Partindo desses pressupostos, os profissionais da rede municipal de ensino de Ibatiba participaram do processo formativo ofertado em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo, com duração de doze meses, na tentativa de garantir a apropriação de conhecimentos relacionados à história e cultura afro-brasileira. A partir desse processo de formação, foi possível observar alguns movimentos de discussão na rede de ensino do município que serão apresentados no próximo tópico.

Ações e práticas pedagógicas voltadas à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no município de Ibatiba-ES

A pesquisa foi desenvolvida no município de Ibatiba, pertencente à região do Caparaó, que se localiza no sudoeste Espírito-Santense, a 171 quilômetros de Vitória, a capital de estado, possuindo uma área de extensão de 240.278 km². De acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2020), a rede de ensino municipal possui atualmente 15 escolas, com um total de 3.957 matrículas, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. A taxa de escolarização, no ano de 2010, foi de 97,3% entre a faixa dos 6 aos 14

anos, conforme o IBGE⁴ (2023), quando ocupou a 46^o posição em relação às demais cidades do estado do Espírito Santo. Cabe destacar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no município em 2021: atingiu 5,8 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 5,2 nos Anos finais do Ensino Fundamental (IBGE, 2023).

Na tentativa de identificar se a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais é contemplada nos documentos que orientam a educação, analisamos a Lei Orgânica (Ibatiba, 2017b), Plano Municipal de Educação (Ibatiba, 2017a) e Plano do Magistério de Carreira (Ibatiba, 2010). A partir das análises realizadas nas normativas educacionais do município, notamos que a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais nas legislações educacionais da rede municipal de ensino de Ibatiba é tratada de modo transversal em alguns documentos, ainda articulada a um discurso de “diversidade cultural que não demonstra um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação” (Gomes, 2011, p. 114). Assim, o que predomina nos documentos é um silenciamento acerca da história e cultura afro-brasileira e suas contribuições científicas e sociais ao longo da história, o que repercute no processo de materialização da lei nas práticas pedagógicas.

Nessa direção, Gomes (2012) afirma que “não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar” (Gomes, 2012, p. 105). Cabe questionar por que a Educação das Relações Étnico-Raciais não é abordada nas legislações educacionais do município de Ibatiba.

Com base na análise dos documentos, notamos que a rede municipal de ensino ainda não iniciou o processo de implantação da Educação Relações Étnico-Raciais nas suas políticas e/ou diretrizes de ensino, considerando a inexistência de normatizações específicas voltadas à temática. Nesse sentido, concordamos como Gomes (2011) quando destaca que “[...] as iniciativas para concretização dessa política ainda carecem de enraizamento” (Gomes, 2011, p. 116), por parte dos sistemas de ensino, a partir da inserção da temática

4 IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Ibatiba. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/ibatiba/panorama>. Acesso em: 5 de setembro de 2023.

racial nos planos municipais de educação, na gestão das escolas, no currículo e na formação de professores.

Cabe destacar que, embora o município de Ibatiba não constitua sistema próprio de ensino e deva seguir as diretrizes curriculares da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu),⁵ não identificamos, na análise dos documentos do município, na fala da gestora e nas ações desenvolvidas, menção às orientações da Sedu para o processo de implementação da Lei.

Nessa perspectiva, a gestora relata o distanciamento da superintendência para a discussão da temática e informa que recebeu apenas um convite da Sedu para o lançamento do ProERER e seus respectivos materiais de orientação, compostos pelo caderno orientador para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Espírito Santo (2023) e dois livros:⁶ *Educação das relações étnico-raciais e modalidades indígena e quilombola* (2023) e *Raízes: educação das relações étnico-raciais* (2022). Considerando esse contexto, as orientações para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, instituídas pelo ProERER, não foram analisadas neste estudo.

No processo de desenvolvimento da pesquisa, identificamos que o município de Ibatiba não possui um setor específico da Educação das Relações Étnico-Raciais. A ERER está vinculada ao setor de Divisão de Educação e está sob coordenação de uma servidora efetiva do município. Esse setor integra a Educação Especial, a Educação das Relações Étnico-Raciais e outros programas, como a Busca Ativa, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), o Programa Estadual de Educação em Tempo Integral (Proeti), o transporte universitário, o Ministério Público do Trabalho – Erradicação do Trabalho Infantil (MPT) e o Agrinho (Programa do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural). Conforme relato da gestora:

A nossa equipe é uma equipe pequena e cada membro desenvolve várias ações. Então, eu “estou”, entre outras, na coordenação do trabalho; então, tudo que chega relativo à Educação das Relações Étnico-Raciais, as

5 O município deve seguir inclusive as orientações para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, instituídas pelo Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais (ProERER), que foram aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação e publicadas no Diário Oficial através do Decreto nº 5.389-R (09 de maio de 2023).

6 Disponíveis em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/relacoesetnicoraciais>.

formações, reuniões, todo material de apoio, chega para mim. Eles me repassam no e-mail e tal. Então, assim, eu estou coordenando e daqui o grupo que eu coordeno é o grupo dos pedagogos da escola. Com relação a esse tema, aqui dentro, sou apenas eu mesma (Chefe de Divisão da Educação, preta, 47 anos, 2023).

A fala da gestora nos retrata as condições objetivas que implicam no processo de gestão da Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito nas Secretarias Municipais de Educação, especialmente em municípios de pequeno porte. Gomes (2012) afirma que, para o processo de implementação da Lei nº 10.639/03, é de suma importância a criação de equipes, coordenações ou grupos específicos, responsáveis pela incorporação da lei e das diretrizes nas escolas, assim como condições de trabalho e financiamento.

Diante do levantamento realizado, identificamos que Ibatiba não possui nenhum documento orientativo para a Educação das Relações Étnico-Raciais e que o município se encontra em processo de implantação da lei. “[...] esse processo vem sendo realizado em parceria com a equipe diretiva, prefeito e secretários, na elaboração de diretrizes que orientem as ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais” (Chefe de Divisão da Educação, preta, 47 anos, 2023). Conforme Gomes (2012):

Em geral, nessa fase, a regulamentação do que está proposto pela política ou pela legislação dela decorrente ainda se encontra em debate e dependente da análise das condições que dificultam ou facilitam essa fundação – identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões (Gomes, 2012, p. 105).

Desse modo, observamos que o município de Ibatiba vem desenvolvendo discussões e algumas ações para o processo de implantação e implementação. Conforme relato da gestora, as ações direcionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais desenvolvidas no município, antes do ano de 2023, ficavam sob a responsabilidade das escolas e eram realizadas em datas comemorativas: “[...] era um trabalho nas escolas de datas comemorativas. A data comemorativa, e aí fazia-se o trabalho na escola. Era feito assim desde quando eu estava dando aula” (Chefe de Divisão da Educação, preta, 47 anos, 2023).

Esse contexto, de acordo com Gomes e Jesus (2013), retrata que as instituições escolares têm utilizado as datas comemorativas para promover a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais a partir do desenvolvimento de projetos e ações que abordem a Lei nº 10.639/03.

O planejamento e desenvolvimento das ações foram realizadas ao longo do ano de 2023, a partir da participação da gestora e de alguns profissionais no processo de formação continuada ofertada pela Universidade Federal do Espírito Santo. Essa formação foi promovida de forma híbrida (encontros presenciais e on-line) durante doze meses. Uma de suas ações envolvia o desenvolvimento de projetos de ensino voltados à discussão da Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse contexto, a gestora e os profissionais elaboraram ementas a serem desenvolvidas pelas escolas durante o ano letivo de 2023, como uma iniciativa de promover a discussão e a constituição de práticas que abrangessem a história e a cultura afro-brasileira.

A coordenação informou que as ementas apresentam a abordagem de temática étnico-racial como eixo principal. Contudo, elas foram realizadas apenas em algumas escolas a partir de iniciativas isoladas de alguns professores em datas comemorativas do ano letivo (Chefe de Divisão da Educação, 2023). Contudo, Gomes (2012) adverte que, para efetivação da Lei nº 10.369/03, faz-se necessária à sua incorporação às estruturas do sistema público de ensino e não ficar restrita a ações isoladas de docentes ou gestores sensibilizados com a temática e sua importância para uma educação antirracista.

As ementas apresentam os seguintes temas: as políticas afirmativas para negros no Brasil e a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008; o Dia Estadual da Promoção da Igualdade Racial (13 de maio) e a África, tendo novos olhares. A que possui como temática *políticas afirmativas para negros no Brasil* destaca a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito educacional e político e a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme previsto na LDB/96. Sendo assim, estabelece como objetivos:

Conscientização e valorização da presença negra na cultura, na história e na sociedade; Promover ações afirmativas para negros no Brasil e em nosso município; Dar visibilidade aos movimentos negros, tantos culturais quanto históricos (Ibatiba, 2023, p. 2).

Já a ementa com a temática sobre o *Dia Estadual da Promoção da Igualdade Racial*, comemorado em 13 de maio, aborda a relevância a respeito da valorização da identidade negra e indígena no ambiente escolar, no sentido de compreender as raízes culturais e a aceitação de características físicas de diversas populações que formam o povo brasileiro. Para tanto, propõe o desenvolvimento de aulas expositivas, rodas de conversa, confecção de trabalho e realização de brincadeiras, com os seguintes objetivos:

Promover o resgate da identidade da cultura africana e indígena; Reconhecer alimentos, receitas e objetos de origem africana e indígena; Construir conhecimentos, sobre tradições, crenças e vestimentas, etc; Valorização da cultura como forma de preservar nossas características e nossa identidade (Ibatiba, 2023, p. 2).

Por fim, destacamos a ementa intitulada *África*, tecendo novos olhares, que enfatiza a relevância que as diásporas africanas possuem na construção da identidade cultural e racial brasileira. Os principais objetivos que norteiam as atividades dessa ementa são:

Conhecer a capulana e descobrir que objetos não servem apenas pela utilidade: eles podem contar histórias; Saber mais a respeito sobre danças de origem africana; Analisar como são diversos os costumes, as histórias e a aparência das pessoas; Discutir por que essas diferenças devem ser respeitadas; Criar um espaço de memórias da África para compartilhar informações sobre esse continente e seus povos (Ibatiba, 2023, p. 1).

Para alcançar esses objetivos, foram elencadas atividades como rodas de conversas, confecção de cartazes sobre a cultura africana e seus costumes, projetos de culminância, trabalhos com músicas, filmes e brincadeiras, na tentativa de aprofundar a discussão da história e cultura africana, promovendo o reconhecimento e a valorização das manifestações artísticas e culturais. Visa-se, assim, garantir a promoção do respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de todos os indivíduos. De modo geral, observamos que as ementas fazem menção à história e cultura afro-brasileira, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo 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, asiáticas (Brasil, 2004, cap. 1, art. 2, inc. 2).

Além dessas iniciativas, o município tem planejado ações que proporcionem a expansão da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto escolar por meio do investimento em livros que abordem a temática e da formação de professores, diretores e pedagogos. Em relação às ações específicas de formação, a gestora destaca:

O que a gente tem de formação foi aquele trabalho que a gente fez com vocês, aquele trabalho que você fez aqui com o Lucas, trabalho de formação. Foi o que a gente teve de reunir todo mundo [Encontro organizado pela Secretaria para discussão das políticas afirmativas com os profissionais da rede de ensino, com a participação da Professora da Ufes]. Agora, o que vem acontecendo, desde o ano passado para cá, são as **reuniões com os pedagogos**. A gente faz a leitura da lei, diretores, pedagogos, e aí a gente faz o debate, faz planejamento. Inclusive ano passado, eu tenho até aqui comigo, cada escola realizou um projeto. Então, isso foi colocado no papel, os projetos que foram trabalhados durante o ano 2023 dentro do tema das Relações Étnico-Raciais. Lembrando, de novo, o que mais foi trabalhado foi a questão cultural mesmo: música, dança, jogos, comida típica. O que mais foi trabalhado dentro desse tema, mas foi trabalhado dentro das escolas. [...] Os projetos que eles realizaram nas escolas voltado para o tema, então, do ano passado para cá, a gente tem feito um movimento bacana, uma vez que esse ano ainda vai ser mais enfatizado (Chefe de Divisão da Educação, preta, 47 anos, 2023).

Nesse sentido, a formação continuada tem se constituído como um “forte componente para a construção de práticas pedagógicas condizentes com a Lei 10.639/03 e suas diretrizes” (Gomes; Jesus, 2013, p. 31).

Para o ano de 2024, a partir da intervenção do Ministério Público, a gestão da educação do município elaborou um plano de ação no intuito de garantir a implementação da Lei nº 10. 639/03 nas escolas da rede de ensino municipal:

Então, como eu disse, até por uma cobrança pelo Ministério Público, nós estamos formulando um plano de ação de trabalho para esse ano. Seria isso? Então, a gente está formulando esse plano de ação, depois posso enviar para vocês darem uma olhada nos passos que a gente vai seguir mês a mês, até o mês de dezembro. Mas ainda assim não foi criada nenhuma portaria, nenhuma normativa, entendeu? Estamos em construção, diria assim (Chefe de Divisão da Educação, preta, 47 anos, 2023).

Assim, observamos que o município de Ibatiba vem desenvolvendo algumas ações para o processo de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, no entanto, esse percurso vem sendo marcado por alguns desafios e dificuldades. Tais dificuldades se articulam com a ausência de formação, materiais didáticos, falta de sistematização das orientações às escolas e o apoio da Superintendência ao município. Diante desse cenário, para que possamos romper com as dificuldades vivenciadas na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais torna-se importante a realização de ações em parceria das secretarias estaduais e municipais de educação no desenvolvimento de “cursos, seminários, organização de coordenações ou equipes pedagógicas específicas para cuidar do processo de execução da lei, a elaboração junto aos conselhos estaduais e municipais de educação diretrizes curriculares” (Gomes, 2012, p. 10).

Outra dificuldade relatada se refere aos recursos financeiros para o desenvolvimento das ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. De acordo com a gestora, não há recurso específico. As despesas realizadas são custeadas por meio de programas federais ou da escola.

Não, não tem um recurso específico, não. O recurso utilizado é o próprio recurso, que é o PDDE, o municipal. O recurso que a escola recebe, e, aí, desse recurso é que se tira. Ah, a gente está precisando comprar jogos. Aí, tira desse recurso, mas não tem assim específico, engessado para isso (Chefe de Divisão da Educação, preta, 47 anos, 2023).

Esse contexto vai de encontro à importância de realizar a articulação da Lei nº 10.639/03 e suas respectivas formas de regulamentação com o conjunto de políticas de Estado voltadas para a diversidade étnico-racial. Assim, concordamos com Gomes (2012) quando afirma que “o papel indutor da lei e suas formas de regulamentação como política pública aponta para a ampliação da responsabilidade do Estado” (Gomes, 2012, p. 09).

Nessa perspectiva, a gestora destaca como desafio a formação continuada do docente com vista a propiciar conhecimentos sobre as práticas da Educação das Relações Étnico-Raciais, que envolvem, por um lado, o processo de ruptura do ideal de educação brasileira, no sentido de desconstruir a ideia da necessidade de introdução no currículo de novos conteúdos ou uma nova disciplina; e, por outro lado, o reconhecimento e valorização dos saberes e contribuições das populações negras que foram silenciadas na formulação dos currículos escolares (Gomes, 2012). Desse modo, para a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas da rede municipal de ensino de Ibatiba, faz-se necessário:

Primeiro, sistematizar, de cima para baixo mesmo, criando portaria, normativas. Depois, organizar o tempo e espaço na escola para o planejamento direto em cima do tema e dar suporte, porque a gente pede suporte. Suporte de formação, buscar mesmo informação com formadores e material para formar o nosso professorado e todo mundo que trabalha, o pedagógico todo da escola, para que isso chegue ao aluno. Adquirindo aí então tanto o material para estudo, formação, como material pedagógico que você utiliza em sala de aula (Chefe de Divisão da Educação, preta, 47 anos, 2023).

A gestora aponta aspectos fundamentais para o processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03: elaboração de normativas, planejamento escolar, materiais didáticos, organização do trabalho na escola e formação para todos os profissionais. Esses aspectos precisam ser articulados à integração das ações das secretarias de educação estaduais e municipais e às intuições de ensino de forma mais democrática e participativa, no sentido de “[...] desenvolver trabalhos mais dinâmicos, coletivos, articulados, enraizados e conceitualmente mais sólidos que promova a materialização de práticas voltados para a educação das relações étnico-raciais” (Gomes, 2011, p. 11).

Ao questionarmos a chefe da divisão de educação sobre sua compreensão no que diz respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais, a professora destaca a valorização e a contribuição do negro e do indígena na história não apenas na dimensão cultural, mas enfatiza as diversas contribuições que os povos trouxeram para a constituição do país. Além disso, ressalta a importância da temática racial e sua abordagem no contexto da escola.

Bom, o olhar da gente vai mudando com o tempo. Eu contei, igual eu disse no início, eu tenho quase 30 anos de carreira. E agora, depois de 29 anos de carreira, **eu consigo ver com outro olhar a Educação Étnico-Racial**, quando a gente diz incluir o negro ou o índio no nosso contexto escolar, no nosso contexto educacional, não é só mencionar a contribuição cultural que é grande e valiosa; as comidas típicas, que a gente trabalha muito aqui, as danças. É a questão da contribuição dele para a história. Eu achei isso, o pouco que eu pude aprender, porque é claro que, com toda essa correria, a gente não consegue se aprofundar muito. [...] essa **contribuição histórica do negro, para o mundo**, no Egito, aí vem toda aquela **desmitificação da Grécia**. Então, assim, tudo isso vai mexendo com a gente (Chefe de Divisão da Educação, 47 anos, 2023, grifos nossos).

Nessa perspectiva, a gestora nos relata sua percepção a respeito do processo de desmistificação dos saberes eurocêntricos, que estão enraizados nos currículos escolares. Assim, faz-nos refletir sobre a importância de conhecer e reconhecer a história dos povos africanos e afro-brasileiros e suas contribuições para o desenvolvimento científico e social diante de um cenário em que ainda impera a valorização da cultura europeia e da população branca e continua a se desvalorizar e desconsiderar as culturas africanas e indígenas (Brasil, 2004).

Sobre a Lei nº 10.639/03, a professora relata que obteve conhecimento sobre o seu conteúdo a partir do processo formativo desenvolvido pela Ufes, nos anos de 2022 e 2023. Antes dessa formação, ela não tinha conhecimento sobre a normativa.

[...] com a Marileide e a equipe de pesquisa, na verdade; foi ali que eu fui folhear a lei, que fui tomar esse conhecimento. Não tinha tido antes. Sinceramente, foi muito bom. Acho que foi um período de muito

aprendizado, a gente tem muito para aprender ainda, quero estudar mais, quero participar mais, levar isso para dentro das nossas escolas (Chefe de Divisão da Educação, preta, 47 anos, 2023).

Notamos, assim, a importância da formação continuada para garantir conhecimentos referentes à legislação da Educação das Relações Étnico-Raciais, suas diretrizes e práticas. O investimento em formação possibilita o aprofundamento das questões que envolvem a Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como possibilita a criação de ações pedagógicas que auxiliam na reeducação das relações étnico-raciais no contexto escolar (Brasil, 2004).

Considerações finais

Neste estudo, tivemos como objetivo analisar e refletir sobre o processo de materialização da Lei nº 10.639/03 na rede municipal de ensino de Ibatiba-ES, na tentativa de investigar ações e experiências desenvolvidas pela gestão e voltadas às práticas antirracistas nas escolas.

Inicialmente, destacamos que a Secretaria Municipal de Educação de Ibatiba não apresenta um setor específico para o desenvolvimento de políticas e ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais; apenas uma coordenação que também se responsabiliza pela Educação Especial e por diferentes ações e programas voltados à educação. Desse modo, notamos a urgência da criação de um setor ou coordenação específica para o desenvolvimento de ações voltadas à implantação e implementação da Lei nº 10.639/03, bem como a elaboração de diretrizes ou orientações que norteiem as ações pedagógicas das escolas.

A partir da análise das legislações educacionais do município, identificamos a inexistência de normativas específicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. A temática, quando abordada nos documentos, era apresentada de modo transversal, articulada ao discurso de diversidade. Nesse sentido, identificamos um silenciamento ainda sobre as discussões que envolvem o ensino e a história dos africanos e afro-brasileiro. Contudo, de acordo com a gestora, a rede de ensino está em processo de construção das normativas e diretrizes que orientem ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais a partir da colaboração da gestão e profissionais do ensino das escolas.

Apesar da não existência de documentos normativos que orientem tais ações, identificamos que as instituições escolares vêm realizando ações direcionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, porém ainda restritas às datas comemorativas, desenvolvidas de forma isolada em algumas escolas ou por iniciativas individuais de professores da rede de ensino, revelando a necessidade de tais ações serem desenvolvidas pelo coletivo da escola e em parceria com as ações da rede de ensino como um todo.

A Secretaria Municipal de Educação, por sua vez, também vem promovendo ações para a expansão da implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas, por meio do investimento em livros de literatura que abordam a temática e na formação de professores, diretores e pedagogos, assim como do desenvolvimento de um plano de ação para nortear esse processo. Porém, identificamos que esse cenário é permeado por uma série de desafios e dificuldades, principalmente no que se refere à formação continuada, recursos por parte do município e apoio da Superintendência da Sedu.

Ressaltamos, nesse percurso, a importância da formação continuada para os profissionais de ensino da rede municipal na tentativa de garantir o conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03, suas diretrizes e práticas. As narrativas da gestora da Secretaria de Educação de Ibatiba revelaram que o processo formativo desenvolvido, a partir da colaboração com a Universidade Federal do Espírito Santo, foi fundamental para a apropriação de conhecimentos da Educação das Relações Étnico-Raciais, auxiliando-a no desenvolvimento das suas atividades no âmbito da gestão educacional. Assim, a partir do seu envolvimento com a formação, foi possível romper com as visões eurocêntricas presentes no currículo escolar e conhecer as contribuições africanas e afro-brasileiras na formação do país.

O processo de pesquisa na rede municipal de ensino de Ibatiba possibilitou reflexões de extrema importância sobre a implantação e a implementação da Lei nº 10.639/03, que envolvem: a) a elaboração de políticas e ações voltadas ao conhecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais, tais como a criação de um setor específico, a elaboração das diretrizes curriculares, o envolvimento da gestão educacional e escolar, materiais didáticos, formação de professores e financiamento; b) a desconstrução de estereótipos e preconceitos arraigados sobre a história e cultura da população negra, bem como o enfrentamento do racismo e da ideologia do mito da democracia racial que permeiam as relações raciais e sociais na sociedade brasileira.

Por fim, esperamos que esta pesquisa contribua com a constituição de políticas e práticas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais no enfrentamento do racismo e no reconhecimento e na valorização da história e cultura afro-brasileira.

Referências

- BERNARDINO-COSTA, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estud. afro-asiát.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3xQ6wKrtF8nn4vWy3wprpp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 14 nov. 2023.
- BRASIL. **Parecer nº CNE/ CP 003/2004**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Tradução de J. A. Bravo. 1. ed. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

- DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, mai./jun./jul./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/g9K3wSLyh-Kn88LXn3GgJDvc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- ESPÍRITO SANTO. 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: Secretaria, 2023. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/relacoesetnicoraciais>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP**, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19971/11602>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília, DF: MEC; Unesco, 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC; Unesco, 2013. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4704810&forceview=1>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2023.
- IBATIBA. **Lei Complementar nº 37 de 11 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Magistério Municipal e dos serviços de Apoio Educacional. Ibatiba: Prefeitura Municipal, 2009. Disponível em: <https://ibatiba.es.leg.br/legislacao/consolidado/86/lei-complementar-37-2009.html>. Acesso em: 14 nov. 2023.
- IBATIBA. **Lei Complementar nº 41 de 23 de abril de 2010**. Institui o novo plano de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores do magistério municipal e dos serviços de apoio educacional. Ibatiba: Prefeitura Municipal, 2010. Disponível em: <https://ibatiba.es.leg.br/legislacao/consolidado/94/lei-complementar-41-2010.html>. Acesso em: 14 nov. 2023.

IBATIBA. **Lei Ordinária nº 819/2017**. Aprova o PME – Plano Municipal de Educação para o Decênio 2015-2025 e dá outras providências. Ibatiba: Câmara Municipal de Ibatiba, 2017a. Disponível em: <https://www.ibatiba.es.gov.br/uploads/files/Educacao-819-2017.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

IBATIBA. **Lei Orgânica do Município**. Texto legal promulgado em 22 de dezembro de 2014, com alterações adotadas pelas Emendas à Leis Orgânica nº 01/2017 a 04/2017. Ibatiba, ES: Câmara Municipal de Ibatiba, Diretoria Administrativa, 2017b. Disponível em: <https://ibatiba.legislacaocompilada.com.br/legislacao/norma.aspx?id=6709&tipo=8&interno=0> Acesso em: 20 nov. 2023.

IBATIBA. **Ementa Étnico-Racial**. Ibatiba, ES: Secretária de Educação, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Sinopses estatísticas da educação básica. Brasília, DF: 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 23 mai. 2024.

JESUS, R. E. Diversidade étnico-racial no Brasil: Os desafios à Lei nº 10.639, de 2003. **Retratos da Escola**. [S. l.], v. 7, n. 13, p. 399-412, 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/314>. Acesso em: 22 abr. 2024.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Inter/multiculturalidade e formação continuada de educadores: o protagonismo do movimento social negro por uma Pedagogia Decolonial. **Série-Estudos**, v. 2, n. 37, p. 123-134, 2014. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/773>. Acesso em: 17 mar. 2024.

7. Implantação da Lei nº 10.639/03 e práticas educacionais no contexto do Caparaó: desvendando a Educação das Relações Étnico-Raciais em Bom Jesus do Norte-ES

João Paulo Ribeiro Bernardes

Simone Aparecida Fernandes Anastácio

DOI: 10.52695/978-65-5456-092-4.7

Introdução

Este capítulo apresenta resultados do contexto da implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 na rede municipal de ensino do município de Bom Jesus do Norte – ES como uma das etapas de uma pesquisa realizada entre os anos de 2023 e 2024, com o objetivo de desenvolver um processo de formação continuada com os gestores e profissionais da Educação Básica dos municípios da Região do Caparaó e da região sul do estado do Espírito Santo. Além da realização do processo formativo em questão, foi necessário compreender o processo de implantação e implementação da lei e, portanto, da promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), tanto a partir da análise documental da política de educação de cada município quanto por meio de entrevista com seus gestores educacionais.

A Educação das Relações Étnico-Raciais ainda é um tema que se faz atual, considerando-se que, historicamente, as relações étnico-raciais no Brasil foram marcadas por desigualdades entre brancos e negros (Paixão, 2014) e ainda são. Nesse contexto de tensões raciais, no qual os grupos dominantes

brancos monopolizaram o poder político, econômico e social, os negros foram marginalizados, tendo sua cultura silenciada e negada (Munanga, 2020). Essa desigualdade ficou ainda mais evidente com a propagação da infecção da Covid-19, doença provocada pelo vírus SARS-CoV-2, visto que o quadro de desigualdade racial se acentuou no Brasil.¹ No entanto, os negros não permaneceram passivos, mas se engajaram ativamente na defesa de seus valores culturais e direitos políticos através de diversas formas de resistência.

Após a abolição da escravatura em 1888, a população negra, livre ou escravizada, continuou a enfrentar marginalização e privação de plena cidadania. Em resposta à ausência do Estado, eles organizaram de diversas formas para reivindicar o reconhecimento de seus direitos políticos, sociais e econômicos. Os/as ativistas e pesquisadores/as da área de estudos étnico-raciais têm denominado essas inúmeras formas organizativas, surgidas sobretudo a partir do final dos anos de 1970, de Movimento Negro (Domingues, 2008).

Para o Movimento Negro, a educação tornou-se uma ferramenta crucial na luta contra o racismo e na promoção da ascensão social, valorizando o diálogo entre os sujeitos e reconhecendo sua importância na construção social. Assim, a luta por acesso à educação visava reconstruir a identidade negra sem o peso do racismo. Essa luta culminou na promulgação da Lei nº 10.639/03, que incluiu no currículo oficial a temática de História e Cultura Afro-brasileira (Brasil, 2003).

A partir dessa legislação, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) (Brasil, 2004), visando a uma educação decolonial. Isso implica uma formação docente que questione o currículo hegemônico e monocultural, promovendo uma abordagem crítica e antirracista. A formação dos professores torna-se, portanto, fundamental para enfrentar os desafios, criar um ambiente escolar inclusivo e desenvolver práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva decolonial.

1 Forde (2020) analisa a infecção do Covid no Estado do Espírito Santo, no período de 29 de fevereiro a 28 de abril de 2020, e aponta dados alarmantes no que tange ao trato com a população negra e branca brasileira. O índice de óbito entre a população negra atingiu a marca de 43%, enquanto os brancos têm a marca de 21%. Outro dado perturbador foi a evolução da infecção: o pesquisador mensura o período de 18 a 28 de abril de 2020 e conclui um crescimento de 16,5% dos óbitos negros em relação aos brancos, expondo a precarização da vida e dos corpos negros através do racismo institucional que nega esse grupo.

É válido ressaltar as palavras de Simionato e Hobold (2021) ao reconhecerem que o sucesso ou o fracasso da implementação da Lei nº 10.639/03 não devem recair apenas no professor, pois essa “hegemonia discursiva do fracasso da qualidade da educação pública vai se construindo em uma descentralização da culpa, responsabilizando a escola e, principalmente, seus professores por tamanho insucesso” (Simionato; Hobold, 2021, p. 76). Devemos reconhecer todos os agentes envolvidos neste processo.

Dessa maneira, Sacristán (2000) destaca que o currículo é um conjunto de conteúdos, planos e propostas escolhidas através da cultura dos agentes presentes em sua elaboração. Ou seja, o currículo é um reflexo das diferentes culturas dos sujeitos que participaram de sua elaboração, portanto é preciso levar em conta que o currículo possui um objetivo determinado no ato de sua criação, podendo ser visto como um projeto de manutenção das relações sociais ou de sua transformação.

Nessa direção, Quijano (1991) apresenta o conceito de colonialidade ao discutir a perpetuação da submissão dos países latino-americanos (incluindo o Brasil) às antigas metrópoles europeias. Essa manutenção se deu através da educação a partir da compreensão do currículo como um controle social ao selecionar os conhecimentos, valores, costumes e tradições que serão incluídos em sua estrutura, de um lado, e quais serão considerados ultrapassados e excluídos, de outro. Assim, o currículo se torna uma invenção social e “reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade” (Sacristán, 2000, p. 19).

Dessa forma, o processo de seleção dos conhecimentos que irão compor o currículo envolve escolhas políticas baseadas no conceito de colonialidade que solidifica o eurocentrismo como verdade universal, estruturando a elaboração de um currículo no qual há uma internalização e reprodução dos padrões europeus.

Simultaneamente às práticas segregacionistas subsidiadas pelo conceito de colonialidade, as populações subalternizadas não se sujeitaram passivamente ao poder que as subjugavam. Elas, ao contrário, construíram projetos de luta e resistência e, como resultado dessas lutas, nasce o movimento decolonial, cujo objetivo é “superar o padrão de poder constitutivo da modernidade/colonialidade, que não somente criou raças novas, mas associou a determinadas posições e funções” (Bernardino-Costa; Santos; Silvério, 2015, p. 154).

Nesse contexto, surge o conceito de decolonidade com o propósito romper com paradigmas presentes e com o objetivo de desenvolver uma educação voltada para a prática antirracista; portanto, percebemos que, para alcançar uma educação que promova o respeito à diversidade étnico-cultural, precisamos ter um olhar mais atento ao currículo e à formação dos professores bem como às práticas decoloniais. Para isso, é essencial compreender o professor como um sujeito crítico quanto aos aspectos políticos, culturais e econômicos que permeiam sua realidade e se as políticas públicas destinadas à promoção da educação antirracista estão implantadas e implementadas nas escolas municipais brasileiras. Como destacado inicialmente, esse capítulo apresentará discussões a respeito do município de Bom Jesus do Norte – ES.

Entendemos que, para compreender as dinâmicas raciais no Brasil, é essencial explorar o conceito de raça, visando captar os mecanismos que perpetuam tais práticas na sociedade brasileira.

Raça e educação brasileira

De acordo com Gomes (2012), a noção de raça surgiu com a chegada dos europeus ao continente americano, inicialmente fazendo referência às diferenças físicas entre conquistadores e conquistados, mas rapidamente evoluindo para uma suposta justificativa biológica para as disparidades entre esses grupos. A autora argumenta que “raça” é uma construção social profundamente enraizada na sociedade em que a classe dominante de origem europeia estabeleceu uma hierarquia que subordina os negros ao seu poder (Gomes, 2012). Nesse contexto, Munanga (2003)² aborda criticamente o conceito de raça, destacando sua natureza mais ideológica do que biológica. Para o autor, a raça é um produto das relações sociais que se desenvolveram durante o período colonial.

O conceito de raça ganhou destaque nos séculos XV e XVI, impulsionado pela expansão econômica mercantilista e pela chegada dos europeus ao Novo Mundo. Esse processo foi influenciado pela dúvida dos colonizadores sobre a humanidade dos povos indígenas, negros, melanésios, entre outros, ques-

2 MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**. 05/11/2003. 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 09 out 2021.

tionando se eram seres humanos ou bestas (Munanga, 2003). Na Europa, nos séculos XVI e XVII, ocorreu uma transformação cultural que questionava o papel do ser humano, marcando o surgimento do homem moderno, com foco no pensamento filosófico e tecnológico centrado no homem europeu. Houve um significativo questionamento do pensamento filosófico ao tentar entender a existência de outros povos.

Até o fim do século XVII, a explicação dos “outros” passava pela teologia e pela escritura, que tinham o monopólio da razão e da explicação.

[...] para aceitar a humanidade dos “outros”, era preciso provar que são também descendentes do Adão, prova parcialmente fornecida pelo mito dos Reis Magos, cuja imagem exhibe personagens representes nas três raças, sendo Baltazar, o mais escuro de todos considerado como representante da raça negra (Munanga, 2003, p. 02).

Com o declínio temporário da influência teológica e o crescimento das relações econômicas, o homem moderno passou a buscar fundamentos mais racionais para categorizar o “outro”. Nesse contexto, a ascensão da cultura renascentista e a expansão do comércio burguês pavimentaram o caminho para a elaboração do pensamento filosófico moderno, que posteriormente delineou o europeu como o paradigma do homem universal. Consequentemente, todas as culturas e povos que não se alinhavam aos sistemas culturais europeus eram percebidos como menos evoluídos (Almeida, 2021).

No século XVIII, o Iluminismo desafiou a explicação teológica e promoveu uma base racional. Tornou-se a fundação filosófica das revoluções liberais e iniciou debates sobre a natureza humana. O Iluminismo adotou uma abordagem observacional das facetas humanas, permitindo a comparação e classificação de grupos com base em características físicas e culturais, resultando na distinção entre civilizado e primitivo (Almeida, 2021).

No século XIX, com o Positivismo, houve uma mudança na identificação e classificação dos seres humanos, considerando fatores genéticos e ambientais. Isso resultou no determinismo biológico e geográfico, com autores como Gobineau, Lombroso e Nina Rodrigues associando o clima tropical a comportamentos negativos e criticando a miscigenação (Munanga, 2020).

Após a Segunda Guerra Mundial, o conceito de raça foi questionado, impulsionando antropólogos a mostrar sua ligação mais com o social do que

com o biológico. Avanços na genética humana confirmaram que a raça não pode ser categorizada de forma rígida.

As pesquisas comparativas revelaram que os patrimônios genéticos de dois indivíduos da mesma raça podem ser mais distintos do que os de raças diferentes. Além disso, marcadores genéticos característicos de uma raça podem ser encontrados, ainda que em menor frequência, em outra raça. Portanto, o conceito de raça está predominantemente ligado às dimensões histórico-culturais e políticas em vez de características puramente biológicas (Munanga, 2003).

Ainda que hoje seja quase um lugar-comum a afirmação de que a antropologia surgida no início do século XX e a biologia – especialmente a partir do sequenciamento do genoma – tenham há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários (Almeida, 2021, p. 31).

Nesse palco de tensões raciais marcado pela exclusão e marginalização das diferenças (Paixão, 2014), os grupos dominantes brancos passaram a monopolizar o controle político, econômico e social, transformando o negro em um ser inferiorizado ao silenciar e negar sua cultura. No entanto, a população negra não se sujeitou pacificamente a esse processo de exclusão e marginalização. Ela, ao contrário, construiu projetos de luta e resistência.

No que diz respeito à educação, o Movimento Negro reconhece-a como a principal bandeira de luta (Gonçalves; Silva, 2000). Porém, o acesso a esse direito é recente na história do país, considerando que a população negra sofreu processo de exclusão e abandono, pois os negros eram “[...] impedidos de aprender a ler e escrever, de cursar escolas quando estas existiam, embora a alguns fosse concedido, a alto preço, o privilégio, se fossem escravos em fazendas de padres jesuítas” (Gonçalves; Silva, 2000, p. 135). Entretanto, o acesso era limitado e tinha como finalidade “submetê-los a um rígido controle de seus senhores missionários do que a um projeto com vistas a mudar o destino dos cativos” (*idem, ibidem*).

Com a instauração do Império brasileiro e sua organização administrativa, a primeira Constituição foi outorgada em 1824. Ao deliberar sobre

os direitos civis e políticos, o documento destacou, no art. 179, parágrafo XXXII, “a Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (Brasil, 1824, cap. III, art. 179, inc. XXXII). Essa determinação limitou o acesso dos negros, na condição de escravizados, à educação, pois vinculou o acesso à escola apenas aos cidadãos brasileiros.

Os negros, oriundos de países africanos devido à diáspora forçada e à escravização, não possuíam cidadania brasileira. A Constituição de 1824 estabeleceu restrições ao acesso à educação para os negros, sem mencionar explicitamente os termos “escravo” ou “escravidão”. Apenas os negros libertos, nascidos em solo brasileiro e provenientes de famílias com recursos ou ligadas a algum senhor, tinham permissão para frequentar a escola.

Até a Proclamação da República, houve poucos esforços por parte do Estado para proporcionar uma educação de qualidade para a população negra brasileira. Observamos que apenas uma pequena parte dos negros teve acesso à educação até então.

Após a Proclamação da República, observamos um aumento na mobilização dos movimentos negros contra a opressão social, ganhando maior visibilidade no cenário político (Gomes, 2012), à medida que reconhecemos as iniciativas dos quilombolas contra essa dominação. A partir desses movimentos, foram fundadas organizações que desempenhavam vários papéis na sociedade brasileira por meio de agremiações e associações culturais ou mesmo como entidades de base políticas, tendo como bandeira de luta a educação, “pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam em um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho” (Gomes, 2012, p. 736).

Com o avanço das décadas de 1940 e 1950, a educação tornou-se uma responsabilidade do Estado, que permitiu que os negros obtivessem acesso ao ensino fundamental. Diante desse contexto, o Teatro Experimental Negro formulou um novo plano para enfrentar o racismo durante o I Congresso do Negro Brasileiro.

O Movimento Negro defendia a inclusão de disciplinas africanas e o acesso ao Ensino Médio e universitário (Gonçalves; Silva, 2000), visando questionar as relações de poder e os privilégios arraigados na cultura política e educacional (Gomes, 2012). Após as reivindicações do Teatro Experimental Negro (TEM), avanços foram alcançados, como a inclusão do tema “raça” na

Lei de Diretrizes de Bases de 1961 (Lei Federal nº 4.061/61) (Gomes, 2012). No entanto, com o golpe de 1964 e a instauração da ditadura militar, a educação dos negros sofreu um retrocesso significativo devido à desarticulação do Movimento Negro no Brasil (Domingues, 2007).

No fim da década de 80 e nos anos 90, com a Constituição de 1988 (CF/88) em voga, a educação passa a ser um direito inalienável de todos os cidadãos brasileiros, momento em que se acentuou a luta por uma educação antirracista no Brasil. Em 2001, com a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, em Durban, África do Sul, foi aprovada a Declaração de Durban e plano de ação, sendo o Brasil um de seus signatários (Domingues, 2005). Após muita pressão dos movimentos sociais, em 2002, o governo federal lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos II, com um conjunto de 58 medidas apresentadas com o objetivo de garantir a promoção dos direitos da população negra (Domingues, 2005).

Em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639, alterando os arts. 26-A e 79-B da LDB/96, e tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, regulamentado pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2004.

Essa lei foi uma vitória para o Movimento Negro ao criar ferramentas que objetivavam reparações históricas frente às heranças do processo de escravidão e do racismo individual e institucional (Sampaio, 2019). No entanto, devemos ter um olhar mais cuidadoso para a formação de professores de forma a alcançar uma educação antirracista de qualidade.

Percurso Metodológico

Para alcançar nossos objetivos, conduzimos uma pesquisa qualitativa com o intuito não apenas de interpretar a realidade, mas também de impulsionar mudanças tangíveis. Utilizando a abordagem da pesquisa-ação, buscamos estabelecer uma conexão direta com o contexto da Educação Básica, promovendo uma colaboração ativa entre pesquisadores e participantes. Esse método, que combina ação e investigação simultaneamente (Carr; Kemmis, 1988), visa à construção efetiva de uma educação antirracista.

Nossa pesquisa fundamentou-se no diálogo e na colaboração entre universidades, redes de ensino e a sociedade civil, com o propósito de desenvolver

políticas e práticas que promovam a equidade racial. Esse processo foi orientado pela autorreflexão crítica e pela cooperação, visando à transformação positiva do cenário educacional. Dessa forma, Alarcão (2004) ressalta que a “pesquisa-ação é uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação, reflexão” (Alarcão, 2004, p. 48) que envolvem todos os sujeitos co-participantes da pesquisa.

Como instrumentos de produção de dados, foram utilizadas a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. A primeira envolveu a análise da legislação educacional do município (leis, decretos e resoluções) para compreender e caracterizar a educação municipal. A entrevista semiestruturada foi conduzida com o gestor municipal que, no momento, estava à frente da Secretaria Municipal de Educação. Os dados registrados constituíram o *corpus* da análise do estudo, permitindo-nos capturar os movimentos e nuances da pesquisa.

Para a organização, sistematização e análise dos dados, recorremos a elementos da Análise de Conteúdo, conforme destacado por Chizzotti (2008), como um método de tratamento e análise de informações, cujo objetivo é “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (Chizzotti, 2008, p. 98). Dessa forma, não buscamos apenas analisar superficialmente o conteúdo evidente nos documentos, mas também captar entrelinhas, motivações, descontinuidades e significados subjacentes.

Caracterização do município de Bom Jesus do Norte

Bom Jesus do Norte está localizado na região sudoeste do estado, a cerca de 325 quilômetros da capital, Vitória. O município abrange uma área de aproximadamente 89.084 km², faz divisa com os estados do Rio de Janeiro, tendo como cidades vizinhas São José do Calçado-ES, Apiacá-ES, Mimoso do Sul-ES e Bom Jesus do Itabapoana-RJ, e está inserido na Bacia Hidrográfica do Rio Itabapoana. Segundo os resultados do Censo de 2022, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Bom Jesus do Norte é classificado como um município de pequeno porte, com aproximadamente 10.254 habitantes (IBGE, 2023).³

3 IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Bom Jesus do Norte**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/bom-jesus-do-norte/pesquisa/23/25124>. Acesso em: 28 fev. 2024.

De acordo com dados da Incaper (2020), os primeiros habitantes do chamado Vale do Itabapoana foram os índios puris e coroados, procedentes das nascentes do rio Doce e Itabapoana, na Serra do Caparaó. No último censo, realizado em 2010, a composição racial da população era a seguinte: 43 pessoas se identificaram como amarelas, 4.794 como brancas, 4 como indígenas, 3.267 como pardas e 1.284 como pretas. Considerando as categorias de raça/cor adotadas pelo IBGE, temos, portanto, cerca de 44% da população identificada como negra.

Segundo o Laboratório de Dados Educacionais (2019), o município atualmente abriga 18 unidades escolares, com um total de 1.542 matrículas na rede de ensino. Em 2010, a taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos foi de 98,8%, conforme dados do IBGE (2023), posicionando o município em 78º lugar entre as cidades do Espírito Santo. Destaca-se também o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021, que alcançou 5,6 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 4,7 nos Anos Finais, conforme informações do IBGE (2023). E no que diz respeito às matrículas da rede de ensino do município de Bom Jesus do Norte, considerando o recorte de cor/raça no período de 2009 e 2019, tem-se os dados conforme a tabela 1.

Tabela 1 - Número de matrículas por cor/raça –
Bom Jesus do Norte – 2009 a 2019 (continua)

Cor/ Raça	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Não declarada	545	480	466	476	582	664	827	848	960	989	1.038
Branca	369	411	413	454	418	382	309	269	206	214	211
Preta	118	122	114	121	102	92	90	89	73	70	66
Parda	348	356	341	390	354	284	244	255	211	199	222

Tabela 1 - Número de matrículas por cor/raça – Bom Jesus do Norte – 2009 a 2019 (continua)

Ama- rela	25	14	4	4	5	4	1	1	1	5	4
Indíge- na	0	0	0	0	2	1	2	1	0	0	1
Total	1.405	1.383	1.338	1.445	1.463	1.427	1.473	1.463	1.451	1.477	1.542

Fonte: Laboratório da Dados Educacionais - 2009 a 2019.⁴

Os dados revelam uma significativa concentração de alunos que optaram por não declarar sua cor/raça. Em 2009, esse grupo contava com 545 alunos não declarados, número que aumentou para 1.038 em 2019. Outro aspecto relevante é a representatividade dos estudantes negros (incluindo pardos e negros) que compõem a maior parte das matrículas da rede. Em 2009, os alunos pardos totalizavam 348; em 2019, esse número reduziu para 222, indicando uma queda ao longo dos anos. Já os alunos autodeclarados pretos totalizaram 118 matrículas em 2009, diminuindo para 66 em 2019. Observamos algumas flutuações nas matrículas de alunos pretos entre 2009 e 2012, seguidas por uma queda significativa a partir de 2013.

Em relação aos alunos autodeclarados brancos, o número totalizava 369 em 2009, diminuindo para 211 em 2019. Os alunos autodeclarados amarelos apresentaram uma queda expressiva no número de matrículas, passando de 25 em 2009 para apenas 4 em 2019.

Quanto aos alunos indígenas, eles representam o menor quantitativo de matrículas, com apenas 2 registradas em 2013 e 1 em 2019. É relevante ressaltar que, somente a partir de 2013, houve matrículas de alunos indígenas.

4 LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Dados Educacionais do município de Bom Jesus do Norte - ES.** Universidade Federal do Paraná - UFPR. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/indicadores>. Acesso em: 13 mar 2024.

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), conhecida como Constituição Cidadã, destaca que a educação é um direito inalienável de todos. Nesse sentido, reconhecemos esse marco como uma grande conquista recente na história da sociedade brasileira, uma vez que nos desvinculamos de um período sombrio da história brasileira: a ditadura militar (1964-1984).

A Lei nº 10.639/03 e a Secretaria Municipal de Bom Jesus do Norte – ES.

O Plano Municipal de Educação de Bom Jesus do Norte (PME) foi estabelecido pela Lei nº 10, em 24 de junho de 2015, definindo metas, objetivos e ações para orientar o desenvolvimento educacional da comunidade ao longo de um período de 10 anos. Estabelece a universalização da educação para

[...] a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade;

o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos até 2016;

o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos para o Ensino Médio até 2016;

para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Bom Jesus do Norte, Lei Municipal nº 010/2015, p. 19).

No que diz respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais, o PME garante a implementação da Lei nº 10.639/03 nos currículos escolares e nas diretrizes curriculares “por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil” (Bom Jesus do Norte, 2015, p. 27).

Destaca-se, ainda, a Meta 8 do PME, na qual Bom Jesus do Norte se compromete a aumentar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, garantindo, no mínimo, 12 anos de estudo até 2025 para as populações do campo, áreas com menor escolaridade e os 25% mais pobres, além de equiparar a

escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).⁵

Não podemos deixar de mencionar que o PME se compromete a “reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei” (Bom Jesus do Norte, 2015, p. 33).

Já a Lei Orgânica do Município de Bom Jesus do Norte foi promulgada em 03 de setembro de 2009. Composta por 10 capítulos, versa sobre a regência da cidade e dispõe:

O desenvolvimento do Município terá por objetivo a realização plena de seu potencial econômico e a redução das desigualdades sociais no acesso aos bens e serviços, respeitadas as vocações, as peculiaridades e a cultura local e preservado o seu patrimônio ambiental, natural e construído (Bom Jesus do Norte, 2009, cap. X, art. 130, parágrafo único).

Assim, o poder público municipal reconhece as disparidades setoriais e sociais e se compromete a reduzi-las em seu território, assegurando o bem-estar geral de seus cidadãos, sem distinção de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação.

Ao examinarmos a legislação educacional, constatamos que a referida lei aborda os assuntos educacionais na seção IV do capítulo X – Das Políticas Municipais. Cabe aqui enfatizar que, segundo o art. 149:

A educação, direito de todos e dever do Poder Público e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Bom Jesus do Norte, 2009, cap. X, art. 149).

5 IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação Bom Jesus do Norte**, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/bom-jesus-do-norte/panorama>. Acesso em: 28 fev. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População Bom Jesus do Norte**, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/bom-jesus-do-norte/panorama>. Acesso em: 28 fev. 2024

Nesse sentido, ratifica o direito à educação a todos, inclusive à população negra, e o dever do Estado em ofertá-la, prioritariamente as etapas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, conforme prevê a LDB/96.

Portanto, o município de Bom Jesus do Norte destina anualmente, no mínimo, vinte e cinco por cento da receita proveniente de impostos, conforme estipulado na Lei Orgânica de 2009, capítulo X, seção IV, artigo 151, em consonância com a Constituição Federal de 1988.

Quanto à política educacional municipal, estabelecida no artigo 154, seção IV, capítulo X, os currículos escolares são adaptados às particularidades locais, valorizando a cultura, o patrimônio histórico, artístico, cultural e ambiental. Embora haja esse reconhecimento, não há menção direta à Educação das Relações Étnico-Raciais na lei orgânica do município, conforme previsto na Lei nº 10.639/03, que altera a Lei nº 9394/96.

No Plano Municipal de Educação, as Metas 7, 8 e 11 contemplam a diversidade étnico-racial em Bom Jesus do Norte. No entanto, o Plano do Magistério de Carreira, regulamentado pela Lei Municipal nº 680 de 2022, não aborda especificamente a Educação das Relações Étnico-Raciais em sala de aula nem a promoção de práticas antirracistas no ensino, conforme consta no art. 6º da referida lei.

Agora, no que diz respeito à ERER, não há um setor próprio para o desenvolvimento de uma educação antirracista na SEMEC. A ERER está ligada à Secretaria de Cultura. Há apenas um guia de sequência didática destinado à ERER. Intitulada “Somos todos iguais, apesar das diferenças”, a cartilha conta com 9 dias letivos para desenvolver

[...] a consciência nos alunos (as) do respeito e da valorização dos povos negros, da cultura africana e afro-brasileira na sociedade, destacando a importância dos mesmos na construção da identidade do povo brasileiro.

Conviver com as diferenças étnico-raciais de forma respeitosa através do diálogo.

Conhecer contos e lendas africanas (Sequência Didática, 2022, p. 1).⁶

6 PREFEITURA MUNICIPAL DE BOM JESUS DO NORTE. **Sequências Didáticas para 2022: Somos todos Iguais, apesar das diferenças.** Bom Jesus do Norte, 2022

Ao questionarmos o secretário sobre sua compreensão no que diz respeito à ERER, o gestor relata que não só a desconhece, mas também desconhece a Lei nº 10.639/03.⁷

Entrevistador (a): Qual a sua compreensão a respeito da Lei nº 10.639/2003? O que sabe sobre ela?

Secretário: Eu não conheço essa lei. Ela fala sobre o quê? (26 de fevereiro de 2024).

Nessa perspectiva, podemos destacar que a ausência de compreensão da Lei nº 10.639/03 compromete a sua implementação, uma vez que a falta de conhecimento se articula ao mito da democracia racial (Paixão, 2014), que consiste em não reconhecer as práticas racistas e os conflitos raciais, garantindo, assim, a manutenção do *status quo*. É importante ressaltar que a manutenção desse pode ocorrer por causa da superficialidade ou mesmo ausência dos conhecimentos sobre a ERER.

Assim, podemos explorar as disposições do PME, da Lei Orgânica e até mesmo a interpretação do secretário de Educação do município de Bom Jesus do Norte em relação à Lei nº 10.639/03. Essa análise revela que, apesar da inclusão da ERER no PME e na Lei Orgânica, ainda persiste uma adesão insuficiente, por parte do município, para fomentar uma educação antirracista, o que pode perpetuar práticas discriminatórias e prejudicar a ascensão social da população negra local.

Considerações finais

Ao finalizar este estudo, destacamos que o objetivo primordial desta pesquisa foi examinar a implementação da Lei nº 10.639/03 na rede municipal de ensino de Bom Jesus do Norte – ES e constatamos, no que se refere à legislação municipal relacionada à educação, que Bom Jesus do Norte não possui normativas específicas voltadas para a ERER. A única iniciativa existente é uma cartilha destinada aos professores para discutir essa temática, de forma pontual, durante apenas nove dias letivos no ano.

7 Realizamos uma entrevista com o Secretário Municipal de Educação em 26 de fevereiro de 2024 e utilizamos um roteiro semiestruturado. O roteiro contemplou perguntas abertas sobre as políticas públicas municipais voltadas a Erer, conhecimento do entrevistado sobre a Lei nº 10.639/03, práticas escolares voltadas para a ERER, dentre outros.

Essa prática tende a perpetuar o mito da democracia racial, contribuindo para o silenciamento e para a construção de uma identidade negativa entre os jovens negros, conforme aponta Cavalleiro (2012).

Ademais, conforme informado pelo secretário municipal de educação, a rede de ensino não dispõe de diretrizes ou normativas que orientem ações para a ERER. Diante disso, ressaltamos a urgência da implantação efetiva da Lei nº 10.639/03 na rede municipal de ensino em Bom Jesus do Norte, assim como a necessidade de desenvolver diretrizes específicas para essa área, visando orientar as futuras práticas pedagógicas das escolas.

Encerramos esperando que este estudo contribua para o desenvolvimento de políticas e práticas direcionadas à ERER, além de fomentar discussões aprofundadas sobre as relações raciais presentes na sociedade brasileira.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. 7. ed. São Paulo: Jandaíra, 2021.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; SANTOS, Sales Augusto; SILVÉRIO, Valter Roberto. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 30, n. 1, jan./abr. 2015.
- BOM JESUS DO NORTE. **Lei Orgânica do Município de Bom Jesus**. Texto legal promulgado em 03 de setembro de 2009. Bom Jesus do Norte, ES: Câmara Municipal de Bom Jesus do Norte, 2009.
- BOM JESUS DO NORTE. **Lei nº 10/2015**. Plano Municipal de Educação para o Decênio 2015-2025. Bom Jesus do Norte: Câmara Municipal de Bom Jesus do Norte, 2015.
- BOM JESUS DO NORTE. **Lei Municipal nº 680 de 04 de março de 2022**. Altera e acrescenta dispositivo à Lei 041/1997 que define o Plano de Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público do Município de Bom Jesus do Norte e dá outras providências. Bom Jesus do Norte, ES: Prefeitura de Bom Jesus do Norte, 2022. Disponível em: https://bomjesus.es.gov.br/arquivos/legislacao/680_2022_lei_680.pdf. Acesso em: 04 abr de 2023.
- BRASIL. **Constituição para o Império do Brasil**. Constituição e emendas constitucionais, 25 mar.1824. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/1737>. Acesso em: 01 jul. 2023.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Constituição Federativa do Brasil. 1988. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2024. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> Acesso em: 28 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 07 out. 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <https://editalequidadaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Tradução de J. A. Bravo. 1. ed. Barcelona: Edição Martínez Roca, 1988.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 29, maio/jun./jul./ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200013>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em 15 março 2021.
- DOMINGUES, P. Um “templo de luz”!: a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>. Acesso em 13 março 2021.
- FORDE, Gustavo Henrique de Araújo; FORDE, Rasley de Paula. Impactos da COVID 19 na população negra capixaba: breve análise comparada à luz de Categoria Raça/Cor. **Estudos Africana: pesquisa e extensão – UFES**, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/11478>. Acesso em: 02 out. 2021.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras, [S.l.]**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em 12 set 2021.

- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 15, p. 134-158, set./out./nov./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/>. Acesso em 15 mar 2022.
- INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA, ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL (INCAPER). **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural – Proater (2020-2023)**. Vitória, ES: CTESA, 2020. Disponível em: https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Bom_Jesus.pdf. Acesso em: mai. 2023.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- PAIXÃO, Marcelo. **A Lenda da Modernidade Encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre as relações raciais e projeto de Estado-Nação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad Y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, n. 29, p. 11-29, 1991. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 10 abr 2022.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- SAMPAIO, Michele De Oliveira. **Olhares sobre o currículo e as práticas pedagógicas na escola da comunidade quilombola pedra branca: o ensinar e o aprender história e cultura afro-brasileira e africana**. 2019. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019. 280 fl.
- SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8917/5834>. Acesso em 24 mai 2022.

8. No chão da escola quilombola: o (res)significar da história e cultura afro-brasileira e africana

Janete Vilela da Paschoa

Michele de Oliveira Sampaio

DOI: 10.52695/978-65-5456-092-4.8

Introdução

A escola é um espaço formado por pessoas iguais entre si, na medida em que pertencem à espécie humana, e, ao mesmo tempo, diferentes, visto que são muitos os povos que integram a sociedade brasileira, oriundos de culturas distintas, com diferentes aspectos em relação a especificidades de gênero, raça, etnia, religião, orientação sexual, valores e outras características definidas a partir de suas histórias pessoais.

Essas diferenças não implicam na desigualdade social, tão demarcada na sociedade brasileira, mas, sim, no direito de ser único, de viver uma identidade étnica própria e diferente dos demais, com respeito à sua história e ancestralidade. Por isso, com o objetivo de evidenciar três ações, vivenciadas pelos professores e alunos da Escola Municipal de Educação Básica “Pedra Branca” (EMEB “Pedra Branca”), que reverberaram e multiplicaram iniciativas em toda a rede de ensino, no ano de 2022, destacam-se: a implementação de projetos pedagógicos voltados para a valorização da cultura afro-brasileira, o incentivo à sustentabilidade e preservação ambiental por meio de hortas comunitárias, e a promoção de eventos culturais que envolveram a participação ativa da comunidade local, fortalecendo os laços entre escola, cultura e identidade quilombola.

A instituição de ensino está localizada na comunidade quilombola de Pedra Branca, em Vargem Alta, município situado na região serrana do estado do Espírito Santo. Essas iniciativas transformaram a prática educacional e inspiraram outras unidades da região a adotarem metodologias similares, ampliando o impacto para além dos limites da escola. Assim, apresentamos este relato para que outras ações sejam também inspiradas no desejo de ver se desenvolver uma educação justa, equânime e antirracista.

A escola é um espaço para todos, independentemente de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores éticos e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais. Com o objetivo de respeitar a especificidade dos alunos da EMEB “Pedra Branca”, levando em consideração sua trajetória histórica e geográfica, foi realizada uma ação colaborativa entre membros da comunidade escolar, o conselho de pais e as lideranças da Associação Quilombola. Além disso, contou-se com o envolvimento de outras organizações, como a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).

Com o apoio das secretarias de Educação e Cultura, por meio da Gerência de Educação do Campo Indígena e Quilombola (GECIQ) e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), foram atendidas as solicitações dos pais e responsáveis. Eles reivindicavam o direito de que seus filhos recebessem uma educação quilombola, voltada para a valorização do território em que vivem e de suas raízes ancestrais.

Assim, conforme disposto na Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas; na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; e na Resolução nº 1 de 17 de junho de 200, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, foi possível, no ano de 2021, realizar a transição da modalidade da Escola do Campo para se tornar, efetivamente, Escola Quilombola, em um processo de (re)estruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, constituindo a primeira ação que passou a obter, em seu documento próprio, amparo normativo para essa nova e específica modalidade de ensino.

Além disso, a realização de uma segunda ação foi amparada nas orientações da Resolução nº 8, no que se referia à escolha democrática dos profissionais

que estariam aptos a preencher o quadro de professores na referida instituição. Como a escola não possuía profissionais efetivos/efetivas, tornou-se possível acrescentar, no edital de seleção de profissionais em designação temporária, um segmento que delineasse o perfil do profissional pretendido para a escola, a ser considerado, como critério, o requisito de pertencimento quilombola do local ou oriundo de outros quilombos.

Tais ações se tornaram-se significativas para além da escola quilombola, pois a partir delas, outras instituições da rede municipal foram motivadas a realizar intercâmbios com os alunos(as) quilombolas, conhecendo o seu território, ou ainda recebendo alunos(as) juntos aos seus familiares, em apresentações culturais quilombolas, por meio da Associação de Caxambu “Fé, raça em um só coração”.

A terceira ação foi intitulada “Seleção de Práticas e Experiências Pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Vargem Alta através do Edital/SEME/ nº 049, de 11 de agosto de 2022, dispondo sobre a seleção de práticas e experiências pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Essa ação envolveu todas as instituições de ensino da rede municipal através de um convite para participarem de projetos com a temática étnico-racial, com vistas a evidenciar as ações realizadas pelas escolas da rede de ensino e oportunizar, com isso, visibilidade e destaque para a escola e os autores da produção.

A comunidade de Pedra Branca é atualmente composta por 115 famílias, que somam 404 moradores no total. No ano de 2010, recebeu a certidão de autodefinição pela Fundação Cultural Palmares. No entanto, até meados de 2021, seguia orientações das Diretrizes Curriculares da Educação Básica direcionadas às escolas campesinas, sendo que, para que a instituição ofertasse, de fato, ensinamentos em consonância com a trajetória de vida dos moradores do território (ou seja, com os saberes afro-referenciados), foi preciso (res)significar, em conjunto com uma série de colaboradores, os documentos norteadores da escola situada nesta comunidade.

Com base nessas premissas, utilizando o método etnográfico e de cunho qualitativo, estruturou-se este relatório de experiência, iniciado com comprometimento, responsabilidade e honestidade, consideradas qualidades primordiais na elaboração desta pesquisa. Foi possível também reunir o máximo de informações sobre as ações descritas acima, com vistas a coletar dados

em diferentes fontes para entender o contexto escolar e a visão do sistema de valores das pessoas que vivem e são educadas nesse território.

É importante mencionar que as experiências vivenciadas no chão da escola quilombola – e para além dele – sinalizam sobre a urgência de se estabelecer diálogos entre o que é considerado ciência ou não, o que pode ser dito e o que se deve calar, tendo como fundamento o aproveitamento dos saberes tradicionais da vida prática do indivíduo, as ações por meio do Estado, as experiências pedagógicas e a dinâmica potente que pode surgir da relação entre escola, comunidade e rede de ensino.

Caracterização da escola quilombola, o (res)significar do Projeto Político Pedagógico e as suas especificidades relacionadas à pedagogia

É imperativo destacar que, na ocasião da pesquisa, a escola multisseriada atendida, em média, 51 alunos(as), devidamente matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, séries iniciais, conforme demonstrado no quadro 1. Contava, ainda, com 05 professores que ocupavam o quadro de profissionais pela chamada de seleção para Designação Temporária (DT) e duas serventes efetivas da rede municipal.

Quadro 1 – Quantitativo de alunos devidamente matriculados

TURNO	SÉRIE / TURMA	NÚMERO DE ALUNO
Matutino	Educação Infantil V	09
Matutino	Educação Infantil VI	06
Matutino	1º ano	06
Matutino	2º ano	09
Matutino	3º ano	08
Matutino	4º ano	05
Matutino	5º ano	08
TOTAL DE ALUNOS		51

Fonte: Elaboração das autoras (2024).

Destaca-se que a instituição está localizada em território quilombola, certificada desde o ano de 2010. No entanto, até o ano de 2021, era orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo. Não se pretende desqualificar o atendimento nas escolas camponesas. Ao contrário disso, a educação no município de Vargem Alta, no que se refere a essa modalidade de ensino, tem se desenvolvido de maneira satisfatória, resultando na obtenção, por parte de nossos(as) alunos(as), de bons resultados nas avaliações externas e na possibilidade de alcançarem uma universidade com sucesso.

Todavia, o que se pretende evidenciar é a necessidade de assegurar que as escolas quilombolas, por receberem estudantes oriundos desses territórios dotados de práticas e saberes ancestrais, práticas socioculturais e organização de vida específicas, tenham acesso ao processo de ensino-aprendizagem aos quais têm direito. Ou seja, na busca por novos saberes, pontuada por um currículo de base nacional, não se deve desconsiderar os seus saberes ancestrais bem como a trajetória histórica própria do seu povo, assim como as suas lutas e resistências à opressão histórica sofrida.

Inquestionavelmente, a oportunidade de realizar um trabalho na escola quilombola e conhecer toda a potência da história e da cultura local traduziu-se no que Halbwachs (2003) confirma em seus estudos. Segundo ele, as histórias de vida dos grupos étnicos são construídas de acordo com a produção da memória coletiva. As narrativas elaboradas e tecidas a partir das relações estabelecidas pelo grupo e sua memória individual não são independentes; têm um contexto histórico que vai ao encontro de seus pares, ou seja, dos membros do seu grupo de pertença.

Nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida. Por história, devemos entender não uma sucessão cronológica de eventos e datas, mas tudo o que faz com que um período se distinga dos outros do qual os livros e as narrativas em geral nos apresentam apenas um quadro muito esquemático e incompleto (Halbwachs, 2003, p. 87).

As comunidades remanescentes de quilombos possuem dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais. Entretanto, justifica-se a necessidade de especificidades no currículo, oferecendo oportunidades para a socialização de saberes de suas práticas culturais conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com o documento:

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. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2012, p. 42).

Essa perspectiva normativa orientou o processo de (re)construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEB “Pedra Branca” para que um novo documento passasse a representar um espaço reservado a reflexões acerca de apropriações culturais de um povo que luta por visibilidade. Não apenas relacionadas à sua cultura, mas, especialmente, à condição social à qual está submetido: a de ser uma comunidade quilombola.

Assim, a partir das observações construídas pelo documento antigo que orientava a escola, um novo modelo foi construído coletivamente por meio de momentos de planejamento e reflexão com os professores, com a comunidade escolar e com membros da comunidade quilombola, como se pode observar da fotografia 1:

Fotografia 1 – Reunião realizada com a comunidade Quilombola Pedra Branca



Fonte: Acervo das autoras (2024).

Nesse sentido, Arroyo (2015) sentencia, em seu argumento, que o currículo padrão tem se tornado uma ferramenta de regulação do conhecimento e das práticas educativas, sendo que os movimentos sociais criam inflexões para pensar sobre quais conhecimentos, culturas e valores são trazidos para esse modelo universalizado de escola. A concepção oficial de universalização da educação, aquela que apresenta currículo para todos, não permite pensar as especificidades dos currículos indígenas, quilombola e do campo. Na mesma linha de pensamento, Skliar (2003) aponta que:

[...] essa invenção de homogeneidade serve para neutralizar e subalternizar esses e tantos outros grupos que, na sua pluralidade, fogem à regra definida e imposta por um modelo que buscou restringi-lo, empurrando para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu Gênero, de sua idade, de sua raça, de sua etnia, de sua geração e etc.[...] (Skliar, 2003, p. 45).

Os conceitos acima mencionados indicam que os saberes tradicionais são desconsiderados pela ciência, e a regra é explícita quanto à valorização da epistemologia de matriz eurocentrada,¹ como na perspectiva formulada por Quijano (2000), quando explica que as relações de poder entre brancos, índios, negros e mestiços não consistiam somente na exploração nem se originavam nela, mas implicavam também em fenômenos de outro caráter e de outra origem, como a ideia de “raça”.

Nesse aspecto, é necessário mencionar que a referida concepção influencia a educação e a maneira como o conhecimento é transmitido. Por isso, comete o equívoco de anular saberes oriundos dos grupos tradicionais, ferindo a identidade cultural de muitos, e isso se reverbera em cada ação no ato de selecionar epistemologias únicas e determinantes para educação como saber científico.

A escola assume um papel fundamental em nossa sociedade, pois oportuniza aos(as) alunos(as) conhecimentos que favorecem a consagração de práticas, a valorização de perspectivas, experiências e culturas, tornando-os sujeitos capazes de realizar suas próprias escolhas sobre a formação mais adequada para

1 A utilização do termo eurocentrada neste texto deriva do conceito de eurocentrismo. Na perspectiva de Macedo (2020), eurocentrismo é uma visão de mundo advinda das nações centrais, uma ideologia cultural, uma espécie de “amálgama” que estabelece o pano de fundo para a concretização das relações globais de poder [...].

sua vida. Assim, a construção de um PPP que considere e valorize a história e a cultura da comunidade quilombola contribuiu de forma significativa para a valorização da escola e da comunidade quilombola Pedra Branca.

Novos olhares sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Escola Municipal Quilombola de Pedra Branca

Com o intuito de dialogar sobre a segunda ação apresentada neste trabalho, destaca-se a preocupação sobre quais os(as) professores(as) atuariam na escola quilombola a partir da ressignificação do PPP. A EMEB “Pedra Branca” aventou a educação escolar seguindo um modelo educacional que considera e valoriza a história e cultura do território, práticas de vida, modo de organização e, sobretudo, suas reivindicações “entre o conhecimento ancestral de matriz africana, a formação da identidade quilombola e as relações de poder, estando vinculada ainda a uma noção de democratização e transformação da sociedade” (Souza, 2015).

Por isso, foi preciso pensar sobre quem poderia conduzir uma pedagogia diferenciada naquela instituição, que mediasse entre o modelo de poder dominante e a descolonização do saber, considerada, para Souza (2015):

Uma pedagogia que seja de fato diferenciada para as comunidades quilombolas na qual a cultura, a oralidade, a memória, as tradições, a estética, a ancestralidade africana estejam inseridas não apenas como conteúdo, mas na própria concepção da ação pedagógica e do currículo. Para a construção de uma pedagogia quilombola acreditamos na necessidade de participação dos/as quilombolas na construção curricular (Souza, 2015, p. 49).

Considerando que a instituição não possuía professores/professoras efetivas, tornou-se possível acrescentar, no edital de Processo Seletivo Simplificado realizado periodicamente para contratação temporária, um texto que delineasse o perfil do profissional procurado. Portanto, como critério, teria que ser quilombola do local, ou oriundo de outros quilombos, ou ainda, caso não fosse quilombola, tendo interesse, que estivesse comprometido com a busca de orientações pedagógicas necessárias ao aperfeiçoamento para o cargo.

A PREFEITURA MUNICIPAL DE VARGEM ALTA,
Estado do Espírito Santo, por meio da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, torna pública

a realização de Processo Seletivo Simplificado, para contratação de PROFESSORES HABILITADOS e FONOAUDIÓLOGO, em caráter temporário, para o ano letivo de 2022, inclusive composição de cadastro reserva, para atuação na Educação Básica e suas modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Escola do Campo, em conformidade com a legislação vigente e as normas contidas no presente edital.

[...]

1.17. Sobre a Educação Escolar Quilombola, de acordo com a resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012, escolas quilombolas são aquelas localizadas em territórios quilombolas, e este se caracteriza como espaço remanescente dos quilombos, habitado por grupos étnicos-raciais, segundo critérios de consciência comunitária, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. No Espírito Santo, existem comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares, e no município de Vargem Alta, a Escola Municipal de Educação Básica – EMEB Pedra Branca, localizada na comunidade quilombola Pedra Branca (Vargem Alta, 2021, p. 4).²

Articular políticas de ações afirmativas é sempre um desafio posto à gestão pública em suas mais variadas instâncias. No entanto, é preciso começar em algum momento, a experienciar os desafios assim como as possibilidades.

Nesse sentido, a realização dessa ação contou com o apoio fundamental do governo do estado, por meio da Secretaria de Educação, e da GECIQ, que orientaram o processo com base em sua ampla experiência. Assim, outros momentos de diálogo com a comunidade foram necessários, no sentido de cientificá-los da ação pretendida e também de constatar a existência de pessoas com formação pedagógica na comunidade local.

2 VARGEM ALTA. **Edital do Processo Seletivo Simplificado para Contratação de Professores Habilitados e Fonoaudiólogo** – Ano Letivo de 2022. Vargem Alta, ES: Secretaria Municipal de Educação, 2021. Disponível em: [//www.vargemalta.es.gov.br/](http://www.vargemalta.es.gov.br/). Acesso em: 21 dez. 2023.

Com o número muito pequeno de pessoas formadas no território, o edital foi lançado, mas sem obter o êxito esperado quanto às inscrições, nem de moradores locais nem daqueles profissionais da rede de ensino que, ao se identificarem com a escola e comunidade, tivessem interesse em atuar na escola.

Nascem novas iniciativas afro-referenciadas para além do chão da escola quilombola

A terceira ação a ser apresentada neste texto refere-se ao Edital nº 076 de 04 de outubro de 2021 (1ª Edição) e ao Edital nº 049 de 10 de agosto de 2022 (2ª Edição), ambos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Vargem Alta para destacar práticas pedagógicas que surgiram no percurso das ações anteriores, considerando os momentos de diálogos, intercâmbios entre escolas e ações próprias da comunidade Pedra Branca que ecoaram, para além do chão da escola quilombola, a história e cultura da comunidade.

Os editais versam sobre seleção de práticas e experiências pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

1.1 Regido pelo disposto na Lei nº 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, junto a resolução de Nº 8 de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e a resolução de Nº 1 de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, as escolas da rede pública municipal estão convidadas a participarem deste Edital através das produções artísticas e/ou literárias. A proposta se aplica, para tanto, na importância do incentivo aos alunos, apresentarem práticas e experiências pedagógicas desenvolvidos no âmbito escolar que tratem da implementação do art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cumprindo a obrigatoriedade do estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e contribuindo para a promoção da educação das relações étnico-raciais, assim como incentivando a realização de práticas e experiências pedagógicas antirracistas, nos termos aqui estabe-

lecidos e em conformidade com o REGULAMENTO que integra este Edital (Vargem Alta, 2022, p. 2).³

O presente edital teve como principal objetivo evidenciar práticas e experiências pedagógicas que vinham acontecendo na escola quilombola e também nas outras escolas da rede municipal de ensino. Além disso, proporcionou a institucionalização de um projeto da Secretaria Municipal de Educação de Vargem Alta a partir de estudos pedagógicos ligados à educação e cultura afro-brasileira e africana do município, alinhado ao Departamento Pedagógico e da Gestão da SEME. Foi possível convidar todas as escolas da rede municipal de ensino de Vargem Alta para participar e colaborar com a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como incentivar a realização de práticas pedagógicas antirracistas.

Sendo assim, envolveu todos os alunos regularmente matriculados nas escolas da rede municipal, em seus diferentes níveis e modalidades, possibilitando, assim, reconhecimento do empenho da instituição escolar, mesmo diante de algumas dificuldades ligadas a recursos didáticos, chuvas torrenciais que afetaram o município no ano de 2020 e aquelas provocadas pela pandemia da Covid-19, vivenciadas no ano seguinte. Recomeçar, depois disso tudo, não foi uma tarefa fácil.

Apesar das dificuldades mencionadas, o incentivo à valorização das práticas docentes na proposta do mencionado edital, articulado com um momento de culminância apoiado pela Câmara de Vereadores de Vargem Alta, evidenciou as práticas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, que efetivamente se constituíam como antirracistas e tinham como principal objetivo fortalecer a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, diversa e plural, conforme fotografia 2 e 3.

3 VARGEM ALTA. **Edital nº 067, de 04 de outubro de 2021.** Seleção de boas práticas e experiências pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais. Órgão Oficial do Município, Nº 1745, p. 2, 04 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.vargemalta.es.gov.br/>. Acesso em: 21 dez. 2023.

Fotografia 2 – Culminância dos trabalhos realizados em Sessão Solene da Câmara Municipal de Vargem Alta



Fonte: Acervo das autoras (2024).

Fotografia 3 – Culminância dos trabalhos realizados em Sessão Solene da Câmara Municipal de Vargem Alta



Fonte: Acervo das autoras (2024).

A partir dessas ações, outras experiências educacionais antirracistas foram se apresentando, tornando possível a aplicabilidade de uma educação que se propõe a valorizar a diversidade existente no âmbito escolar, introduzindo conteúdos e conhecimentos que promovam a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Caminhos metodológicos

Este relatório de experiência buscou reunir o máximo de informações possíveis de diferentes fontes. Foram utilizadas, para tanto, técnicas associadas ao método etnográfico relacionadas ao grupo investigado, como observação participante, pesquisa qualitativa, entrevistas semiestruturadas e abertas, além de história de vida.

Segundo Gatti (2012), na área da educação, as pessoas usam pesquisa qualitativa para estudar os ambientes educacionais e aprender coisas novas a partir deles. Existem muitos jeitos diferentes de fazer isso, como analisar o conteúdo, estudar casos específicos, participar ativamente das pesquisas, fazer estudos sobre culturas e costumes e muito mais.

Na pesquisa qualitativa, tem-se o estudo de caso do tipo etnográfico. Chizzotti (2008) diz que esse tipo de pesquisa é usado quando se estuda muito detalhadamente uma situação específica, um evento ou processos que são considerados um “caso”. O objetivo é entender tudo sobre ele, da forma mais completa possível, descrevendo cada detalhe. Segundo o autor, em estudos feitos em organizações como escolas, por exemplo, ajuda na compreensão de como se dá o seu funcionamento ao longo do tempo, observando como diferentes partes se desenvolvem e como as decisões são tomadas e comunicadas.

As discussões sobre o tema, através de reuniões realizadas em diversos momentos, acionaram debates favoráveis com o grupo da comunidade quilombola, além de diálogos individuais que se tornaram fundamentais para a compreensão dos desejos, que emanaram dos moradores quilombolas, de efetivação de um direito social fundamental: a educação.

Vale destacar outros recursos metodológicos que contribuíram para alcançar uma “imaginação sociológica”, nos termos de Mills (1972), ao utilizar ferramentas como atas, diários escolares, registros escritos e audiovisuais dos sujeitos pesquisados, além de análises fotográficas, entre outros. Esses recursos favoreceram os resultados que culminaram na implementação da educação escolar quilombola.

A implementação contou com total apoio e envolvimento de agentes, tanto residentes no território quilombola quanto fora dele, cuja participação foi fundamental para a concretização das ações. Isso permitiu que todos pudessem interagir de maneira fluida, sem barreiras comunicacionais.

Algumas considerações sobre os possíveis resultados dessas práticas educativas

A abordagem sobre possíveis resultados, ou ainda achados que nos dão indícios de possíveis resultados, está apoiada na concepção de Freire (2006), ao estabelecer a conexão entre cultura, educação e práticas pedagógicas libertadoras. Para o autor, a pedagogia do oprimido deve ser construída com a participação ativa dos oprimidos e não imposta a eles. Em um contexto de educação étnico-racial, essa pedagogia deve ser uma ferramenta para que povos historicamente marginalizados, como as comunidades quilombolas e indígenas, reflitam sobre sua opressão e suas causas. Esse processo de reflexão leva ao engajamento na luta por sua libertação e pela recuperação de sua dignidade. Assim, essa pedagogia se transforma continuamente, sendo moldada pela própria luta dos oprimidos por justiça e igualdade, promovendo uma educação que valorize suas identidades e culturas.

A perspectiva freiriana, associada aos relatos da comunidade escolar, indica o grau de satisfação ao perceber que a sua história e cultura fazem parte das bases que estruturam o ensino na escola situada em seu território.

O que está em pauta é um território rural, negro, que, há anos, já vem numa trajetória de luta para sua sustentabilidade, resistindo a todas as formas de ataques contra sua ancestralidade. Por isso, reuniram-se em busca de uma escola mais compreensiva para seus filhos e também de um espaço escolar que respeitasse as memórias e tradições locais, permitindo que a criança quilombola se veja e se reconheça dentro dele.

Segundo Freire (2003), é essencial entender que o ensino não pode ser separado do aprendizado, e ambos estão intimamente ligados ao conhecimento. No ato de ensinar, o professor deve ter um domínio prévio do conteúdo. Para ensinar, o professor precisa primeiro saber, e, durante o processo de ensino, deve continuar aprendendo. Ao convidar o aluno a aprender, o professor só alcança sucesso quando o aluno realmente compreende o conteúdo. Ou seja, o aprendizado ocorre de fato quando o aluno adquire o conhecimento do que foi ensinado. Assim, ensinar e aprender são processos interdependentes, que envolvem continuamente o saber.

Em relação à questão racial, Carneiro (2005) alerta que a maneira como as pessoas são classificadas por raça, em todo o mundo, ainda causa muitos problemas. Isso afeta especialmente a validação e o reconhecimento das

culturas de grupos de pessoas cujos conhecimentos são constantemente ignorados. Esse processo acontece em todas as formas de educação no Brasil, onde a desvalorização das culturas não dominantes é usada para manter as hierarquias raciais. A educação, infelizmente, contribui para isso, sendo usada como uma ferramenta para reforçar essas hierarquias.

As concepções de educação e currículo escolar reconhecem a importância de organizar o currículo da educação escolar quilombola de forma a integrar práticas político-pedagógicas. Conforme destaca o artigo 38, parágrafos I e II, o objetivo é:

I – o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;

II – a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas (Brasil, 2012, cap. I, art. 38, inc. I, II).

Os moradores da comunidade se reúnem e traçam uma nova história para o seu povo, que poderá ser confirmada e reafirmada através da EMEB “Pedra Branca”, e buscam enfrentar os desafios, dentre os quais os maiores são manter as políticas públicas para a educação escolar quilombola em constante movimento e analisar, no percurso do tempo, a continuidade da implementação da referida política no chão da escola.

Referências

- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. **Currículos, territórios em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

- BRASIL. Lei nº 10. 639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2023.
- BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 dez. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 dez. 2023.
- CARNEIRO, S. A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FREIRE, P. R. N. Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 3. ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- GOMES, N. L. O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação.** 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva.** 1. ed. São Paulo: Centauro, 2003.
- JAPIASSU, H. Nascimento e morte das ciências humanas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Alves Ed., 1982.
- MACEDO, A. L. N. A história do eurocentrismo na história intelectual.** Revista de Teoria da História, Goiânia, v. 23, n. 01, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/61495>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- MILLS, C. W. A imaginação sociológica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.
- SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade e diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.
- SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.

9. Formação continuada e a Educação das Relações Étnico-Raciais: o processo formativo dos/as profissionais de ensino da região do Caparaó Capixaba

Marileide Gonçalves França

Simone Aparecida Fernandes Anastácio

DOI: 10.52695/978-65-5456-092-4.9

Introdução

A Lei nº 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” nos currículos dos sistemas de ensino brasileiros.

Essa lei resulta da luta do Movimento Negro, que, desde as primeiras décadas do século XX, vem ratificando a importância da inserção dessa temática nos currículos escolares, na tentativa de garantir o reconhecimento e a valorização da história e da cultura afro-brasileira (Gonçalves; Silva, 2000). Em 2004, tivemos a aprovação do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, pelo Conselho Nacional de Educação, de forma a instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, configurando uma resposta do Estado às reivindicações do Movimento Negro (Gomes, 2011).

Contudo, para que ocorra a materialização dessas normativas nas práticas escolares, faz-se necessário garantir espaços/tempos de formação continuada para os/as gestores/as e professores/as da Educação Básica, na tentativa de garantir que esses/as profissionais se apropriem de conhecimentos teórico-práticos referentes à história e à cultura afro-brasileira para a constituição de políticas e práticas na perspectiva antirracista.

A discussão da formação de professores/as para a Educação das Relações Étnico-Raciais tem ganhado expressividade na literatura nas últimas décadas (Gomes; Silva, 2006; Coelho, 2018; Oliveira, 2011; Felipe, 2021; Coelho *et al.*, 2022) e tem sido apontada como principal ferramenta para a implementação das políticas educacionais e enfrentamento às desigualdades raciais e sociais no cotidiano da escola (Coelho; Régis; Silva, 2020).

Entretanto, os processos de formação docente no Brasil têm sido marcados pelo silenciamento dessa temática no currículo da formação inicial (Coelho, 2005; Gomes, 2012) e nos processos de formação continuada (Coelho *et al.*, 2022). Esse silenciamento pode ser articulado à existência do racismo e ao mito da democracia racial.

O racismo, como produção histórico-social, entendido como “crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (Munanga, 2003, p. 8), operacionaliza-se por diferentes mecanismos institucionais no currículo, no material didático, na avaliação, nas práticas educacionais e na formação de professores/as. Aparece na negação e resistência dos/as profissionais de ensino em discutir o tema; na ausência de autores/as negras nas bibliografias; na negação de conteúdos que contemplem as contribuições científicas da população negra; na representação dos/as negros/as nos materiais didáticos; e na ausência de financiamento para o desenvolvimento de ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nesse sentido, o discurso da inexistência do racismo do Brasil, difundido pelo mito da democracia racial perpetuado por Gilberto Freyre (1900-1987), também contribuiu/contribui para a não discussão da temática e o não reconhecimento do racismo nas relações estabelecidas entre estudantes e profissionais de ensino no contexto escolar, dificultando o seu enfrentamento. De acordo com Munanga (2003), esse mito pode ser compreendido “[...] como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e

negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento” (Munanga, 2003, p. 19),¹ o que contribuiu para a reprodução de estereótipos sobre os/as negros/as, a discriminação e a desigualdade racial.

Desse modo, a implementação do art. 26º da LDB/96 pressupõe, segundo Coelho e Coelho (2018), “[...] a assunção da luta contra o racismo e seus desdobramentos como uma dimensão relevante dos processos de formação docente” (Coelho; Coelho, 2018, p. 5), de modo a contribuir com a formação de professores/as que atuem na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nesse sentido, este capítulo discute o processo de formação continuada com os/as profissionais da Educação Básica dos municípios da Região do Caparaó e da região sul do estado do Espírito Santo, com vistas ao desenvolvimento de estudos teóricos e práticos voltados à efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais nos sistemas de ensino.

Este estudo está vinculado à pesquisa intitulada *Políticas afirmativas na região do Caparaó-ES: processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 nas redes municipais de ensino*, que objetivou identificar e analisar as iniciativas voltadas ao processo de implantação e implementação da referida lei nas redes municipais de ensino da Região do Caparaó, do estado do Espírito Santo, pela via da formação continuada no período de 2009 a 2019.

O artigo está organizado em três tópicos, para além dessa introdução e das considerações finais. No primeiro tópico, apresentamos a discussão acerca da formação docente voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir das contribuições de autores/as que são referências na área e da legislação educacional brasileira. No segundo, discorreremos o percurso metodológico desenvolvido para o desenvolvimento do processo formativo. No terceiro, apresentamos o processo formativo desenvolvido com os profissionais nas redes e sistemas de ensino da região do Caparaó Capixaba, do seguinte modo: como foram os encontros, as temáticas discutidas e algumas narrativas dos/das profissionais sobre/no percurso de formação.

1 MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- -PENESB-RJ. 05/11/2003.

A formação continuada dos profissionais de ensino e a Educação das Relações Étnico-Raciais

A formação de professores/as e gestores/as para a Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido uma preocupação constante nas políticas educacionais nas últimas décadas, considerando que a Lei nº 10.639/03, que altera a LDB/96, constitui uma política afirmativa desenvolvida pelo Estado brasileiro.

Partimos do pressuposto de que a política afirmativa se constitui como política pública, entendida como ação do Estado (Höfling, 2001) que visa ao enfrentamento:

[...] à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticadas no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade e de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (Gomes, 2001, p. 40-41).

Assim, a política afirmativa abrange todos os estabelecimentos e níveis de ensino, públicos ou privados, articulando-se, portanto, à garantia do direito à educação à população negra que, historicamente, foi excluída dos processos de escolarização (Gomes, 2011; Gonçalves; Silva, 2000). Porém, a sua efetivação nas políticas e práticas dos sistemas de ensino ainda carece de enraizamento, a partir do delineamento de ações voltadas aos currículos, aos projetos político-pedagógicos e a formação de professores/as (Gomes, 2011).

Nessa perspectiva, Felipe (2021) salienta que a aprovação da Lei nº 10.639/03 constituiu novos desafios para a formação docente:

[...] pensar as relações de poder que perpassam a organização dos conteúdos no currículo escolar; a necessidade de uma maior atenção aos cursos de formação inicial e continuada que considerasse as relações raciais como um dos mobilizadores da estruturação educacional brasileira; a organização de materiais didáticos-pedagógicos que auxiliassem os docentes na efetivação da Lei em sala de aula e, especialmente, a mudança de paradigmas na mentalidade do/a professor/a ao passar a reconhecer o racismo como um elemento estrutural presente na sociedade do Brasil (Felipe, 2021, p. 2-3).

Em termos de normativas legais no Brasil, a LDB/96 orienta, em seu texto, que o ensino deve ser ministrado tendo como princípio a diversidade étnico-racial (Brasil, 1996, art. 3º). No art. 26, prevê no currículo “[...] § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996, cap. II art. 26, § 4º). Desse modo, Dias (2005) observa avanços na abordagem da temática racial nos textos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/61, LDB/71 e LDB/96). Essa temática, inicialmente, aparece de modo secundário na LDB/96, mas, devido à luta do Movimento Negro, produziu mudanças nas legislações educacionais brasileiras:

Souberam os movimentos negros organizados e a academia engajada atuar estrategicamente para a organização e a definição de políticas públicas que dessem conta de que as leis não fossem meras letras mortas em papel, mas que, ao contrário, ensejassem muitas mudanças (Dias, 2005, p. 59).

Assim, a abordagem da temática racial nas legislações produziu demandas e desafios para a formação docente. No Parecer nº 3/2004, fica estabelecido que todos os níveis da educação providenciem apoio sistemático aos/as professores/as e gestores/as para elaboração de planos, projetos e métodos de ensino sobre a temática a partir da administração dos respectivos sistemas de ensino para a materialização da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2004), inclusive prevendo a formação continuada para professores/as.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2009) tem como um dos seus eixos estratégicos a política de formação para gestores(as) e profissionais de educação, na tentativa de garantir que os sistemas de ensino desenvolvam ações e políticas voltadas ao enfrentamento do racismo e da discriminação racial, bem como ao reconhecimento e à valorização da história e cultura afro-brasileira.

Cabe destacar que a inserção da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica e Superior também se constitui como indicador da qualidade da educação brasileira, segundo as metas 7 e 13 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024):

[...] 7.25) garantir nos currículos escolares **conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas** e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a **diversidade étnico-racial**, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil; [...]

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as **relações étnico-raciais**, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência; [...] (Brasil, 2014, p. 18 grifos nossos).

Na Resolução nº 2, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2015), a formação docente foi prevista para o reconhecimento e a valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (§ 5º, inciso II). Em seu art. 6º, inciso VI, define a consolidação da educação inclusiva por meio do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, entre outras, como princípios de equidade.

Contudo, quando se trata da formação dos profissionais da educação, segundo Gomes (2007), não se trata apenas de incluir a diversidade como um tema nos currículos, mas é preciso ter consciência das marcas da diversidade presentes nas diferentes áreas do conhecimento e no currículo como um todo: ver a diversidade nos processos de produção e de seleção do conhecimento escolar.

Historicamente, o processo de formação docente no Brasil esteve atrelado aos pressupostos europeus a partir da valorização dos fundamentos filosóficos e educacionais ocidentais e brancos. Assim, as epistemologias africanas e indígenas foram silenciadas ou secundarizadas no currículo, contribuindo

para a invisibilização das suas contribuições sociais e científicas para o desenvolvimento da sociedade (Gomes; 2005, 2012).

Esse processo de hierarquização entre conhecimentos considerados hegemônicos e aqueles considerados subalternos/inferiores articula-se ao colonialismo e à colonialidade discutidos por Maldonado-Torres (2007):

[...] o colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Assim, a colonialidade se mantém viva nos discursos produzidos pelos textos acadêmicos, na representação das diferentes culturas e povos, nos currículos, na formação docente e em outras dimensões da vida social, de forma a invisibilizar os conhecimentos produzidos pelo “outro”, visto como “[...] diferente, estranho ou até mesmo como inimigo potencial” (Gomes, 2005, p. 53).

Nessa direção, o conceito de raça,² embora a ciência já tenha comprovado a sua inexistência científica, ainda continua sendo operacionalizado no imaginário coletivo e nas relações sociais estabelecidas entre negros/as e brancos/as em nosso país, em diferentes espaços sociais, nas instituições educacionais (Munanga, 2003), de modo a hierarquizar culturas e conhecimentos no currículo escolar e na formação de professores/as.

Machado e Petit (2020), ao discutirem a formação docente a partir de referenciais africanos, destacam a existência de um “[...] currículo monocultural, eurocentrado, racista, machista e silenciador de diversas culturas que nos formaram [...]” (Machado; Petit, 2020, p. 3), o que inferiorizou a participação das culturas africanas na vida social brasileira. Desse modo, ressaltam a

2 Compreendemos a raça “como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão” (Munanga, 2003, p. 6).

importância de um processo formativo que tenha como referência a ancestralidade africana como formas de ser, pensar, agir e produzir conhecimentos.

Nessa direção, defendemos uma perspectiva de formação docente que considere os conhecimentos históricos, sociais, políticos e culturais africanos e afro-brasileiros, de modo a reconhecer e valorizar as suas contribuições científicas e sociais. Isso não significa “[...] mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (Brasil, 2004), conforme prevê o Parecer CNE/CP nº 003/2004. Segundo Gomes (2012), isso pressupõe “mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” (Gomes, 2012, p. 105).

Assim, para a garantia da inserção da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, faz-se necessário trazer à tona os conflitos, as tensões e as contradições dos conhecimentos presentes no currículo da formação dos/as profissionais da educação, a partir de embasamento teórico-prático aos/as docentes e gestores/as, de modo a “[...] ressignificar as marcas deixadas pela colonialidade e a desconstrução dos currículos monoculturais” (Gomes, 2007, p. 35).

Partindo desses pressupostos, desenvolvemos o processo formativo com os/as profissionais de ensino das redes e sistemas de ensino da região do Caparaó capixaba, voltado para a reflexão e discussão das políticas e práticas educativas na perspectiva antirracista. No próximo item, delineamos o percurso metodológico.

Caminhos percorridos para o desenvolvimento do processo formativo

Este estudo possui uma natureza qualitativa do tipo pesquisa-ação, que se ocupa simultaneamente de ação e investigação (Carr; Kemmis, 1988). Assim, buscamos uma aproximação com os/as profissionais dos sistemas de ensino da região do Caparaó-ES para a constituição de um processo de colaboração entre pesquisadores/as e participantes, na busca da construção de uma educação antirracista.

De acordo com Jesus (2007), a pesquisa-ação “[...] compreende a formação continuada como possibilidade de rever a escola/prática educativa, bem como analisar as potencialidades de uma intervenção colaborativa sistemática entre os profissionais da escola e os pesquisadores da universidade” (Jesus,

2007, p. 17). Desse modo, tentamos mobilizar os/as gestores e profissionais da Educação Básica nos processos de formação continuada das redes municipais de ensino da região do Caparaó-ES.

Este projeto apostou no diálogo e na colaboração entre universidade, redes de ensino e sociedade civil para a constituição de políticas e práticas de equidade racial, a partir da autorreflexão crítica e colaborativa. Desse modo, envolveu os/as pesquisadores/as, os/as gestores/as e os/as profissionais da Educação Básica no processo de reflexão-ação, com vistas a (re)pensar as políticas e práticas voltadas à EREER nos sistemas de ensino.

Os/As participantes do processo de formação continuada foram os/as gestores/as e profissionais da Educação Básica dos municípios da região do Caparaó-Espírito Santo, composta por onze cidades (Alegre, Guaçuí, Irupi, Ibitirama, Ibatiba, Bom Jesus do Norte, Divino São Lourenço, Dolores do Rio Preto, Iúna, Muniz Freire e São José do Calçado). Também participaram desse processo formativo os municípios de Jerônimo Monteiro e Vargem Alta, da região sul do estado.

Desse modo, foram convidados/as cinco gestores/as/profissionais de cada município. Contudo, no decorrer do percurso, tivemos a desistência de alguns/algumas profissionais/municípios, devido ao contexto da pandemia da Covid-19 e das inúmeras demandas do cotidiano da escola ou da Secretaria de Educação (mesmo com o termo de compromisso tendo sido assinado pela Secretaria). Ao final, dos treze municípios que foram convidados e iniciaram o processo, apenas seis concluíram o percurso formativo.

Para tanto, foram realizados: a) onze (11) encontros virtuais, de duas horas; e b) e três (encontros presenciais), de 6 horas. Além disso, os cursistas participaram do: c) evento de extensão de 20h (Simpósio de Diversidade Étnico-Racial), realizado no município de Alegre, no qual foram discutidas temáticas vinculadas ao processo de formação; e d) desenvolveram um projeto de ensino na sua respectiva rede de ensino, contabilizando uma carga horária de 40h. Totalizou-se o processo formativo com carga horária de 100 horas. Esses encontros foram realizados no período de junho de 2022 a junho de 2023.

No decorrer do processo formativo, foram produzidos relatórios e gravações em áudio dos encontros realizados de forma híbrida e também dos encontros de planejamento dos/as pesquisadores/as juntos aos/às profissionais de ensino, considerando os pressupostos da pesquisa-ação. Esse material

compôs o *corpus* de análise do estudo. Para análise de dados, propomos a análise do conteúdo que “[...] consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (Laville; Dionne, 1999, p. 214), no intuito de procurar os sentidos, captar as intenções e os significados.

O desenrolar do processo formativo voltado à Educação das Relações Étnico-Raciais

Na tentativa de promover uma formação que garantisse a apropriação de conhecimentos teórico-práticos relacionados à temática da Educação das Relações Étnico-Raciais para os/as profissionais de ensino dos municípios da região do Caparaó, fomos construindo, de forma coletiva, o processo formativo, como veremos a seguir:

a) Planejamento coletivo – a pesquisa-ação pressupõe o envolvimento de todos os sujeitos participantes em um processo de constante negociação, de reconhecimento dos desafios a serem superados na dinâmica da pesquisa e, conseqüentemente, um processo de avaliação. Nesse sentido, a pesquisa-ação requer constantes questionamentos, seja da realidade pesquisada, seja sobre seu próprio processo. Por isso, implica imprevisibilidade, incerteza, riscos diante de um contexto social que não pode ser controlado e medido. Contudo, também necessita de planejamento e discussão sobre todos os momentos da pesquisa.

Assim, iniciamos no mês de março de 2022, via plataforma *Google Meet*, com a primeira reunião com os/as gestores da rede de ensino da região do Caparaó-ES para apresentação dos objetivos da pesquisa e planejamento das ações a serem realizadas durante o seu desenvolvimento. Posteriormente, realizamos a escuta sensível, proposta por Barbier (2004), de modo que os sujeitos puderam colocar suas necessidades e demandas.

Cabe destacar que, durante essa reunião, os/as gestores/as tiveram a oportunidade de apresentar a realidade do seu município a partir dos dados sociodemográficos (étnico-racial), as políticas e/ou ações desenvolvidas na sua rede e a rede de ensino para a implementação da Lei nº 10.639/2003, o que nos possibilitou conhecer um pouco mais do contexto social e educacional de cada cidade. Ao final, sistematizamos as sugestões das temáticas a serem discutidas nos encontros (apresentadas no quadro 1) e os encaminhamentos a serem seguidos.

Quadro 1 – Temáticas e Cronograma dos encontros de Formação (continua)

MÊS	TEMA	REFERÊNCIA
Junho/2022 - Encontro Virtual	Lei nº 10.639/03 e Parecer CNE/CP 3/2004.	BRASIL. Lei nº 10. 639, de 9 de janeiro de 2003 . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm ; BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004 . Diretrizes curriculares nacionais para a ERER. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf
Julho/2022 - Encontro Presencial	Encontro para relato das ações desenvolvidas nos sistemas e redes de ensino voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais.	-
Agosto/2022 - Encontro Virtual	África, Diásporas: as contribuições da população negra para o desenvolvimento da sociedade	CUNHA, Lázaro. Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal . Disponível em: http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/contribuicao-povos-africanos.pdf
Agosto/2022 - Encontro Virtual	Aspectos históricos e conceitos iniciais: Raça, Racismo, Identidade e Etnia	MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia . 2003. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf

Quadro 1 – Temáticas e Cronograma dos encontros de Formação (continua)

<p>Setembro /2022 - Encontro Virtual</p>	<p>Preconceito e discriminação</p>	<p>NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, 2006. pp. 287-308. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf. CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.</p>
<p>Setembro /2022- Encontro Virtual</p>	<p>Ideologia do Branqueamento/ Mito da Democracia Racial</p>	<p>BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. <i>In</i>: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). <i>Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil</i>. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58. Disponível em: https://ceert.org.br/publicacoes/diversidade-trabalho/27/branqueamento-e-branquitude-no-brasil</p>
<p>Outubro/2022 Encontro virtual</p>	<p>História da Educação dos negros</p>	<p>GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Autores Associados, ANPED, 2000. n. 15, p. 134-158.</p>
<p>Outubro/2022 Encontro virtual</p>	<p>Movimento Negro e Políticas afirmativas</p>	<p>GOMES, Nilma L. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017. DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 29, p. 164-176, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a13.pdf</p>

Quadro 1 – Temáticas e Cronograma dos encontros de Formação (continua)

Dezembro/2022 - Encontro Presencial	Práticas Educativas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais e apresentação das propostas dos projetos a serem desenvolvidos no município.	
Fevereiro/2023 Encontro virtual	Identidade e Cultura afro-brasileira	GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Revista Brasileira de Educação , n. 21, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf
Março/2023 En- contro virtual	Currículo e Educação das Relações Étnico-Raciais	Gomes, Nilma Lino. Indagações sobre currículo : diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf
Abril/2023 En- contro virtual	Práticas educativas na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais	Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais , disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_miolo.pdf
Mai/2023 En- contro virtual	Práticas educativas na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais	MOORE, Carlos. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). Africanidades brasileiras e educação : Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013, p. 288-300.
Junho/2023 Encontro presencial	VI Simpósio de Diversidade Étnico-Racial	

Fonte: Arquivo Pesquisa (2023).

b) O desenvolvimento dos encontros – os encontros abordaram temáticas voltadas à discussão das relações raciais no Brasil e à história da educação dos negros no Brasil, políticas afirmativas e práticas educacionais antirracistas. Nesse sentido, buscamos discutir, inicialmente, a Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução nº 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os/As gestores/as, no primeiro encontro, relataram que tinham um conhecimento ainda ínfimo relacionado à lei que alterou a LDB/96 e tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Desse modo, buscamos discutir o processo de luta histórica do movimento negro para aprovação da lei, bem como a sua importância para o combate ao racismo e à discriminação racial. De acordo com Gomes (2017),

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido. E muito mais do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (Gomes, 2017, p. 18-19).

Nesse percurso, na tentativa de reinterpretar a história oficial, partimos para a discussão das contribuições científicas dos/as negros/as na construção da sociedade, de modo a desconstruir as representações negativas e estereotipadas do/a negro/a construídas historicamente e socialmente, pois, segundo Machado e Loras (2017), as contribuições africanas estão presentes em todas as áreas de conhecimento, porém foram invisibilizadas diante da hegemonia da cultura branca e do ideal eurocêntrico. Nesse sentido, buscamos, no processo formativo, refletir sobre a representação do/a negro/a nos currículos escolares, considerando, como apontam Santos e Molina Neto (2011), que:

[...] o negro não estuda sua origem, os costumes de seus antepassados nem sua importância na formação do país. A escola, em geral, ainda vê e mostra o negro como povo secundário, que ganha visibilidade apenas

no período da escravidão, reforçando a imagem de trabalhador braçal de intelecto reduzido (Santos e Molina Neto, 2011, p. 523).

Para compreender como se constituiu essa produção histórica e social da representação da população negra, vinculada aos processos de inferiorização e subalternização, foi necessário discutir os conceitos de raça, racismo, preconceito, ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial no Brasil, pois, como aponta Marques (2014), na formação de professores/as, é preciso “[...] vencer alguns obstáculos relacionados à obediência epistêmica à matriz colonial, à crença no mito da democracia racial, o mito da ‘não violência brasileira’, que permite afirmar que não há racismo no Brasil” (Marques, 2014, p. 133).

A discussão desses conceitos foi primordial para abordarmos as consequências desses processos para a educação dos negros no Brasil e a importância das políticas afirmativas na tentativa de garantir condições equânimes para a população negra ter acesso aos direitos sociais.

Durante o processo formativo, também discutimos acerca das práticas educativas voltadas à perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir de textos que abordavam o currículo e a possibilidade de inserção da temática em diferentes áreas de conhecimento (matemática, literatura, língua portuguesa, história, ciências, entre outra). Para tanto, realizamos a leitura e a discussão de artigos/capítulos de livro que traziam propostas da inserção da história e cultura africana e afro-brasileira nos conteúdos escolares, de forma a mostrar aos/às profissionais de ensino que esse debate não se limita às datas comemorativas (13 de maio e 20 de novembro) ou às atividades culturais, como danças e comidas consideradas típicas.

Nesse processo foi fundamental a discussão sobre a África, de modo a desconstruir as representações e narrativas negativas produzidas sobre esse continente, sua população, história e cultura. Nesse sentido, corroboramos com Marques (2014) quando afirma que “a formação continuada de professores para combater o racismo e a discriminação racial na escola requer a reorientação epistemológica da interpretação da história da África” (Marques, 2014, p. 135), de modo a garantir a visibilidade de suas contribuições científicas e sociais para a construção da sociedade e também do conhecimento científico.

c) Desenvolvimento de projetos de ensino e participação no Simpósio de Diversidade Étnico-Racial – Durante o processo formativo, uma das

atividades previstas era a elaboração de um projeto de ensino a ser desenvolvido em cada rede e sistema de ensino, seja no âmbito da Secretaria de Educação, seja no âmbito da escola, de modo a contribuir para o processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 nas políticas e práticas educacionais.

Essa proposição tinha como premissa “[...] que essas ações não podiam ser desprovidas de reflexões sobre a realidade, isto é, consideramos as atividades práticas como processos de ação – reflexão – ação, isto é, como a possibilidade e analisar e refazer a prática educativa” (Dias, 2014, p. 217). Desse modo, era necessário que os/as profissionais articulassem os conhecimentos sistematizados durante o processo de formação com a realidade objetiva. Assim, cada profissional elaborou e desenvolveu projetos educativos voltados à Educação das Relações Étnico-Raciais nas suas respectivas redes de ensino.

A sistematização dessas ações foi apresentada pelos/as profissionais de ensino no VI Simpósio de Diversidade Étnico-Racial, realizado nos dias 20, 21 e 22 de junho de 2023, na Universidade Federal do Espírito Santo. Cumpre destacar que na pesquisa-ação, os sujeitos (como autores), ao produzirem textos e apresentá-los em eventos científicos, refletem sobre sua atividade docente, desenvolvendo a formação de pesquisador a partir das situações vivenciadas no próprio contexto de trabalho, constituindo o pesquisador coletivo, formado por todos os membros do grupo vinculados no processo de investigação (Barbier, 2004).

d) As narrativas sobre o processo de formação – No decorrer dos encontros, algumas narrativas se destacaram no desenvolvimento das discussões. Assim, recorremos àquelas que se articulam: I) ao reconhecimento do racismo nas relações estabelecidas no cotidiano escolar; II) ao silenciamento das contribuições africanas e afro-brasileiras no currículo; III) ao conhecimento sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais; e IV) aos sentidos e os significados produzidos pelos/as profissionais de ensino durante o processo de formação.

Nessa perspectiva, após o debate sobre o conceito de racismo, buscamos identificar se os/as profissionais de ensino³ das redes de ensino reconheciam a existência do racismo presente nas relações estabelecidas no contexto da escola:

3 Os profissionais de ensino são profissionais da Educação Básica do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) que tinham interesse na temática ou que desenvolviam alguma ação voltada para a constituição de uma prática antirracista nos municípios da região do Caparaó-ES. As rodas de conversa e encontros foram gravadas em áudio a partir do consentimento dos(as) participantes e transcritos para análise.

Profissional A: é possível perceber nos agrupamentos para realização dos trabalhos, bem como nas interações para brincar, entre outros.

Profissional D: Sim, isso ocorre diariamente, até mesmo pelo corpo docente com os alunos, e, com isso, os alunos percebem e também acabam por repetir com os colegas.

Profissional F: Apelidos, apontamentos em grupos, professores que preferem lidar com brancos e não com negros.

Podemos observar que os profissionais identificam e reconhecem práticas de racismo, discriminação ou preconceito racial presentes nas relações entre os/as estudantes, professores/as e estudantes e demais profissionais da escola. Todos alegam que tais atos são praticados com frequência no cotidiano escolar e podem ser observadas a partir do isolamento dos/as estudantes negros/as nos agrupamentos para o desenvolvimento de trabalhos, nas brincadeiras, no recreio e nos demais espaços da escola.

O racismo também pode ser observado nas relações entre estudantes e os/as professores/as, a partir do tratamento diferenciado por parte dos docentes aos/às estudantes negros/as e da preferência pelos/as estudantes brancos/as. Essas situações também foram observadas por Cavalleiro (2012) quando identificou um tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas na escola de Educação Infantil, por meio de atitudes de omissão e silenciamento que reforçam a reprodução do racismo no contexto escolar.

Salientamos que o reconhecimento do racismo nas relações estabelecidas na escola por parte dos/as profissionais é fundamental para o início da discussão da Educação das Relações Étnico-Raciais e da constituição de práticas antirracistas. Segundo Gomes (2005, p. 147), a ratificação da existência do racismo “[...] contribui para desmascarar a ambiguidade do racismo brasileiro que se manifesta através do histórico movimento de afirmação/negação” (Gomes, 2005, p. 147). Tem-se em vista que, na sociedade, “o racismo ainda é intrinsecamente negado no discurso brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais” (*ibid.*, p. 148).

Outro ponto que se destacou nas discussões foi o silenciamento das contribuições africanas e afro-brasileiras no currículo escolar:

Profissional B: As influências africanas não são apresentadas no currículo. Essa ausência ocorre devido à valorização da cultura europeia, deixando de lado as contribuições culturais dos indígenas e africanas [...], podendo contribuir para a não valorização da contribuição histórica dos africanos na construção do Brasil nos vários aspectos. Perpetuando, ou seja, dando mais ênfase ao racismo.

Profissional D: Devido ao processo cultural em que tudo que envolve a raça negra é visto como algo negativo, feio, que não pode ser mostrado como produção de conhecimentos, visto como uma cultura inferior. [...] Predominância de uma cultura branca que é vista como o belo e bonito e o modelo a ser seguido para todos serem aceitos na sociedade. Que o negro não tem nada a contribuir.

Profissional M: Infelizmente, não há representatividade para crianças negras e indígenas, e, quando se vê a representação de pessoas negras e indígenas, é dentro do contexto de desumanização e não valorização histórica desses povos. [...] A necessidade de desumanizar corpos negros e indígenas. E muitas outras questões que contribuem para o racismo dentro da nossa sociedade.

As narrativas indicam o silenciamento sobre as contribuições das populações negras no currículo, assim como abordagens superficiais, negativas e estereotipadas vinculadas às representações dos/as negros/as, que são atreladas a contextos de desumanização, inferiorização e desvalorização dos seus conhecimentos. Esse processo se articula à ideologia do branqueamento que legitimou, no imaginário coletivo, a cultura eurocêntrica branca, reproduzindo-a no currículo e na formação de professores.

De acordo com Bernardino (2002), esse ideal de branqueamento foi “[...] incorporado pela população e se apresenta através de uma desvalorização da estética negra e, em contrapartida, uma valorização da estética branca” (Bernardino, 2002, p. 254). Em relação ao conhecimento sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais:

Profissional L: É o estudo das relações entre raças, etnias e culturas entre os povos e como essas relações se dão na sociedade.

Profissional J: Para mim, trata-se do direito de tratarmos, no currículo escolar, de questões relacionadas à Lei nº 10.639/03, resoluções, [...] valorizando e respeitando os demais.

Profissional B: Relação étnico-racial é a valorização cultural da cultura africana, indígena e europeia, mas principalmente a aplicação da Lei nº 10.639.

Profissional A: Educação para a formação completa do indivíduo. Educação para o enfrentamento e combate de práticas racistas.

Observamos que a compreensão da Educação das Relações Étnico-Raciais se baseia na ideia de uma educação voltada ao estudo das relações entre diferentes grupos raciais e étnicos, de forma a (re)conhecer e valorizar suas histórias e culturas no currículo escolar, conforme propõe a Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, além de se constituir como uma forma de enfrentamento ao racismo e às práticas discriminatórias que estão subjacentes às relações na sociedade brasileira e nas escolas.

Assim, procuramos refletir, junto aos profissionais, acerca da importância da Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos desenvolvidos nas redes de ensino, de modo a reconhecer e valorizar as contribuições africanas e afro-brasileiras:

Profissional B: Seria fundamental para os nossos alunos vislumbrarem a real história social, cultural e econômica do nosso país construída com a África, minimizando o racismo e valorizando o potencial dos africanos e afro-brasileiros da nossa nação.

Profissional D: Seria extremamente relevante para a formação de uma sociedade mais solidária, respeitosa e, principalmente, para compreender que todas as raças contribuíram e muito para a formação de nossa sociedade, formando sujeitos que se veem como pertencentes e importantes no meio em que vivem, valorizando a si e ao outro.

Profissional M: Principalmente, por ser uma rede pública de ensino, a grande maioria das crianças são negras. E, dentro dessa perspectiva, é de extrema importância que

essas crianças se sintam representadas e se sintam parte de um contexto de valorização e incentivo.

Na perspectiva dos/as profissionais, a abordagem das contribuições africanas nos currículos das redes de ensino se faz necessária, no sentido de contar de fato a história não contada, diante da rica e vasta contribuição dos povos africanos para o desenvolvimento do país, em todos os aspectos culturais, sociais e econômicos. Conforme aponta Parecer CNE/CP n.º 003/2004:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2004a, p. 7).

Assim, a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo propicia o conhecimento da história e da luta do movimento negro, bem como a valorização das contribuições das populações negras para o desenvolvimento científico e social, oportunizando, assim, a constituição de identidades negras dos/as estudantes negros/as a partir da representatividade positiva de seus ancestrais. Além disso, esse conhecimento propicia o enfrentamento ao preconceito e ao racismo inseridos na sociedade brasileira, assim como a promoção de uma formação justa e equânime.

No que se refere aos sentidos e aos significados produzidos pelos profissionais de ensino durante o processo de formação, destacamos algumas reflexões:

Sobre a Lei nº 10.639/03, eu não tinha conhecimento. Foi na formação, com a equipe de pesquisa, que eu fui folhear a lei, que fui tomar esse conhecimento. Não tinha tido antes. Sinceramente, foi muito bom. Acho que foi um período de muito aprendizado. A gente tem muito para aprender ainda. Quero estudar mais, quero participar mais, levar isso para dentro das nossas escolas (Gestora do município de Ibatiba, 2023).

Eu acho que, primeiramente, foi um desconhecimento mesmo da lei, de entender e para começar a aplicar [...] agora não, desde o ano passado para cá, com a formação que o pessoal fez na Ufes, ficou mais organizado. Eu acho que é mais nesse sentido, aí você consegue fazer mais o trabalho e aí depois pensar a questão de investimento de recursos, no planejamento de o município destinar o valor para formação e aquisição de materiais (Gestora do município de Muniz Freire, 2023).

O maior desafio encontrado pelo setor, no que se refere ao desenvolvimento de um trabalho voltado para a promoção de uma educação antirracista e para o ensino da história e cultura afro-brasileira, é o fato de não ter um setor específico para tal. Esse fato inviabiliza as ações, porque seria a partir dele que as políticas contínuas seriam construídas. Criar um setor específico e que seja contínuo para a EREER na Secretaria de Educação do município é uma ação que pode ser desenvolvida para que possamos implementar de forma efetiva a Educação das Relações Étnico-Raciais, para que o trabalho envolva as Escolas e demais órgãos do município, incluindo as famílias e o Ministério Público (Gestora do município de Guaçuí, 2023).

Também considero essa história muito triste e muito pesada [inferiorização e silenciamento das contribuições africanas e afro-brasileira nos currículos], mas nunca é tarde para voltar. Então, nós, que trabalhamos com a formação dos nossos professores, temos que tentar desfazer, desconstruir para construir uma nova forma de ensinar a história. Achei muito bacana quando você disse que, quando a gente começa a falar da história do negro, iniciamos pela escravidão, senzalas, do sofrimento do negro [...]; então, acho que é o momento de reconstruir isso, de começar a exaltar as áreas e contribuições do negro, que a sua cultura tem força e raiz [...], ter essa visão positiva e levar para a escola e a sociedade como um todo. Sempre é tempo de voltar e refazer (Profissional F).

Amei o Simpósio [VII Simpósio de Diversidade Étnico-Racial], e coincidiu, que nessa semana, estávamos estudando o PPP da escola e dando sugestões para alterações no documento. E uma alteração que eu pedi é que acrescentasse o estudo da Lei nº 10.639/03, de forma correta, como precisa ser (Profissional H).

Eu trabalho com a história, na minha área, e, no sexto ano, quando a gente trabalha a história do continente africano, a gente pergunta às crianças o que elas sabem sobre a África, então o que eles falam: são aqueles menininhos, magrinhos, pele e osso; aí a gente tentar passar uma imagem diferente. Eles ficam “abobados” quando descobrem o Egito, que a riqueza do Egito pertence à África, que havia faraós negros [...]; tanta riqueza na África e a população desconhece. Aí, eles dizem: “poxa professora, mas eu não imaginava um continente desse!” (Profissional N).

O texto e a discussão mostram que nós não estamos aqui à toa, nesse movimento [no processo de formação]. Precisamos nos movimentar, porque nós somos sujeitos e, sabendo de toda essa história, a gente fica com uma certa revolta, uma angústia, vontade de fazer de uma forma diferente; e, por isso, nós estamos aqui nesse grupo, nós somos o movimento [...] (Profissional E).

As narrativas mostram os sentidos e significados constituídos pelos profissionais no percurso de formação, voltados às reflexões sobre o processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 nas suas respectivas redes de ensino. O processo possibilitou conhecer o conteúdo da lei e sua importância para o reconhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Também permitiu, aos gestores, pensar nos desafios inerentes ao processo de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais que abrangem políticas educacionais, planejamento, formação docente, materiais didáticos e financiamento.

As discussões propiciaram ainda o repensar das práticas de ensino desenvolvidas pelos/as profissionais nas escolas, no ensino das diferentes áreas do conhecimento, a partir das riquezas do continente africano e suas contribuições para o desenvolvimento da sociedade, assim como a inserção da temática no projeto político pedagógico, de modo a garantir a sua materialização no cotidiano da escola.

Destacamos, ainda, o envolvimento dos profissionais na luta por uma educação antirracista, considerando que são sujeitos da/na história e, portanto, integram o movimento por uma educação que reconheça e considere as diferenças.

Considerações finais

Este estudo buscou discutir o processo de formação continuada com os/as profissionais da Educação Básica dos municípios da Região do Caparaó e da região sul do estado do Espírito Santo, com vistas ao desenvolvimento de estudos teóricos e práticos voltados à efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais nos sistemas de ensino.

Para tanto, discorremos sobre o processo da constituição desse processo formativo, que abrangeu o planejamento, o desenvolvimento dos encontros e de projetos de ensino, a participação no Simpósio de Diversidade Étnico-Racial e a sistematização e análise de algumas narrativas de profissionais sobre essa trajetória.

Observamos que a articulação entre a universidade e as redes de ensino se constituiu como uma possibilidade para a construção de um processo de formação continuada voltada à Educação das Relações Étnico-Raciais, de forma a contribuir com o processo de implantação e implementação da Lei nº 10.639/03, sem desconsiderar as dificuldades e os desafios que perpassaram o processo, como o contexto da pandemia da Covid-19, a não liberação dos/as profissionais de alguns municípios para a participação nos encontros – mesmo com o termo de compromisso assinado pela Secretaria de Educação –, entre outros.

As discussões possibilitaram a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos por parte dos profissionais de ensino dos municípios, que repercutiram nas suas ações, seja no âmbito da gestão, seja no contexto da escola direcionadas ao reconhecimento e à valorização da história e cultura afro-brasileira e ao enfrentamento ao racismo.

Contudo, faz-se necessário pontuar ainda a necessidade de os municípios desenvolverem políticas e ações voltadas à formação continuada dos/as profissionais de ensino ou mesmo incentivarem e viabilizarem a participação desses nos processos de formação ofertados por diferentes instâncias formativas, considerando a sua importância para a materialização da Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo escolar.

Referências

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. 1. ed. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estud. afro-asiát.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eea/a/3xQ6wKrtF8nn4vWy3wprp/abstract/?lang=pt>. Acesso em 14 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 12 fev. 2024
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em 12 fev. 2024.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União. Brasília, 22 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 15 jun. 2024.
- BRASIL. **Parecer nº CNE/ CP 003/2004**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 22 jan. 2024.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em 22 jan. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-ucacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 13 mai. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 07 mai. 2024.

- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Tradução de J. A. Bravo. 1. ed. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970/1989**. 2005. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - Percursos de formação para o trato com diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educar/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 11 jan. 2024.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/er/a/9vRxlL8qTN7xPyjQfhYj7qz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 jan. 2024.
- COELHO, Wilma; REGIS, Kátia; SILVA, Carlos Aldemir. Significações sobre a ERER: uma análise de publicações em periódicos da Educação (2015-2019). **Revista TEIAS**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 334-346, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/49485>. Acesso em 19 fev. 2024.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de; FORTES, Brenda Gonçalves; CRUZ, Felipe Alex Santiago; CONCEIÇÃO, Marcela Silva da. **Formação inicial e continuada de professores/as: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola**. 1. ed. Curitiba/PR: Editora Bagai, 2022.
- DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. 1 ed. Brasília: MEC/Secad, 2005.
- DIAS, Lucimar Rosa. Educação infantil e a diversidade étnico-racial: experiências de formação e seus desafios. **Olhares**, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 203-226, dez. 2014.
- FELIPE, Delton Aparecido. O ensino de história da África na formação continuada de professores/as da educação básica: temas e encaminhamentos pedagógicos **Dialogia**, São Paulo, n. 39, p. 1-16, set./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20219>. Acesso em 14 jun. 2024.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em 08 mai. 2024.
- GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** 1. ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gomes (orgs). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº. 15, dez. 2000.
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos do Cedes.** v. 21, n 55, Campinas, nov., 2001.
- JESUS, D. M. de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2007, São Paulo. **Anais[...]**. São Paulo: UFES, UFRGS, PUC- Campinas, 2007. 1 CD-ROM, p. 1-30.
- LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-31, e020079, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020079.pdf>. Acesso em 22 jan. 2024.
- MACHADO, Carlos Eduardo; LORAS, Alexandra Baldeh. **Gênios da humanidade: tecnologia e inovação africana e afrodescendente.** 1. ed. São Paulo: BDA Artes Gráficas, 2017.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (orgs.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Central-IESCO; Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Inter/multiculturalidade e formação continuada de educadores: o protagonismo do movimento social negro por uma Pedagogia Decolonial. **Série-Estudos**, v. 2, n. 37, p. 123-134, 2014. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/773/644>. Acesso em 10 fev. 2024.

OLIVEIRA, Iolanda de. Relações raciais e educação: a formação continuada de docentes da escola básica – evidenciando alguns fatores relacionados às políticas estabelecidas. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 31, p. 85-101, jan./jun. 2011. Acesso em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/120/245>. Acesso em 10 fev. 2024.

SANTOS, Marzo Vargas dos; MOLINA NETO, Vicente. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 41, n. 143, p. 516-537, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/psgPDF6m8B6DgmQHj-FXFb8D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 jun. 2024.

Sobre os autores

Filipe de Souza da Conceição: Licenciando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: filipe.conceicao@edu.ufes.br.

Gustavo Henrique Araújo Forde: Doutor em Educação e professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, onde desenvolve estudos e pesquisas em afrodescendência e relações étnico-raciais na educação, com interesse especial nos campos da história da educação, do movimento negro e do ensino de matemática. Foi Pró-Reitor de Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil da Universidade Federal do Espírito Santo. É autor do livro *Vozes negras na História da Educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)*. E-mail: gustavo.forde@ufes.br.

Janete Vilela da Paschoa: Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO); mestra em Políticas Sociais na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); graduada em Ciências Sociais pela Universidade São Camilo (USC) e em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Serra (FASE); especialização em História do Brasil pela Universidade São Camilo (USC) e em Gestão Escolar pela Faculdade Europeia de Vitória (FAEV). Professora de História da rede municipal de Ensino de Vargem Alta - ES. E-mail: Janet_vilela@outlook.com

João Paulo Ribeiro Bernardes: Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (Ufes), licenciado em História (UFF) e bacharel em História (UFF). Possui especializações em História e Cultura Afro Brasileira pela Faculdade Luso Brasileira; e Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela UFF. Professor da rede pública de ensino nos estados do Espírito Santo e Rio de Janeiro. E-mail: jprbernardes@gmail.com.

José Ricardo Mariano de Souza: Mestrando em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (UFES), especialista em Educação e Direitos Humanos (UFES), licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas (IFES). E-mail: josericardomarianodesouza@gmail.com.

Liliane Rosa Nogueira: Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista em Coordenação Pedagógica – Supervisão e Orientação Educacional (FAEL). Graduação em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (Fafia). Professora de História na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). E-mail: lillyrosa2014@hotmail.com.

Lucas Amorim Alves: Licenciando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: lucas.a.alves@edu.ufes.br.

Marcia Eduarda Rosa Rodrigues: Mestranda em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (UFES), Especialização em Ciências da Natureza (UFPI), Licenciatura em Ciências Biológicas (UFES). E-mail: marciaeduardarodrigues1@gmail.com.

Marileide Gonçalves Franca: Doutora em Educação (USP), mestra em Educação (Ufes), licenciada em Pedagogia (Ufes). Professora na Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/Ufes). Coordena o Grupo de Estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Especial (Geere) e a Rede de Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial (Rede-Fineesp). Integra a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. E-mail: marileide.franca@ufes.br.

Mateus Augusto Almeida Martins: Doutorando em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf), com mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Uni-

versidade Federal do Espírito Santo (Ufes), financiado pelo programa Nossa Bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes). Especializações em História e Cultura Afro-brasileira pela Universidade Candido Mendes (Ucam) e em Práticas Pedagógicas para Professores pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), além de graduações em História, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (Fafia), e em Pedagogia, pela Universidade de Franca (Unifran). E-mail: m_ateusaugusto@hotmail.com.

Michele de Oliveira Sampaio: Doutoranda em Sociologia do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo; licenciada em Pedagogia; bacharela em Direito. Pedagoga da rede municipal de Ensino de Vargem Alta. Professora do Colégio Expoente de Vargem Alta. E-mail: michelesampaio235@gmail.com.

Raisa Maria de Arruda Martins: Doutora em Educação (UFSCar). Mestre em Educação (UFV). Licenciada em Pedagogia (UFV). Departamento de Medicina Veterinária. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/UFES). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Estado e Políticas (GEPEEP). Tem atuado tanto no ensino quanto na pesquisa, com temas relacionados às políticas públicas educacionais. Coautora do livro *O CME no Sistema Municipal de Ensino: um estudo sobre a atuação do Conselho Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim-ES*. E-mail: raisa.martins@ufes.br.

Simone Aparecida Fernandes Anastácio: Doutora em Educação (UFMG), mestra em Física (UFMG) e licenciada em Física (UFSJ). Professora na Universidade Federal do Espírito Santo - Unidade Alegre, Departamento de Química e Física. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (MNPEF – SBF)/Ufes e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/Ufes). Coordena o Grupo de Estudos em Educação Especial (GEEEds). E-mail: simone.fernandes@ufes.br.

Thamiris Anacleto Basílio: Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes),

especialista no Ensino de Física e Química pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni) e licenciada em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: thamirisanacletob@gmail.com

Yone Maria Gonzaga: Doutora em Educação/ Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); professora colaboradora do Programa Mestrado Profissional Educação e Docência da FaE/UFMG; professora orientadora do Curso Maestria Estado, Gobierno y Políticas Públicas/ Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO/Brasil; consultora em Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero. E-mail: gonzagayone@gmail.com

Se o racismo é um fenômeno social que impacta a vida de todas as pessoas, o seu enfrentamento também precisa se dar no coletivo. Logo, dialogar sobre as relações étnico-raciais que construíram esse país e envidar esforços para descolonizar os olhares, as atitudes e as práticas deve ser uma obrigação de todos os cidadãos, independentemente de raça/cor ou localização geográfica. Esta obra torna-se relevante para a área de estudos das relações étnico-raciais no Brasil à medida em que traz à visibilidade os desafios políticos e pedagógicos para a implementação da Lei nº 10.639/2003 em municípios da região do Caparaó-ES, ampliando o monitoramento da política educacional para além dos grandes centros urbanos.

ISBN: 978-65-5456-092-4



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia