



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRA FONSECA MACHADO

ENTRE TRAÇOS E TRANÇAS:
A TRAJETÓRIA DA COORDENAÇÃO DE ESTUDOS AFRO-
BRASILEIROS E INDÍGENAS NA
CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM VILA VELHA (ES)

VITÓRIA 2023



mestrado profissional
ppgmpe/ufes

ALESSANDRA FONSECA MACHADO

**ENTRE TRAÇOS E TRANÇAS:
A TRAJETÓRIA DA COORDENAÇÃO DE ESTUDOS AFRO-
BRASILEIROS E INDÍGENAS NA
CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS EM VILA VELHA (ES)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patricia Gomes Rufino Andrade

**VITORIA – ES
2023**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M149e MACHADO, Alessandra Fonseca, 1974-
Entre Traços e Tranças : A Trajetória Da Coordenação De Estudos Afro-Brasileiros E Indígenas Na Construção Da Política De Educação Para As Relações Étnico-Raciais Em Vila Velha (ES) / Alessandra Fonseca MACHADO. - 2023.
153 f. : il.

Orientadora: Patrícia Gomes rufino ANDRADE.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação antirracista. 2. Política pública. 3. Ação afirmativa. 4. Educação para as relações étnico-raciais. 5. Lei 10.639/2003. I. ANDRADE, Patrícia Gomes rufino. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da centésima vigésima sétima defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **ALESSANDRA FONSECA MACHADO**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **14h00min** do dia **trinta de janeiro de dois mil e vinte e três**, presencialmente, nas dependências do Prédio do PPGE. A presidente da Banca, **Patrícia Gomes Rufino Andrade**, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores **Alexandro Braga Vieira** e **Ivan Almeida Rozário Júnior**. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **"ENTRE TRAÇOS E TRANÇAS: A TRAJETÓRIA DA CEAfri – (COORDENAÇÃO DE ESTUDOS AFRO BRASILEIROS E INDÍGENAS) NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA"**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido **APROVADA**. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 30 de janeiro de 2023.

Prof. Dra. Patrícia Gomes Rufino Andrade

Orientadora

Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira

Membro Interno (PPGMPE/Ufes)

Prof. Dr. Ivan Almeida Rozário Júnior

Membro Externo (Instituto Federal do Espírito Santo)

GRATIDÃO!

A Gratidão nos torna pessoas melhores, porque ela cala a solidão e o medo que sentimos do mundo, alimenta a esperança de dias melhores e faz com que este lugar, chamado por nós de aiyé, ganhe ares e cores mais alegres. A Gratidão é capaz de tornar o nosso coração maior e possui o grande poder de fazer com que o nosso Ori torne-se receptivo para as boas coisas da vida.

(Fê Aguiar – Ifásolá Sówùnmí, 2016)

Por tudo isto, sou grata:

Aos meus ANCESTRAIS, pela Luz que me orienta.

À minha FAMÍLIA, por me proteger.

À dedicação da(o)s professora(e)s e funcionário(a)s do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.

À EQUIPE DA CEAfri: Fabrício, M'Bana, Welington, Flávia, Edson e Jussimara, por caminharem comigo nessa jornada.

À TURMA CAROLINA DE JESUS, pelos gestos de apoio e partilha de saberes.

Ao GRUPO DE ESTUDOS TERRITORIALIDADES E NOVAS MÍDIAS, em especial a Kátia, Marilene, Noélia e Chicão (em memória), pelo apoio e partilha de saberes.

Às minhas AMIGAS, pela compreensão.

À minha FILHA DE CORAÇÃO, JÉSSICA, pela cumplicidade.

A JOELMA DE RIZ, por aparecer no momento certo.

Ao PROFESSOR ROBERTO BELING, pelo abraço.

Ao PROFESSOR JÚNIOR BOLA, pela oportunidade e confiança nos quatro anos em que atuei na Ceafri.

A PATRÍCIA GOMES RUFINO e IVAN ALMEIDA ROZARIO JUNIOR, meus AMIGOS, que me incentivaram a trançar esse caminho e, com isso, foram fundamentais na construção de minha identidade como MULHER NEGRA!

Grata!

Aos meus pais, Maria da Conceição Machado e Antônio Cypriano Machado (em memória), que continuam alimentando meus sonhos!

“Cada negro que for, mais um negro virá.”

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a implementação da política pública de educação para as relações étnico-raciais. O objetivo foi identificar os caminhos trançados pela Secretaria Municipal de educação de Vila Velha (ES), trilhados a partir da institucionalização da Coordenação de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas (Ceafri) na construção de uma política pública de ação afirmativa. De abordagem qualitativa, configura-se como um estudo de caso. Os procedimentos metodológicos mesclaram análise de documentos do acervo da Ceafri e aplicação de questionários. Os documentos analisados incluíram as legislações e publicações do município relacionados à institucionalização da Lei 10639/2003, que obriga a inclusão do “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” como tema transversal no currículo da Educação Básica. As ações foram analisadas levando-se em consideração as metas e eixos apresentados no documento nacional que orienta os sistemas municipais de educação na implementação da política. Constatamos ações que dialogam com esse documento, mas as disputas desiguais no espaço institucional, originadas pelo racismo estrutural, geraram irregularidades e fragmentações das ações. Isso se reflete na ausência de recursos (financeiros e humanos), na indefinição sobre a prioridade no tratamento dado à política e na falta de um programa com o qual a gestão municipal possa avaliar sua execução.

Palavras-chave: Educação antirracista. Política pública. Ação afirmativa. Educação para as relações étnico-raciais. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This research has as its theme the implementation of the public policy of education for ethnic-racial relations. The objective was to identify the paths braided by the Municipal Secretariat of Education of Vila Velha (Espírito Santo, Brazil), trailed from the institutionalization of the Coordination of African, Afro-Brazilian and Indigenous Studies (Ceafri) in the construction of a public policy of affirmative action. Of qualitative approach, it is configured as a case study. The methodological procedures mixed analysis of documents from Ceafri's collection and application of questionnaires. The documents analysed included the legislation and publications of the municipality related to the institutionalization of Law 10639/2003, which requires the inclusion of the "Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture" as a cross-cutting theme in the curriculum of Basic Education. The actions were analysed taking into account the goals and axes presented in the national document that guides the municipal education systems in the implementation of the policy. We found actions that dialogue with this document, but the unequal disputes in the institutional space, originated by structural racism, generated irregularities and fragmentation of actions. This is reflected in the absence of resources (financial and human), in the indefiniteness about the priority in the treatment given to the policy and in the lack of a program with which the municipal management can evaluate its execution.

Keywords: Anti-racist education. Public policy. Affirmative Action. Education for ethnic-racial relations. Law 10.639/2003.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O trançado com os eixos do “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Erer”	48
Figura 2: Localização de Vila Velha no mapa do Espírito Santo	56
Figura 3: Caracterização populacional por cor ou raça	57
Figura 4: Distribuição populacional em Vila Velha segundo cor ou raça	58
Figura 5: Desempenho discente no Ensino Fundamental I – 5º ano da rede municipal de Vila Velha em avaliação estadual.....	59
Figura 6: Desempenho discente no Ensino Fundamental II – 9º ano da rede municipal de Vila Velha em avaliação estadual.....	60
Figura 7: Logotipo da Ceafri	73
Figura 8: Fôlderes de divulgação das atividades do Grupo de Estudos Afro e Indígena	74
Figura 9: Fôlder de encontro e membros em atividade no Grupo de Estudos Afro e Indígena	77
Figura 10: Encontros do Grupo de Estudos Afro e Indígena de Vila Velha	78
Figura 11: Fôlderes de divulgação de eventos da Ceafri	80
Figura 12: Participação da equipe da Ceafri em evento internacional sobre a temática racial.....	81
Figura 13: Ações e iniciativas da Semed/Ceafri resultantes de parcerias.....	82
Figura 14: Cenas do projeto “A África contada por um africano”	84
Figura 15: Capa do livro “O que você sabe sobre a África?”	86
Figura 16: Capa do livro de jogos esboçado pela Ceafri em parceria com a editora Coquetel.....	87
Figura 17: Formação dos profissionais para a temática Erer	90
Figura 18: Conhecimento dos profissionais da educação sobre dispositivos legais relacionados à temática racial	93

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Temas discutidos pelo Grupo de Estudos Afro e Indígena (2017-2020) ..	76
Quadro 2: Ações e iniciativas da Ceafri para a formação em serviço de profissionais da rede municipal de ensino de Vila Velha	79
Quadro 3: Ações e iniciativas da Semed/Ceafri em parceria com outras instituições	82
Quadro 4: Temas abordados no projeto “A África contada por um africano”	84
Tabela 1: Sujeitos envolvidos diretamente na implementação da política (2017-2020)	68
Tabela 2: Percepção dos profissionais sobre o impacto da implementação da Ceafri nas práticas pedagógicas.....	95
Tabela 3: Acesso às ações custeadas pela Semed e/ou unidade escolar	97

LISTA DE SIGLAS

Ceafri – Coordenação de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas

CNE – Conselho Nacional de Educação

Compir – Conselho Municipal de Promoção de Igualdade Racial

CNPIR – Conselho de Promoção de Igualdade Racial

CP – Câmara Plena

Erer – educação para as relações étnico-raciais

Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPES – Ministério Público do Espírito Santo

Planapir – Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial

PNPIR – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Semed – Secretaria Municipal de Educação

Seppir – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

O ENTRELAÇAMENTO DOS CAMINHOS: A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA.....	13
1 INTRODUÇÃO – A LIBERDADE DE CONTAR SUA PRÓPRIA HISTÓRIA.....	17
2 TRANÇANDO CAMINHOS EM BUSCA DA IDENTIDADE.....	28
2.1 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO NEGRO	29
2.2 MOVIMENTO NEGRO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE SUPERAÇÃO DA DESIGUALDADE RACIAL	36
2.3 MOVIMENTOS NEGROS E A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL	42
2.3.1 As ações afirmativas no campo da educação	45
2.4 DINÂMICA DA EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA	49
3 VILA VELHA, O LÓCUS DA PESQUISA	55
4 ENCRUZILHADAS QUE DETERMINAM TRAJETÓRIAS - TRANÇAMENTOS METODOLÓGICOS	65
4.1 O PRODUTO DA PESQUISA	69
5 ÇÕES TRANÇADAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VILA VELHA EM RELAÇÃO À LEI 10.639/2003	70
5.1 A REUNIÃO INTERSETORIAL	71
5.2 O GRUPO DE ESTUDOS AFRO E INDÍGENA.....	74
5.3 PARCERIAS E FORMAÇÃO CONTINUADA	78
5.4 O PROJETO “A ÁFRICA CONTADA POR UM AFRICANO”	83
5.5 A PARTICIPAÇÃO DA CEAfri NA COMPOSIÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL.....	85
5.6 PRODUÇÃO E AQUISIÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS QUE RESPEITEM E PROMOVAM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL.....	86
6 IMPACTOS DA CEAfri NO TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO PELAS UNIDADES DE ENSINO DE VILA VELHA.....	88
6.1 A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	89
6.2 CONHECIMENTO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA	92
6.3 A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS SOBRE O IMPACTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ERER NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	93
6.4 SUPORTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	96

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXO A – PORTARIA 58/2017 (INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CEAfri)	114
ANEXO B – PARECER OBTIDO NO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA.....	115
ANEXO C – QUESTIONÁRIOS 1 E 2.....	119
ANEXO D – PRODUTO EDUCACIONAL: HISTÓRIA, CONCEITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS	130
ANEXO E – OFÍCIO DO MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL ENCAMINHADO À SEMED VILA VELHA	146

O ENTRELAÇAMENTO DOS CAMINHOS: A CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA



As tranças magras coladas ao couro cabeludo são testemunhas da resistência que vergaram as avós africanas para planejar fugas das fazendas e casas de seus mestres. As mulheres reuniam-se no quintal para pentear as menores, e graças à observação do monte, apresentavam na sua cabeça um mapa cheio de caminhos e saídas de escape, no qual dizem respeito aos montes, rios e árvores. Os, homens ao vê-las, sabiam quais rotas tomar.

(SOUSA, 2021, p. 23)

O ato de trançar os cabelos marca a infância de muitas crianças negras, pois, além do cuidado, esse é, também, um momento de conexão com a ancestralidade de um povo que sofreu e ainda sofre as consequências do processo de escravização. O cabelo ocupa um espaço simbólico importante na formação da identidade de negros e negras e, por isso, cuidar dos cabelos é um momento ritualizado, que reafirma os valores e costumes, tratando de uma continuação e afirmando o processo africano da circularidade¹. Para muitas crianças, a trança é o primeiro penteado, que tem início com a figura da mãe, das tias ou das irmãs mais velhas, como afirma Nilma Lino Gomes (2003, p. 171):

O uso das tranças pelos negros, além de carregar toda uma simbologia originada de uma matriz africana ressignificada no Brasil, é, também, um dos primeiros penteados usados pela negra e privilegiados pela família. Fazer as tranças na infância constitui um verdadeiro ritual para esta família. Elaborar tranças é uma tarefa apreendida e desenvolvida pelas mulheres negras.

Produtora de moda e estudiosa sobre o tema, Juliana Henrik² relata que a trança africana é bastante antiga, uma prática iniciada há mais de 3,5 mil anos antes de Cristo e que abrange um amplo terreno social, variando conforme a religião, parentesco, posição social, estado civil, idade, etnia e outros atributos de identidade que podem

¹ Entendida como uma força que promove o movimento e renovação das energias vitais, na qual não há hierarquização das diferenças, mas movimentos que se ressignificam (TRINDADE, 2010).

² Juliana Henrik é produtora de moda, repórter, produtora cultural e *social media* e seu perfil no *Instagram* é [@favelaefashion](#).

ser expressos nos penteados. As tranças são tão importantes, que podem identificar tribos, estado civil e até posição social. Ao Brasil, chegaram desenhadas nas cabeças das negras e logo se tornaram importante instrumento na luta pela liberdade. Com o trançado, um complexo sistema de linguagem, traçado nos cabelos de crianças e adultos, era condutor de mensagens à época da escravização, mas não restrito a esta.

Conforme Sousa (2021), as divisões contidas no mapa representado no penteado auxiliavam a seguir na direção correta em longas caminhadas, traçados e fugas, pois o trançado na cabeça consistia em “[...] um mapa cheio de saídas e caminhos de escape; os homens escravos, ao ver, sabiam qual caminho tomar [...]” (RIBEIRO, 2020). Desde curvas complexas e espirais para a composição estritamente linear, os mapas trançados e traçados eram testemunhas da resistência.

Por toda a simbologia que o processo de trançar envolve, trazemos a metáfora imagética das tranças³ para explicitar os caminhos percorridos na implementação da Coordenação de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas (Ceafri), vinculada à Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Vila Velha (ES), tendo como referência o período 2017-2020. Ao mesmo tempo, a Ceafri é uma política pública e ação que possibilita a consecução, na rede municipal de ensino, da Lei 10.639/2003, a qual obrigou as escolas de Educação Básica a promover a educação para as relações étnico-raciais (Erer), inserindo no currículo, de forma transversal, o “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2003c).

Fundamentalmente, destacamos que o entrecruzamento de pelo menos três importantes fios contribuiu para delinear a problemática e o período do estudo. O primeiro diz respeito aos marcos legais que orientam a adoção de políticas específicas para educação, os quais exigem propostas e ações específicas dos governos das esferas federal, estaduais e municipais. O segundo fio aborda as ações que a Semed traçou para implantar a Erer no município, o que implicou mapearmos todas as ações desenvolvidas de 2017 a 2020. O terceiro fio, por fim, analisou o impacto das principais ações implementadas pela Ceafri no trabalho pedagógico realizado pelas unidades de ensino e sua interação com as políticas e o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

³ Todas as imagens de abertura dos capítulos são fotografias de So Yoon Lym – @soyoonlym, exceto a do capítulo “Introdução...”, extraída de Nunes (2022).

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” – daqui por diante chamado resumidamente de “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para Erer” –, o qual orienta os sistemas de ensino sobre o que é necessário para a promoção da educação para as relações étnico-raciais nas escolas.

1 INTRODUÇÃO – A LIBERDADE⁴ DE CONTAR SUA PRÓPRIA HISTÓRIA



⁴ Liberdade que preside a autonomia para contar a minha história como pessoa que reivindica o direito de trançar o espaço político da diferença, pois, como afirma Novaes (apud GOMES, 2017, p. 41), “é exatamente do domínio da cultura que estes grupos [...] resgatam sua autonomia e reafirmam a sua diferença”.

Ser negro não é uma condição dada a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro.

(SOUSA, 1983, p. 101)

Ainda me lembro do momento em que decidi ingressar no mestrado. Foi uma longa caminhada. Então com 45 anos de idade e mais de 20 trabalhando com educação, senti que, “enfim, estou pronta⁵!” Ao retornar à universidade, trouxe na bagagem as experiências e aprendizados adquiridos ao longo do caminho. Desde que finalizei a faculdade de Pedagogia, em 1997, atuei como professora do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, como coordenadora escolar, pedagoga, gestora escolar e, ainda, como técnica em secretarias municipais de educação.

Minha história inicia-se em 1974. Nasci no Rio de Janeiro, em plena ditadura militar. Somando-se a isso o fato de eu ser negra, desde pequena, aprendi que precisaria me destacar para conseguir um espaço e ser ouvida. Aos 4 anos de idade, passamos a viver na Ilha do Governador, um bairro carioca considerado de classe média. Somente meu pai trabalhava. Estudei em escola pública apenas por dois anos, sendo todos os demais do Ensino Fundamental cursados em escolas particulares. Em condições econômicas de frequentar uma escola privada, pensariam alguns que eu estaria livre do racismo. Ledo engano. Ele sempre esteve presente. Algo que eu sentia, mas não sabia explicar, pois também não compreendia. Por que havia poucos aluno(a)s negro(a)s matriculados na escola em que eu estudava? Esse questionamento corresponde a um incômodo e constrangimento pelos tratamentos diferenciados recebidos ao longo da minha trajetória escolar, com os olhares incomodados dos colegas que frequentavam esse e outros espaços, como o *ballet* e o curso de inglês.

⁵ Por que a 1ª pessoa do singular? Porque, em parte, esta introdução se constitui em um texto subjetivo, que se refere a “[...] tudo aquilo que é próprio do sujeito ou a ele relativo. É o que pertence ao domínio de sua consciência. É algo que está baseado na sua interpretação individual, mas pode não ser válido para todos” (SUBJETIVO, [S. d.]).

No Ensino Médio, optei pelo Curso de Formação de Professores, no qual tive acesso a outros corpos negros que, como eu, na infância, haviam vivenciado cotidianamente diversas situações racistas. Havia sempre alguém dizendo que nosso cabelo precisava ser preso, nosso corpo precisava ser escondido, nossa voz precisava ser baixa. Somente ao entrar na universidade é que comecei a compreender e questionar as consequências de um sistema desigual e historicamente construído.

Em 1993, ingressei na Universidade Federal Fluminense, estudando no *campus* Niterói, no curso de Pedagogia, cujo foco era o preparo de profissionais para atuar na Educação Básica e pública. Mas quem eram e onde viviam esse(a)s aluno(a)s aos quais, como professora, eu e meus colegas atenderíamos no futuro? Levando em conta a diversidade de contextos que se encontra nas salas de aula, de que forma a perspectiva multicultural deveria ser trabalhada no currículo escolar? A ausência dessas questões no currículo proposto pela universidade não me fazia perceber a ligação do racismo com as desigualdades sociais que eu vivenciava no cotidiano. Na verdade, nem de longe eu percebia que ambos estavam associados, como também não percebia o equívoco presente na ênfase dada, durante minha formação, ao marcador classe social como produtor maior das desigualdades sociais – talvez porque, na universidade, público era sinal de popular, ligado a pessoas de menor poder aquisitivo, de modo que o racismo não aparecia como marcador estrutural das desigualdades.

Em 2004, mudei-me para o Espírito Santo, onde tive contato direto com um contexto complexo para a educação pública. No segundo ano residindo no estado, fui aprovada em dois concursos públicos municipais: em Cariacica e em Vila Velha, ambos situados na Região Metropolitana da Grande Vitória. Atuando nesses espaços, constatei que as crianças, em sua maioria negras, vivenciam diariamente a violência produzida nos bairros periféricos e com a falta de oportunidades. Elas relatavam constantes agressões sofridas pelos pais, parentes e vizinhos, bem como invasões às suas residências, além de ameaças físicas e psicológicas com as quais conviviam. Infelizmente, para muitos, esse é um processo “natural”, como ensinam a crer os sistemas de dominação, que se expressam mais fortemente no racismo, mas também

são representados pelo sexismo e pela exploração de classe. Como afirma bell hooks⁶ (2017), nesses sistemas, os fortes e poderosos têm o direito de governar os que estão em situação de maior fragilidade.

Em 2017, fui selecionada para trabalhar na Coordenação de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha. A Ceafri é responsável pela implementação e implantação, no referido município, da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, dispositivos que se constituem como políticas públicas de reconhecimento e valorização da diversidade na Educação e que decorrem de um processo de lutas que envolvem movimentos, narrativas, histórias e culturas diversas (BRASIL, 2003c, 2008). A equipe da Ceafri, composta por quatro profissionais, trazia na bagagem experiência em sala de aula, mas sem aprofundamento teórico para exercitar a práxis⁷ na educação para as relações étnico-raciais. Integrar a Ceafri permitiu-me ampliar meu foco de atuação para a Educação Básica. Até então, minha formação nada trazia sobre a educação para a diversidade, restringindo a discussão sobre educação no contexto da pobreza, sem conectá-la ao racismo. Era como eu havia aprendido enquanto cursava a universidade.

Em 2019, passei a realizar um trabalho fora do espaço escolar, pois fui convocada pelo Tribunal de Justiça do Espírito Santo para integrar o júri popular. Exerço o papel de jurada ainda hoje (2023) e, ao longo desse tempo, tenho observado que a maior parte dos réus é formada por negro(a)s com idade entre 20 e 28 anos, moradores de bairros periféricos e com formação educacional básica (a maioria tem apenas o 5º ano do Ensino Fundamental), tal como vem comprovando diversas edições do Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Os dados dessa publicação, produzida anual e conjuntamente pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, indicam que, no Brasil, a maior parte (67,7%) das pessoas privadas de liberdade é composta por negro(a)s⁸, como também acontece com as vítimas de violência letal (74,4%) de até 29 anos (51,4%), perfil que se

⁶ A escrita do nome da autora em letras minúsculas é uma prática que ela própria iniciou, uma homenagem à sua avó. Reflete seu posicionamento político na busca por romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho, e não à sua pessoa. Essa forma de escrita é usada aqui e também na lista de referências.

⁷ Categorizada a partir da abordagem de Freire (2002), que aprofunda o conceito de práxis no âmbito político-pedagógico, compreendendo-a como a habilidade do homem para agir e refletir, ou seja, de transformar a realidade de acordo com os objetivos traçados por si mesmo.

⁸ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística considera negros a soma de pretos e pardos.

manteve o mesmo na edição do Anuário de 2022, o qual, no entanto, revelou intensificação do encarceramento de negro(a)s e jovens – de 60,3%, em 2011, para 67,5%, em 2021 (FBSP, 2019, 2020, 2022).

Assim, embora não tenha ocorrido um regime oficial de segregação racial no Brasil, a realidade produziu uma distância socioeconômica entre brancos e negro(a)s, visto que, no decorrer da construção Estado-nação, enquanto a população branca adquiria benefícios nos mais diversos âmbitos, a população negra sofria com a falta de oportunidades, a subordinação social e as diferenças econômicas em função da representatividade socialmente elaborada sobre a cor de sua pele.

Ao confrontar as experiências que vivenciei no espaço escolar e como membro do júri popular, compreendi que os jovens que eu vinha julgando, na maioria homens⁹, eram a representação do(a)s aluno(a)s que eu acompanhava como gestora, pedagoga, coordenadora, professora e técnica da Semed Vila Velha, dado que se confirma no Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2022). O exercício dos meus papéis na Educação e no âmbito da Justiça ajudou-me a refletir sobre os efeitos do racismo na manutenção das desigualdades sociais e raciais e me possibilitou tornar-me mulher negra, com a consciência dos efeitos que o racismo produz sobre mim e sobre aqueles com quem compartilho tonalidades da minha pele.

Foi discutindo as consequências históricas impostas pelo racismo velado à população negra que os movimentos negros trouxeram ao debate as disparidades sociais, econômicas, culturais e políticas dele decorrentes. Assim, no processo de redemocratização vivenciado no Brasil a partir do início dos anos 1980, esses movimentos questionaram a narrativa baseada na dupla mestiçagem (biológica e cultural) entre as três raças originárias, fortemente penetrada na sociedade brasileira. Essa narrativa consiste no mito da democracia racial, o qual exalta a ideia de convivência harmoniosa entre “[...] todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade” (MUNANGA, 2019b, p. 78).

⁹ No período 2020-2021, houve crescimento de 6,7% na taxa de homens presos por 100 mil habitantes, enquanto, no caso das mulheres, a variação foi de 21,3% (FBSP, 2022).

Os movimentos negros, ao questionarem essa narrativa, organizam a luta antirracista e, conseqüentemente, contra as desigualdades raciais, assumindo o protagonismo de pressionar o Estado brasileiro a implantar políticas de ação afirmativa para a superação do racismo. Uma das políticas resultantes dessa luta foi a promulgação da Lei 10.639/2003, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africana e afro-brasileira no currículo das escolas de Educação Básica (BRASIL, 2003c). Para tanto, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para Erer situa os municípios como sujeitos que, sendo responsáveis pela oferta do Ensino Fundamental, assumem papel de extrema relevância na implantação do que preconiza a referida lei (BRASIL, 2013b). Assim, a criação dessas políticas ocorreu em âmbito federal, para serem desenvolvidas pela União em corresponsabilidade com os entes subnacionais, ou seja, estados, municípios e Distrito Federal.

Nesse processo, há que se levar em conta o racismo de naturezas estrutural e institucional (ALMEIDA, 2019b), enraizado na sociedade brasileira, de modo que os órgãos públicos responsáveis pela educação e as escolas seguem sendo um lugar de reproduzir essas mazelas, silenciando sobre elas. Por exemplo, em Vila Velha, lócus deste estudo, quase 15 anos após a criação da Lei 10.639/2003, após provocação do Movimento Negro Capixaba e conseqüente fiscalização do Ministério Público do Espírito Santo¹⁰ (MPES), ficou constatado que o município não tinha ações no sentido de atender ao que preconiza a legislação e aos demais dispositivos que integram o marco legal da educação para as relações étnico-raciais. Diante disso, inicia-se, a partir de 2017, ano em que essa política pública foi institucionalizada localmente, a implementação da Erer nas escolas da rede municipal, por meio da Ceafri.

Na revisão da literatura científica¹¹, identificamos 12 estudos acerca da implementação e implantação da Lei 10.639/2003. Notamos, porém, que apenas Vale (2013), Santos (2014), Souza (2015), Nunes (2018) e Almeida (2019a) abordavam a

¹⁰ O dever de atuação do Ministério Público, a partir de 1988, passou a ser o de salvaguarda da Constituição Federal de possíveis irregularidades, abusos e infrações praticadas pelos gestores públicos. Na condição de “[...] instituição permanente de defesa da cidadania, é órgão de controle da Administração pública e tem como dever, entre outras funções, zelar pela implementação de políticas e serviços públicos de qualidade” (CHUDZIJ, 2021, p. 86-87).

¹¹ Realizado nos acervos do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, nos quais foram usadas as seguintes palavras-chave: políticas públicas, implantação e implementação da Lei 10.639/2003, marco legal e educação para as relações étnico-raciais.

construção de política de ação afirmativa a partir da criação dos marcos legais para a temática. Esses estudos enfatizam a formação de gestores e profissionais da educação, as condições institucionais para desenvolver o trabalho e a necessidade da avaliação e monitoramento da política de Erer. É o caso, por exemplo, da análise de Vale (2013) sobre o processo de implementação da Lei 10.639/2003 no sistema municipal de ensino de Fortaleza, a qual sinaliza a necessidade de formação para professora(e)s de Língua Portuguesa/Literatura, História e Arte, disciplinas consideradas referências para o cumprimento do que a referida lei estabelece.

Ao analisar a implementação da política de Erer em uma rede de ensino de Jequié (BA), Souza (2015) observou que havia sido instituído, via decreto, o Programa Municipal de Educação para Diversidade Cultural e Étnico-Racial, o Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de Gênero e o Fórum Permanente sobre Educação e Diversidade Cultural e Étnico-Racial, com foco principal na formação dos profissionais da educação. No entanto, assim como Vale (2013), o estudo também destaca a preocupação com os mecanismos utilizados para a implementação da política pública. Para Bucci (apud CHUDZIJ, 2020, p. 44),

O sucesso da política pública, qualquer que seja ela, está relacionado com a qualidade do processo que precede a sua realização e que a implementa. As informações sobre a realidade a transformar, a capacidade técnica e a vinculação profissional dos servidores públicos, a disciplina dos serviços públicos, enfim, a solução dos problemas inseridos no processo administrativo [...] determinarão, no plano concreto os resultados da política pública como instrumento de desenvolvimento.

Assim, a regulamentação reforça o compromisso dos sistemas de ensino com a implementação da lei federal, o que só é possível quando é preservada a autonomia relativa dentro do regime de colaboração entre os entes federados e seus respectivos sistemas de ensino. É na fase de regulamentação que estados e municípios devem propor os recursos necessários, estabelecer parcerias na sociedade civil, os posicionamentos políticos sobre o tema, além de identificar as tensões a ele relacionadas.

Na análise do processo de implementação da Lei 10.639/2003 em Campinas (SP) e Ribeirão Preto (SP), respectivamente, Santos (2014) e Nunes (2018) observaram que as escolas desses municípios previam o estudo de história da África e do negro no Brasil, a aquisição e produção de material didático e paradidático e a formação

docente, balizando suas metas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para Erer (BRASIL, 2013b). Todavia, ambos os estudos denunciam que, na prática, há um silêncio quanto à temática racial.

A divulgação das propostas e ações para a política pública de Erer em Feira de Santana (BA) no período 2006-2016, abordadas por Almeida (2019a), permite construir processos de identificação, reflexões e maneiras de conduzir a práxis do município, assim como os demais estudos mencionados. Por outro lado, esses estudos também acendem um alerta: quando não orientados pelo marco legal bem como por um trabalho coordenado e pautado na qualidade da formação dos profissionais da educação, há o risco de fortalecimento do racismo, em vez de caminharmos rumo à sua superação (VALE, 2013; SANTOS, 2014; SOUZA, 2015; NUNES, 2018; ALMEIDA, 2019).

Tendo em mente essa perspectiva, apresento os caminhos trançados na implementação da política pública de ação afirmativa na gestão municipal de Vila Velha (ES) no período de 2017 a 2020¹². Nessa direção, a questão que orientou a pesquisa foi: como Erer foi estruturada no município de Vila Velha no período de 2017 a 2020? Quais os caminhos trançados para a efetivação dessa política?

Para responder a essas indagações, a pesquisa pautou-se nos seguintes objetivos específicos: a) recompor, com linha do tempo, os movimentos que influenciaram a Rede Municipal de Educação de Vila Velha a construir a CEAfri. b) analisar documentos que embasaram a criação da CEAfri pela referida rede de ensino. c) constituir uma rede de escuta, com profissionais que atuaram na gestão da educação do município no período de 2017 a 2020, visando compreender as ações para a criação da CEAfri e as atividades realizadas para implementação da Lei 10.639/03. d) como produto final, organizar um estudo dirigido voltados aos gestor(as) e técnico(a)s que atuam nas secretarias de educação possibilitando a estes a reflexão sobre o papel do(a)s gestor(a)s quanto a Educação para as relações Étnico Raciais, fortalecendo ações afirmativas na Educação Básica.

¹² O período contempla os três últimos anos da gestão do prefeito Max Freitas Mauro Filho, então filiado ao Partido da Social-Democracia Brasileira.

O recorte temporal da pesquisa se justifica por corresponder ao início das primeiras ações realizadas pela Semed, tanto no que se refere à assinatura e aprovação da Portaria 58/2017 (ANEXO A), que regulamenta a política pública da educação para as relações étnico-raciais no município, com a criação da Ceafri (VILA VELHA, 2017), quanto em ações relacionadas à Lei 10.639/2003.

No desenvolvimento do estudo, dialogamos com pensadores que discorrem sobre os conceitos basilares para a compreensão da diversidade na educação, identidade, diferença, raça, etnia, racismo, equidade racial (MUNANGA, 2019b, 2012; FANON, 2008; FERNANDES, 2007; GUIMARÃES, 2019; HALL, 2001); sobre a importância da compreensão da diversidade para o espaço escolar (ARROYO, 2018; SANTOS, 2007), sobre o Movimento Negro Educador (GOMES, 2012a) e, ainda, sobre a construção e implantação de políticas públicas (ALMEIDA, 2019b; GOMES, 2001).

Em sua consecução, a pesquisa combinou a análise de documentos da Ceafri e a aplicação de dois questionários, um endereçado a gestores das unidades de ensino que receberam os projetos desenvolvidos pela Ceafri bem como a técnicos que atuaram na Semed de 2017-2020 e o outro, ao gestor que exerceu o cargo de municipal de educação em Vila Velha nesse mesmo período.

Em síntese, a adoção de estratégias que reconheçam e enfatizem as experiências e conhecimentos produzidos pela população negra traz a luta dos movimentos negros para a Educação Básica no Brasil. No Espírito Santo, sua mobilização reivindicatória resultou em significativas conquistas. Na rede municipal de educação de Vila Velha, constatamos ações que dialogam com o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para Erer”, o qual intenta “[...] garantir o direito de negros, negras e cidadãos brasileiros em geral ao acesso, em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, em ambiente escolar com infraestrutura adequada” (BRASIL, 2013b, p. 10). No entanto, as disputas desiguais no espaço institucional, originadas pelo racismo estrutural (ALMEIDA, 2019b), geraram irregularidades e fragmentações das ações relacionadas ao plano. Isso se reflete na ausência de recursos (financeiros e humanos), na indefinição sobre a prioridade no tratamento dado à política e na falta de um programa com o qual a gestão municipal possa avaliar sua execução.

Com base nisso, reconhecemos que os dispositivos legais não são suficientes para assegurar as políticas de ação afirmativa. É necessário apostar em uma profunda mudança de perspectiva político-cultural na estrutura de governo, uma nova cultura frente às políticas públicas, o que implica intensa interatividade entre os órgãos do governo, para que cumpram seu papel de formuladores e executores das políticas públicas de combate ao racismo.

Quanto à estrutura, em **1 – O entrelaçamento dos caminhos: a construção e implementação de uma política pública**, é apresentada a temporalidade da autora, a qual está intimamente entrelaçada a temática da pesquisa, dos pontos de vista pessoal e profissional. Além disso, o capítulo problematiza o tema, indicando os objetivos propostos para o estudo e a importância de sua realização.

Em **2 – Trançando Caminhos em Busca da Identidade**, discorremos sobre o mito da democracia racial e suas implicações para a construção da identidade da população negra. Fazemos, ainda, interlocução entre o caminho trançado pelos movimentos negros, como atores políticos que vêm sendo, e a efetivação da Lei 10.639/2003, além de outras políticas de ação afirmativa alcançadas com seu protagonismo. Por fim, abordamos a descentralização das políticas públicas a partir da Constituição Federal de 1988 e as atribuições dos entes municipais na promoção das políticas de educação para as relações étnico-raciais.

O Capítulo **3 – Vila velha, o lócus da pesquisa**, caracteriza o município e seu sistema de ensino público para o Ensino Fundamental, promovendo o cruzamento de dados socioeconômicos locais com o desempenho do(a)s aluno(a)s de Ensino Fundamental em uma avaliação de larga escala promovida pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, o que indica o quanto a escola tem sido uma instância reprodutora do racismo. Esse quadro leva o Movimento Negro Capixaba, em 2017, a solicitar ao MPES que questionasse ao município sobre as ações que (não) vinha realizando no sentido de implementar a Lei 10.639/2003.

Em seguida, **4 – Encruzilhadas que Determinam Trajetórias**, caracterizamos os procedimentos metodológicos utilizados na realização do estudo.

Os dois capítulos seguintes destacam o resultado da pesquisa. Em **5 – Ações trançadas pela Secretaria Municipal de Educação de vila velha em relação à Lei**

10.639/2003, descrevemos as ações desenvolvidas pela Ceafri em seus primeiros anos de atuação como política pública de ação afirmativa. Em **6 – Impactos da Ceafri no trabalho pedagógico realizado pelas unidades de ensino de Vila Velha**, abordamos os impactos dessas ações, partindo da percepção dos profissionais que atuam na Semed e gestores das escolas sobre os impactos desse trabalho.

Por fim, em **7 – Considerações finais**, sintetizamos as conclusões obtidas com o estudo e indicamos sugestões para pesquisas futuras.

2 TRANÇANDO CAMINHOS EM BUSCA DA IDENTIDADE



*Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, absolutamente tudo que nós tem é
Tudo que nós tem é isso, uns ao outro
Tudo o que nós tem é uns ao outro, tudo*

(EMICIDA, 2019)

As figuras presentes nos entrelaçamentos e tranças que fazemos neste trabalho dizem sobre os corpos negros, sobre ancestralidade, história, mas, principalmente, sobre estratégias de sobrevivência. Isso porque, no Brasil e na América-latina coloniais e pós-coloniais, as práticas relacionais e de poder foram delimitadas e institucionalizadas por uma lógica de dominação racialmente hierarquizada. Para Quijano (2002), o processo de colonização foi um acontecimento que separou momentos distintos, constituintes de significâncias sobre raça e etnia. Há, então, uma lógica de produção marcada racialmente, constituída também como produto de um imaginário social. Dessa forma, na sociedade brasileira, a ótica eurocêntrica¹³ construiu representações e sentidos do que é “normal” e “anormal”, estabelecendo como padrão de maior valor social o homem, branco, heterossexual, cristão. Assim, todos os indivíduos que não correspondem a esse padrão são socialmente excluídos. Em uma sociedade cujo imaginário atribui significações negativas à população negra, o paradigma da inferioridade ganha força.

2.1 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO NEGRO

O conceito de identidade negra no Brasil está intrinsecamente associado ao mito da democracia racial, produzido principalmente a partir dos anos 1930. Esse discurso

[...] também [se] vinculou à ideia da identidade nacional, uma vez que, sobretudo a partir do século XIX, era por meio da raça que definíamos a nossa particularidade: um Brasil branco e indígena na imagem idealizada do

¹³ Eurocentrismo é o pensamento que se organiza tomando como referencial privilegiado as culturas europeias, atribuindo-lhes sempre o protagonismo na história geral da humanidade, em detrimento de outras civilizações (SILVA, 2005).

Segundo Reinado; um país branqueado na concepção corrente na virada do século XIX para o século XX ou, já nos anos 1930, uma nação “divinamente mestiça”, nesse contexto em que o cruzamento de raças e culturas virava símbolo do Estado (FERNANDES, 2007, p. 12).

Embora o mito da democracia racial tenha levado muitos brasileiros a acreditar que não haveria e que continuaria não havendo racismo no país, é sabido que as relações étnico-raciais têm se produzido na modernidade como um campo consistente e permanente de apagamentos, tensões e conflitos. Somente após as oposições de Florestan Fernandes (2007) à interpretação de Gilberto Freyre (2002) exposta em sua obra “Casa grande senzala” é que o discurso da democracia racial expôs suas primeiras fissuras.

Fernandes (2007) descreve que o projeto que previa uma nação devidamente mestiça não ocorreu. A racialidade veemente no Brasil ultrapassou os projetos de Estado, configurando-se não apenas em perspectivas políticas, como também socioeconômicas e culturais, e sobre ela se debruça a estrutura do país. Almeida (2019b) argumenta que raça não é um termo fixo ou estático, portanto, questionamos a identidade de raça brasileira e argumentamos sobre o processo móvel da racialidade, cujo sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Dessa forma, neste trabalho, o conceito de raça é usado na perspectiva das Ciências Sociais, ou seja, concebido como uma construção social.

No Brasil, a teorização de raças, definidas como formas de classificar e identificar que podem produzir comunidades, associações ou apenas modos de agir e pensar individuais, constitui, para a Sociologia, o instrumento apto a revelar condutas políticas e instituições que, ainda que inadvertidamente, conduzem à discriminação sistemática e à desigualdade de oportunidades e de tratamento entre grupos de cor (GUIMARÃES, 2019, p. 67-68).

Assim, se o conceito de raça emerge no século XIX, quando as indagações científicas ganham força, com a chegada da abolição da escravização, o racismo emerge com o rigor metodológico das ciências positivistas, com o intuito de ratificar a superioridade da raça branca (colonizadores) e a inferioridade dos negro(a)s e mestiço(a)s (colonizados), constituindo-se na reprodução social do elo colonial instituído pelos europeus. O fato é que a noção de raça se tornou um importante instrumento para legitimar as discriminações entre esses grupos étnicos, no Brasil e no mundo. Todos os processos resultantes de práticas racistas – a diferença, a naturalização da

discriminação, a hierarquização, o preconceito – são vinculados a aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos.

Para Kilomba (2020), é a combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. Guimarães (2019, p. 28) salienta a existência de

[...] duas condições gerais que fundamentam toda e qualquer hierarquia social, inclusive aquela em que parece justificado empregar o conceito sociológico de “raça”, quais sejam: uma desigualdade estrutural entre grupos humanos convivendo num mesmo Estado; uma ideologia ou teoria que justifica ou respalda tais desigualdades. A essas, podemos ainda juntar uma terceira condição, também geral: estas formas de desigualdades são justificadas em termos do pretensível caráter da ordem natural e da ordem social.

Nessa dinâmica, concatenado com a hierarquia social que justifica e respalda as desigualdades pela “raça”, o racismo se constitui por meio de dinâmicas que legitimam a superioridade de uns sob outros. Nesse processo, é importante ressaltar as diferenças no acesso aos recursos valorizados pela branquitude¹⁴, tais como: a educação, a política, o emprego, a mídia, a saúde, a economia, os quais, na falta de um processo de distribuição equânime de poder, são erroneamente concebidos como privilégios de classe, quando decorrem diretamente de desigualdades raciais. Além disso, com as práticas racistas, acontece a construção do estereótipo racial que fortalece a definição do negro como selvagem, incapaz, subalterno. Nesse contexto, é notório o distanciamento entre branco(a)s, mestiço(a)s e negro(a)s, resultante de práticas que fortalecem os privilégios raciais a partir da discriminação racial, consciente ou inconsciente:

[...] Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas. [...] Faço todos esses gestos não por hábito, mas por um conhecimento implícito. Lenta construção de meu eu enquanto corpo, no seio de um mundo espacial e temporal, tal parece ser o esquema. Este não se impõe a mim, é mais uma estruturação definitiva do eu e do mundo – definitiva, pois entre meu corpo e o mundo se estabelece uma dialética efetiva (FANON, 2008, p. 104).

¹⁴ Definida como uma consciência silenciada, quase incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais, a qual resiste em aceitar a relacionar-se com a experiência dos que recebem a violação do preconceito (CAVALLEIRO, 2000).

Por isso, para Fanon (2008), assumir-se negro é tão delicado e complexo quanto classificar a população – no caso deste estudo, brasileira –, considerando os muitos matizes e a correlação político-social implicada à questão. É preciso se reconhecer na história para, então, perceber-se autor e assumir-se negro.

Daí a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro, apesar das desigualdades raciais resultantes do processo discriminatório (MUNANGA, 2012, p. 9-10).

O resgate da memória coletiva e da história do povo negro, nessa perspectiva, deve interessar a todos, porque de todos é a memória, visto que a cultura é fruto de todos os segmentos étnicos constituintes do Brasil, que contribuem para a formação da riqueza econômica e formação da identidade nacional. Nessa perspectiva, é emergencial a tarefa de uma educação comprometida com a valorização das culturas africana e afro-brasileira, visando a promover uma identificação positiva de toda a sociedade com a população negra, para que esta possa se constituir em condições mais dignas e de valor à sua existência.

Hall (2005) salienta que a construção da identidade é um processo inacabado e em constante formação. A partir dessa afirmação, não é possível atribuir ao sujeito pós-moderno uma identidade fixa e estável, por sua tendência a assumir posições diferenciadas em função de cada momento, resultado do fato de que “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2005, p. 13). Ainda conforme esse pensador, o processo de construção desmobiliza a relação cultural para alojar-se no subconsciente, aniquilando as forças a partir do convencimento do estereótipo racial – a coisificação do sujeito.

Na visão de Munanga (2019b, p. 50-51), a importância da categoria identidade está muito mais em seu conteúdo ideológico do que biológico:

O fim do sistema escravista, em 1888, coloca os pensadores brasileiros uma questão atenta crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional. Ora, esta se configura problemática, tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os ex-escravizados negros. Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a

estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnico-brasileira.

Em outras palavras, a pluralidade racial ganhava forma e incomodava a elite brasileira. Daí a importância de se construir mecanismos que “naturalizassem” as desigualdades e alimentassem o abismo social que recairia sobre a população negra e seus descendentes. Foi o que passou a ocorrer nas primeiras décadas do século XX, período em que as elites econômica e intelectual engendram uma nova orientação política. A construção de uma identidade nacional e a ideia de desenvolvimento de um Estado moderno tornaram-se pontos relevantes na consolidação de um novo Brasil. Nesse sentido, houve o fortalecimento de uma corrente ideológica que silenciou a respeito da realidade vivenciada pela população negra ao longo de três séculos. Essa corrente não discute o racismo enraizado nas mais diversas instâncias sociais e suas nefastas consequências e, então, difundiu-se a existência de uma relação cordial entre senhores e escravizados no período colonial brasileiro.

Gilberto Freyre (2002) foi um dos principais divulgadores dessa ideologia. Em “Casa grande e senzala”, publicado em 1933, o sociólogo discorreu sobre a possibilidade de relações pacíficas e harmoniosas entre branco(a)s e negro(a)s, colonizados, colonizadores, escravizados e escravizadores. Em sua visão, a possibilidade de relações pacíficas e harmoniosas era ilustrada pelo encontro das culturas africanas e a cultura branca, que gozava de hegemonia, não havendo distinção social entre ambas, pois, em seu argumento, o país tolerava pacificamente a chamada colonização híbrida.

Difundir que no período colonial havia miscigenação pacífica entre negro(a)s, branco(a)s e indígenas, significava assumir que a colonização do território brasileiro tinha sido baseada na democracia racial, a qual, tendo como base a “[...] dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira [...] permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades [...]” (MUNANGA, 2019b, p. 78). A ideia de que havia harmonia racial no Brasil contribuiu para que críticas fossem endereçadas aos movimentos antirracistas. Essa falsa democracia encobria os conflitos raciais, levando negro(a)s e mestiço(a)s a crerem que a construção de sua própria identidade era fruto de suas

características culturais. A verdade é que o mito da democracia racial serviu para desarmar um processo de diferenciação cultural, uma possível “guerra étnica”, estimulando a sociedade a acreditar na falsa impressão de que o(a)s negro(a)s faziam parte da comunidade nacional. A nação brasileira, até hoje, esconde-se atrás deste mito, pois,

Apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal, inculcado através de mecanismos psicológicos, ficou intacto no inconsciente coletivo, rodeado sempre nas cabeças dos negros e mestiços, por esse ideal prejudicar qualquer busca de identidade baseada na “negritude e na mestiçagem”, já que todos sonham em ingressar um dia na identidade branca, por [a] julgarem superior (MUNANGA, 2019b, p. 18).

Assim, o mito da democracia racial ainda é sustentáculo do racismo estrutural vivenciado no cotidiano brasileiro, composto por uma dimensão “[...] especialmente social [...]”. Outra que é, por sua natureza, o ‘problema da cor’, complexa herança do passado [...]” (FERNANDES, 2007, p. 93). O mito em questão atribui às práticas racistas o imputo legal associado ao disfarce da impunidade criminal, ou seja, ao mesmo tempo que existem as leis, há, também, fragilidade em acioná-las. Para Guimarães (2001, p. 4),

De fato, a grande novidade que representou a vulgarização do conceito de “cultura”, cunhado pelas Ciências Sociais, em detrimento do conceito biológico de “raça”, será a de negar o caráter irreversível da inferioridade intelectual, moral e psicológica dos negros. Não o de negar tal inferioridade, senão de transferi-la para o plano da cultura, tornando-a passageira e reversível. Ao nível do senso comum, a desmoralização da ideia de raça não significará o fim imediato dos estereótipos que atingiam a população negra – estes se manterão razoavelmente intactos, perdendo, talvez, o seu caráter de imutabilidade; representará, isto, sim, uma arma poderosa de incorporação dos mestiços – mulatos, pardos, principalmente morenos – aos espaços econômico, simbólico e ideológico da nação (incluindo aí a reivindicação de direitos civis e sociais).

Dessa forma, o discurso de igualdade proposto pelo mito da democracia racial anula as tentativas de diálogo, impossibilitando ao negro reconhecer-se em um contexto que privilegia a cultura e o saber do colonizador e influencia diretamente sua construção identitária como um extrato populacional subalternizado e distante das condições dignas de existência. Munanga (2019b) argumentou que, ao encobrir os conflitos, o mito da democracia racial impede a população negra a se reconhecer como brasileira e, nessa dinâmica, afasta-a do reconhecimento de características culturais que lhe são próprias e que sustentariam a construção de uma identidade também própria. Ou seja, as características de negros e negras são expropriadas, dominadas e

“convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes – por exemplo, pela sexualização dos corpos negros. Nesse processo, as barreiras econômicas se aliam ao racismo para garantir os privilégios das elites brancas.

Diante disso, o racismo deve ser combatido porque se constitui em opressão e manutenção das hierarquias sociais. O silêncio a respeito do contexto histórico que produziu as bases do racismo nas mais diversas instâncias da sociedade brasileira, incluindo a escola, fortalece representações negativas sobre a população negra, o que afeta diretamente a sua formação identitária. Nesse processo perverso,

Além do afogamento no coletivo anônimo, a liberdade, direito vital reconhecido à maioria dos homens, será negada. Colocado à margem da história, da qual, nunca é sujeito e sempre objeto, o negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até o de reclamar. Não desfruta da cidadania, pois a sua é contestada e sufocada (MUNANGA 2019a, p. 31).

Todavia, Gomes (2012b, p. 104) alerta para o fato de 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 [...]. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou [se] é impedido de falar [...].

Dessa forma, no contrafluxo de um racismo sócio historicamente construído, baseado nos ideais eurocêntricos, os movimentos negros passam, sobretudo a partir dos anos 1980, a reclamar políticas públicas voltadas ao combate da discriminação e/ou (re)construção das identidades racial, cultural e étnica, de promoção da igualdade e de questionamento da matriz de conhecimento europeia, indagando sobre a invisibilidade de sua história e entendendo seus impactos na vida da população negra e na formação de sua identidade. A partir disso, o tema do racismo, ainda que de forma incipiente, começa a ocupar espaço cada vez maior nos debates acadêmico, social e político. Ao mesmo tempo, os movimentos negros articularam-se de forma mais estruturada e politizada para inserir o tema no debate nacional (DOMINGUES, 2007).

Contudo, foi no decorrer das duas primeiras décadas do século XXI que esse debate foi mais fomentado, em virtude da conquista de diversas políticas públicas de ação afirmativa alcançadas pela ação dos movimentos negros, dentre elas a Lei 10.639/2003, cuja implementação no município de Vila Velha (ES) é o objeto deste

estudo. Essas políticas visam a reduzir desigualdades raciais e, principalmente, romper com o racismo sistêmico que tem impedido a ascensão social do(a)s negro(a)s no Brasil (SANTOS, 2010), sendo descritas no tópico a seguir.

2.2 MOVIMENTO NEGRO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE SUPERAÇÃO DA DESIGUALDADE RACIAL

A resistência é parte da trajetória da população negra no Brasil, a qual tem sido constantemente acompanhada pelos movimentos negros. Todavia, a sistematização desses movimentos e a ocupação de espaços datam do início dos anos 1930. Em 1931, surgia a Frente Negra Brasileira, associada a um trabalho político, informativo, recreativo e beneficente, visando à integração da população negra à vida social, política e cultural e denunciando as formas de discriminação racial presentes na sociedade brasileira. É na perspectiva da construção de uma unidade solidária e de uma tomada de consciência coletiva que os movimentos negros produziram ações para estimular a participação política dos excluídos.

Os anos 1980, no entanto, representam o início de uma nova fase, a qual deu maior visibilidade à luta contra o racismo e à discriminação racial. O fortalecimento de sua posição como ator político denuncia o racismo e amplia a luta pela igualdade racial, a partir da apresentação de propostas antirracistas que viriam a ser incorporadas a alguns planos de governo nas décadas seguintes. Assim passamos a caracterizar várias dessas conquistas, dentre as quais está a Lei 10.639/2003, a qual interessa a este estudo.

Destacamos, de início, o VIII Encontro Nacional das Entidades Negras Brasileiras, realizado em Recife nos anos 1980, por ter sido marcado por dois fatos importantes, conforme Sales (2007): a) a objeção feita, pelos movimentos negros, à homenagem feita a Gilberto Freyre – o sociólogo nasceu em Pernambuco –, posicionando-se abertamente contra a ideologia da “democracia racial”, como vimos, difundida equivocadamente para indicar uma suposta harmonia racial brasileira; além disso, b) o encontro se propunha a tratar exclusivamente da educação formal destinada à população negra.

Na década de 1990, outro evento marca em definitivo a presença dos movimentos negros no cenário político: a Marcha Zumbi, cujo nome é homenagem a Zumbi dos Palmares. Em 1995, a marcha reuniu 30 mil pessoas em Brasília, alcançando visibilidade na mídia. A marcha tinha como pauta a luta contra o racismo, pela cidadania e pela vida (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 1995). Logo após o evento, militantes dos movimentos negros foram recebidos pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a quem apresentaram o “Programa de Superação do Racismo e Desigualdade Racial”. Esse programa continha propostas relativas à democratização da informação, mercado de trabalho, educação, cultura e comunicação, saúde, violência, religião e acesso à terra. No que tange à educação, foram feitas as seguintes reivindicações:

Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela união; desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras; desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 1995, p. 17).

Nesse contexto, a representação dos movimentos negros ganhou força no Congresso Nacional, principalmente com Abdias do Nascimento, militante e fundador do Teatro Experimental Negro e que atuou como deputado federal e senador, sendo um dos responsáveis por repensar as propostas para a educação articuladas às políticas de ação afirmativa. Já no fim dos anos 1970, Nascimento (1978) argumentava que o sistema educacional brasileiro tem grande responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais, sendo necessário refletir sobre sua colaboração na produção do racismo. Em suas palavras,

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Sívio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. [...] O modelo europeu ou norte-americano se repete e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Uma das conquistas da Marcha Zumbi foi a unificação dos movimentos negros, a partir do que foi possível pautar na agenda política a discussão sobre a implementação de ações afirmativas. Essas ações são propostas com o intuito de exigir que o Estado assumira postura ativa na promoção da melhoria das condições de existência da população negra. Envolvem práticas capazes de interferir nas estruturas da organização social brasileira, tensionando os governantes das esferas federal, estaduais e municipais a incluírem nas agendas públicas a discussão da educação para as relações étnico-raciais, portanto, uma educação antirracista, perpassada por ações efetivas de combate à discriminação racial.

Foi nessa direção que os movimentos negros continuaram a pressionar o governo federal e, em 1996, durante o “Seminário Internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos”, realizado em Brasília, o Estado brasileiro, pela primeira vez na história, reconheceu que havia discriminação racial no Brasil. Esse reconhecimento continua a ser questionado, principalmente frente à criação de políticas públicas que buscam reparar os efeitos perversos do racismo sobre a população negra. Requer, assim, que esta siga pressionando o Estado brasileiro.

Foi o que fez, durante audiência pública que questionava a instituição de cotas étnico-raciais no Supremo Tribunal Federal, em 2012, a professora Sueli Carneiro, que encaminhou aos membros daquela corte, representados pelo ministro Ricardo Lewandowski e pelo então ministro Joaquim Barbosa, uma carta lembrando o compromisso que o governo federal havia assumido no decorrer daquele seminário, 16 anos antes. O documento salienta que o reconhecimento então feito pelo Estado implica a necessidade de este atuar no combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Segue trecho da carta:

[...] Naquela oportunidade, o então vice-presidente, Marco Maciel, postulou que a realização daquele seminário era um indicativo que o “Estado brasileiro estaria finalmente engajado em um aspecto que diz respeito às suas responsabilidades históricas, em relação às quais sucessivas gerações da elite política brasileira sempre demonstraram um inconcebível alheamento. E, afirmava o vice-presidente: Creio que este é o grande legado da lição de Nabuco, cuja atualidade [...] assenta-se na visão profética de que ‘a escravidão permanecerá por muito tempo como característica nacional do Brasil’, uma vez que a abolição não foi seguida de “medidas sociais complementares em benefício dos libertados, nem de qualquer impulso interior, de renovação da consciência pública” (CARNEIRO, 2012, p. 1).

Antes disso e alguns anos após a Marcha Zumbi, a Organização das Nações Unidas promoveu a “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, que ocorreu em Durban, na África do Sul, em 2001. Um dos principais objetivos foi a construção de um conjunto de subsídios normativos para a elaboração de propostas e argumentações eficazes no combate ao racismo, visando a erradicá-lo. Participaram do encontro 173 países e cerca de 4 mil representantes, sendo que o Brasil tinha a maior delegação. As discussões durante o evento trouxeram entendimento a respeito de como as políticas afirmativas contra o racismo estavam ocorrendo em outros países. Ali, ficou estabelecido um programa de ação exigindo da sociedade civil o monitoramento para que os resultados de políticas nesse sentido fossem respeitados e as medidas reparatórias fossem implementadas. Dessa forma, o programa cobra dos Estados a adoção de ferramentas concretas contra as desigualdades alicerçadas na raça e passou a ser um norteador para as políticas públicas contra o racismo.

Em seguida, no mesmo ano da promulgação da Lei 10.639/2003, a qual será apresentada detalhadamente mais adiante, ocorreu a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania, instituída pela Lei 10.678/2003, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2003d). Essa política de ação afirmativa foi criada

Tendo como missão a promoção e articulação de políticas de igualdade racial e a superação do racismo para a consolidação de uma sociedade democrática de fato. Este princípio da Seppir é de suma importância para a superação do mito da democracia racial, até então vigente na ideologia social brasileira. Desta forma, esta Secretaria veio afirmar que não haveria democracia sem igualdade racial. Portanto, consolidar uma sociedade mais democrática a partir da formulação de políticas públicas direcionadas ao povo negro foi uma visão estabelecida como central na criação da Seppir (BARROS, 2016, p. 24).

À Seppir, conforme o art. 2º da Lei 10.678/2003, compete:

A coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial, na formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância, na articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial, na formulação, coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial, no planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas e na promoção do

acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento dos acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e de combate à discriminação racial ou étnica, tendo como estrutura básica o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, o Gabinete e até três Subsecretarias (BRASIL, 2003d).

Além disso, no mesmo ano o governo federal instituiu a “Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial” (PNPIR), por meio do Decreto 4.886/2003, visando “[...] com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazos, com reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritária” (BRASIL, 2003b). O Decreto 4.886/2003 também apresenta os eixos norteadores da política, a saber: a transversalidade, a descentralização e a gestão democrática. Na mesma data de sua publicação, ocorreu a criação do Conselho de Promoção de Igualdade Racial (CNPIR), instituído pelo Decreto 4.885/2003 com a seguinte finalidade e competência:

Art. 1º O Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR, órgão colegiado de caráter consultivo e integrante da estrutura básica da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, criado pela Lei no 10.678, de 23 de maio de 2003, tem por finalidade propor, em âmbito nacional, políticas de promoção da igualdade racial com ênfase na população negra e outros segmentos étnicos da população brasileira, com o objetivo de combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial e de reduzir as desigualdades raciais, inclusive no aspecto econômico, financeiro, social, político e cultural, ampliando o processo de controle social sobre as referidas políticas (BRASIL, 2003a).

Anos mais tarde, por meio da luta permanente dos movimentos negros, foi criado, com o Decreto 6.872/2009, o “Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial” (Planapir), proposto pela Subsecretaria de Igualdade Racial com auxílio e participação do atual Conselho de Defesa dos Direitos do Negro, sendo instituído um Comitê de Articulação e Monitoramento do Planapir, com o objetivo de garantir sua perpetuação como política de Estado (BRASIL, 2009).

Uma vez que as populações excluídas, como homens negros, mulheres negras, indígenas e ciganos, estão em maior vulnerabilidade – por exemplo, por mortalidade violenta, mortalidade materna etc. (FBSP, 2019) –, o Planapir, elaboração conjunta entre o governo federal e governos estaduais e Distrito Federal, busca efetivar ações e medidas permanentes para a promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo em suas diversas modalidades. O plano, nesse sentido, é um ato importante

no reconhecimento do ente estatal de que não há igualdade racial no Brasil. Aponta 12 eixos que orientam estados e municípios no desenvolvimento de ações, metas e prioridades na área de promoção da igualdade racial (BRASIL, 2009), a saber:

- Eixo 1: Trabalho e desenvolvimento econômico
- Eixo 2: Educação
- Eixo 3: Saúde
- Eixo 4: Diversidade cultural
- Eixo 5: Direitos humanos e segurança pública
- Eixo 6: Comunidades remanescentes de quilombos
- Eixo 7: Povos indígenas
- Eixo 9: Política internacional
- Eixo 10: Desenvolvimento social e segurança alimentar
- Eixo 11: Infraestrutura
- Eixo 12: Juventude

Ao pensar as ações, metas e prioridades, é preciso que os estados e municípios observem as possíveis relações existentes entre esses eixos, como caminhos que se cruzam.

Os movimentos negros também celebram a criação do “Estatuto de Igualdade Racial” (Lei 12.288/2010), o qual contém princípios gerais para guiar a atuação do Estado e da sociedade na “Política de Igualdade Racial” e criou e estruturou o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial” (Sinapir) (BRASIL, 2010). Sancionado pelo Decreto 8.136/2013, assinado pela presidenta Dilma Rousseff (BRASIL, 2013a), o objetivo do Sinapir é:

[...] ser um instrumento fundamental para a institucionalização da Política de Promoção da Igualdade Racial em todo o país. Para sua operacionalização, é necessária a adesão dos Entes Federados, que possibilitará a atuação conjunta na implementação dessa política, potencializando os resultados e garantindo o acesso prioritário desses entes às iniciativas do Governo Federal (BRASIL, 2003b).

2.3 MOVIMENTOS NEGROS E A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL

Vimos que as pressões e propostas feitas pelos movimentos negros nos anos 1980 contribuíram para a criação de políticas sociais que fossem orientadas pelo princípio da equidade. Dentre essas propostas estavam a criminalização do preconceito racial e a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil (RODRIGUES, 2005). Sobre esse último ponto, no entanto, mesmo após ampla discussão, a Constituição Federal de 1988 apenas sinaliza para a recomendação de que o currículo escolar reflita a pluralidade racial brasileira. Enquanto no art. 205 o texto constitucional afirma que “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”, no inciso III do art. 206, preconiza que o “**pluralismo de ideias** e de concepções pedagógicas” é um dos princípios que dão base à oferta do ensino (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Mesmo que essa pluralidade não tenha sido alcançada e que a educação ainda não seja para todos, é preciso reconhecer que houve avanços importantes para os movimentos negros. Caó (apud RODRIGUES, 2005, p. 57) destacou que “[...] nós [movimentos negros] nos apresentamos, com todas as debilidades, e o que ajudou a concretizar o racismo como crime foi também o clima geral na sociedade brasileira contra o autoritarismo”. Os movimentos negros, na análise de Gomes (2020, p. 16), são, antes de tudo, educadores, pesquisadores e produtores de conhecimentos, pois suas ações políticas se pautam no reconhecimento dos saberes produzidos por pessoas negras e pelos próprios movimentos, os quais são “[...] produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade”.

Tem sido esse mesmo movimento social o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro (GOMES, 2020, p. 18-19).

Na década de 1980, enquanto eram intensificadas ações no sentido de promover transformações importantes no processo da democratização social e política, com vistas a combater o racismo e defender os direitos da população negra (GUIMARÃES,

2019; GOMES, 2020), a discussão acerca da educação formal como um bem a ser conquistado ganhou destaque na pauta dos movimentos negros. Esse debate não se restringiu aos espaços do movimento, mas foi feito entre os grupos, em congressos, encontros e centros de estudo, elevando os movimentos negros ao *status* de atores políticos.

A valorização da educação formal pelos movimentos negros decorre de sua consideração de que a escola é um espaço privilegiado, pelo grande potencial que representa para a superação do processo de exclusão a que a maior parte da sociedade brasileira está submetida. A escola, portanto, é vista como instância capaz de impulsionar ações culturais e políticas que influenciam diretamente a transformação do indivíduo, daí a relevância dada pelos movimentos negros ao currículo contido nas diretrizes e instrumentos reguladores da escola, fazendo-se necessário ampliar o debate a respeito dos espaços dados ao saber eurocêntrico no currículo. Em outras palavras, a atuação dos movimentos negros questiona o saber produzido pela população negra, mas invisibilizado pelo grupo hegemônico, pautado em ideais eurocêntricos:

[...] compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras de seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações (GOMES, 2020, p. 23).

Assim, ao passo que os movimentos negros questionam a realidade da população negra, também ampliam o debate de conceitos como raça, identidade étnica, racismo, preconceito, discriminação, democracia racial. Ou seja,

[...] Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório, e não inferiorizante (GOMES, 2000, p. 21).

É na (re)construção de conceitos que saberes e experiências emergem, propagando lições conscientizadoras na busca de melhorias sociais. Todavia, embora falando dos movimentos sociais de modo geral, na visão de Arroyo (2013, p. 32), a atuação destes como atores educativos se dá

[...] não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como têm agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao

fazer pedagógicos a centralidade que têm as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos lembram quão determinantes são, na nossa constituição como seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana.

Assim, a base educacional dos movimentos sociais se assenta na busca por humanização nas condições de vida e na luta pela sobrevivência. Ou seja, os movimentos negros são atores políticos e educadores, também responsáveis por educar a escola, a sociedade e o Estado. Os saberes produzidos são por eles interpretados como ações de emancipação-regulação, educando todos os sujeitos envolvidos no processo e produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil (GOMES, 2020).

[...] Importa-nos compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações (GOMES, 2020, p. 22).

Ainda que sem discutir especificamente a educação para as relações étnico-raciais, as sociologias das ausências e emergências, formuladas por Santos (2007), permitem compreender a invisibilidade dos conhecimentos produzidos pela população negra. A sociologia das ausências é definida como:

[...] um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. E é isso o que produz a contradição do presente, o que diminui a riqueza do presente (SANTOS, 2007, p. 29).

Por isso, para a reversão dessa ausência, Santos (2007) argumenta a necessidade de tornar presentes as experiências produzidas como ausentes, fazendo emergir realidades antes invisibilizadas, daí a proposta da sociologia das emergências,

[...] que nos permite abandonar essa ideia de um futuro sem limites e substituí-la pela de um futuro concreto, baseado nessas emergências: por aí vamos construindo o futuro. O que estou propondo é um duplo procedimento: ampliar o presente e contrair o futuro, por meio de procedimentos e ferramentas que estamos discutindo (SANTOS, 2007, p. 38).

A educação, no olhar dos movimentos negros, é forma, espaço e tempo de contribuição para superar estigmas raciais e se traduz como meio articulador entre grupos, comunidades, cidadãos. Conforme Gomes (2020, p. 21), ao fazer emergir o

protagonismo desses conhecimentos, os movimentos negros também assumiram protagonismo, conquistando “[...] um lugar de existência afirmativa no Brasil” e possibilitando a organização e sistematização de saberes produzidos pela população negra em suas experiências nos âmbitos social, cultural, histórico e político. Inclusive, no município de Vila Velha, lócus deste estudo, a Frente Parlamentar de Promoção da Igualdade Racial e o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial são duas instâncias que vêm, desde 2019, atuando com a presença de representantes do Movimento Negro Capixaba.

2.3.1 As ações afirmativas no campo da educação

O processo de construção da identidade brasileira, como vimos, é pensado por uma elite pautada nos ideais eurocêntricos, excluindo e perseguindo sobretudo as populações negra, mestiça e indígena. A consequência é a perpetuação do racismo e da discriminação propagada pelo mito da democracia racial. Por isso, os movimentos negros estão continuamente questionando a invisibilização dos saberes da população negra. Nessa dinâmica de resistência, diversas ações afirmativas foram concebidas.

A partir da criação da “Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial” e do Conselho de Promoção de Igualdade Racial, descritos anteriormente, políticas de igualdade racial com ênfase na população negra e em outros segmentos étnicos presentes no Brasil foram implementadas. Em decorrência disso, foram implementadas diversas ações governamentais relacionadas ao campo da Educação, dentre elas: o “Programa Nacional do Livro Didático”, a publicação do livro “Superando o racismo na escola”¹⁵ e, ainda, a inclusão, como tema transversal, da educação étnico-racial nos “Parâmetros Curriculares Nacionais”. Esta ação foi importante, pois demonstrou que o Ministério da Educação vinha incorporando, ainda que de maneira tímida, a proposta de uma educação antirracista ao currículo escolar.

A hierarquização das diversidades produziu uma tensão que perpassa os currículos escolares. Arroyo (2018) descreve o currículo como o núcleo e o espaço centrais mais estruturantes da função da escola. Constitui-se, por isso, em um território de disputa

¹⁵ A obra pode ser acessada em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf.

externa, perpassado por interesses políticos e econômicos em torno da produção do conhecimento, da ciência e da tecnologia.

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica, a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu processo ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história (ARROYO, 2018, p. 14).

A escola, esse espaço composto por contradições impostas pelo abrangente processo de racialização que configuram as relações de produção, influencia na estruturação da sociedade brasileira e na distribuição dos diversos grupos sociais. Essa concepção de sociedade serviu ao regime escravocrata brasileiro, no qual negro(a)s foram posicionados nas estruturas sociais, políticas e econômicas em condição de explorados e invisibilizados, o que perdura até a contemporaneidade. De outro lado, o processo de escravização, justificado pelo colonialismo explícito na relação metrópole-colônias, é precursor do capitalismo pujante no processo inicial de exploração de naturezas econômica e social.

Porém, solicitações que vinham sendo feitas pelos movimentos negros para enfrentar essa construção sócio-histórica ganharam, nos primeiros anos deste século, *status* de lei, a Lei 10.639/2003, política de maior interesse para este estudo e com a qual o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, cumpriu propostas de campanha. Esse dispositivo marca a política educacional brasileira, uma vez que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996, determinando que, no currículo das instituições públicas e privada, de Ensinos Fundamental e Médio, fosse incluído o ensino de histórias e culturas afro-brasileira e africana. Acrescida de três novos artigos, a LDBEN, no art. 26-A, assim passou a estabelecer:

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

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

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

A aprovação da Lei 10.639/2003 foi seguida por dois dispositivos do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara Plena (CP): o Parecer 03/2004, favorável à instituição das diretrizes curriculares para a educação para as relações étnico-raciais, e a Resolução 01/2004, que garantiu a instituição dessas diretrizes. Assim, o parecer e a resolução orientam a construção de um planejamento para a implementação da Lei 10.639/2003 em âmbito nacional pelos entes federativos (CNE, 2004a, 2004b). Esse planejamento é consubstanciado no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para Erer (BRASIL, 2013b).

Na esfera pública, o plano resulta da concorrência direta por políticas eficazes e medidas de garantia de direitos, em resposta a um conjunto de reivindicações históricas para o combate ao racismo e às discriminações. Dessa forma, o plano

[...] procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, sistemas de reparações, de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nessa perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial. Assim, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos terão a oportunidade de interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. [...] (BRASIL, 2013b, p. 11).

O plano impulsiona os sistemas e as instituições a adotarem os procedimentos adequados na promoção da educação antirracista, sendo parte da política pública de ação afirmativa. Tem como objetivo principal orientar os sistemas de ensino no cumprimento das determinações legais em prol de garantir o direito de aprender a promover uma sociedade justa e solidária. Está dividido em seis eixos estratégicos, que contribuem diretamente para a implementação da Lei 10.639/2003. São eles:

[...] fortalecimento do marco legal; política de formação para gestores(as) e profissionais de educação; política de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento; condições institucionais (BRASIL, 2013b, p. 21).

Esses eixos abarcam um conjunto de ações estratégicas significativas que, quando trançadas, permitem que a política aconteça (Figura 1).

Figura 1: O trançado com os eixos do “Plano Nacional de Implementação Das Diretrizes Curriculares Nacionais da Erer”



Fonte: Illy (2018).

A proposta não é determinar um modelo a ser cumprido, mas, sim, tensionar um diálogo capaz de orientar as ações estruturantes para a organização da política de educação para as relações étnico-raciais em âmbitos federal, estadual e municipal.

A criação das políticas mencionadas foi importante conquista e, na relatoria dos documentos emitidos pelo CNE, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva assevera que a instituição das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” é uma

[...] política curricular [que] orienta os sistemas e os estabelecimentos de ensino no sentido de educar para relações étnico-raciais positivas, a partir da divulgação, respeito e valorização da cultura e história dos africanos escravizados no Brasil, dos seus descendentes, relacionando-as às histórias e culturas dos africanos do Continente e da Diáspora. Políticas são elaboradas e implantadas com o intuito de promover aperfeiçoamentos na sociedade, garantir e proteger direitos. Neste sentido, espera-se que as Diretrizes Curriculares em pauta possam corrigir distorções, incentivar avanços (GONÇALVES E SILVA, 2006).

As diretrizes em questão apontam caminhos, nas instâncias federais, estaduais e municipais, para estimular a construção de políticas de promoção da igualdade racial a partir da educação. Esses caminhos são trançados com as metas norteadoras, que, além de orientar sobre os sujeitos que devem participar da construção da política, indicam o período necessário para a execução de cada uma delas.

2.4 DINÂMICA DA EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

O tema da discriminação e suas vertentes padece de uma inércia histórica que fortalece as desigualdades social e racial no Brasil. Abrange toda distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha por objetivo desvalorizar ou invalidar o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais, nos campos político, econômico, social e cultural (PIOVESAN, 2005). Em um país no qual a discriminação é acentuada pelas desigualdades racial e social, cujas raízes estão fincadas sobretudo na forte concentração de terra e nas relações sociais advindas do trabalho escravista, dando origem à rígida estratificação de classes (SANTOS, 2009), questionar, contestar e enfrentar as consequências desse processo é crucial para o combate ao preconceito e ao racismo. Esse debate, por longo tempo, ficou de fora dos currículos escolares.

Na discussão sobre preconceito e racismo, um dispositivo importante é a Declaração Universal de 1948, que traz ao debate os direitos humanos, constituindo-se em instrumento internacional para protegê-los. Tal documento integra tratados e convoca os Estados sobre a premência desse debate, sobretudo do ponto de vista ético (ONU, 1948). Dentre os trançados para discutir os direitos e deveres diante da discriminação, destacamos as ações afirmativas, as quais, de acordo com Piovesan (2005, p. 39),

[...] constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres [...].

Logo, trata-se de ações que integram políticas compensatórias, que consistem, em geral, na reparação, redistribuição e reconhecimento, sendo fundamentais para a efetivação de uma sociedade com menos desigualdades entre os grupos sociais, mais democrática, diversa e plural. As políticas públicas de ação afirmativa ganham destaque principalmente após a década de 1990, com a amplitude do debate entre governantes, militantes e os movimentos negros. Nessa esteira, surge uma série de políticas públicas com respaldo jurídico na Constituição Federal de 1988, e/ou nos tratados internacionais ratificados pelo Brasil com o objetivo de assegurar a igualdade de direitos aos grupos socialmente vulneráveis. A Lei 10.639/2003 figura dentre essas políticas.

As políticas públicas podem ser consideradas como um mecanismo de resposta a aspectos sociais com alguma complexidade que demandariam uma ação positiva do Estado, visando a permitir “[...] o encaminhamento e tratamento do problema de forma mais razoável e possibilitando aos agentes causadores do problema em questão uma reconceitualização de si, de suas próprias ações frente ao mundo e da realidade em seu entorno” (CHUDZIJ, 2020, p. 31). Essas políticas são instrumentos cuja formulação exige planejamento, racionalização e participação popular, atividades que devem ser organizadas pelo Estado, conforme preceitua o texto constitucional, que estabelece importantes dispositivos prevendo ações afirmativas para os grupos socialmente vulneráveis (BRASIL, 1988).

Cabe ressaltar que o marco constitucional brasileiro teve o desafio de enfrentar décadas de um regime autoritário e centralizador e, por isso, é fruto de uma agenda política comprometida em estabelecer uma ordem democrática. Essa opção do constituinte invoca uma nova ordem institucional e federativa do Estado brasileiro: o processo de mudança nas relações intergovernamentais revela que há tendência à descentralização, bem como à autonomia dos entes estaduais, municipais e do Distrito Federal em relação à União.

As relações verticais na federação brasileira – do governo federal com estados e municípios e dos governos estaduais com seus respectivos municípios – são

caracterizadas pela independência, pois esses são entes federativos autônomos. Assim, a autonomia político-fiscal dos governos estaduais e municipais permite, em tese, que estes adotem uma agenda própria e independente da agenda do Executivo federal (ARRTECHE, 2004). Nesse contexto, cabe ressaltar que a disputa de poder pelas elites é sempre presente e as políticas são verticalizadas, o que pode impedir ou dificultar que sua implantação esteja sustentada na leitura de cada contexto. Isso justifica a necessidade de tratarmos da descolonização¹⁶ do Estado, tomando como eixo central de análise o racismo e suas consequências, na chave de um processo de democratização social e do próprio Estado.

A descentralização federativa fortalece a autonomia dos entes locais e mais próximos dos cidadãos, configurando um padrão de distribuição de poder que envolve um maior número de sujeitos na implementação e implantação das políticas públicas, contrapondo-se a uma configuração social historicamente constituída por um sistema autoritário e centralizador. Na perspectiva dos processos de descentralização – sobretudo de políticas sociais –, regimes políticos federativos introduzem o elemento da autonomia dos entes federados, o que significa dizer que programas de transferência de novas competências sobre a gestão de políticas sociais devem contar com a anuência dos entes federados subnacionais. Isso implica a necessidade de barganhas federativas: “[...] o jogo federativo desdobra-se em arranjos e movimentos cooperativos e competitivos entre os entes constituintes, o que torna a implantação de políticas sociais um fenômeno complexo, que se desenvolve em diversas arenas e etapas” (COSTA; PALOTTI, 2013, p. 330).

No contexto democratizante, a política pública de descentralização vem ao encontro da necessidade de autonomia não apenas dos municípios como também dos estados. Para os municípios, o impacto da descentralização foi ainda maior. No campo político, esses entes passaram a ser reconhecidos como membros integrantes da federação e, no campo fiscal, tiveram assegurados níveis mais elevados de transferências federais automáticas:

¹⁶ Nas palavras de Rufino (2021, p. 30), “Descolonizar é mais que o fim de uma guerra sacramentada nos campos de batalha. É, sobretudo, uma questão de cura. Esse é o ponto que desejo firmar, com o devido pedido de licença e me lançando no diálogo responsável com todas e todos os oprimidos por esse sistema de dominação ao longo do tempo. [...] Considerando a colonização como um evento que tem, em primeiro lugar, o ataque ao corpo, não podemos deixar de avançar na problematização de penetração das suas formas de violência nas várias camadas que compõem a existência dos viventes.”

[...] preferencialmente, as principais políticas públicas deveriam ser descentralizadas para o âmbito municipal, se não na formulação, pelo menos na implantação. Desse modo, mesmo como fragilidades institucionais e no plano material, os municípios tinham se tornado atores-chave no Estado de Bem-Estar Social brasileiro (FRANZESE; ABRUCIO, 2013, p. 365).

Ao avançar na responsabilização dos municípios quanto à implementação da educação para as relações étnico-raciais, a Lei 10.639/2003, para ser atendida, implicou a necessidade de profunda reestruturação das secretarias de educação desses entes. Era necessário fazer valer a lei! Fazer a lei acontecer implicou instituir práticas antirracistas, ou seja, criar mecanismos para o enfrentamento do racismo estrutural.

Nessa direção, ao retomarmos o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para Erer (BRASIL, 2013b), observamos que o documento impulsiona os sistemas e as instituições a adotar os procedimentos adequados na construção de uma educação antirracista. Além disso, o plano articula os principais sujeitos institucionais (Ministério da Educação, gestores dos sistemas de ensino e de escolas, movimentos sociais e, sobretudo, movimentos negros) que devem participar ativamente da implementação dessa política pública. Também a Resolução CNE/CP 01/2004, no *caput* de seu art. 3º, estabelece que

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 03/2004 (CNE, 2004, p. 32).

A plena implementação e efetivação da Lei 10.639/2003, do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004 dependem de um conjunto de condições pontuadas pelas diretrizes, dentre as quais o fortalecimento do marco legal e as políticas de formação dos profissionais da educação (CNE, 2004a, 2004b, BRASIL, 2013b). O desafio para fazer valer esses dispositivos legais decorre do fato de que, conforme frisamos, historicamente, a escola tem sido um espaço de repercussão e reprodução do racismo, pois as dinâmicas ali produzidas evidenciam dificuldades para lidar com identidades forjadas em um contexto de diversidade, reconhecê-las e tratá-las com equidade. Portanto, o cumprimento desses dispositivos demanda a reorganização do espaço escolar a partir de uma perspectiva emancipatória, o que exige a reflexão

sobre a cultura da escola e das relações sociais entre os envolvidos no processo educativo, revisão dos currículos e das práticas pedagógicas.

Assim sendo, essa revisão precisa ser interpretada não somente na sua dimensão pedagógica, mas também na regulamentação e normatização, em âmbitos estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores do sistema de ensino e das escolas. Isso porque o início de toda e qualquer política pública atravessa um momento inaugural, uma etapa de apresentação de uma perspectiva que se abre à sociedade (GOMES, 2012b).

A regulamentação dos mecanismos adotados pelas instituições estaduais, municipais e do Distrito Federal é uma orientação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para Erer. Em seu Eixo 1, o plano aborda o fortalecimento do marco legal e descreve que a regulamentação da Lei 10.639/2003 em níveis estadual, municipal e no Distrito Federal deve acontecer em consonância com o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2013b).

Em documento no qual discute as diretrizes, Gomes (2012b, p. 26) destaca que

[...]. É papel dos Conselhos Municipais e Estaduais articular o processo de implantação – apresentação dos novos determinantes legais – e de implementação. Nesse sentido, a regulamentação diz respeito aos dispositivos legais que expressam as ações a serem adotadas pelos Conselhos e pelas Secretarias de Educação para desencadear e realizar a implementação da Lei nº 10.639/03. Em geral, a exemplo do caso do governo federal, esse processo demanda diretrizes curriculares estaduais e municipais, assim como resoluções que introduzam e garantam a inserção da educação das relações étnico-raciais no âmbito das políticas municipais e estaduais já previstas ou que criem novos mecanismos.

Por isso, coube ao Conselho Municipal de Educação de Vila Velha discutir e elaborar o dispositivo legal que regulamentaria as ações a serem adotadas pela Semed para desencadear a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas da rede municipal.

Diante disso, podemos considerar, a Ceafri, como um dos meios legais para o enfrentamento de discriminações raciais e, no ambiente escolar, de forma mais assertiva, em contraposição ao epistemicídio dos conhecimentos produzidos por sujeitos negros. O enfrentamento ao silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial, nas instituições educacionais, possibilitará aos profissionais do

município compreender em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas em prol uma educação antidiscriminatória.

Em suma, a promulgação da Lei 10.639/2003 e sua implementação e implantação trouxe aos movimentos negros novas frentes de luta, dado o desafio para que ela seja efetivamente cumprida. Não se trata somente da presença obrigatória de uma nova componente no currículo escolar, mas que tal componente seja posta em prática em conexão com a realidade de todos aqueles que vivenciam a Educação Básica.

3 VILA VELHA, O LÓCUS DA PESQUISA

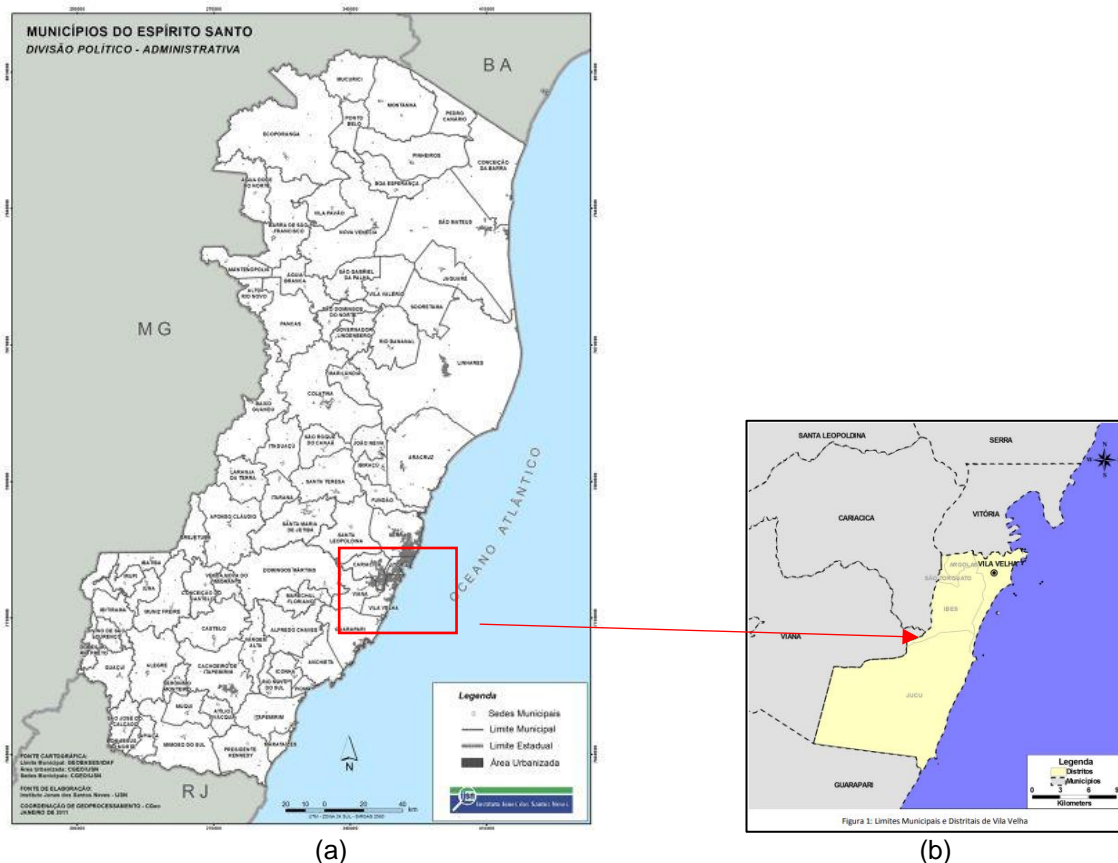


Por que, em um país tão racista, as tranças não morreram?

(@luanebentosantos, 2020)¹⁷

O município de Vila Velha é o mais antigo do Espírito Santo, tendo sido fundado em 23 de maio de 1535. Conhecido tradicionalmente como a “Veneza capixaba”, pois é formado por várias ilhas e inúmeras pontes, até 2013, foi o município mais populoso do estado, superando, inclusive a capital, Vitória, da qual está 5 km distante.

Figura 2: Localização de Vila Velha no mapa do Espírito Santo



Fonte: (a) base cartográfica do Instituto Jones dos Santos Neves (S. d.); (b) Vila Velha (2016).

¹⁷ Reflexão proposta por Luane Bento Santos, doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, pesquisadora das relações étnico-raciais, professora e palestrante.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, a população de Vila Velha somava 414.586 pessoas, com uma maioria negra (pretos e pardos), que representa mais de 55% (IBGE, 2010), conforme Figura 3. Essa composição nos convida a refletir sobre o impacto da diversidade étnico-racial na formação da identidade da população local.

Figura 3: Caracterização populacional por cor ou raça

Variável - População residente - percentual do total geral						
Ano - 2010						
Brasil, Grande Região, Unidade da Federação, Município e Região Metropolitana	Cor ou raça					
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Brasil	47,51	7,52	1,10	43,42	0,43	0,02
Sudeste	54,94	7,82	1,12	35,97	0,13	0,03
Espírito Santo	42,06	8,32	0,63	48,71	0,27	0,00
Vila Velha (ES)	43,73	8,17	0,74	47,15	0,22	0,00
Grande Vitória (ES)	38,41	9,18	0,72	51,43	0,26	0,00

Fonte: IBGE (2010).

A desigualdade vivenciada pela maioria do(a)s negro(a)s é evidenciada na má distribuição de renda e na falta de investimento social, refletindo dificuldades no acesso aos serviços de educação e saúde, hábitos, consumo, dentre outros aspectos. Assim, embora sejam maioria (aproximadamente 55,8% da população nacional) (IBGE, 2010), o(a)s negro(a)s ainda são as maiores vítimas da desigualdade social e da violência, por vezes praticada pelo próprio Estado (FBSP, 2019, 2020, 2022).

O estado do Espírito Santo não difere do contexto nacional de desigualdade a que a população negra está submetida. A falta de oportunidades dignas de trabalho, de moradia e de acesso à educação fortalece as desigualdades social e racial. Além disso, o crescimento demográfico e o acelerado ritmo da urbanização tornam ainda mais complexa a distribuição de renda, deixando à margem esse estrato populacional. Em Vila Velha, grande parte da população negra mora nos bairros periféricos (Figura 4), nos quais são registrados os maiores índices de violência, desemprego e emprego informal e, por outro lado, baixa escolaridade e rendimentos salariais, além de esgotamento sanitário deficiente (IBGE, 2010).

Figura 4: Distribuição populacional em Vila Velha segundo cor ou raça

Município e Subdistrito	Cor ou raça x Situação do domicílio														
	Branca			Preta			Amarela			Parda			Indígena		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Vila Velha (ES)	43,72	43,58	0,14	7,93	7,88	0,05	0,64	0,64	0,00	47,46	47,18	0,29	0,24	0,24	0,00
Centro - Vila Velha - Vila Velha (ES)	55,92	55,92	-	5,80	5,80	-	0,69	0,69	-	37,35	37,35	-	0,24	0,24	-
Grande Aribiri - Vila Velha - Vila Velha (ES)	43,83	43,83	-	5,80	5,80	-	0,54	0,54	-	49,80	49,80	-	0,04	0,04	-
Grande Ibes - Vila Velha - Vila Velha (ES)	47,03	47,03	-	6,63	6,63	-	0,41	0,41	-	45,73	45,73	-	0,20	0,20	-
Grande Cobilândia - Vila Velha - Ibes (ES)	36,34	36,34	-	8,73	8,73	-	0,66	0,66	-	54,06	54,06	-	0,21	0,21	-
Grande Jucu - Vila Velha - Jucu (ES)	29,75	29,75	-	10,71	10,71	-	0,66	0,66	-	58,54	58,54	-	0,33	0,33	-

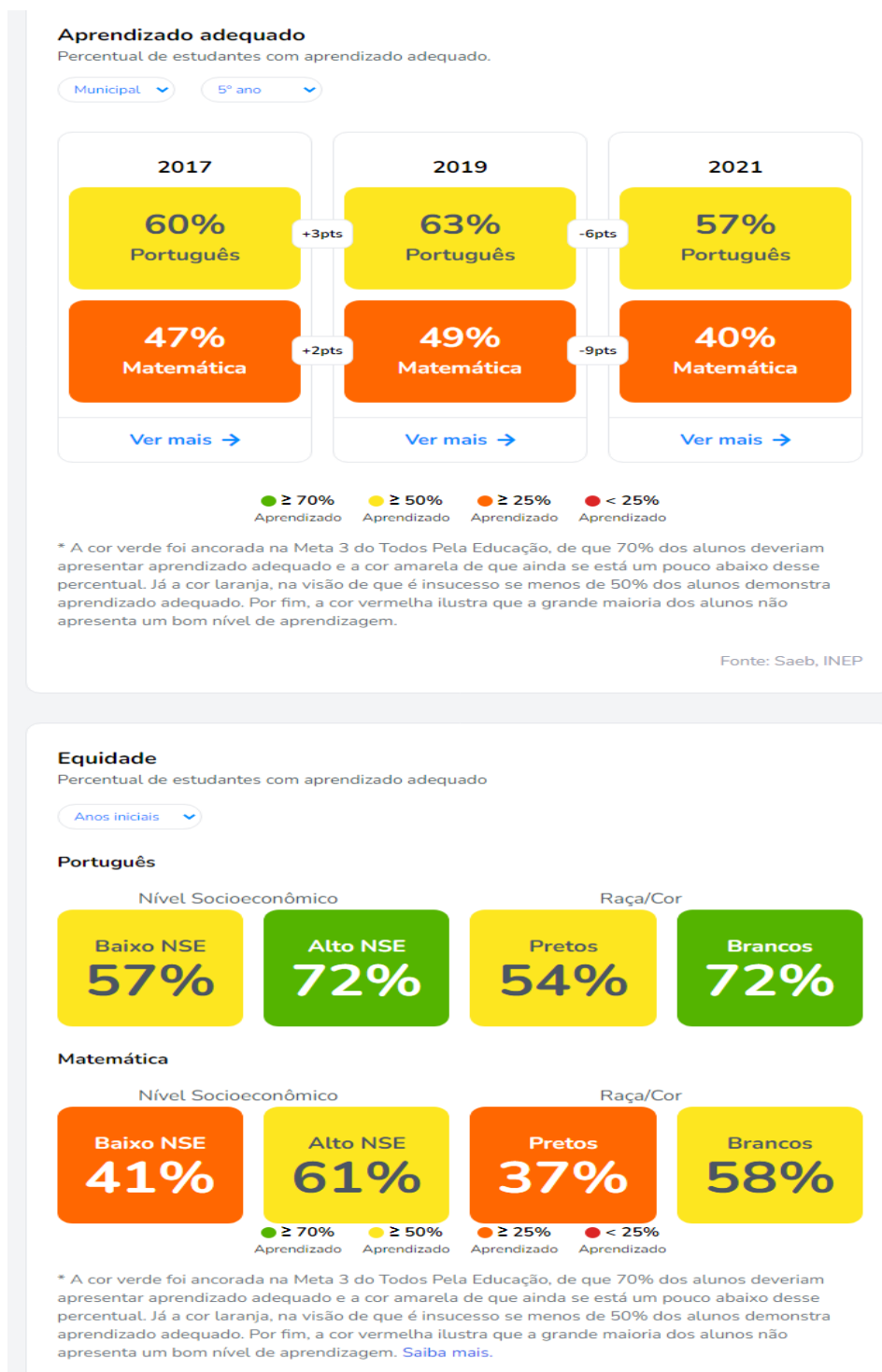
Fonte: IBGE (2010).

O Sistema Municipal de Educação de Vila Velha possui 109 unidades de ensino, sendo 40 de Educação Infantil, 67 de Ensino Fundamental e 02 Unidades que atendem tanto a Educação Infantil quanto a Ensino Fundamental – destas, 13 atendem à demanda da Educação de Jovens e Adultos. Ao todo, em 2023, atuavam na rede cerca de 5.800 mil profissionais do magistério, que atendiam a mais de 55.300 mil alunos(a)s (VILA VELHA, 2023)¹⁸. De acordo com os dados do IBGE a maior parte das unidades de ensino possui acessibilidade, alimentação, aparelhos de TV, biblioteca, quadra de esportes, água tratada, energia elétrica, coleta de lixo, rede de esgoto, laboratório de informática e banda larga de internet, denotando, portanto, que a rede de ensino municipal possui estrutura com boas condições de funcionamento.

Para discutir as desigualdades raciais produzidas no campo educacional em Vila Velha, é preciso voltar no tempo e, ainda, comparar dados obtidos por agências públicas. As violentas lutas contra indígenas que habitavam o território de Vila Velha em sua fundação estenderam-se, posteriormente, também contra o(a)s negro(a)s que chegaram com o avanço da colonização. Como fruto desse processo histórico, a escola oferta uma educação que não consegue valorizar o contexto de diversidade. Tomemos como base, primeiro, os percentuais de estudantes do Ensino Fundamental I e II (respectivamente, Figuras 5 e 6) com aprendizado adequado em Língua Portuguesa e Matemática no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), organizado pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo.

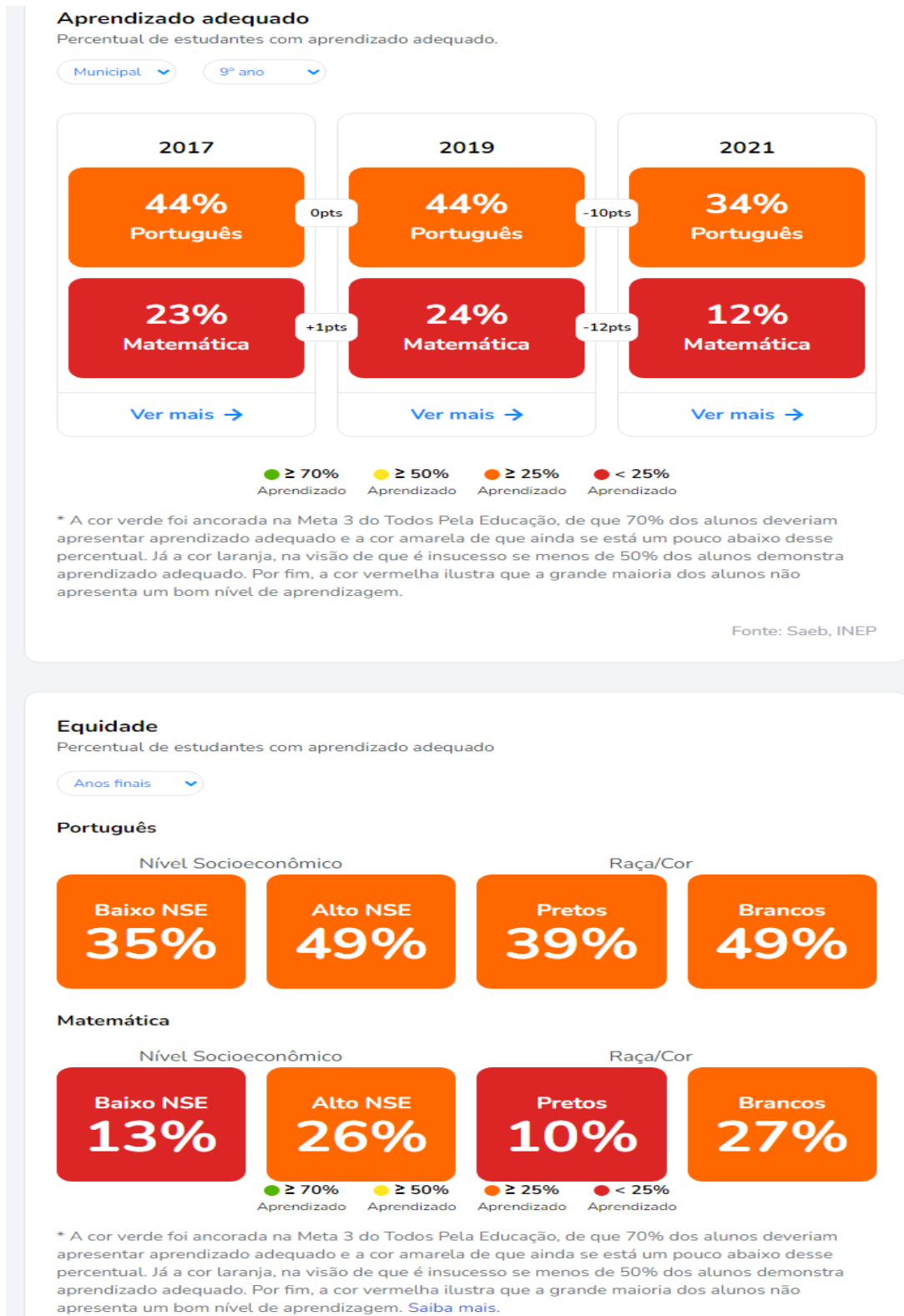
¹⁸ PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA. A Secretaria de Educação. Vila Velha, 2023. Disponível em <https://www.vilavelha.es.gov.br/secretaria/educaca>. Acesso em: 24 mar. 2023

Figura 5: Desempenho discente no Ensino Fundamental I – 5º ano da rede municipal de Vila Velha em avaliação estadual



Fonte: QEdu (S. d.), em adaptação feita a partir dos resultados do Saeb.

Figura 6: Desempenho discente no Ensino Fundamental II – 9º ano da rede municipal de Vila Velha em avaliação estadual



Fonte: QEdu (S. d.), em adaptação feita a partir dos resultados do Saeb.

O Saeb é um conjunto de avaliações externas que, segundo o INEP, em larga escala possibilita as redes municipais e estaduais, realizar um diagnóstico da educação ofertada. O processo acontece via instrumentos: avaliativos, que determinam o nível de desempenho dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento; e questionários, que aplicados aos alunos e profissionais da educação, objetivam compreender os fatores, internos e externos, que influenciam diretamente nos resultados das avaliações.

Para avançar na compreensão, consideramos importante fazer o cruzamento desses dados com documentos produzidos pelo município de Vila Velha, os quais confirmam as desigualdades raciais no contexto local. Conforme o “Vila Velha em números: diagnóstico municipal”¹⁹, que traz informações sobre as principais áreas de atuação da gestão municipal, os bairros com menor taxa de alfabetização e valor nominal médio de pessoas com menor rendimento têm maiores desigualdades racial e social. Além disso, na Região Central, composta por alguns bairros nos quais o poder aquisitivo é maior, a renda média/mês *per capita* é de R\$ 1.680,72, enquanto na Região Grande Jucu, periferia do município, esse rendimento cai para R\$ 506,02 (VILA VELHA, 2018).

Outro dado importante trazido pelo documento é que, na Região Central, em dezembro de 2017, 748 famílias estavam recebendo benefício para a superação da extrema pobreza (por localidade administrativa de Vila Velha), ao passo que na Região Grande Jucu esse número foi mais que o dobro: 1.503 famílias. O diagnóstico mostra, ainda, que, na região economicamente mais vulnerável, o percentual de matrículas na escola pública é quase o dobro da Região Central e com índice muito baixo (0,7%) de matrícula na rede privada (VILA VELHA, 2018).

De outro lado, os indicadores do Saeb para o município apontam, ainda, que, em 2019, os índices de abandono escolar e de reprovação em Vila Velha foram, respectivamente, 0,46% e 5,65%. Outro ponto importante diz respeito à distorção idade/ano no Ensino Fundamental: 14,1% nos anos iniciais e 35,3% nos anos finais –

¹⁹ Elaborado pela primeira vez em 2018 pelo Núcleo de Informações Estratégicas, vinculado à Secretaria Municipal de Planejamento e Projetos Estratégicos de Vila Velha.

também aqui, com impacto mais intenso sobre aluno(a)s negro(a)s (QEDU, [S. d.])²⁰. Ora, em Vila Velha, o maior número de unidades de ensino municipal se situa nas periferias (VILA VELHA, 2018). Assim, se os bairros periféricos são majoritariamente habitados pela população negra, é plausível afirmar que é nesse estrato populacional que se situa a maior parte do(a)s aluno(a)s que frequentam as escolas públicas sob a responsabilidade do município e que, provavelmente, têm menor desempenho no Saeb.

Tal situação contraria as expectativas que havia em relação ao trabalho realizado pela escola, pois Silva e Santiago (2016, p. 87) lembram que

A escola, como instituição moderna criada como espaço de disseminação do conhecimento, foi considerada um instrumento capaz de fazer ascender socialmente. Para a população negra, desprovida de bens materiais, esse espaço apresentou-se quase como a única oportunidade de conquistar algum prestígio social.

Entretanto, a escola, em direção contrária, acabou por se constituir em um centro de discriminação, reforçando tendências que existem no “mundo de fora” (GOMES, 2012a; ARROYO, 2018). Nessa relação de poder, o corpo negro é sempre preparado para servir, em meio ao silenciamento de questões importantes. Frente a isso, é possível que, em breve, o(a)s aluno(a)s negro(a)s de hoje chegarão ao mundo do trabalho sem o preparo adequado, o que contribui para fortalecer a visão de que devem ser entendidos como reserva de mão-de-obra. Submetendo-os à baixa remuneração justificada por sua má formação, o mercado seguirá contribuindo para manter esse grupo em condições de exploração, enquanto a escola, por seu lado, nega-se a enxergar sua parcela de contribuição para a perpetuação dessa dinâmica.

[...] a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. [...] O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou [se] é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (GOMES, 2012b, p. 104).

O modelo pedagógico instituído é baseado na vigilância constante, com punições escolares que, antes de “recuperar” os infratores, objetiva a “marcá-los” com um

²⁰ Como em 2020 e 2021, por orientação do Conselho Nacional de Educação, a rede municipal de ensino de Vila Velha optou por não aplicar reprovação, trazemos os índices do ano anterior ao início do período pandêmico.

estigma, diferenciando-os dos “normais”, confinando-os a grupos restritos, que, segundo o imaginário social, personificariam a desordem, a loucura ou o crime. Nessa perspectiva, a escola se constitui como um aparelho de correção e prevenção e funciona mediante o mecanismo da disciplina, adestrando corpos e mentes para se apoderar ainda mais dos gestos, gostos e modos de pensar dos sujeitos, impondo-lhes limitações, proibições ou obrigações (FOUCAULT, 1987), sobretudo sobre o(a)s aluno(a)s negro(a)s.

O silenciamento em relação à questão racial é notado mesmo quando há legislações que tentam combatê-lo com políticas públicas. Por exemplo, apesar de promulgada em 2003, até 2017, o município de Vila Velha ainda não havia se organizado para implementar a Lei 10.639/2003, que insere o ensino de história e culturas africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica. Na contramão desse silenciamento e perseguindo a quebra do paradigma do mito da democracia racial, o Movimento Negro Capixaba, entendendo a educação como uma bandeira prioritária no fortalecimento da identidade negra e da superação do racismo, buscou uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento.

Nesse intuito, por meio do Fórum Estadual Permanente de Educação Afro-brasileira do Estado do Espírito Santo, em 2017, em um momento em que a preocupação com as políticas afirmativas começava a decair no Brasil, em função da ascensão política da extrema-direita, acionou o Ministério Público do Estado do Espírito Santo, questionando se as redes de ensino dos municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória estavam cumprindo a Lei 10.639/2003 na Educação Básica. A partir disso, o MPES, por ofício, convocou representantes da educação de todos esses municípios para que apresentassem ações que estavam realizando para o atendimento não somente à Lei 10.639/2003, como também à Lei 11.645/2008, a qual insere as histórias e culturas indígenas no currículo da Educação Básica, não sendo, no entanto, objeto de atenção deste estudo.

Diante disso, o representante da Semed Vila Velha, na figura do então subsecretário pedagógico, convocou um grupo de representantes da secretaria, denominado Grupo Intersetorial, conforme relatado na ata desse encontro, realizado em 7 de junho de 2017 com a finalidade de responder ao questionário encaminhado pela direção do Centro de Apoio Operacional de Implementação das Políticas de Educação do MPES

(ANEXO E). A resposta ao documento foi o ponto de partida para a criação de uma coordenação que atendesse à demanda da educação para as relações étnico-raciais.

De acordo com a ata, dentre as questões apresentadas no documento encaminhado pelo MPES, a ênfase das discussões, conforme também será visto mais adiante, recaiu sobre o projeto político-pedagógico das unidades de ensino. Isso porque, na visão do órgão estadual os projetos deveriam ter como meta, no plano de ação, o enfrentamento ao racismo para, desse modo, cumprir o que estabelece a Lei 10.639/2003. Todavia, o Grupo Intersetorial constatou que o currículo do município de Vila Velha ainda não contemplava a abordagem de temas direta ou indiretamente propostos por esse dispositivo, concluindo que as unidades de ensino trabalhavam a temática em uma perspectiva mais folclórica²¹. Frente a tal desajuste, ficou sublinhada a necessidade da implementação da política pública Ceafri, com a função de articular as ações que trançariam a educação para as relações étnico-raciais no currículo escolar do município.

Desde então, o município vem trançando diversas ações para promover o conhecimento dos sujeitos acerca das culturas afro-brasileira e africana, visando a superar a discriminação e a promover o reconhecimento da riqueza etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural do Brasil. Dessa forma, os capítulos a seguir trazem os resultados com a pesquisa documental e os questionários aplicados, o que permitiu o alcance dos objetivos propostos para o estudo.

²¹ “Acostumou-se a ver as manifestações culturais de matriz africana, no Brasil, reduzidas ao campo do folclore. O conceito de folclore remete às tradições e práticas culturais populares e tem em si um apelo à memória em determinados *espaçostempos*. Sobretudo no mundo contemporâneo, em que a modernidade está repleta de significados positivos, o folclore e o popular são identificados, não poucas vezes, com o atraso – algo curioso, exótico, mas de menor valor. Porém, é necessário problematizar a inserção da cultura africana nesse registro. Corre-se o risco de não se criar uma identidade, nem estimular o orgulho de se pertencer a ela. Pode-se desmistificar a ideia de folclore presente no senso comum e, igualmente, mostrar como é complexa e sofisticada a cultura negra brasileira. São matrizes culturais que trazem saberes, técnicas e toda uma ancestralidade para ser elaborada e se expressar. Além disso, assim como as pessoas, ela está em permanente mudança e não é nada óbvia. Assim, pode-se estar atribuindo um caráter restrito à história africana se ela ficar limitada às manifestações culturais mais aparentes” (LIMA E SOUZA, 2014, p. 12-13).

4 ENCRUZILHADAS QUE DETERMINAM TRAJETÓRIAS - TRANÇAMENTOS METODOLÓGICOS



Então, divida cada uma dessas mechas em três partes diferentes. Comece a trançar os cabelos e alimente a trança com fios dessa mesma mecha. Repita o processo em cada uma das mechas até que os fios estejam todos trançados, tomando o cuidado de manter as tranças alinhadas. Para deixar os fios da sua trança-raiz semipresos, trance até a altura desejada e depois prenda com um elástico ou grampo pequeno. Para trançar os fios por completo, continue o trançado até as pontas.

(CÂNDIDO, 2020).

O ato investigativo, assim como o ato de trançar, precisa de um planejamento, com passos bem delineados. Nesse sentido, passamos a caracterizar os procedimentos utilizados na realização deste estudo.

No que diz respeito à abordagem utilizada para a investigação, adotamos a abordagem qualitativa, privilegiando o estudo das ações sociais, individuais e grupais, que trata, também, as unidades sociais investigativas como totalidades que desafiam a pesquisadora. Michel (2009) pontua que os fatos em Ciências Sociais, como é o caso dos que se referem objeto deste estudo, são muito ricos e carregados de valores, de modo que sua interpretação deve estar contextualizada, considerando sempre a realidade do grupo com eles envolvido.

Como estratégia de pesquisa, adotamos o estudo de caso, o qual possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações sem desvinculá-las do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Essa escolha foi guiada pelo objeto e pelo problema de pesquisa, sendo resultado de reflexão da pesquisadora acerca das estratégias que poderiam responder aos objetivos estabelecidos para o estudo. De acordo com Yin (2015, p. 25-26),

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes, pois a pesquisa por experimento é que permite a manipulação dos comportamentos na investigação, e a pesquisa histórica é que possibilita

analisar acontecimentos passados. Mas o estudo de caso, assim como o experimento e a pesquisa histórica é que proporciona ao pesquisador lidar com ligações operacionais que necessitam ser traçadas ao longo do tempo, em vez de serem encaradas como meras repetições ou incidências.

O estudo de caso dedica-se a analisar unidades de caso, representadas, neste estudo, pela Coordenação de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas do município de Vila Velha, a qual se configura como campo empírico de observação das ações afirmativas voltadas para o atendimento da Lei 10.639/2003. Ao nos debruçarmos sobre a experiência da Ceafri, foi possível conhecer os princípios que foram traçados em sua trajetória no período 2017-2020 e compará-los com os princípios das políticas afirmativas nacionais que estão nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim, ao traçarmos os caminhos percorridos para a implementação da política pública em comparação com o documento orientativo proposto pelo governo federal, identificamos evidências que expressam o sentido da análise, interpretação e descrição da situação interna da unidade caso.

A coleta de dados fez uso da pesquisa documental e da aplicação de questionários e o planejamento operacional para realizá-la compôs-se das seguintes ações:

- a) contato formal com a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, a fim de obter a autorização para realização da pesquisa na Ceafri, via processo protocolado;
- b) definição dos profissionais que responderiam aos questionários – no caso, optamos por servidores que atuaram, direta e/ou indiretamente, na implementação da política pública Ceafri no município de Vila Velha, de modo que foram selecionados 36 servidores, além do gestor que esteve à frente da Semed no período analisado neste estudo;
- c) definição e seleção, com a Ceafri, dos documentos constantes de seus arquivos (atas, portarias, legislações e dados das avaliações realizadas em larga escola) e que se referem à organização dessa coordenação;
- d) elaboração e aplicação dos questionários para a coleta de dados.

A pesquisa documental buscou analisar as ações desenvolvidas pela Ceafri no período 2017-2020. No que tange à aplicação dos questionários, foram usados dois instrumentos distintos (ANEXO C), ambos enviados via *Google Forms*.

Com primeiro questionário, enviado a 36 profissionais da educação (20 atuando na sede da Semed e 16 na gestão das unidades de ensino), buscamos analisar, por meio de perguntas abertas e fechadas, aspectos como: a formação profissional desses sujeitos, seu conhecimento sobre as políticas públicas voltadas para educação das relações étnico-raciais e as ações trançadas pela Ceafri no dia a dia das escolas e por outros setores da Semed que apoiam o funcionamento destas (Formação, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Integral, Educação Ambiental, setores administrativos e da Nutrição). De forma geral, a aplicação do instrumento privilegiou os profissionais que trabalharam direta e indiretamente na gestão da implementação da política. Assim, foi possível analisar o grau de institucionalização da Lei 10.639/2003 e sua incorporação à cena e à agenda da política educacional do município. Somente responderam a este instrumento 18 profissionais, caracterizados conforme Tabela 1.

Tabela 1: Sujeitos envolvidos diretamente na implementação da política (2017-2020)

Área/setor de atuação	Número absoluto	%
Unidades de ensino	05	27,8
Ceafri	03	16,3
Coordenadoria Setorial da Semed	04	22,2
Coordenadoria de Formação da Semed	01	5,6
Gestão da Semed	04	22,2
Outro	02	11,1

Fonte: dados coletados na pesquisa (2022).

Conforme podemos notar, apenas cinco profissionais da gestão escolar responderam ao instrumento, sendo que todos eles exerciam a mesma função na gestão municipal anterior.

Caracterizando a amostra que respondeu ao primeiro questionário, a maioria dos profissionais se classificou no gênero feminino (55,6%), sendo que 44,4% se autotransclassificaram como do gênero masculino. Declararam-se pardos 44,4%, seguidos dos que se declararam pretos (27,8%), brancos (22,2%) e indígenas (5,6%). Além disso, a maioria contabilizava mais de 20 anos de experiência na Educação e atuava como servidores estatutários efetivos. Trata-se de profissionais de elevada

escolaridade, pois 61,1% afirmaram ter curso de especialização e 33,3%, de mestrado.

Outro participante do estudo foi o secretário municipal responsável pela Semed Vila Velha no recorte temporal da pesquisa (2017 a 2020). O questionário aplicado continha perguntas abertas referentes aos desafios para a implementação e implantação da política Ceafri; à capacidade orçamentária para tal; às ações executadas pela Ceafri e pelas unidades escolares e às perspectivas consideradas como fundamentais para que o município possa desenvolver outras formas de ações afirmativas.

Cabe ressaltar que o anonimato foi garantido a todos os participantes e que, ao fim do estudo, foi feita a devolutiva, aos sujeitos participantes e à Semed, dos resultados obtidos, por meio da publicação desta dissertação, com algumas adaptações textuais, como produto educacional da pesquisa (ANEXO D).

4.1 O PRODUTO DA PESQUISA

A proposta de apresentação de um produto educacional, ao final da pesquisa, é uma das características do mestrado profissional. O objetivo é tornar pública a pesquisa, através de um recurso estratégico que favoreça a prática pedagógica, a fim de promover uma aproximação desta à academia. Essa modalidade de programa de pós-graduação *stricto sensu* vem proporcionando que os profissionais da educação se tornem protagonistas de sua própria transformação profissional.

Assim, como proposta de produto educacional, apresentamos um *Estudo Dirigido*, destinado ao(a)s gestor(a)s escolares e técnico(a)s das secretarias de educação. O *Estudo* é composto de 5 roteiros de ensino, sendo eles: a) população negra no Brasil: a história que a história não conta; b) movimento negro: desafios e conquistas; c) políticas públicas de ações afirmativas – Lei nº 10.639/03; d) trançando caminhos para a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas e) Ceafri: a experiência do município de Vila Velha-ES.

O material apresentado no anexo D, traz em sua metodologia textos, vídeo e podcasts sobre os temas abordados e servirá como embasamento teórico para o fortalecimento de uma educação antirracista.

5 AÇÕES TRANÇADAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VILA VELHA EM RELAÇÃO À LEI 10.639/2003



Trançar o cabelo renova em nós o afeto. Hoje vamos trazer essas lembranças que estão relacionadas com esse momento de cuidado com o cabelo.

(@enraizadasofilme)

A descrição das ações realizadas pela Ceafri de 2017 a 2020 toma como ponto de partida a primeira reunião do Grupo Intersectorial, realizada na Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha e buscou trançar a trajetória da implementação da Lei 10.639/2003 ao longo desse período com as orientações constantes do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para Erer (BRASIL, 2013b).

5.1 A REUNIÃO INTERSETORIAL

No que se refere às iniciativas institucionais, o município de Vila Velha inicia o trançado da construção da política pública para promover uma educação antirracista nas escolas da rede municipal depois de 14 anos da promulgação da Lei 10.639/2003. Somente após a provocação do Ministério público do Espírito Santo – feita a partir de denúncia do Movimento Negro Capixaba sobre a atuação de todos os municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória, onde Vila Velha se situa – é que houve a realização da primeira Reunião Intersectorial, realizada na Semed, a partir da qual foram delineadas as primeiras ações.

Essa reunião aconteceu em 2017 e contou com a participação de 12 servidores da Secretaria de Educação. Seu objetivo foi socializar o Ofício 033/2017 encaminhado pelo MPES, o qual solicitava informações sobre as práticas de educação para as relações étnico-raciais no município. Contendo 24 perguntas, o documento (ANEXO D) indagava acerca do trabalho desenvolvido pelo município em relação à diversidade racial. As questões 01 a 05 inquiriam o município sobre a estrutura disponível pela Semed em relação à política de Erer nas escolas de sua rede de ensino. Nesse sentido, buscava informações sobre a equipe técnica; a instituição de um comitê,

associação ou comissão responsável por fomentar e acompanhar a política no município; normativa local que regulamentasse não somente a Lei 10.639/2003, como também a Lei 11.645/2008, que incluiu a temática indígena no currículo da Educação Básica; as condições estruturais ofertadas para implantação e implementação do trabalho sobre diversidade racial nas escolas.

As questões 06 a 12 tratavam do projeto político-pedagógico do município e das ações propostas para o cumprimento dessas leis. De acordo com o que está relatado na ata da reunião intersetorial, essas foram as questões mais discutidas, pois, além de indagar sobre o documento que orientava o currículo, solicitava a explicação de como o trabalho estava acontecendo nas escolas e o que já havia sido feito desde a promulgação dos dispositivos legais mencionados. A última parte do questionário (itens 14 a 24) indagava sobre a formação continuada e sobre as propostas da Semed para o tratamento dessas temáticas.

Foi a partir dessa reunião e das demandas levantadas pelo MPES que a Semed deliberou as primeiras ações para a efetivação de uma política pública de ação afirmativa voltada às questões da educação étnico-racial. O grupo compreendeu que era necessário fomentar um ambiente educacional mais favorável para que a educação antirracista fosse contemplada, aprovando a criação de uma Comissão de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas, que, posteriormente, transformou-se uma coordenação.

Cabe ressaltar que, o calendário escolar de 2017, assim como o dos anos anteriores, já trazia referência ao Dia da Consciência Negra e que muita(o)s professora(e)s acreditavam que, assim, estaria garantida a efetivação da Lei 10.639/2003. Trata-se de uma prática adotada por muitas redes estaduais e municipais, a qual traz a temática de maneira superficial, meramente folclórica, para os currículos escolares. Arroyo (2013, p. 127) observa que

Uma resposta simplista tem sido abrir algumas frestas por onde novas manifestações culturais sejam autorizadas a entrar na escola e se fazer presente em projetos específicos, pontuais e marginais, ou na abertura de espaços em encontros docentes, em semanas de cultura etc. A ideia parece ser que a fidelidade ao monoculturalismo “tão forte nos currículos” será compatível com a abertura de alguns espaços de tempos secundários e outras manifestações culturais. Entretanto, a visão negativa da cultura negra não é superada. [...].

Para quebrar esse monoculturalismo a que o autor faz menção, os currículos precisam repensar as teorias pedagógicas e a práxis, trazendo ações mais sistematizadas e estruturantes, abrindo-se ao diálogo intercultural e multirracial nas disciplinas, sobretudo, mas não somente, em História, Arte e Língua Portuguesa. É preciso que esses diálogos apontem para uma função emancipatória, que dê ao educando o direito de ter conhecimento sobre sua história. E, aqui, é preciso frisar que, mesmo para estudantes brancos, sua história, contada apenas pela ótica do colonizador, é parcial e reduzida, pois sua história não pode prescindir das culturas africana e afro-brasileira, pois por elas é perpassada.

Essas provocações trouxeram à Semed do município de Vila Velha a necessidade de fomentar ações para refletir mudanças curriculares, tendo como ponto de partida o estabelecimento de um corpo de diretrizes legais para a abordagem do assunto. Assim, em 21 de dezembro de 2017, foi criada, oficialmente, a Coordenação de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas, regulamentada pela Portaria 58/2017 (ANEXO A). Este dispositivo definiu a equipe executiva que integra a coordenação bem como as atribuições de cada membro. Definiu, ainda, que a Ceafri está vinculada à Subsecretaria Pedagógica da Semed. A portaria também estabelece as competências da coordenação e a instituição de um grupo permanente de estudos.

Figura 7: Logomarca da Ceafri



Fonte: imagem coletada na Ceafri (2022).

Desde então, o município de Vila Velha adotou medidas permanentes de formação para profissionais da educação, aluno(a)s e comunidade em geral, atendendo ao que estabelecem os arts. 3º a 5º da Portaria 58/2017, que apresentam ações para

possibilitar a instituição de programas de formação continuada para todos os profissionais que atuam no sistema de ensino. O documento sublinha, ainda, a importância das parcerias, de forma colaborativa, com instituições de ensino superior, centros de pesquisa, núcleos de estudos afro-brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais.

5.2 O GRUPO DE ESTUDOS AFRO E INDÍGENA

Criado em 2017, antes mesmo da portaria que institucionalizou a Ceafri, o Grupo de Estudos Afro e Indígena surgiu com o objetivo de atender a uma demanda da Fundação Palmares, que, em agosto daquele ano, convidou a equipe da Ceafri para participar do projeto “Conhecendo nossa História: da África ao Brasil” (Figura 8). Um profissional da rede de ensino municipal representou Vila Velha no encontro, realizado em Brasília, e, ao retornar, trouxe a responsabilidade de debater com outros profissionais da educação o material que, posteriormente, seria lançado pela Fundação Palmares.

Figura 8: Fôlderes de divulgação das atividades do Grupo de Estudos Afro e Indígena



Fonte: imagens coletadas na Ceafri (2022).

O Grupo de Estudos Afro e Indígena somente foi institucionalizado com a publicação da Portaria 58/2017, que o contempla em seus arts. 3º e 4º, segundo os quais cabe à Ceafri

Art. 3º Compor um Grupo de Estudos para promover discussões e reflexões pertinentes ao Ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, a partir da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do 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 e do Plano Municipal de Educação;

Art. 4º A constituição do Grupo de Estudos dar-se-á pela participação dos profissionais de educação, tanto efetivos como contratados, bem como de representantes da Sociedade Civil, munícipes de Vila Velha, que manifestem interesse em participar das discussões acerca da construção e implementação das políticas públicas educacionais voltadas ao Ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena (VILA VELHA, 2017).

Desde sua implantação, a proposta do grupo é promover discussões e reflexões pertinentes ao “Ensino da História e Cultura Africana”, Afro-Brasileira e Indígena, a partir da Constituição Federal de 1988, da LDBEN, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e do Plano Municipal de Educação. Como prevê a Portaria 58/2017, em sua composição, estão profissionais efetivos e contratados da Educação municipal de Vila Velha, além de representantes da sociedade civil que manifestaram interesse em participar das discussões acerca da construção e implementação das políticas públicas educacionais voltadas para a Erer. No período de 2017-2020, 233 pessoas participaram dos encontros promovidos pelo grupo, os quais aconteceram mensalmente, cada um dedicado à discussão de um novo aspecto relacionado às temáticas principais nele tratadas (Quadro 1, Figura 9). No entanto, é importante destacar que diante dos 3.600 profissionais que atuam na rede, o grupo que participou representa menos que 10% desse total. O que nos mostra a necessidade de ampliação desta prática de ensino. No fim de cada ano letivo, os participantes apresentam seus trabalhos e recebem certificação.

Quadro 1: Temas discutidos pelo Grupo de Estudos Afro e Indígena (2017-2020)

Ano	Temas	Participantes	Carga horária
2017	<p>Módulo 1: Conhecimento da proposta de trabalho do projeto e do material. Projeto de Lei 9.394/1996, com as redações dadas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.</p> <p>Módulo 2 Tema 1: A África contada por um africano. Tema 2: Literaturas africana e afro-brasileira da língua portuguesa: leitura de poemas e análise. Tema 3: Movimento Negro como movimento de luta e resistência.</p> <p>Módulo 3 Tema 1: Análises da Revista Coquetel e da introdução do livro “O que você sabe sobre a África? Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros”. Tema 2: Importância da arte na matemática: jogos africanos. Tema 3: Cultura negra, ontem e hoje: afro-capixaba – uma história, uma luta.</p> <p>Módulo 4: Estudo e análise da Parte 1: “A África” do Livro “O que você sabe sobre a África? Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros”.</p> <p>Módulo 5: Estudo e análise da Parte 2: “O Brasil africano” do Livro “O que você sabe sobre a África? Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros”.</p> <p>Módulo 6: Visita técnica ao Quilombo de Guarapari (ES).</p> <p>Módulo 7: Propostas com especificidades do estado do Espírito Santo e do município de Vila Velha.</p> <p>Módulo 8: Apresentação dos resultados dos módulos 4, 5 e 7.</p> <p>Módulo 9: Oficina de avaliação. Relatório final. Encaminhamentos para 2018.</p>	40	60
2018	<p>Módulo 1: Introdução – Conhecendo o ambiente virtual; as relações étnico-raciais no Brasil.</p> <p>Módulo 2: As temáticas africana e indígena na sala de aula.</p> <p>Módulo 3: Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais.</p> <p>Módulo 4: Quilombos & quilombolas.</p> <p>Módulo 5: Índios urbanos.</p> <p>Módulo 6: Práticas para a diversidade: reflexões de professores.</p>	36	180
2019	<p>Módulo 1: Apresentação da plataforma e-Proinfo (ambiente virtual).</p> <p>Módulo 2: Racismo e suas ideologias.</p> <p>Módulo 3: Preconceito racial no livro didático e na literatura.</p> <p>Módulo 4: Resgatando a identidade dos negros.</p> <p>Módulo 5: Relações raciais na escola.</p> <p>Módulo 6: Cartografia para uma África desmitificada.</p> <p>Módulo 7: Práticas para a diversidade (Seminário de Práticas – Ceafri).</p>	83	180
2020	<p>Módulo 1: Práticas pedagógicas na Educação Indígena.</p> <p>Módulo 2: Breve introdução sobre a escravidão no Brasil.</p> <p>Módulo 3: Ideologias raciais nos séculos XIX e XX.</p> <p>Módulo 4: Racismo: estrutural, recreativo e institucional.</p>	74	180

Fonte: dados coletados na Ceafri (2022).

Figura 9: Fôlder de encontro e membros em atividade no Grupo de Estudos Afro e Indígena



Fonte: imagens coletadas na Ceafri (2022).

Além disso, o grupo de estudos também promoveu aulas de campo, dentre as quais destacamos: visitas à comunidade quilombola Monte Alegre, localizada em Cachoeiro de Itapemirim (ES); à exposição “O Brasil que merece o Brasil”, de Walter Firmo, e ao projeto “Casaca capixaba” (Figura 10). A promoção de ações formativas para além da sala de aula possibilita que a(o)s professora(e)s estabeleçam novas relações com as comunidades tradicionais, dialogando com o currículo escolar com base em novas perspectivas de aprendizagem. Como afirma Freire (1996, p. 23), “[...] ensinar exige conhecimento e assunção da identidade cultural”. Por isso, as ações realizadas pelo grupo foram de grande relevância, pois possibilitaram que os participantes conhecessem espaços de resistência, dialogando diretamente com a comunidade, levando em conta as experiências histórica, política, cultural e social do contexto em que atuam.

Figura 10: Encontros do Grupo de Estudos Afro e Indígena de Vila Velha



Fonte: imagens coletadas na Ceafri (2022).

5.3 PARCERIAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

Outro foco de atenção foi posicionado sobre as ações de formação continuada dos profissionais da educação na perspectiva da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No recorte temporal da pesquisa, o município investiu em cursos e atividades diversas de formação continuada em serviço, realizados ora na própria escola, ora na Secretaria de Educação ou em instituições públicas e privadas, por meio de parcerias (Quadro 2, Figura 11).

Quadro 2: Ações e iniciativas da Ceafri para a formação em serviço de profissionais da rede municipal de ensino de Vila Velha

2018
Visita técnica do Grupo de Estudos Afro e Indígena à comunidade quilombola de Monte Alegre
Projeto “Arte na Vila – Cineafri” – apresentação do filme “Pantera negra” a alunos e professores
Formação para curso E-Proinfo: Ensino religioso
Tema: Intolerância religiosa – Semed
Formação de pedagogos do Ensino Fundamental II – Semed
2019
Formação “Negritude e seus efeitos – afroperspectivismo e pensamento” – Prefeitura de Vitória
I Encontro de bibliotecários da rede municipal de Vila Velha – Semed
Projeto “Casaca capixaba” – Oficina de casaca
Formação para os professores do 1º ao 5º anos – O ensino da Matemática por meio dos jogos africanos e indígenas
Formação de Geografia – Apresentação do projeto “A África contada por um africano”
Formação para auxiliares de biblioteca da EJA
Aulão do Programa Preparatório Base para o Ensino Médio – Apresentação do projeto “A África contada por um africano”
2ª Edição do “Conectando escolas com a natureza”
Visita técnica do Grupo de Estudos Afro e Indígena à Aldeia Indígena Piraquê-Açu, Aracruz (ES)
III Copene Sudeste
Visita técnica do Grupo de Estudos Afro e Indígena e dos professores de Ensino Religioso ao Museu da Vale – Exposição “O Brasil que merece o Brasil”
2020
Lei 10.639/2003 – Em tempos de pandemia – Semed
<i>Streaming</i> de profissões – O papel da Educação como forma de integração e posicionamento social no mercado de trabalho
1º Webnário de Práticas Pedagógicas Ceafri: (Re)Construindo as histórias e culturas afro-brasileira e indígena

Fonte: dados coletados na Ceafri (2022).

Figura 11: Fôlderes de divulgação de eventos da Ceafri



Fonte: imagens coletadas na Ceafri (2022).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, os estabelecimentos de ensino possuem autonomia para elaborar suas ações e buscar parcerias para fortalecer as redes de colaboração.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (BRASIL, 2004, p. 32).

Essas parcerias são fundamentais para ampliar a discussão sobre as temáticas e determinações da legislação. O diálogo permanente entre a Semed e outras instituições oportunizou a formação para os técnicos da Ceafri e professora(e)s da

rede municipal de Vila Velha (Figura 12) ao longo de ao menos parte do recorte temporal estudado, tendo, provavelmente sido prejudicada em função da paralisação de eventos, no ano de 2020, por causa da pandemia de Covid-2019.

De 2017 a 2020, a participação de representantes da Educação de Vila Velha em congressos e seminários foi custeada pela secretaria. Em 2018, por exemplo, a Semed custeou a participação de cinco membros na 5ª Conferência Mundial de Combate às Desigualdades Econômicas, Raciais e Étnicas, realizada pela Ufes. Nesse evento, o grupo de técnicos da Semed apresentou trabalhos e teve a oportunidade de trocar experiências com profissionais de várias partes do mundo. Já em 2019, profissionais da educação do município participaram do III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros – Regional Sudeste, com o tema “Vidas negras importam”, realizado de 24 a 26 de setembro, também na Ufes. Para este evento, a Semed custeou 30 vagas, divididas entre técnicos da Educação, bibliotecários, professora(e)s da rede e gestores.

Essa articulação com diversas instituições ampliou o diálogo e fortaleceu o debate para a superação das dificuldades na implementação da política de Erer no município e resultou em diversas ações (Quadro 3, Figura 13).

Figura 12: Participação da equipe da Ceafri em evento internacional sobre a temática racial



Fonte: imagens coletadas na Ceafri (2022).

Quadro 3: Ações e iniciativas da Semed/Ceafri em parceria com outras instituições

2018
Lançamento das cartilhas da coletânea “Igualdade racial: história e identidade negra” (Serra, ES)
Mesa-redonda – “Políticas públicas: perspectivas e desafios” (Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes)
1ª Conferência de Ações Afirmativas (Ufes)
5ª Conferência Mundial de Combate às Desigualdades Econômicas, Raciais e Étnicas (Ufes)
Homenagem em alusão ao Dia da Consciência Negra (Câmara Municipal de Vila Velha)
2019
Formação “Negritude e seus efeitos – afroperspectivismo e pensamento” (Prefeitura de Vitória)
III Encontro Regional do Ensino Religioso no Espírito Santo – XV Sefoper
Seminário Estadual Comemorativo dos 10 anos do Fepeas e dos 09 anos do Neabi (Ifes)
Projeto “Justiça pela paz” – A equipe multidisciplinar na prevenção e no enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher (Tribunal de Justiça do ES)
Lançamento do livro “Vozes negras na História da Educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (Ufes)
Formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais (Ufes/PPGPE/Neab/MPES)
I Simpósio “Educação para as relações étnico-raciais” (Neabi/Ifes Piúma)
XXII Semana “Cultura Saberes - expressões e narrativas: conhecimento e arte” (Faculdade Saberes)
VII Encontro Estadual sobre a Lei Maria da Penha (MPES)
Participação nos jogos escolares do município de Vila Velha
Diálogos fundamentais: relações étnico-raciais e hétero-identificação (Ifes Cariacica)
Reunião com a Educação do Campo, Indígena e Quilombola – Equipe da Secretaria de Educação do Espírito Santo e Comissões de Estudos Afro-brasileiros das secretarias municipais
III Simpósio de História (Faculdades Saberes)
Seminário de Educação Infantil (Viana, ES)
Sessão Solene em alusão ao Dia da Consciência Negra (Câmara Municipal de Vila Velha)

Fonte: dados coletados na Ceafri (2022).

Figura 13: Ações e iniciativas da Semed/Ceafri resultantes de parcerias



Fonte: imagens coletadas na Ceafri (2022).

Desde 2017, a Ceafri vem desenvolvendo e estimulando ações realizadas diretamente nas unidades de ensino do município. A primeira delas, o projeto “A África contada por um africano”, é descrita no tópico a seguir.

5.4 O PROJETO “A ÁFRICA CONTADA POR UM AFRICANO”

O projeto “A África contada por um africano” foi idealizado pela equipe da Ceafri. Sua realização se iniciou em 2018, com um dos técnicos da coordenação, professor da Guiné-Bissau, o qual é pedagogicamente apoiado pelos demais membros da Ceafri. O projeto ocorre diretamente com aluno(a)s do Ensino Fundamental I e II e da Educação de Jovens e Adultos e se baseia em contação de história, com duração de seis encontros, possibilitando que o(s) aluno(a)s conhecessem uma África diferente da que é trazida nos livros escolares e no imaginário social (Figura 14).

Figura 14: Cenas do projeto “A África contada por um africano”



Fonte: imagens coletadas na Ceafri (2022).

A unidade de ensino recebia o professor, que a cada dia, abordava um tema, conforme o Quadro 4.

Quadro 4: Temas abordados no projeto “A África contada por um africano”

1º Encontro: Conhecendo um pouco mais a África
2º Encontro: Quem eram os escravizados e como vieram para Brasil?
3º Encontro: Contextualização do processo de ensino-aprendizagem sobre a África por meio de relatos de experiências do professor M'bana N'tchigna
4º Encontro: Desconstrução de estereótipos
5º Encontro: Baobá – o símbolo da luta dos negros no Brasil
6º Encontro: Avaliação

Fonte: dados coletados na Ceafri (2022).

De acordo com dados coletados na Ceafri, de 2018 a 2020, essa atividade alcançou 18 unidades de ensino e foi realizada em diferentes turnos, o que possibilitou a participação de mais de 3 mil alunos(a)s. Realizada no fim do percurso, a avaliação e sugestões apresentadas por aluno(a)s participantes subsidiavam a criação de novas ações voltadas à promoção da Erer.

5.5 A PARTICIPAÇÃO DA CEFRI NA COMPOSIÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Em 2018, ocorreu a 1ª Reunião da Frente Parlamentar de Promoção da Igualdade Racial no município de Vila Velha, organizada a partir das demandas apresentadas pelo Movimento Negro Capixaba. Presidido pela vereadora Patrícia Crizanto²², o projeto tem a participação de diversas entidades que atuam em defesa das pautas da população negra do município. A Frente Parlamentar objetivava estimular a participação da sociedade civil nas discussões sobre a discriminação racial, ampliando o debate sobre a importância de assegurar as conquistas alcançadas em prol do combate às desigualdades sociais e raciais. Além de propor novas legislações com ações afirmativas que ampliassem a participação sociopolítica da população negra nos mais variados espaços públicos, esse espaço contribuiu para o maior envolvimento da sociedade civil com a discussão sobre as desigualdades raciais. A partir disso, deu-se início ao diálogo com o Executivo local sobre a política de cotas para concursos públicos no município e a implementação e implantação do Conselho Municipal de Promoção de Igualdade Racial (Compir).

O Compir foi instituído pela Lei 6.145/2019, com o objetivo de deliberar e fiscalizar políticas públicas, programas, projetos e ações voltados à programação da igualdade racial, além de exercer a função de orientação normativa e consultiva sobre assuntos referentes ao tema. No entanto, em 2021, o texto da lei sofreu alterações e, em 2023, estava vinculado diretamente à Secretaria Municipal de Assistência Social. A Ceafri tem representação tanto na Frente Parlamentar quanto no Compir, de modo que a coordenação teve participação ativa nas conquistas mencionadas.

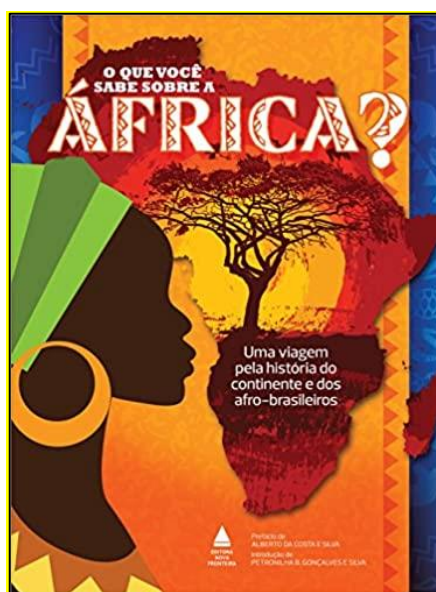
²² Em 2023, estava filiada ao Partido Socialista Brasileiro.

5.6 PRODUÇÃO E AQUISIÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS QUE RESPEITEM E PROMOAM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Produzir materiais didáticos específicos para o trabalho com a temática étnico-racial nas escolas é um dos maiores desafios na implementação da política, ainda que seja um de seus pilares (BRASIL, 2013b). A falta de recursos didáticos sobre a temática é tema frequente de pesquisas, que denunciam a ausência do tema nos livros escolares, paradidáticos, brinquedos, cartazes, murais, dentre outros (ALMEIDA, 2019a; SOUZA, 2015). Essa realidade traz impactos que não podem ser desconsiderados, pois, se considerarmos apenas a Educação Infantil, trata-se de etapa de construção da identidade, pautada nas referências apresentadas pelos brinquedos, livros e práticas. Por isso, ter materiais didáticos que promovam a valorização do ser negro, retratando situações cotidianas, valorizando os costumes, as tradições e as culturas é importante estratégia para o trabalho com todas as crianças, as brancas e, sobretudo, as negras.

Em 2017, o município de Vila Velha foi convocado a participar da (re)escrita do livro “O que você sabe sobre a África? Uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros” (Figura 15), organizado pela Fundação Palmares. Cada unidade de ensino recebeu três exemplares da obra, além de revistas com jogos e atividades para que as crianças colorissem.

Figura 15: Capa do livro “O que você sabe sobre a África?”



Fonte: extraída de Sorrentino (2016).

Em 2019, a Ceafri apresentou ao secretário municipal de Educação a proposta de aquisição de livros-paradidáticos voltados à temática. A parceria feita com a equipe responsável pelas bibliotecas da rede de ensino analisou mais de 250 livros e definiu uma lista de materiais por faixa etária. De acordo com a minuta de contrato de aquisição de materiais, cada unidade de Educação Infantil receberia 62 obras, enquanto as unidades de Ensino Fundamental, 78, o que, no entanto, não se concretizou até o fim de 2020, último ano do recorte temporal analisado nesta pesquisa. Na falta de recursos específicos para a implementação da política de Erer no município, alguns títulos foram adquiridos com recursos destinados pela Semed à coordenação de Biblioteca Escolar.

Outra parceria importante foi a elaboração, em 2019, de um livro com sugestões de jogos, em parceria com a editora Coquetel (Figura 16).

Figura 16: Capa do livro de jogos esboçado pela Ceafri em parceria com a editora Coquetel



Fonte: imagem coletada na Ceafri (2022).

Segundo os registros da Ceafri, o conteúdo do material chegou a ser esboçado pela equipe da coordenação, porém a compra não foi autorizada pela Semed.

6 IMPACTOS DA CEAfri NO TRABALHO PEDAGÓGICO REALIZADO PELAS UNIDADES DE ENSINO DE VILA VELHA



Que mechas são delicadamente entrelaçadas
no dedilhar dos seus dedos
Que histórias são resgatadas
Nas tramas das suas tranças
Que belezas são lembradas
Que lembranças são revividas
Que identidades são trançadas
Que tramas tranças
Entre Brasil e África
(@luanebentosantos, 2021)

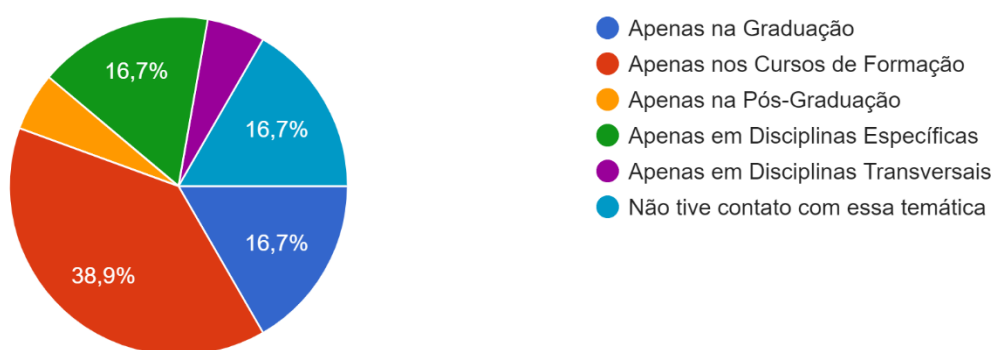
Como dissemos, o foco principal dos questionamentos do Ministério Público do Espírito Santo à Secretaria Municipal de Vila Velha sobre a implementação da política de educação para as relações étnico-raciais situou-se sobre as propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Dessa forma, neste capítulo, apresentamos, sob a ótica dos profissionais de educação direta ou indiretamente envolvidos com as ações de Erer, os impactos da Ceafri na dimensão formação dos sujeitos e no trabalho pedagógico realizado nas escolas. Antes, porém, discorreremos sobre a formação desses sujeitos e seu conhecimento acerca do marco-legal no qual se ancora a Erer.

6.1 A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Discutir a formação de professora(e)s a partir do que é estabelecido pela Lei 10.639/2003 é parte essencial na construção de um currículo que valorize a diversidade (BRASIL, 2013b). Todavia, ainda que os profissionais participantes da pesquisa tenham elevada qualificação, visto que, conforme caracterização da amostra apresentada no Capítulo 3, todos são pós-graduados, sendo que mais de 33%, em nível de mestrado, é importante destacar a presença frágil da formação sobre a educação para as relações étnico-raciais nesse grupo. Isso porque as universidades ainda precisam dar conta de entrelaçar essa temática aos currículos das licenciaturas, os quais formam os docentes que lecionam na Educação Básica.

De acordo com os dados obtidos com o primeiro questionário, apenas 16,7% dos entrevistados tiveram contato com a Erer por meio da proposta curricular básica de sua graduação. Ou seja, mais de 72,2% só tiveram acesso a esse conhecimento nos cursos de formação continuada ou em disciplinas específicas ministradas por outros cursos de graduação ou em outros espaços (Figura 17).

Figura 17: Formação dos profissionais para a temática Erer



Fonte: dados coletados via questionário (2022).

Como a formação é parte essencial e um dos desafios na consolidação da política pública de Erer (VALE, 2013), é urgente descolonizar o currículo, o que, como sugere Gomes (2012a), é mais um desafio para a educação escolar, inclusive para as universidades, responsáveis por oferecer a formação inicial dos profissionais da educação, ofertada nos cursos de licenciatura. Na mesma direção, Arroyo (2012) enfatiza que o campo específico da formação docente necessita de renovação teórica e, nessa perspectiva, frente à realidade observada, os cursos de formação inicial precisam ter como ponto de partida a diversidade, as diferenças e os processos históricos de produção das diferenças e desigualdades. Além de incluir disciplinas específicas, é preciso que esses cursos formem educadores conscientes e preparados para identificar mecanismos sutis de racismo e lidar com as concepções racistas que estão enraizadas na sociedade brasileira.

O campo da formação é um dos eixos temáticos apresentados pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para Erer. Esse documento orienta que os sistemas de ensino fomentem espaços permanentes de formação de professora(e)s, voltados à necessidade de reestruturação do currículo e incorporação da temática no projeto político das unidades de ensino (BRASIL, 2013b). Trata-se de um processo que deve

considerar todos os níveis e modalidades de ensino e objetiva o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

É importante destacar que, desde a primeira reunião intersetorial, que aconteceu em 2017, com o intuito de dar respostas ao documento encaminhado pelo MPES, uma das maiores dificuldades apontadas pelos técnicos que participaram daquele encontro foi a formação em serviço. Essa dificuldade também foi destacada quando solicitamos que os sujeitos pontuassem as principais dificuldades da(o)s professora(s) para trabalhar a temática Erer nas escolas municipais de Vila Velha:

Realmente acho que é o conhecimento mesmo. Precisa ter mais formações sobre a temática. (PARTICIPANTE 1, QUESTIONÁRIO 1)

Falta de acesso a materiais de qualidade e oportunidades formativas em horário de trabalho. (PARTICIPANTE 2, QUESTIONÁRIO 1)

Falta de formação na universidade sobre a temática étnico-racial. (PARTICIPANTE 3, QUESTIONÁRIO 1)

Ausência de fundamentação teoria e de ferramentas para a elaboração e proposição de projetos ou aulas com esta abordagem. (PARTICIPANTE 4, QUESTIONÁRIO 1)

Formação de professores que alcance a todos os professores e que fundamente e oriente, de fato, sobre o tema, relações étnico-raciais. (PARTICIPANTE 5, QUESTIONÁRIO 1)

Falta de conhecimento dos conceitos de racismo e seus desdobramentos. Ausência de movimentos voltados para educação das relações étnico-raciais através de processos formativos, muitas vezes ausentes ou ofertados por profissionais de qualificados (sic). (PARTICIPANTE 6, QUESTIONÁRIO 1)

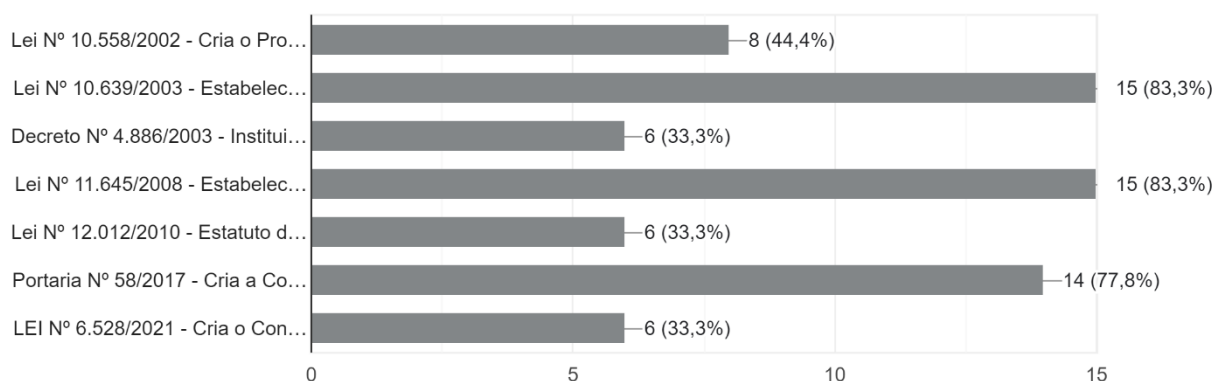
No que diz respeito à participação em formações sobre a educação para as relações étnico-raciais ofertadas pela Ceafri/Semed ou por outras instituições (públicas e/ou privadas), 55,6% dos sujeitos que responderam ao primeiro questionário disseram que o fazem regularmente, enquanto 38,9% informaram que essa participação é esporádica. Além disso, 38,9% informaram que de um a três profissionais com os quais atuavam também haviam participado de formações dessa natureza e que 83,3% dos participantes tiveram acesso a formações realizadas em seminários e congressos. Como a formação inicial da maior parte dos profissionais participantes do estudo não contemplou a Erer, a importância desses espaços na oferta e produção de conhecimentos para a melhoria das práticas pedagógicas fica sublinhada.

As formações em Erer são importantes porque os docentes precisam assumir uma nova perspectiva para combater o racismo e as discriminações nele pautadas. Todavia, no município de Vila Velha, a maior parte das ações formativas sobre a temática não é concebida como formação em serviço. Os encontros do Grupo de Estudos Afro e Indígena sobre a temática, por exemplo, ocorrem no turno noturno, não sendo estabelecidos como de participação obrigatória. Nessa dinâmica, por não serem delineadas para permitir o acesso ao conjunto dos servidores e não contando com investimento específico previsto no orçamento municipal, as ações de formação para Erer abrem espaço para um debate muito mais amplo, em que podemos questionar, inclusive, a real possibilidade de implementação efetiva dessa política.

6.2 CONHECIMENTO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

Uma das ações prioritárias do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para Erer é o fortalecimento do marco legal que regulamenta a Lei 10.639/2003 no âmbito de estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, 2013b). A análise dos dados obtidos com os profissionais participantes deste estudo mostra que 83,3% deles disseram ter conhecimento dessa legislação e 77,8% conheciam a Portaria 58/2017, que regulamenta a Ceafri no município de Vila Velha. No entanto, o percentual caiu consideravelmente quando indagamos se os participantes conheciam outras políticas de ação afirmativa (criação do “Programa Diversidade na Universidade”, da “Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial”, do “Estatuto da Igualdade Racial”, do Conselho Municipal da Igualdade Racial de Vila Velha, bem como o estabelecimento da obrigatoriedade de incluir no currículo escolar a temática indígena) referentes a questões raciais que não são diretamente voltadas à Educação, o que demonstra o frágil alcance dessas proposições (Figura 18).

Figura 18: Conhecimento dos profissionais da educação sobre dispositivos legais relacionados à temática racial



Fonte: dados coletados via questionário (2022).

A Lei 10.639/2003 não está vinculada a um documento específico que apresente um conjunto mais geral de proposições para a rede de ensino. Embora tenha havido a publicação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para Erer, o caráter deste documento é orientativo. Assim, a implantação da Erer nas escolas envolve uma série de legislações, inclusive a LDBEN. Por essa razão, é fundamental que os profissionais da educação conheçam esse conjunto de dispositivos, e não apenas a Lei 10.639/2003. Esse conhecimento permitirá, inclusive, adequar a política pública ao contexto municipal e, portanto, às necessidades do(a)s aluno(a)s.

6.3 A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS SOBRE O IMPACTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ERER NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A criação da Ceafri coincide com um momento da história recente do Brasil, marcado pela ascensão do projeto político da extrema-direita, o que redirecionou, interrompeu ou suprimiu diversas políticas públicas. Nesse período, as discussões federativas sofreram grande impacto, com espaço estreito para diálogo, negociação ou participação subnacional em programas federais, com efeitos que podem ser vistos em todas as áreas, inclusive na Educação.

Essa ruptura com estratégias democráticas levou os movimentos sociais, sobretudo o Movimento Negro, uma vez mais, à luta por representação nos espaços estatais. Dessa vez, essa luta se concretizou em denúncias aos órgãos fiscalizadores, como o Ministério Público, sobre a ausência de políticas voltadas à garantia das leis que instituíram políticas afirmativas para reparar injustiças decorrentes do racismo e

discriminação racial. Como consequência, emergiram nos municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória espaços de discussão sobre a Erer. Nessa esteira, os municípios tiveram de garantir a efetivação da política pública, mesmo sem o apoio do Ministério da Educação.

Na implementação de uma gestão voltada para a diversidade de maneira geral (o que inclui a temática indígena e a Educação Especial, por exemplo) e da diversidade étnico-racial de maneira específica, todavia, o secretário de Educação no período de 2017-2020 destacou dificuldades relativas não somente à novidade do tema para o município, como para os impactos que a política educacional vinha sentindo no seu todo:

O grande desafio no período 2016/2020 foi a completa ausência do MEC (Ministério da Educação) na sua relação com os entes municipais. Os municípios tiveram que assumir o protagonismo na construção ou enfrentamento dos principais desafios que a nova conjuntura colocava. Um bom exemplo dessa “ausência” está no fato de que nesse período o MEC não realizou nenhum encontro ou estabeleceu uma instância para a discussão com as Secretarias de Educação. Esse foi o grande desafio e os municípios souberam enfrentá-lo. Faltaram diretrizes para tudo, desde as questões relativas à gestão como do enfrentamento da pandemia, que exigiu novas “tecnologias” para enfrentar essa nova realidade. E o grande desafio é sempre, primeiro, a “vontade” ou decisão política; segundo a formação de uma equipe com competência técnica e compromisso político; e, finalmente a capacidade de engajar toda a Rede na implementação dessa política. (SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, QUESTIONÁRIO 2)

Portanto, as ações desenvolvidas a partir de 2017 pela Ceafri são, também, um ato de resistência! Uma vez que o município havia silenciado por quase 15 anos a respeito da implementação dessa política, o MPES cobrou urgência na realização dessas ações. Dentre essas, foram providos cursos e seminários, bem como a organização de coordenações ou equipes pedagógicas específicas para cuidar do processo de implementação da Lei 10.639/2003. Ainda de acordo com o titular da Semed de Vila Velha:

Na verdade, essa problemática já estava colocada lá em 2003/2008, quando selecionamos e compramos os primeiros títulos sobre a história da África e questões étnicas para o trabalho na nossa rede. Mas 2017 representou um salto de qualidade e avanço político com a constituição da Coordenação de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas e a formação de uma equipe para trabalhar nas formações e nas escolas essa discussão. A Educação é a principal política no desmonte e superação do quadro de profunda desigualdade social que marca nosso país e, como decorrência necessária, será o principal instrumento nas múltiplas outras desigualdades que marcam uma sociedade como a nossa. (SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, QUESTIONÁRIO 2)

Apesar disso, diante do atraso no início da implementação da política, o conjunto de ações ainda pode ser considerado tímido. Entretanto, um importante ponto avaliado com os profissionais de educação que responderam ao primeiro questionário foi o alcance e o impacto das ações na implementação da política de Erer nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas da rede municipal. Para 94,4% deles, a Ceafri possibilitou avanços nas práticas de educação para as relações étnico-raciais nas escolas da rede municipal de Vila Velha. O questionário também solicitou aos profissionais que avaliassem os impactos nas práticas decorrentes da institucionalização da Ceafri (Tabela 2).

Tabela 2: Percepção dos profissionais sobre o impacto da implementação da Ceafri nas práticas pedagógicas

Impactos em relação a	Percebo maiores avanços na discussão da temática (%)	Percebo muitas dificuldades na discussão da temática (%)	Tenho dificuldades em analisar os impactos da formação desses sujeitos (%)
...professora(e)s	77,8	11,1	11,1
...estudantes	66,7	16,7	16,7
...comunidade do entorno da escola	27,8	22,2	50
...profissionais que atuam na Semed	61,1	22,2	16,7

Fonte: dados coletados via questionário (2022).

Observamos que, na percepção dos participantes do estudo, houve avanços na discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais. A visão majoritária (77,8%) é de que o debate sobre a temática se intensificou entre a(o)s professora(e)s. Além disso, 61,1% acreditam que isso também ocorreu com os demais profissionais da educação que atuam na Semed. Acreditamos que os processos de formação continuada de professora(e)s foram fundamentais para formar essa percepção dos respondentes e reverberar, também, no envolvimento dos estudantes, já que, para 66,7% dos participantes do estudo houve avanços no debate sobre Erer entre os discentes.

Ainda que 50% dos respondentes pontuaram que têm dificuldade em analisar os impactos da política na comunidade, esse índice se revela bastante promissor, ao indicar que boa parte dos participantes identifica como positivo o impacto da Ceafri na rede municipal de educação de Vila Velha. Ainda assim, é preciso acolher a sinalização dos sujeitos que responderam ao instrumento de que há a necessidade

de argumentar com a comunidade do entorno das escolas municipais para ampliar a compreensão dos processos históricos de transformação dos diferentes em desiguais, refletindo sobre como é possível construir um espaço de diálogo com a sociedade em geral.

De modo geral, a pesquisa revelou que, apesar de as práticas pedagógicas realizadas na perspectiva da educação das relações étnico-raciais terem diferentes graus de enraizamento entre professora(e)s, estudantes, profissionais da Semed e comunidade, visto que alguns destes estão diretamente envolvidos na implementação da política de Erer, enquanto outros vêm sendo sensibilizados e, ainda assim, essa sensibilização impacta mais diretamente o(a)s aluno(a)s do que o entorno da escola, os dados apontam a percepção positiva dos profissionais de Educação em relação ao desenvolvimento coletivo das atividades de Erer na rede municipal de educação de Vila Velha.

6.4 SUPORTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Outra dimensão considerada estratégica para a implementação da Lei 10.639/2003 diz respeito à produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos voltados à diversidade racial e às culturas africana e afro-brasileira na escola, conforme pontuado nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Na perspectiva da lei, esses são mecanismos de incentivo para que as escolas incorporem o “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” ao seu projeto pedagógico.

No entanto, conforme pontuado por dois participantes do estudo, a falta de materiais adequados para o trabalho da temática no espaço escolar é uma das principais dificuldades na implementação da política. Essa informação se confirmou quando indagamos aos participantes sobre as formas e situações pelas quais eles haviam acessado os investimentos realizados pela Semed e/ou unidade de ensino relacionados à educação para as relações étnico-raciais. A síntese está na Tabela 3.

Tabela 3: Acesso às ações custeadas pela Semed e/ou unidade escolar

Formas de acesso	%
Tive acesso às formações realizadas em seminários	83,3
Tive acesso a brinquedos, jogos, livros e audiovisuais	16,7
Tive acesso apenas a alguns livros e brinquedos	27,8
Não tive acesso às formações realizadas	5,6
Não identifiquei nenhum desses materiais na minha unidade gestora	0,0
Não sei responder	5,6

Fonte: dados coletados via questionário (2022).

Como pontuado anteriormente, o município promoveu diversas ações voltadas à formação dos servidores para a Erer, ponto de partida estratégico, já que grande parte dos participantes informou que sua formação inicial não lhes havia dado acesso à educação étnico-racial. Por isso, 83,3% deles disseram ter tido acesso às formações ofertadas pelo município. No entanto, 16,7% e 27,8% tiveram acesso total ou parcial aos materiais voltados à temática, adquiridos pela Secretaria de Educação e/ou Unidades de Ensino.

Esses percentuais baixos são consequências da ausência do Ministério da Educação para executar as políticas da área de 2016 a 2020. As dificuldades foram sentidas, também porque a política pública de Erer não tem definição de verba específica. Também conta o fato de a Erer ser regulada por diversas leis diluídas, sendo que as diretrizes curriculares não têm caráter obrigatório. Ou seja, o marco legal prevê a implementação da política, mas não cria condições para sua efetiva implantação. Essas lacunas acabam por fortalecer o racismo institucional mencionado por Almeida (2019b).

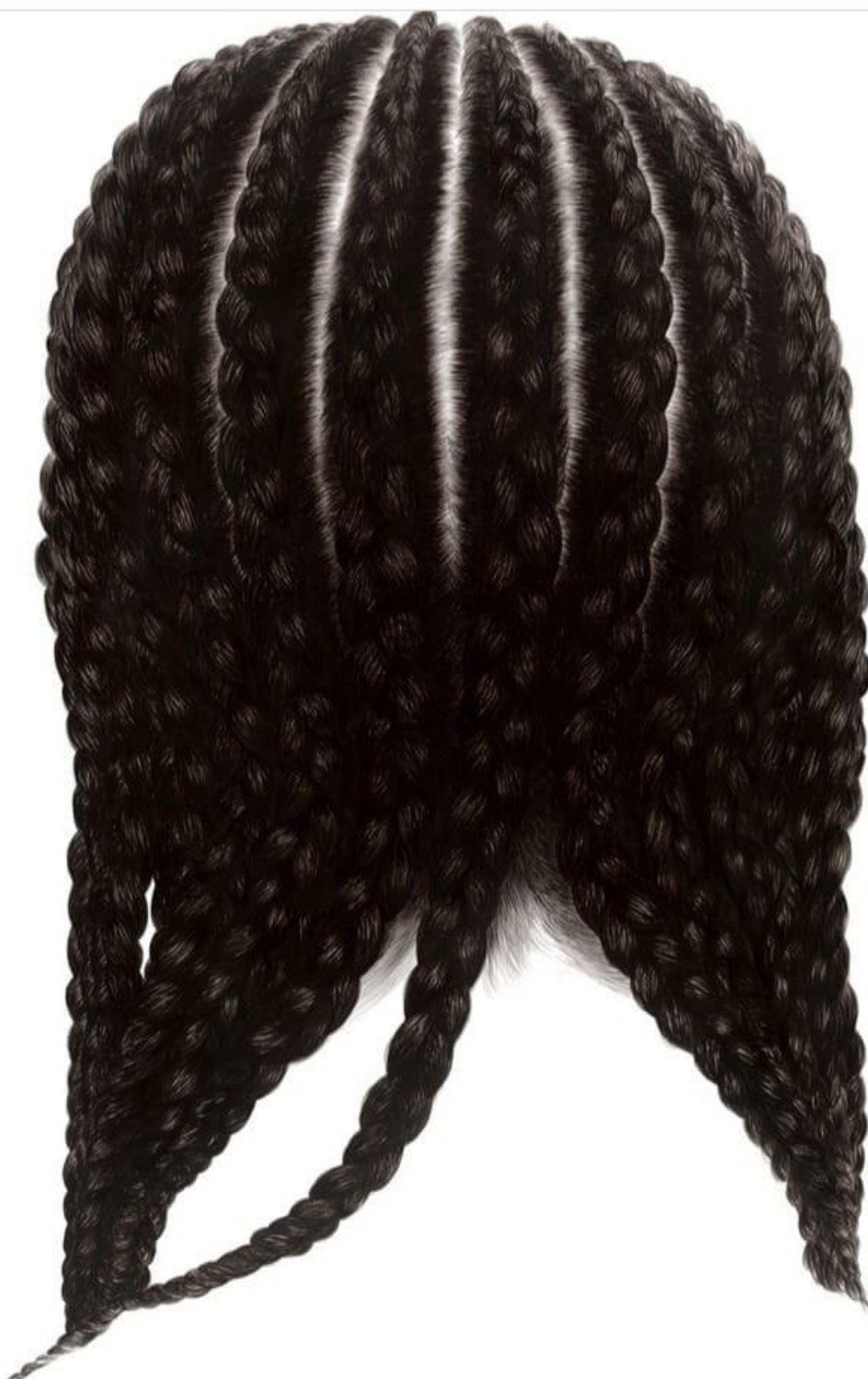
Quando questionamos ao secretário de Educação sobre como foi possível construir capacidades orçamentárias que não estavam contadas para garantir a política de Erer, ele salientou que

vontade política da gestão é fundamental. Aí, o caminho para alocação de recursos torna-se uma questão de contemplar as prioridades na moldura orçamentária. (SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, QUESTIONÁRIO 2)

Em síntese, todas as ações analisadas – construção do marco legal da Ceafri, a Portaria 58/2017; a instituição do Grupo de Estudo Afro e Indígenas de Vila Velha, voltado não apenas aos profissionais da educação, como também à sociedade civil; projetos envolvendo o(a)s aluno(a)s da rede municipal de ensino – caminharam em consonância com as metas norteadoras previstas pelo “Plano Nacional de

Implementação das Diretrizes para Erer”. Contudo, a construção de políticas públicas requer investimento financeiro e, na ausência de recursos específicos para a Erer, os oriundos de políticas de financiamento da educação também passaram a atender às necessidades da formação continuada de professora(e)s e da produção e aquisição de material voltados à temática étnico-racial.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Trançar também é renovação dos afetos, resistência e afirmação da identidade coletiva! Quando trançamos o cabelo, nos conectamos com a nossa história. O gesto de cuidado e atenção expresso no ritual de trançar é ancestral, passado de geração para geração. Nos foi herdado das civilizações africanas o gosto de expressar nos penteados nossa própria identidade. Por isso, é tão bonito e importante o trabalho de preservação desse conhecimento ancestral que as trançistas realizam.

(@enraizadasofilme, 2020)

A pesquisa possibilitou maior aproximação em relação ao complexo e desafiador trabalho de cumprimento da Lei 10.639/2003, Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004, conjunto de dispositivos legais considerados indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização da promoção da educação para as relações étnico-raciais.

Ao longo do trabalho, identificamos e analisamos as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, realizadas por meio da Ceafri, instância criada para implementar a política no contexto local a partir dos marcos legais mencionados. Ficou evidenciado que, no recorte temporal da pesquisa (2017-2020), inúmeras ações, de naturezas distintas, caminharam no sentido de implementar a Lei 10639/2003 nas escolas da rede municipal. Além da regulamentação da lei no contexto do município, realizada por meio da portaria que criou a Ceafri, notamos o desenvolvimento de atividades formativas e a mobilização de formações em regime colaborativo.

Compreendemos que, na construção desse caminho, o Movimento Negro Capixaba foi o protagonista, a exemplo do que ocorreu em outros momentos, sobretudo nos primeiros anos deste século. Mesmo em um momento difícil da história do Brasil – o qual, pelo pacto federativo, acabou por afetar o desenvolvimento de políticas públicas

em diversas áreas, incluindo a Educação –, os movimentos negros mantiveram-se como atores políticos e educadores, para usar a expressão de Gomes (2020).

No decorrer desse processo, é importante destacar que os embates, as dificuldades e o racismo institucional estiveram presentes. Ultrapassar essas barreiras é o que vai permitir que, de fato, o racismo e a discriminação e desigualdades dele decorrentes possam ser superadas, como lembrou Silvio Almeida (2023) no seu discurso ao assumir o Ministério dos Direitos Humanos, no início de janeiro de 2023, é preciso explicitar: “homens e mulheres, pretos e pretas, vocês existem e são valiosos para nós”.

A materialização das políticas de reconhecimento e de valorização das histórias e das culturas africana e afro-brasileira foi fundamental para a discussão sobre a temática nas escolas da rede municipal, as quais têm sido instâncias reprodutoras de desigualdades raciais vivenciadas pelos aluno(a)s negro(a)s, conforme mostrou o cruzamento de dados socioeconômicos do município e do desempenho do(a)s aluno(a)s de Ensino Fundamental no Saeb. Nesse contexto, a regulamentação, em nível local, da política pública ancorada na Lei 10.639/2003 é de extrema importância, tendo em vista que sua sistematização deve partir de um desenho institucional da Administração Pública municipal como um todo, e não apenas da Secretaria Municipal de Educação (BRASIL, 2009).

Da análise dos dados obtidos via questionário com técnicos da Semed, gestores das escolas e secretário de Educação do município, destacam-se algumas conclusões. Na percepção dos profissionais que responderam ao instrumento, a discussão da temática alcançou diversos sujeitos, ainda que de forma desigual. Notamos que não há compreensão consolidada do que seja o racismo, tanto que há o racismo institucional, que se manifesta na ausência de recursos para a produção e aquisição de materiais específicos sobre a diversidade racial, nas formações que não se dão em serviço, mas em horários alternativos e das quais, portanto, nem todos a(o)s professora(e)s podem participar. Mas a temática deixa de ser silenciada e entra na pauta da discussão de pelo menos parte dos profissionais, de forma mais avançada com aqueles que participam do grupo de estudos. A questão é que apenas entender que há racismo não resolve; é preciso compreender como ele se engendra, ainda que com mecanismos sutis e que mantêm a hierarquia de brancos em relação a negro(a)s,

e como estes são impactados. O desafio do trabalho realizado pela Ceafri Vila Velha se dá nesse sentido.

A pesquisa, assim, revela o campo conflitivo no qual se encontram as políticas públicas voltadas para a garantia da educação para as relações étnico-raciais. Na nossa análise, é preciso que o município se desloque da etapa de introdução da política, etapa essa em que a Erer continua sendo uma política em estágio de desenvolvimento inicial, para uma fase em que essa política se fixe e se enraíze nas escolas da rede municipal. Isso implica que o conjunto das coordenações vinculadas à Semed considere o fenômeno das desigualdades produzidas pelo racismo e pautem suas ações de modo a combatê-las. Ações nesse sentido não podem ficar restritas à Ceafri, pois a política de ação afirmativa requer ações de caráter interdisciplinar e intersetorial, o que significa promover elevado grau de articulação política.

No que diz respeito às práticas formativas dos profissionais da educação para a promoção da política nas escolas e nas comunidades do entorno, também não é possível dizer que se trata de uma dimensão já enraizada. A efetivação de uma política pública não se faz sem a construção de novas práticas e, no caso da temática étnico-racial, esse processo só será possível quando todos os profissionais da rede municipal de educação tiverem acesso a uma formação cuja densidade lhes possibilite dialogar sobre os efeitos do racismo ao longo da História.

Os dados mostram que ainda existe uma lacuna importante na formação inicial desses sujeitos. Em nível de graduação, a discussão da temática racial e das desigualdades dela decorrentes ainda se restringe a alguns cursos, como História, Geografia, Artes e Literatura, nos quais, ainda assim, ela ocorre superficialmente. Nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas em geral, essa discussão é quase inexistente ou sem o aprofundamento necessário para a formação de docentes que possam enxergar e enfrentar a reprodução dessas desigualdades no âmbito da escola.

Dessa forma, houve um consenso entre os participantes do estudo sobre a necessidade de fortalecimento dos espaços formativos no município. Por isso, é importante investir em processos que alcancem todos os que atuam, direta ou indiretamente, nas unidades de ensino, bem como equipes de apoio terceirizadas,

famílias e representantes da comunidade, ampliando o debate para que a política de formação contínua e sistemática impacte um número cada vez maior de sujeitos.

Ainda assim, as ações e programas desenvolvidos pela Semed não podem estar limitados à formação, devendo incorporar um conjunto de ações necessárias ao desenvolvimento de uma pedagogia antirracista. Assim, os dados obtidos requerem um alerta sobre outro aspecto relevante: os recursos destinados à implementação da política no município. A diretriz orienta caminhar no sentido de se ter uma instância, tal como a Ceafri, a qual possa apoiar e amparar a implementação da política, até que ela seja implantada, alcançando um estágio de consolidação. No entanto, em Vila Velha, a coordenação, desde sua criação, conta com apenas quatro profissionais para atender a mais de 100 escolas, e seu trabalho é impactado pela falta de dotação específica para que a política se consolide. É preciso que o município reavalie constantemente a proposta da Ceafri para que isso realmente ocorra, sob o risco de não sair da fase incipiente.

Conforme os marcos legais da política em questão, o material didático e paradidático deve promover de maneira positiva a imagem do negro, de sua cultura e de sua história (BRASIL, 2013b). No decorrer dos quatro anos analisados neste estudo, a Semed distribuiu livros disponibilizados pela Fundação Palmares e materiais adquiridos pela Coordenação da Biblioteca Escolar e pela Coordenação da Educação Infantil. Os materiais propostos pela Ceafri, por outro lado, não foram adquiridos. Essa inércia quanto a esse aspecto, que, assim como a formação de profissionais da educação, é um dos fundamentos para a plena implantação da política de Erer (BRASIL, 2013b), compromete a sustentabilidade do trabalho, gerando problemas como a ausência de planejamento coletivo das ações, retardando maior aprofundamento teórico necessário a professora(e)s e aluno(a)s, a falta de materiais que auxiliem na efetiva promoção da educação para as relações étnico-raciais.

Em suma, a pesquisa revelou avanços desde a provocação do Movimento Negro Capixaba e consequente fiscalização do MPES. Todavia, sublinha que ainda é necessário superar as dificuldades com a política de formação de professora(e)s, bem como o reconhecimento, por parte dos diversos setores da gestão do sistema de ensino e das escolas, do enraizamento do racismo na sociedade em geral e nestas de modo específico, o que acaba reverberando nas práticas pedagógicas. Essas

dificuldades constituem-se efeitos de uma estrutura racista fundamental para manutenção das relações sociais de poder que criam desigualdades e abismos (FBSP, 2019, 2020, 2021; MUNANGA, 2019a).

A educação para as relações étnico-raciais desafia-nos a reconhecer o racismo e a estabelecer políticas, práticas, ações e projetos para superá-lo. Se é preciso educar para que o(a)s aluno(a)s enxerguem o racismo e as consequências de um sistema de discriminação racial, o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo. Em vez de silenciá-lo, porque isso também é efeito direto do racismo (GOMES, 2012b), **vamos falar sobre o racismo!** Essa abertura reverbera positivamente no enraizamento e na sustentabilidade das práticas pedagógicas realizadas pelas escolas.

Dialogar com o contexto, histórias e sujeitos em que a escola está inserida é o desafio na construção de uma democracia que reconhece os efeitos do racismo. Somente o diálogo permanente sobre essa estrutura racista é que dá aos sujeitos a autonomia para questioná-la. É a partir da autonomia que podemos sair do estado em que se ignora o racismo para compreender o nível de perversidade que marca a sociedade brasileira, visto que o aumento das desigualdades e da violência nela vivenciado recai, principalmente, sobre a população negra (FBSP, 2019, 2020, 2022). Ampliar as discussões sobre a implantação das políticas públicas de ação afirmativa é um dos caminhos a serem traçados.

Sem dúvida, debater o racismo e suas consequências dentro e fora da escola a partir de práticas pedagógicas baseadas em uma educação para a diversidade demanda uma reorganização do espaço a partir de uma visão emancipatória. Exige repensar a cultura escolar, o currículo, a práxis e as relações envolvidas nesse processo, ações nas quais os sistemas municipais de Educação devem estar empenhados. Em outras palavras, a educação antirracista leva-nos a refletir sobre a estrutura educacional que temos hoje, o que implica descolonizar os currículos escolares marcados pelo caráter conteudista, dominado pela monocultura do saber, pela falta de diálogo entre a escola e a realidade social, pela urgência em maior investimento na formação dos profissionais da escola e pelas culturas negadas e silenciadas.

Por fim, entendemos que o trançar das estratégias adotadas pela Ceafri pode apontar caminhos para a construção, a elaboração e o aperfeiçoamento das políticas de ação afirmativa em diversos outros municípios brasileiros. Ainda assim, após os apontamentos trazidos, alguns questionamentos emergem: qual tem sido a participação do Conselho Municipal de Educação de Vila Velha no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas da rede municipal? Como os estudantes avaliam as ações da Ceafri nas práticas pedagógicas das quais participam? Qual o impacto dessas ações no projeto político-pedagógico das escolas? Essas questões podem ser respondidas por outras pesquisas necessárias para maior compreensão desse processo de implementação da política de Erer no município de Vila Velha, como de outros municípios brasileiros que estão nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. **Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais em Feira de Santana-Bahia (2006-2016)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019a.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Letramento, 2019b.

ALMEIDA, Silvio. **“Vocês existem e são valiosos para nós”**: leia a íntegra do discurso de Silvio Almeida. Jan. 2023. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/leia-a-integra-do-discurso-de-silvio-almeida-somos-a-vitoria-dos-nossos-antepassados/>. Acesso em: 05 jan. 2023.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 17-26, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/yrd5VzhMD8wyrZDDS6WvVP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2018.

BARROS, Ronaldo Crispim Sena. Políticas de promoção da igualdade racial: um novo redesenho das políticas públicas no Brasil. In: SANTOS, Katia Regina da Costa; SOUZA, Edileuza Penha de. (Orgs.). **SEPPPIR**: promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo. Brasília: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, 2016. p. 23-34.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 4.885, de 20 de novembro de 2003**. Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2003a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4885compilado.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2003b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.872, de 04 de junho de 2009.** Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6872.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.136, 05 de novembro de 2013.** Aprova o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Brasília, 2013a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8136.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

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, 2003c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.678, 23 de maio de 2003.** Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República. Brasília, 2003d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.678.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **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, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/10098-diretrizes-curriculares>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CÂNDIDO, Carol. **Como fazer trança raiz:** as melhores dicas para ajudar na escolha e no passo a passo de como fazer esse tipo de trança. 2020. Disponível em: <https://cabelo.com.br/como-fazer-tranca-raiz/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Pela permanência das cotas raciais nas universidades brasileiras**. Carta encaminhada aos ministros Ricardo Lewandowski e Joaquim Barbosa, do Supremo Tribunal Federal. 2012. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/95.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHUDZIJ, Luíza Fófano. **Políticas públicas: princípio da eficiência e a responsabilidade do agente político**. Curitiba: Appris, 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer nº 03, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 01, 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, 2004a. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnecp-no-1-de-17-de-junho-de-2004>. Acesso em: 10 dez. 2020.

COSTA, Bruno Lazzarotti D.; PALOTTI, Pedro Lucas de M. Federalismo descentralização e um novo arranjo institucional da política de assistência social: lidando com problemas de coordenação e autonomia. *In*: HOCHMAN, Gilberto; FARIA, Carlos Alberto P. (Orgs.). **Federalismo e políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013. p. 329-360.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. **Revista de Ciências Sociais**, v. 10, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74041/77683>. Acesso em: 05 ago. 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Edufba, 2008.

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário brasileiro de segurança pública: as 820 mil vidas sob a tutela do Estado**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/20-anuario-2022-as-820-mil-vidas-sob-a-tutela-do-estado.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2022.

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário brasileiro de segurança pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/02/anuario-2020-final-100221.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2022.

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário brasileiro de segurança pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf. Acesso em: 6 nov. 2022.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANZECE, Cibele; ABRUCIO, Luiz Abrucio. Efeitos recíprocos entre federalismo e políticas públicas no Brasil: os casos dos sistemas de saúde, da assistência social e da educação. *In*: HOCHMAN, Gilberto; FARIA, Carlos Alberto P. (Orgs.). **Federalismo e políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013. p. 361-386.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 41. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social – a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2021.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília, MEC/Unesco, 2012b. (Educação para todos). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516.locale=en>. Acesso em: 02 nov. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. São Paulo: Edusp, 1993. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa [online]**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2020.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **CNE Relatório de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. São Carlos, 2006. Disponível em: <http://petronilha.com.br/outros/parecer-cne-cp-3-2004-e-a-resolucao-cne-cp-1-2004>. Acesso em: 08 out. 2021.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos**, v. 3, n. 61, 2001. Disponível em: https://novosestudos.com.br/wp-content/uploads/2017/05/05_democracia_racial.pdf-1.zip. Acesso em: 30 set. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Base cartográfica do Espírito Santo**. [S. d.]. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/mapas/cat19/preview/2647.jpg>. Acesso em: 22 mar. 2022.

ILLY, Katy. **Tranças Nagô: aquelas de raiz que ficam rente ao couro cabeludo**. Out. 2018. Disponível em: <http://reberthfiorezzo.blogspot.com/2018/10/trancas-nago-aquelas-de-raiz-que-ficam.html>. Acesso em: 05 nov. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2020.

LIMA E SOUZA, Mônica. História da África. In: PEREIRA, Amílcar Araujo. (Org.). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula**. Brasília: Fundação Vale, 2014. p. 11-30.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **Marcha Zumbi reúne 30 mil em Brasília**. Brasília, nov. 1995. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasil>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **Por uma política nacional de combate ao racismo e a desigualdade social**. Brasília, nov. 1995. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasil/docset/910>. Acesso em: 16 maio 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 4, n. 8, jul./out. 2012. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=dZIKGCIAAAAJ&citation_for_view=dZIKGCIAAAAJ:j3f4tGmQtD8C. Acesso em: 22 jun. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NUNES, Sandra Maria M. **A implementação da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos no município de Ribeirão Preto – SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

NUNES, Carolina. **Tranças Nagô ou mandraka: racismo e privilégio branco**. Blog Alma Preta. Ago. 2022. Disponível em: <https://almapreta.com/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 06 mar. 2022. PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100004>. Acesso em: 30 set. 2022.

QEDU. **Vila Velha**: composição do Ideb. [S. d.]. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3205200-vila-velha>. Acesso em: 06 mar. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, v. 37, n. 17, p. 4-28, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192>. Acesso em 04 ago. 2022.

RIBEIRO, Josane. **Tranças Nagô**. Out. 2020. Disponível em: <https://bibliotecasma.org/trancas-nago>. Acesso em: 14 maio 2021.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 e 1990**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SALES, Augusto dos Santos. **Movimentos negros, educação e ação afirmativa de Sales**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a reemancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009.

SANTOS, Isabel Passos de O. **A Lei nº 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de Campinas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, C.; SANTIAGO, E. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. **Interritórios**, v. 2, n. 3, p. 78-100, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/8691>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SILVA, Nelson Fernando I. da. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. *In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. 2005. p. 121-130.

SORRENTINO, Walter. **O que você sabe sobre a África chega às escolas**. Geledés, jul. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-voce-sabe-sobre-africa-chega-as-escolas/>. Acesso em: 20 set. 2022.

SOUZA, Janine Barbosa de. **Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

SUBJETIVO. *In: Dicionário Significados*. Disponível em: <https://www.significados.com.br/subjetivo/>. Acesso em: 03 nov. 2022.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In: Ana Paula, BRANDÃO; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Orgs.). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 11-15. (A cor da cultura)

VALE, Gislana Maria do Socorro Monte do. **Avaliação da política de educação das relações étnico-raciais através da implementação da Lei 10.639/03 na Escola Pública Municipal de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

VILA VELHA (município). **Lei Ordinária nº 4.707, de 10 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a institucionalização dos bairros nas regiões administrativas, os limites e a denominação dos mesmos e os critérios para organização e criação de bairros, no perímetro urbano do município. Disponível em: <https://processos.vilavelha.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=4669> Acesso em: 08 out. 2021.

VILA VELHA (município). **Plano municipal de mobilidade e acessibilidade: município de Vila Velha**. 2016. Disponível em: <http://petronilha.com.br/outros/parecer-cne-cp-3-2004-e-a-resolucao-cne-cp-1-2004>. Acesso em: 14 jun. 2022.

VILA VELHA (município). **Portaria nº 58, de 21 de dezembro de 2017**. Cria a Coordenação de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas – Ceafri, para execução de trabalhos técnico-pedagógicos, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Vila Velha, 2017. Disponível em:

<http://petronilha.com.br/outros/parecer-cne-cp-3-2004-e-a-resolucao-cne-cp-1-2004>. Acesso em: 14 jun. 2022.

VILA VELHA (município). **Secretaria de Educação**: a secretaria. [S. d.]. Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/secretaria/educacao>. Acesso em: 06 mar. 2022.

VILA VELHA (município). **Vila Velha em números**: diagnóstico municipal. 2018. Disponível em:

<https://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/Vila%20Velha%20em%20Numeros%20-%20Diagnostico%20Municipal%202018.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANEXO A – PORTARIA 58/2017 (INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CEAfri)



PORTARIA Nº 58, de 21 de dezembro de 2017.
Cria a Coordenação de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas, doravante CEAfri, para execução de trabalhos técnico-pedagógicos, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação
O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VILA VELHA, Estado do Espírito Santo, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 62, inciso II, da Lei Orgânica Municipal,

RESOLVE:

Art. 1º Fica criada a Coordenação de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas, doravante CEAfri, para construir e implementar Políticas Públicas de Educação, na Rede Municipal de Ensino de Vila Velha, que atendam as Leis 10.639/03 e 11.645/08, além do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004.

Parágrafo único - A Coordenação de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas (CEAfri) estará vinculada à Subsecretaria Pedagógica, da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 2º A CEAfri será composta por uma Equipe Executiva que será constituída exclusivamente por profissionais da educação efetivos e estáveis, sendo:

I – 01 (um) Coordenador Geral (com assento nato), cuja função será articular as ações da CEAfri com os setores da Secretaria Municipal de Educação, bem como estabelecer parcerias com as Secretarias do Governo Municipal e com Instituições de Ensino Superior visando à oferta de cursos de formação profissional, e com organismos não-governamentais que desenvolvem atividades relativas às culturas africana, afro-brasileira e indígena.

II – 01 (um) Técnico Pedagógico (com assento nato) que terá a função de supervisionar as práticas pedagógicas em desenvolvimento nas Unidades Escolares e, ainda, assessorar na elaboração dos planos de ensino dos cursos de qualificação e formação continuada voltados aos profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha.

Parágrafo único. O Coordenador Geral e o Técnico Pedagógico da CEAfri serão indicados pelo Secretário Municipal de Educação por se tratar de cargo de confiança.

Art. 3º Compete à CEAfri:

a) Compor um Grupo de Estudos para promover discussões e reflexões pertinentes ao Ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, a partir da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do 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 e do Plano Municipal de Educação;

b) Efetivar as diretrizes e o monitoramento das ações na Rede Municipal de Ensino de Vila Velha, além de representar a Secretaria Municipal de Educação nos encontros (reuniões, conferências, seminários, etc.) acerca da temática;

c) Promover, em parceria com a equipe da formação continuada, ações de formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino, relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de acordo com o estabelecido na Resolução CNE/CP nº 01/2004, bem como à História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil, conforme disposto na Lei nº 11.645/2008;

d) Orientar as equipes gestoras e técnicas da Rede Municipal de Ensino quanto às práticas curriculares que atendam aos dispositivos das leis citadas, por meio de formação continuada, palestras, debates, discussões e/ou similares;

e) Realizar junto às Escolas Municipais o relatório anual de implementação das ações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e Educação das Relações Indígenas;

f) Analisar, produzir e distribuir materiais didáticos e literários indicados e/ou produzidos pela Secretaria Municipal de Educação para suprir as bibliotecas das unidades de ensino, cujas temáticas abordem as relações étnico raciais, destinados à educação infantil, ao ensino fundamental e à educação de jovens e adultos;

g) Assessorar a elaboração do Projeto Político Pedagógico, assegurando a inserção das temáticas em questão;

h) Manter permanente diálogo com instituições de ensino e pesquisa, sociedade civil organizada e participar de fóruns, conselhos e comissões de estudos, tendo em vista a implementação de ações concernentes aos mencionados dispositivos legais.

Art. 4º A constituição do Grupo de Estudos dar-se-á pela participação dos profissionais de educação, tanto efetivos como contratados, bem como de representantes da Sociedade Civil, munícipes de Vila Velha, que manifestem interesse em participar das discussões acerca da construção e implementação das políticas públicas educacionais voltadas ao Ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Art. 5º O Coordenador Geral da CEAfri poderá convidar, sem qualquer ônus ou gratificação de qualquer hipótese, profissionais de IES (Instituição de Ensino Superior) para ministrar formações, visando à promoção e à difusão das ações empreendidas por essa coordenação.

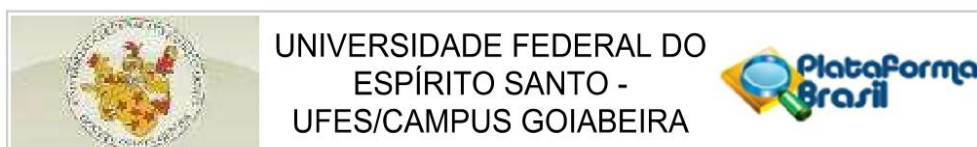
Art. 6º Todas as atividades de produção técnica e publicações desenvolvidas pela CEAfri serão canceladas pela Secretaria Municipal de Educação que responderá por sua divulgação nos setores da SEMED e nas Unidades Municipais de Ensino de Vila Velha.

Art. 7º Essa Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições contrárias, ratificando os trabalhos já desenvolvidos e realizados pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Sociedade Civil, a partir de 08 de junho de 2017, em atendimento à responsabilidade das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

Vila Velha - ES, 21 de dezembro de 2017.

ROBERTO A. BELING NETO
 Secretário Municipal de Educação

ANEXO B – PARECER OBTIDO NO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre traços e tranças: a trajetória da CEAfri (Coordenação de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) na construção da Política de Educação das Relações Étnico-Raciais no Município de Vila Velha

Pesquisador: ALESSANDRA FONSECA MACHADO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63753622.6.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.791.518

Apresentação do Projeto:

Esta é uma pesquisa de Mestrado, realizada no Município de Vila Velha com profissionais que atuam na Secretaria de Educação, Gestores(as) das

Unidades de Ensino do Município e o Secretário responsável pela Educação. Para a realização desse trabalho utilizo como metodologia o Estudo de

Caso pois, me possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar

representações sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Para isso, utilizamos uma abordagem

qualitativa, privilegiando o estudo das ações sociais, individuais e grupais. Pretendemos como a unidade de caso - Coordenação de Estudos

Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas (CEAFRI), nos dedicar a experiência desta coordenação para conhecermos os princípios que trançaram essa

política pública e compará-la com os princípios das políticas afirmativas nacionais que estão nas Diretrizes Curriculares para a Educação das

Relações Étnico-Raciais. Acreditamos que com este estudo poderemos colaborar com outras instituições municipais e estaduais na implantação e

implementação da política de Educação para as relações Étnico-Raciais.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.791.518

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a trajetória da Coordenação de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (CEAFRI) na constituição de políticas públicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Vila Velha/ES, em conformidade com a Lei 10.639/2003

Objetivo Secundário:

1 – Recompôr o processo de constituição da CEAFRI pela Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES, assim como a composição dessa coordenação e as principais funções a ela atribuída. 2 – Analisar normativas antirracistas adotadas pela CEAFRI no processo de implementação de uma política de ERER na rede de ensino supracitada. 3 – Problematizar as principais políticas públicas implementadas pela CEAFRI e o impacto delas, no trabalho pedagógico realizado pelas unidades de ensino de Vila Velha/ES. 4 – Elaborar (como produto educacional) um material orientador, com estratégias e possíveis caminhos para fortalecer o reconhecimento e a valorização da ERER a partir das experiências vivenciadas na Coordenação de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas no município de Vila Velha/ES.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

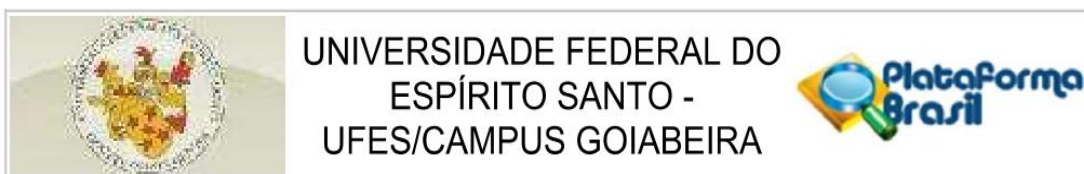
Riscos:

Quanto aos riscos da pesquisa, os questionários serão organizados por questões semiestruturadas. Caso sintam desconforto ou cansaço ao responder aos questionários e por isso, a qualquer momento, pode desistir de sua participação. Também tem direito de não responder à questão sem dar justificativa. Mas, caso os instrumentos apresentem dificuldade de compreensão a pesquisadora disponibiliza seu e-mail para possíveis dúvidas. Em caso de maior necessidade, buscaremos auxílio/orientação/apoio acadêmico na Universidade Federal do Espírito Santo para as demandas surgidas.

Benefícios:

Os benefícios diretos para os(as) participantes dessa pesquisa incluem ganhos de conhecimento, percepção e entendimento de sua participação

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.791.518

como sujeito(a) na implementação da Lei 10.639/03. Os benefícios indiretos para a comunidade se convergem para a produção de conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, em prol de práticas antirracistas e dialógicas no espaço escolar e consequentemente na sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui relevância social porque pode contribuir para o avanço de políticas públicas voltada para uma educação que respeite e valorize a cultura afro-brasileira.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão adequados e em conformidade com o que estabelece as legislações vigentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Cronograma	CronoAtualizado.pdf	01/12/2022 11:57:55	Mari Inez Tavares	Aceito
Brochura Pesquisa	brochuraatualizado.pdf	01/12/2022 11:56:39	Mari Inez Tavares	Aceito
Brochura Pesquisa	brochura.pdf	30/11/2022 11:41:00	Mari Inez Tavares	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1941551.pdf	29/11/2022 07:50:19		Aceito
Brochura Pesquisa	BrochuraPesquisa.pdf	29/11/2022 07:50:06	ALESSANDRA FONSECA MACHADO	Aceito
Outros	Outros.pdf	28/11/2022 20:46:49	ALESSANDRA FONSECA MACHADO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Recursoanexadopelopesquisador.pdf	28/11/2022 20:43:21	ALESSANDRA FONSECA MACHADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	28/11/2022 20:42:42	ALESSANDRA FONSECA MACHADO	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.791.518

Ausência	TCLE.pdf	28/11/2022 20:42:42	ALESSANDRA FONSECA MACHADO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	28/11/2022 20:00:41	ALESSANDRA FONSECA MACHADO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	27/09/2022 22:16:55	ALESSANDRA FONSECA MACHADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	22/08/2022 15:10:12	ALESSANDRA FONSECA MACHADO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacaoassinadapelopesquisadorresp onsavel.pdf	21/08/2022 12:33:57	ALESSANDRA FONSECA MACHADO	Aceito
Declaração de concordância	Declaracaodeconcordancia.pdf	21/08/2022 12:02:01	ALESSANDRA FONSECA MACHADO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Instituicao_e_Infraestrut ura.pdf	04/05/2022 17:00:06	ALESSANDRA FONSECA MACHADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 02 de Dezembro de 2022

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

ANEXO C – QUESTIONÁRIOS 1 E 2

PESQUISA ACADÊMICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Olá!

Sou Alessandra Fonseca Machado, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Estou desenvolvendo uma pesquisa acadêmica visando compreender a trajetória da Coordenação de Estudos afro-brasileiros e Indígenas (CEAFRI) na constituição de políticas públicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Vila Velha/ES, conforme a Lei 10.639/2003. Por isso, gostaria de contar com sua contribuição na resposta do questionário.

Ressalto a participação é voluntária, suas respostas serão mantidas no anonimato e utilizadas apenas para fins acadêmicos.

* Responda de acordo com sua compreensão sobre as questões. Qualquer sugestão ou comentário, entre em contato com o e-mail: alessandrafonsecamachado@gmail.com

Agradecemos sua disponibilidade e contribuição

Mestranda: Alessandra Fonseca Machado

*Obrigatório

1. Termo de concordância em participar da pesquisa: *

Marcar apenas uma oval.

- Declaro ter 18 anos ou mais e concordo em participar desta pesquisa. Eu declaro que fui informado(a) que minha participação neste estudo é voluntária e que os dados são confidenciais.
- Não concordo

AVALIAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

2. 1. Considerando as especificidades de gênero, como você se autoidentifica? *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outro
- Prefiro não responder

3. 2. Faixa Etária: *

Marcar apenas uma oval.

- 18 a19 anos
- 20 a 24 anos
- 25 a 29 anos
- 30 a 34 anos
- 35 a 39 anos
- 40 a 44 anos
- 45 a 49 anos
- 50 a 54 anos
- 55 a 59 anos
- 60 anos ou mais

4. 3. Conforme os critérios estabelecidos pelo IBGE, como você se autodeclara? *

Marcar apenas uma oval.

- Preto
- Pardo
- Branco
- Indígena
- Amarelo
- Prefiro não declarar

5. 4. Escolaridade: *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio Completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

6. 5. Vínculo empregatício *

Marcar apenas uma oval.

Estatutário Efetivo

Celetista

7. 6. Local onde atuou no período de 2017 a 2020: *

Marque todas que se aplicam.

Unidade de Ensino

CEAfri - Coordenação de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas

Coordenadoria Setorial

Coordenadoria de Formação

Gestão Municipal

Outro

9. | Educação Infantil

8. Tempo de atuação na Educação: *

Marcar apenas uma oval.

Menos de 1 ano

De 1 a 5 anos

De 6 a 10 anos

De 11 a 15 anos

De 16 a 20 anos

De 20 a 25 anos

De 26 a 30 anos

Mais de 30 anos

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS(AS) SERVIDORES(AS)

10. 9. Na sua formação, você teve o primeiro contato com a temática étnico-racial *

Marcar apenas uma oval.

- Apenas na Graduação
- Apenas nos Cursos de Formação
- Apenas na Pós-Graduação
- Apenas em Disciplinas Específicas
- Apenas em Disciplinas Transversais
- Não tive contato com essa temática

11. 10. Se o primeiro contato com a temática étnico-racial aconteceu apenas na pós-graduação, especifique: *

Marcar apenas uma oval.

- Em Disciplinas Específicas
- Em Projeto de Pesquisa
- Em Atividades Transversais
- Não tive essa temática

12. 11. A partir de 2017, você participou de formações sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais ofertadas pela CEA-FRI ou por outras instituições? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, participei regularmente
- Sim, participei esporadicamente
- Não participei

CONHECIMENTO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

13. 12. Assinale quais dessas leis você conhece quanto ao seu conteúdo *

Marque todas que se aplicam.

- Lei Nº 10.558/2002 - Cria o Programa Diversidade na Universidade, para avaliar e implantar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros
- Lei Nº 10.639/2003 - Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica
- Decreto Nº 4.886/2003 - Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências
- Lei Nº 11.645/2008 - Estabelece a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática "História e Cultura Afro-brasileira e indígena"
- Lei Nº 12.012/2010 - Estatuto da Igualdade Racial
- Portaria Nº 58/2017 - Cria a Coordenação de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas (CEAFRI) no município de Vila Velha
- LEI Nº 6.528/2021 - Cria o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Vila Velha- COMPIR

14. 13. Na sua opinião, houve avanços nas práticas da Educação das Relações Étnico-Raciais após a implantação da CEAFRI no município de Vila Velha? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Desconheço

14. A partir de sua resposta à questão anterior, aponte sua percepção sobre o processo:

15. A) EM RELAÇÃO AOS(ÀS) PROFESSORES(AS): *

Marcar apenas uma oval.

- Percebo maiores avanços entre os(as) professores(as) na discussão da temática
- Percebo muitas dificuldades entre os(as) professores(as) na discussão da temática
- Tenho dificuldades em analisar os impactos da formação desses profissionais

16. B) EM RELAÇÃO AOS(ÀS) ESTUDANTES:

Marcar apenas uma oval.

- Percebo maiores avanços entre os(as) estudantes na discussão da temática
- Percebo muitas dificuldades entre os(as) estudantes na discussão da temática
- Tenho dificuldades em analisar os impactos da formação desses(as) estudantes

17. C) EM RELAÇÃO À COMUNIDADE:

Marcar apenas uma oval.

- Percebo maiores avanços entre a comunidade na discussão da temática
- Percebo muitas dificuldades entre a comunidade na discussão da temática
- Tenho dificuldades em analisar os impactos da formação nessa comunidade

18. D) EM RELAÇÃO AOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO:

Marcar apenas uma oval.

- Percebo maiores avanços entre os(as) técnicos(as) que atuam na Secretaria de Educação na discussão da temática
- Percebo muitas dificuldades entre os(as) técnicos(as) que atuam na Secretaria de Educação na discussão da temática
- Tenho dificuldades em analisar os impactos da formação desses(as) profissionais

SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

19. 15. No período de 2017 a 2020, a Secretaria Municipal de Educação promoveu formações continuadas aos(as) gestores(as) e/ou técnicos(as)-educacionais com temáticas afro-brasileira, africana e indígena. Sua participação foi: *

Marcar apenas uma oval.

- Regular
- Esporádica
- Desconheço a oferta das formações

20. 16. A unidade institucional (secretaria municipal, escola, setor) em que você atua tem a prática de discutir coletivamente sobre o PPP no que se refere a prática da Educação das Relações Étnico-Raciais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei responder

21. 17. No período de 2017 a 2020, a(as) unidade(s) educacional (is) em que você atuou e/ou atua realizaram ações voltadas (projetos, seminários, atividades, etc.) para a Educação das Relações Étnico-Raciais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei responder

22. 18. No período de 2017 a 2020, a Secretaria de Educação ou a Unidade de Ensino investiu financeiramente em vagas em eventos para formação, aquisição de materiais didáticos (brinquedos, jogos, livros, áudio visuais, etc.) voltados para a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Você teve acesso à alguma dessas ações afirmativas? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim, tive acesso às formações realizadas em seminários.
 Sim, tive acesso a brinquedos, jogos, livros e audiovisuais.
 Sim, tive acesso apenas a alguns livros e brinquedos.
 Não tive acesso às formações realizadas.
 Não identifiquei nenhum desses materiais na minha unidade gestora
 Não sei responder

23. 19. No período de 2017 a 2020 quantos profissionais do seu setor e/ou unidade de ensino participaram do grupo de estudos organizado pela CEAfri? *

Marcar apenas uma oval.

- Nenhum
 De 01 a 03 profissionais
 De 04 a 06 profissionais
 De 07 a 10 profissionais
 Mais que 10 profissionais
 Não sei informar

24. 20. Na sua opinião, quais as principais dificuldades relatadas por professores para a abordagem da temática Étnico-Racial? *

Agradeço a colaboração. Sua participação é de grande importância. Obrigada!

PESQUISA ACADÊMICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

Olá!

Sou Alessandra Fonseca Machado, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Estou desenvolvendo uma pesquisa acadêmica visando compreender a trajetória da Coordenação de Estudos afro-brasileiros e Indígenas (CEAFRI) na constituição de políticas públicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Vila Velha/ES, conforme a Lei 10.639/2003. Por isso, gostaria de contar com sua contribuição na resposta do questionário.

Ressalto a participação é voluntária, suas respostas serão mantidas no anonimato e utilizadas apenas para fins acadêmicos.

* Responda de acordo com sua compreensão sobre as questões. Qualquer sugestão ou comentário, entre em contato com o e-mail: alessandrafonsecamachado@gmail.com

Agradecemos sua disponibilidade e contribuição

Mestranda: Alessandra Fonseca Machado

1.

1. A CEAFRI – Coordenação de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e Indígenas foi um marco importante no decorrer de sua gestão. O processo de implementação desta coordenação iniciou em 2017, em resposta a uma provocação do Ministério Público. Naquele momento, qual era a sua visão em relação a Educação para as Relações Étnico-Raciais?

2. 2. Os desafios são expressivos para as 3 esferas de governo (municipal, estadual e federal). Mas, diria que para o governo municipal o impacto é maior. Quais foram os maiores desafios para a garantia da implementação dessa política pública (CEAFRI)?

3. 3. Como foi possível construir capacidades orçamentais que não estavam contadas para garantir a política?

4. 4. Como o Senhor observa a aceitação da CEAFRI por parte da SEMED e das Escolas do Município de Vila Velha? Comente.

5. 5. Comente sobre as ações executadas pela CEAFRI para o desenvolvimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas escolas do município de Vila Velha.

6. 6. Acredita essa política contribui para a permanência dos estudantes negros no espaço escolar? Comente.

7. 7. Em relação ao futuro da referida Política, quais perspectivas considera fundamentais para que o município possa desenvolver outras formas de ações afirmativas?

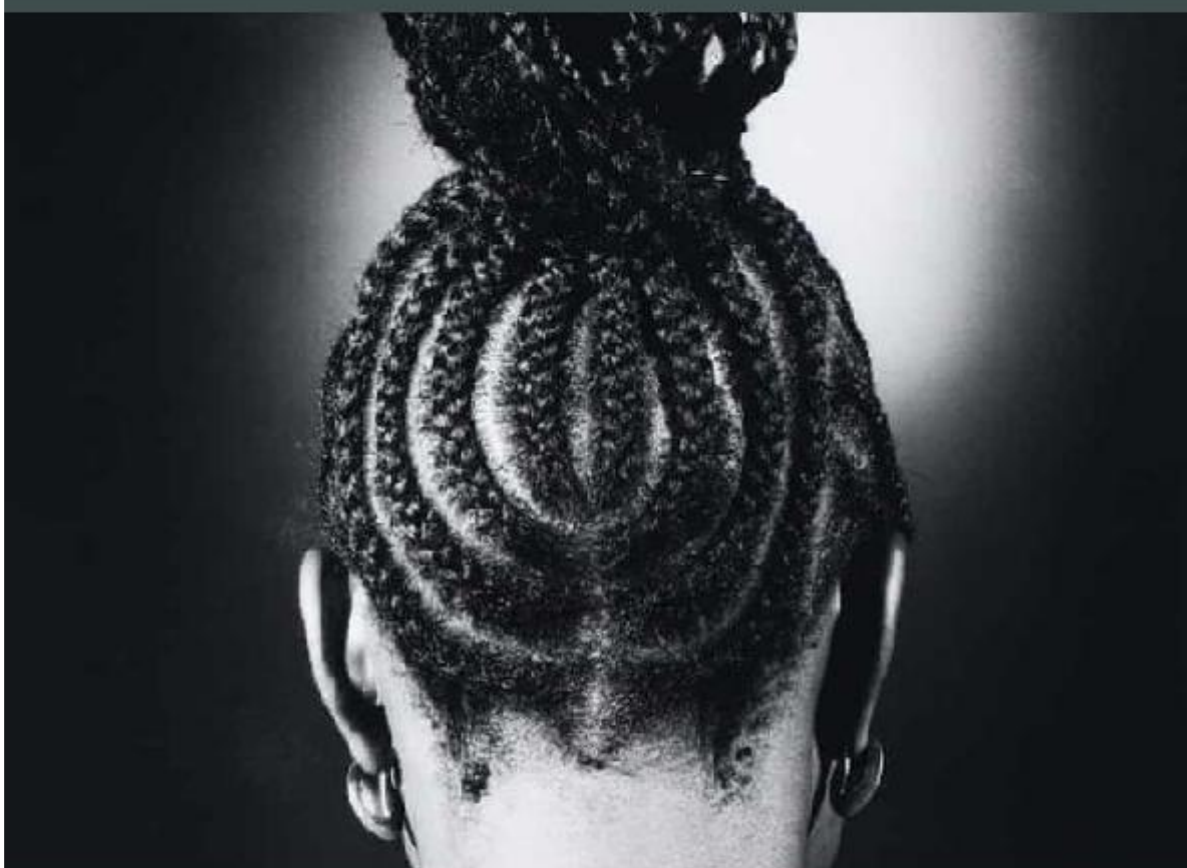
8. 8. Gostaria de fazer outras considerações que julga importantes?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO D – PRODUCO EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO



ESTUDO DIRIGIDO:

HISTÓRIA, CONCEITOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Preparado por:

ALESSANDRA FONSECA MACHADO

Paulo Sergio de Paula Vargas
Reitor

Roney Pignaton da Silva
Vice-Reitor

Valdemar Lacerda Junior
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós- Graduação

Reginaldo Célio Sobrinho
Diretor do Centro de Educação

Alexandro Braga Vieira
Coordenador do Programa de Pós- Graduação de
Mestrado Profissional em Educação

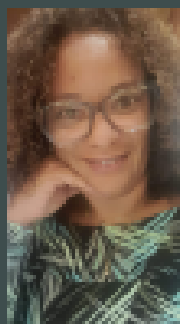
Av. Fernando Ferrari, 514, Campus de Goiabeiras, Vitória – ES, CEP
29075910 Telefone: (27) 4009-7779
e-mail: pppmpe.ufes@gmail.com



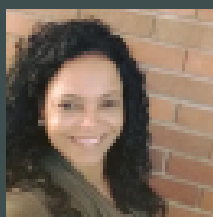
Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão.

A AUTORA - ALESSANDRA FONSECA MACHADO

MESTRE EM EDUCAÇÃO NO PROSOPUPES, GRADUADA EM PEDAGOGIA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (1987), ESPECIALISTA EM REENDESMARCA DE RECURSOS HUMANOS PELA UNIVERSIDADE CLÁUDIO BERNES (1994), ESPECIALISTA EM GESTÃO INTEGRADORA - SUPERVISÃO EDUCACIONAL, ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E INSPEÇÃO EDUCACIONAL PELA UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO (2009), ESPECIALISTA EM GESTÃO ESCOLAR PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (2010) E ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA INTEGRAL E SABERES POPULARES PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (2011). É PROFESSORA NAS SÉRIES INICIAIS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA E PEDAGOGA NA PREFEITURA MUNICIPAL DE CARACICA. ATUOU COMO COORDENADORA NO SETOR DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS NA ÁREA DA SAÚDE, GESTORA ESCOLAR EM CARACICA POR CINCO ANOS E COORDENADORA DA INSPEÇÃO ESCOLAR, TAMBÉM EM CARACICA DE 2017 A 2020. ATUOU COMO COORDENADORA DA CEARPE - COORDENAÇÃO DE ESTUDOS AFROBRASILEIROS E INDÍGENAS NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA. EM 2018, FOI HONERARIADA PELA CÂMARA MUNICIPAL DE VILA VELHA PELA CONTRIBUIÇÃO EM FAVOR DA CONSCÍENCIA NEGRA.



A ORIENTADORA - PATRÍCIA GOMES RUFINO DE ANDRADE



DOCTORA EM EDUCAÇÃO - DIVERSIDADE E PRÁTICAS INCLUSIVEAS (UFES), PROFESSORA ADJUNTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, POLÍTICA E SOCIEDADE (DEPE), GRADUADA EM GEOGRAFIA (UFES), PEDAGOGA, MESTRE EM EDUCAÇÃO (UFES), PESQUISADORA DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFROBRASILEIROS DA UFES, PESQUISA GEOGRÁFICA E TERRITORIALIDADES, POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA POPULAÇÕES AFROBRASILEIRAS, CULOMBOLAS, TERRITORIALIDADES AFRORELIGIOSAS, EDUCAÇÃO PLURAL, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL, TERRITÓRIOS PERIFÉRICOS. ATUALMENTE PÓS-DOUTORA PELA UNIVERSIDADE DE MINNESOTA, DESENVOLVE PESQUISA EM ECONOMIA E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS, DESENVOLVE PROJETOS DE LIDERANÇA, CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE ENSINO PARA LIDERANÇAS EM EDUCAÇÃO. COORDENOU O NÚCLEO DE ESTUDOS AFROBRASILEIROS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (NEAB / UFES - 2016-2020), COORDENOU E PRESIDIU A COMISSÃO DE VALIDAÇÃO DA AUTODECLARAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES (2016-2020), DIRETORA DE POLÍTICAS DE EXTENSÃO (2016), LÍDER DO GRUPO CNPQ DE PESQUISA EDUCAÇÃO NAS RELAÇÕES TERRITORIAIS ÉTNICO-RACIAIS E NOVAS MÍDIAS (2016 - ATUAL), PROFESSORA EM ESTÁGIO DE PÓS-DOUTORADO EM ECONOMIA E POLÍTICA NO BOY WALKER CENTER - EUA (2020-2021).

APRESENTAÇÃO



As políticas públicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) devem cumprir o papel de romper com as desigualdades estruturais que permeiam os sistemas educacionais. A implementação e implantação dessas políticas perpassa uma dinâmica própria, que imprime ao currículo escolar, desde o seu ordenamento sistêmico formal até a sua vivência subjetiva e social, um trançado próprio. Diante disso, a escola é o espaço que pode facilitar a desconstrução da percepção negativa da identidade negra, mas também pode ser reprodutora de racismo por meio de ações e de omissões.

Para a educação antirracista, o ambiente escolar é um espaço privilegiado no debate contínuo sobre a desconstrução de preconceitos e estereótipos raciais, de afirmação, reconhecimento e valorização da diversidade étnico, racial e cultural do nosso país. Porém, é preciso que as escolas sejam um ambiente acolhedor para todas as pessoas e, somado ao compromisso dos profissionais da educação, devem promover a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Refletindo a importância da educação formal nesse processo, o Movimento Negro intensificou a luta pelo direito a educação, ampliando o debate sobre os efeitos do racismo no espaço escolar. Essa luta culminou em uma série de ações afirmativas e, conseqüentemente, de políticas públicas em prol de práticas pedagógicas e curriculares comprometidas em ampliar o debate sobre a complexa relação entre diversidade, desigualdade e relações étnico-raciais no Brasil. Dentre as políticas propostas, destacamos a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Nesse processo, a gestão escolar tem papel fundamental na implementação das políticas de diversidade, uma vez que é função dos gestores executar políticas públicas, mediar atividades pedagógicas e administrativas. Por esse motivo, baseado na pesquisa - Entre traços e tranças: a trajetória da coordenação de estudos afro-brasileiros e indígenas na construção da política de educação para as relações étnico-raciais em Vila Velha (ES), o presente estudo dirigido, que também se configura como o produto educacional desta pesquisa, pretende auxiliar o(a)s gestore(a)s e técnico(a)s das Secretarias Municipais de Educação a compreenderem a construção histórica do racismo no Brasil e a partir daí construir ações relevantes na implementação e implantação de uma educação de políticas públicas voltadas à EREER.

VITÓRIA, 2023

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

2. OBJETIVOS

3. METODOLOGIA

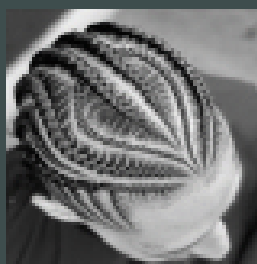
4. PLANO DE ESTUDOS DIRIGIDOS

5. CONSIDERAÇÕES

6. REFERÊNCIAS



INTRODUÇÃO



As tranças magnas coladas ao couro cabeludo são testemunhas da resistência que vieram as avós africanas para planejar fugas das fazendas e casas de seus mestres. As mulheres reuniam-se no quintal para pentear as menores, e graças à observação do monte, apresentavam na sua cabeça um mapa cheio de caminhos e saídas de escape, no qual doem respeito aos montes, rios e árvores. Os homens ao vê-las, sabiam quais rotas tomar.

(SOUSA, 2021, p. 23)

Com o propósito de aproximar a teoria da práxis, este produto educacional é objeto de aprendizagem desenvolvido com base na pesquisa científica da pesquisadora Mestranda Alessandra Fonseca Machado, sob a orientação da Profª. Drª. Patrícia Gomes Rufino de Andrade, no decorrer do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Refletindo a importância da educação formal nesse processo, o Movimento Negro intensificou a luta pelo direito a educação, ampliando o debate sobre os efeitos do racismo no espaço escolar. Essa luta culminou em uma série de ações afirmativas e, conseqüentemente, de políticas públicas em prol de práticas pedagógicas e curriculares compromissadas em ampliar o debate sobre a complexa relação entre diversidade, desigualdade e relações étnico-raciais no Brasil. Dentre as políticas propostas, destacamos a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

O material está organizado em roteiros, que dispõem de textos, podcasts e vídeos, sobre os temas abordados. Destacamos que a proposta realça as demandas apresentadas pelos sujeitos que participaram da pesquisa, bem como a definição dos temas propostos para cada roteiro. Utilizamos como embasamento teórico referenciais que discutem racismo estrutural, a mestiçagem no Brasil, o Movimento Negro, as políticas públicas de ação afirmativa e as normativas referentes à implementação da Lei 10.639/03.

Assim, ampliando o conhecimento dos profissionais que atuam diretamente na organização e administração das redes de ensino, fortalecendo suas atuações profissionais quanto à consolidação de uma educação antirracista.



OBJETIVOS



Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, absolutamente tudo que nós tem é
Tudo que nós tem é isso, uns ao outro
Tudo o que nós tem é uns ao outro, tudo

(EMECIDA, 2019)

OBJETIVO GERAL:

Fornecer aos servidores públicos, em função de gestão, nas redes de ensino municipal e estadual, subsídios teóricos para a compreensão da importância da construção de uma educação antirracista na implementação de ações que visam à conscientização da igualdade étnico-racial nas escolas, contribuindo para a aplicação da Lei nº 10.639/2003.

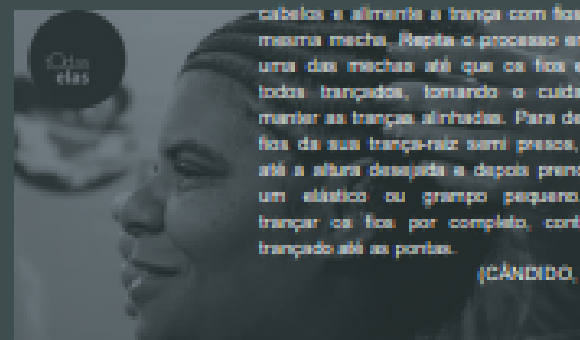
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Possibilitar reflexões sobre a importância de uma educação antirracista, ampliando conhecimentos em relação aos conceitos diversos ligados ao Racismo Estrutural/Institucional, relacionados às práticas escolares, pensando ações para avançar para além desse racismo.

- Refletir sobre o papel que deverá ser desempenhado por gestores quanto à Educação para as Relações Étnico-Raciais, fortalecendo ações afirmativas na Educação Básica.
- Possibilitar aos cursistas reflexões e análise de alguns itens de documentos normativos que apresentam indicações para atuação efetiva de gestores quanto às questões raciais nas escolas.



METODOLOGIA



Então, divida cada uma dessas mechas em três partes diferentes. Comece a trançar os cabelos e alimente a trança com fios dessa mesma mecha. Repita o processo em cada uma das mechas até que os fios estejam todos trançados, tomando o cuidado de manter as tranças alinhadas. Para deixar os fios da sua trança-ralô semi presos, trançe até a altura desejada e depois prenda com um elástico ou grampo pequeno. Para trançar os fios por completo, continue o trançado até as pontas.

(CÂNDIDO, 2000).

Como procedimento metodológico, adotamos um Estudo Dirigido. Veiga (2013) afirma que o estudo dirigido é uma técnica que compreende a elaboração de um roteiro de estudo para que os estudantes executem as etapas definidas de forma sistemática e organizada (p. 183). Nessa perspectiva, o "estudo dirigido" ou "estudo direcionado" cria oportunidades que favorecem um aprendizado mais autônomo e mais responsável, agregando experiências e habilidades importantes para o desenvolvimento no âmbito da disciplina e do curso. E, além disso, pode ser desenvolvido em sala de aula, em casa ou em ambientes virtuais de aprendizagem.

Os temas selecionados para construção dos roteiros de estudos foram apresentados a partir das dificuldades relatadas pelo(a)s profissionais que participaram da pesquisa- referência para este material, mediante a aplicação de um questionário. Conforme os dados elencados na pesquisa, 72,2% do(a)s entrevistado(a)s só tiveram contato com a Educação Étnico-Racial nos cursos de formação continuada ou em disciplinas específicas ministradas por outros cursos de graduação. Sabemos que o campo da formação é um dos eixos temáticos apresentados pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para Erer e é fundamental na construção de educadores conscientes e preparados para identificar os mecanismos sutis de racismo e lidar com as concepções racistas que estão enraizadas na sociedade brasileira.

Esse desafio é ainda maior quando falamos do(a)s gestore(a)s escolares e do(a)s técnico(a)s que atuam nas escolas e secretarias de educação, pois assumem papel de liderança, o que o(a)s permite significativa possibilidade de influenciar o perfil das relações raciais no ambiente escolar. Somente por meio da construção coletiva dos mecanismos de superação, paulados nos pressupostos de uma educação antirracista, é que poderemos atingir toda a comunidade escolar.

Sendo assim, os processos formativos para esses sujeitos são pontos-chave na construção de uma educação equitativa capaz de contribuir com a mudança dos índices educacionais que afligem, sobretudo, a população negra.

O PÚBLICO-ALVO

O estudo dirigido *Racismo no Brasil: história, conceitos e política públicas* tem como público-alvo gestoras e gestores que atuam nas secretarias de educação, técnicas e técnicos que atuam nas secretarias e unidades escolares e todas e todos com interesse em ampliar seus conhecimentos acerca de conceitos que auxiliam na superação do racismo das desigualdades raciais.

A CARGA HORÁRIA

A carga horária total é de 30 horas e, por se tratar de um estudo dirigido, não tem prazo para ser finalizado.

PARA TER ACESSO AO MATERIAL, SIGA ESSAS INSTRUÇÕES

ACESSE

http://educacao.ufes.br/pt-br/pos_graduacao/PPGMPE

No canto direito, acesse 'Defesas e Qualificações' e em seguida 'Produtos'. O material estará disponível nos produtos da Turma IV 2020/1.

A ORGANIZAÇÃO DOS ROTEIROS

Neste espaço é possível acessar as sugestões de leituras, os links dos vídeos e o podcast. O Estudo disponibiliza 05 roteiros, sendo eles:

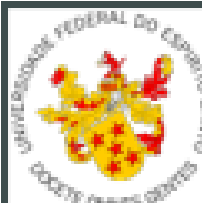



População Negra no Brasil: a história que a história não conta

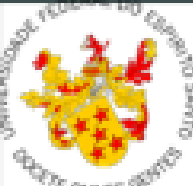

Movimento Negro: desafios e conquistas

Políticas públicas de Ações Afirmativas – Lei nº10.639/03

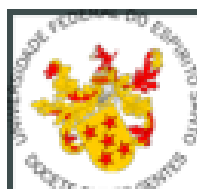
Trançando caminhos para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas

CEAFRI: a experiência do município de Vila Velha-ES

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO Universidade Federal do Espírito Santo. Todos os direitos reservados. Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória - ES CEP 29075-910
	PROFESSORA: ALESSANDRA FONSECA MACHADO
ROTEIRO 1 - POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL: A HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA	
TEMA: A história da população negra no Brasil	
CARGA HORÁRIA: 6H	Nº DE AULAS: 2
OBJETIVO: ANALISAR A DESIGUALDADE SOCIAL DA POPULAÇÃO NEGRA A PARTIR DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO RACISMO E SEU IMPACTO NAS PRÁTICAS ESCOLARES COTIDIANAS.	
1- LEITURA DOS TEXTOS: CARGA HORÁRIA: 4H	
AS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS DE 1824 E 1891 E SEUS REFLEXOS NA EXCLUSÃO SOCIAL DO NEGRO NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA  https://doi.org/10.24862/revista.v13n2.1508	
O PENSAMENTO ÉTNICO-RACIAL: O SABER CIENTÍFICO, AS NORMAS LEGAIS E A EDUCAÇÃO  https://doi.org/10.5212/RevEduc.v17.19318.037	
2- ASSISTIR AO VÍDEO CARGA HORÁRIA: 2H	
LIMA PERSPECTIVA NEGRA SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL  https://www.youtube.com/watch?v=K4gEL-IE3hDY&list=PL779a	

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO Universidade Federal do Espírito Santo. Todos os direitos reservados. Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória - ES CEP 39075-910
	PROFESSORA: ALESSANDRA FONSECA MACHADO
ROTEIRO 2 - MOVIMENTO NEGRO: DESAFIOS E CONQUISTAS	
TEMA: O Movimento Negro Educador	
CARGA HORÁRIA: 6H	Nº DE AULAS: 2
OBJETIVO: APRESENTAR UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A HISTÓRIA E AS CONQUISTAS DO MOVIMENTO NEGRO PARA A EDUCAÇÃO.	
1- LEITURA DOS TEXTOS: CARGA HORÁRIA: 5H	
MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: DA LUTA À CONQUISTA DA LEI 10639/03 https://observatorio@educacao.institutunilbano.org.br/tema-debate/movimento-negro-educador	
	
DISCUTINDO A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA EM SÃO PAULO ENTRE O FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX (P. 79) http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&layout=edit&Itemid=30392	

ROTEIRO 2 - MOVIMENTO NEGRO: DESAFIOS E CONQUISTAS - CONTINUAÇÃO	
2- OUVIR O PODCAST	CARGA HORÁRIA: 1H
	
https://www.fundacaocentiliana.org.br/blog/racismo-no-brasil/	



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO
 PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
 Universidade Federal do Espírito Santo. Todos os direitos
 reservados. Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória -
 ES | CEP 39075-910

PROFESSORA: ALESSANDRA FONSECA MACHADO

ROTEIRO 3 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS – LEI Nº 10.639/03

TEMA: Políticas de Ações Afirmativas

CARGA HORÁRIA: 6H

Nº DE AULAS: 2

OBJETIVO: REFLETIR SOBRE O PAPEL QUE DEVERÁ SER
 DESEMPENHADO POR GESTORES QUANTO À EDUCAÇÃO PARA AS
 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, FORTALECENDO AÇÕES AFIRMATIVAS
 NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

1- LEITURA DOS TEXTOS: CARGA HORÁRIA: 5H



HISTÓRIA DA AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL

https://doi.org/10.7476/9789509038477_0008

AÇÕES AFIRMATIVAS E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL (P. 141)

AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL: UM DEBATE EM CURSO (P. 121)

https://etnicoracial.mec.gov.br/megas/pdf/publicacoes/acoes_afirm_comba_to_racismo_america.pdf



ROTEIRO 3 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS – LEI Nº10.639/03 CONTINUAÇÃO

2- ASSISTIR AO VÍDEO CARGA HORÁRIA: 1H

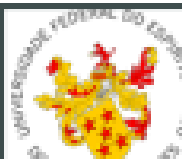
AÇÕES AFIRMATIVAS - UMA INTELLECTUAL DIFERENTONA

https://www.youtube.com/watch?v=je73_fpx0GE



O VALOR DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS I - CANAL PRETO

<https://www.youtube.com/watch?v=Y-maZJ1-uEk>


 UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
 EM EDUCAÇÃO
 Universidade Federal do Espírito Santo, Todos os direitos reservados, Av.
 Fernando Ferrari, s/n - Goiabeiras, Vitória - ES | CEP 29075-910

PROFESSORA: ALESSANDRA FONSECA MACHADO


ROTEIRO 4 - TRANÇANDO CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NAS ESCOLAS

TEMA: Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais

CARGA HORÁRIA: 6H	Nº DE AULAS: 2
-------------------	----------------

OBJETIVO: ELENCAR PRINCÍPIOS E REFERENCIAIS PARA A ELABORAÇÃO DE UM PLANO GESTOR QUE CONTEMPLE A CONSOLIDAÇÃO DE PRÁTICAS ESCOLARES QUE REFLITAM UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

1- LEITURA DOS TEXTOS: CARGA HORÁRIA: 4H


 LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10/10.639.htm

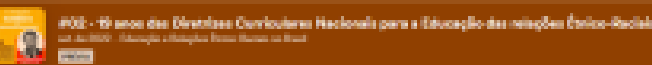
A LEI Nº 10.639/03 COMO FRUTO DA LUTA ANTIRRACISTA DO MOVIMENTO NEGRO (PÁG.: 21)


ALGUNS TERMOS E CONCEITOS PRESENTES NO DEBATE SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: UMA BREVE DISCUSSÃO (P. 39)
<http://fonameja.org.br/files/ma000326.pdf>

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA (P. 9)
<http://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/arcene-link-editoria/publicacoes-diversas/temas-integracao-racials/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-da-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>

ROTEIRO 4 - TRANÇANDO CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NAS ESCOLAS CONTINUAÇÃO


2- ASSISTIR AO VÍDEO CARGA HORÁRIA: 2H


 #06 - Breve das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais
 04 de 2020 - Educação e Integração Étnico-Raciais no Brasil


<https://www.fundacaocantillana.org.br/blog/educacao-no-brasil/>

PROGRAMA TEMAS EM EDUCAÇÃO - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO

<https://www.youtube.com/watch?v=18a2K-M2y8I&list=PL>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Espírito Santo, Todos os direitos reservados, Av.
Fernando Ferrari, 574 - Goiabeiras, Vitória - ES | CEP 29075-910

PROFESSORA: ALESSANDRA FONSECA MACHADO

ROTEIRO 5 - CEAfri

TEMA: A EXPERIÊNCIA DA COORDENAÇÃO DE ESTUDOS AFRICANOS, AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS DE VILA VELHA


CARGA HORÁRIA: 6H	Nº DE AULAS: 2
-------------------	----------------

OBJETIVO: IDENTIFICAR, A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA CEAfri, OS PRESSUPOSTOS E AS VÁRIAS DIMENSÕES QUE DEVERÃO SER OBSERVADAS AO SE PENSAR UM PLANO GESTOR DE AÇÕES CONTEMPLANDO A CONSOLIDAÇÃO DE PRÁTICAS ESCOLARES QUE REFLITAM UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E EMANCIPATÓRIA, BUSCANDO A EQUIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO.

1- LEITURA DOS TEXTOS: CARGA HORÁRIA: 5H

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

[HTTPS://MEDITALEQUIDADERACIAL.CEERT.ORG.BR/PDF/PLANO.PDF](https://medita.equidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf)




ENTRE TRAÇOS E TRANÇAS: A TRAJETÓRIA DA COORDENAÇÃO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NA CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM VILA VELHA (ES) (CAPÍTULOS: 5 E 6)

(DISPONÍVEL NO SITE DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO)

ROTEIRO 5 - CEAfri CONTINUAÇÃO

2- ASSISTIR AO VÍDEO CARGA HORÁRIA: 2H



LEI 10639 EM TEMPOS DE PANDEMIA
<https://www.youtube.com/watch?v=qRe4D8W0gBE>

O RACISMO É PERIGOSO NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS - CANAL PRETO
<https://www.youtube.com/watch?v=116qy5H2x0k>



CONSIDERAÇÕES FINAIS



Traçar também é renovação das almas, resistência e afirmação da identidade coletiva. Quando traçamos o cabelo, nos conectamos com a nossa história. O gesto de cuidado e atenção expresso no ritual de traçar é ancestral, passado de geração para geração. Nos foi herdado das civilizações africanas o gosto de expressar nos penteados nossa própria identidade. Por isso, é tão bonito e importante o trabalho de preservação desse conhecimento ancestral que as tranças realizam.

(@erracadesofina, 2020)

Sabemos que planejar, construir e efetivar um “Plano de Ação” é fundamental para garantir uma educação que de fato atenda a todos. Por isso é urgente investir em espaços formativos destinados a gestores(as) da educação básica por meio da apresentação de pressupostos, orientações e referenciais que o(a)s possibilite compreender o racismo em suas estruturas e se posicionar contra, impedindo sua reprodução por meio de ações concretas.

Tomando necessário alguns questionamentos como: os gestores(as) escolares estão preparados(as) e fundamentado(a)s teoricamente para enfrentar esse desafio?

Quais seriam os compromissos profissionais, éticos e pedagógicos a serem assumidos pelo(a)s técnico(a)s educacionais das Secretarias de Educação e pelo(a)s gestor(a)s e coordenador(a)s escolares nessa tarefa?

Dessa forma, a proposta deste Estudo Dirigido é levar o(a) gestor(a) a pensar sua intervenção pedagógica e administrativa na construção de uma proposta político-pedagógica que fortaleça as ações afirmativas na Educação Básica.

A escola antirracista é aquela que, além de não aceitar o racismo em suas estruturas, se posiciona contra, impedindo sua reprodução por meio de ações concretas. Por isso, esperamos que os roteiros propostos por meio deste estudo dirigido sejam úteis na implementação da Lei 10.639/2003 nas esferas municipais, estaduais e federais, ampliando saberes/conhecimentos para que as práticas escolares sejam propulsoras, sobretudo, da igualdade de direitos étnico-raciais e da diversidade.



REFERENCIAIS

AÇÕES AFIRMATIVAS E COMBATE AO RACISMO NAS AMÉRICAS. SALES AUGUSTO DOS SANTOS (ORGANIZADOR). BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE: UNESCO, 2008. DISPONÍVEL EM: FORUMEJA.ORG.BR/SITES/FORUMEJA.ORG.BR/FILES/VOL_05_ED1_ACAFIR.PDF. [HTTPS://DOI.ORG/10.7476/97895299036477.0006](https://doi.org/10.7476/97895299036477.0006). ACESSO EM 08 DE ABR. 2023.

AGUIAR, JOSÉ VICENTE DE SOUZA ET AL. O PENSAMENTO ÉTNICO-RACIAL: O SABER CIENTÍFICO, AS NORMAS LEGAIS E A EDUCAÇÃO. PRÁXIS EDUCATIVA, PONTA GROSSA, V. 17, P. 01-22, 25 FEV. 2022. SEMESTRAL. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://DOI.ORG/10.5212/PRAXEDUC.V.17.19318.037](https://doi.org/10.5212/PRAXEDUC.V.17.19318.037). ACESSO EM: 19 MAR. 2023.

BRASIL. LEI Nº 10.839, 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, 2003C. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.839.HTM](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.839.htm). ACESSO EM: 10 MAIO. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 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, 2013B. DISPONÍVEL EM: [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/DOCMAN/FEVEREIRO-2013-PDF/10058-DIRETRIZES-CURRICULARES](http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2013-pdf/10058-diretrizes-curriculares). ACESSO EM: 23 ABR. 2023.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CAMINHOS ABERTOS PELA LEI FEDERAL Nº 10.639/03. ELIANE CAVALLEIRO (ORGANIZADORA). BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE, 2005. DISPONÍVEL EM: [HTTP://FORUMEJA.ORG.BR/FILES/ME000376.PDF](http://forumeja.org.br/files/ME000376.pdf). ACESSO EM 08 DE ABR. 2023.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., E VENTURINI, A.C. HISTÓRIA DA AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL. IN: AÇÃO AFIRMATIVA: CONCEITO, HISTÓRIA E DEBATES [ONLINE]. RIO DE JANEIRO: EDUERJ, 2018. PP. 85-89. SOCIEDADE E POLÍTICA COLLECTION. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://DOI.ORG/10.7476/97895299036477.0006](https://doi.org/10.7476/97895299036477.0006). ACESSO EM 25 DE ABR. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO (ORG.). MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR: DA LUTA À CONQUISTA DA LEI 10639. [20-]. OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://OBSERVATORIOODEEDUCACAO.INSTITUTOUNIBANCO.ORG.BR/EM-DEBATE/MOVIMENTO-NEGRO-EDUCADOR](https://observatorioodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/movimento-negro-educador). ACESSO EM: 01 ABR. 2023.

MAIA, GUILHERME APARECIDO DA SILVA. AS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS DE 1824 E 1891 E SEUS REFLEXOS NA EXCLUSÃO SOCIAL DO NEGRO NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. REVISTA DO CURSO DE DIREITO DO UNIFOR, RIO DE JANEIRO, V. 12, N. 2, P. 188-217, 21 OUT. 2021. SEMESTRAL. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://DOI.ORG/10.24862/RCDU.V12N2.1508](https://doi.org/10.24862/RCDU.V12N2.1508). ACESSO EM: 19 ABR. 2023.

VEIGA, ILMA PASSOS ALENCASTRO (ORG.). TÉCNICAS DE ENSINO: POR QUE NÃO? CAMPINAS, SP: PAPIRUS, 2013.

VÍDEOS

19 ANOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E SILVA. ENTREVISTADORA: CAROLINA MARCELINO. [S.L.]: FUNDAÇÃO SANTILLANA, AGO. 2022. PODCAST. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.FUNDAOCSANTILLANA.ORG.BR/BLOG/RACISMO-NO-BRASIL/](https://www.funcao.santillana.org.br/blog/racismo-no-brasil/). ACESSO EM: 10 ABR. 2023.

CANAL PRETO. O VALOR DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS. [S.L.]. 2020. 1 VÍDEO (8 MIN). DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=Y-ME2JH-UEK](https://www.youtube.com/watch?v=Y-ME2JH-UEK). ACESSO EM: 05 MAI. 2023.

IFES. EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: REFLETINDO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. [S.L.]. 2022. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=UeG6hZKXWk](https://www.youtube.com/watch?v=UeG6hZKXWk). ACESSO EM: 05 MAI. 2023.

LAUFES. PROGRAMA TEMAS EM EDUCAÇÃO - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO. [S.L.]. 2017. 1 VÍDEO (48 MIN). DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=ULA2K-MZYSu8t+35](https://www.youtube.com/watch?v=ULA2K-MZYSu8t+35). ACESSO EM 17 ABR. 2023.

PENSAR AFRICANAMENTE. UMA PERSPECTIVA NEGRA SOBRE A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL. RIO DE JANEIRO: 2022. 1 VÍDEO (24 MIN.). DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=JZ73_PQZV3E](https://www.youtube.com/watch?v=JZ73_PQZV3E). ACESSO EM: 15 MAR. 2023.

PREFEITURA VILA VELHA. LEI 10.638 EM TEMPOS DE PANDEMIA. VILA VELHA, 2020. 1 VÍDEO (150 MIN.). DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=PR4D6WOCBE](https://www.youtube.com/watch?v=PR4D6WOCBE). ACESSO EM: 26 ABR. 2023.

RACISMO NO BRASIL. ENTREVISTADA: NILMA LINO GOMES. ENTREVISTADORA: CAROLINA MARCELINO. [S.L.]. FUNDAÇÃO SANTILLANA, AGO. 2022. PODCAST. DISPONÍVEL EM [HTTPS://WWW.FUNDAÇÃOSANTILLANA.ORG.BR/BLOG/RACISMO-NO-BRASIL/](https://www.funcao.santillana.org.br/blog/racismo-no-brasil/). ACESSO EM: 10 ABR 2023

UMA INTELLECTUAL DIFERENTONA. AÇÕES AFIRMATIVAS. [S.L.], 2022. 1 VÍDEO (11 MIN.). DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/@UMAINTELLECTUALDIFERENTONA#608](https://www.youtube.com/@umaintellectualdiferentona#608). ACESSO EM: 05 MAI. 2023.

ANEXO E – OFÍCIO DO MINISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL ENCAMINHADO À SEMED VILA VELHA



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESPÍRITO SANTO

Centro de Apoio Operacional de Implementação das Políticas de Educação

Rua Procurador Antônio Benedito Amancio Pereira, nº 121 – Edifício Promotor Edson Machado – Complexo Administrativo (Anexo) – 5.º andar – Santa Helena - Vitória - ES - CEP: 29055-036 Tel.: (27) 3194-4735 – cape@mpes.mp.br

QUESTIONÁRIO

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Secretaria Municipal de Educação de: _____

1. A Secretaria de Educação possui equipe técnica permanente para os assuntos educacionais relacionados à diversidade?

Sim

Não

2. O Município possui comitê, comissão, associação e/ou grupo para fomentar e acompanhar a implementação do componente curricular referente às relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da rede municipal?

Sim

Não

3. Em caso de resposta afirmativa ao item nº 2, informe a normativa (lei, portaria e/ou resolução) que institui o comitê, comissão, associação e/ou grupo e sua denominação:

4. Atualmente, quantas pessoas compõem o comitê, comissão, associação e/ou grupo?

5. Marque as condições estruturais ofertadas pelo Município para a implementação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme orientações do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana:

- Financiamento;
- Sensibilização;
- Comunicação;
- Pesquisa;
- Equipe;
- Regime de colaboração;

6. O Projeto Político-Pedagógico das escolas contempla o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP nº 03/2004?

- Sim
- Não

7. A escola passou a adotar material pedagógico diferente para o ensino do componente curricular ensino história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas da rede municipal após a edição das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008?

- Sim
- Não

8. O Município adota material do MEC com referência à educação étnico-racial?

- Sim
- Não

9. Em caso de resposta positiva ao item anterior, informe qual é o material do MEC com o qual a escola atualmente trabalha a demanda:

10. O sistema de ensino orienta e/ou supervisiona a elaboração, edição e distribuição de livros e materiais didáticos e paradidáticos, conforme o Parecer CNE/CP nº 003/2004?

Sim

Não

11. Explique como é realizada a orientação, supervisão e/ou distribuição da elaboração de livros e materiais didáticos e paradidáticos:

12. Explique como a temática do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena é atualmente abordada no Projeto Político Pedagógico ou currículo da rede, especialmente identificando as diferenças, caso existentes, antes e depois da edição das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008:

13. Explique em quais disciplinas o componente curricular em questão é abordado, esclarecendo se é realizado em uma ou mais disciplinas, se acontece de forma transversal e/ou em forma de projeto:

14. O Município promove ações de formação continuada com a temática da educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana ao quadro de magistério da rede?

Sim

Não

SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Em caso de resposta negativa ao item 14, avance para a questão nº 25.

15. Além de profissionais da função docente, assinale os profissionais participam da formação continuada:

Professor do Apoio Especializado

Professor Auxiliar

Monitor/Cuidador (Profissional de apoio em cuidados físicos)

Estagiário

Coordenador

Pedagogo

Profissionais da equipe especializada de AEE

Profissionais da secretaria escolar

Cozinheiro (e demais profissionais da alimentação escolar)

Porteiro (e demais profissionais da segurança)

Outros: _____

16. A proposta de formação continuada é institucionalizada?

Sim

Não

17. Informe o número de profissionais que trabalham com a temática na rede municipal nos seguintes anos:

a. 2015: _____

b. 2016: _____

c. 2017: _____

18. Informe o número de profissionais capacitados no referido componente curricular nos seguintes anos:

a. 2015: _____

b. 2016: _____

c. 2017: _____

19. Considerando os últimos 12 meses (maio de 2016 a maio de 2017), qual é o intervalo médio entre as atividades de formação continuada na temática?

Semanal;

Quinzenal;

Mensal;

Bimestral;

Trimestral;

Semestral;

Anual.

20. Explique como é realizada a formação continuada no Município:

21. A formação continuada é:

- Presencial;
 Semipresencial;
 À distância.

22. Quem oferta a formação continuada no Município?

23. São estabelecidas parcerias entre outras instituições para a promoção de formação continuada?

- Sim
 Não

24. Considerando a questão 23, explique como são as parcerias e quem foram/são os parceiros:

OBSERVAÇÕES FINAIS

Utilize esse campo para esclarecer informações que considerar pertinente.

25. Observações Gerais:

Responsável pelas informações:

Nome: _____ Setor: _____

Nome: _____ Setor: _____

Nome: _____ Setor: _____

Nome: _____ Setor: _____

Em 07 de junho de 2017.