

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

VALQUIRIA SANTOS SILVA

**AS FORMAÇÕES CONTINUADAS E A TEMÁTICA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO**

SÃO MATEUS

2023

VALQUIRIA SANTOS SILVA

**AS FORMAÇÕES CONTINUADAS E A TEMÁTICA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Gonçalves da Costa.

SÃO MATEUS

2023


VALQUIRIA SANTOS SILVA

**AS FORMAÇÕES CONTINUADAS E A TEMÁTICA EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 28 de agosto de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ELIANE GONCALVES DA COSTA
Data: 17/10/2023 20:12:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Eliane Gonçalves Costa
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador(a)

Documento assinado digitalmente
 ZAIRA BOMFANTE DOS SANTOS
Data: 18/10/2023 13:32:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Zaira Bomfante dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof(a). Dr(a). Carla Verônica Albuquerque Almeida
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

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

S237f Santos Silva, Valquiria, 1988-
As Formações Continuadas e a Temática Educação das Relações Étnico-Raciais no Centro de Formação de Profissionais da Educação do Espírito Santo / Valquiria Santos Silva. - 2023.
127 f. : il.

Orientadora: Eliane Gonçalves da Costa.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Educação das Relações Étnico-raciais. 2. Formação Continuada. 3. Políticas Públicas. I. Gonçalves da Costa, Eliane. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

Caminhar, fazer escolhas é ato de coragem. Por muitas vezes a caminhada para mim foi dolorosa e solitária e como versou o Bloco Afro Ilê Ayê, “*bati de frente com a face da opressão*”. Desde criança eu sempre quis fazer faculdade, a infância difícil que tive já me apontava que a única possibilidade que eu tinha para ousar romper os desafios já presentes na minha trajetória e da minha família era tentar sobreviver a partir da permanência nos estudos.

Chegou a hora de agradecer! Sim, tenho muito para agradecer a minha ancestralidade pelas lutas empunhadas muito antes da minha existência. Nossos passos vêm de longe, eles são passos já caminhados há muito tempo. Devo e agradeço muito a minha espiritualidade, foi também com muita fé que venci dias desafiadores que testaram minha (re) existência nessa caminhada que tanto sonhei, projetei e pude alcançar. Tudo aqui já foi um sonho. Eu sou feita de sonhos e acredito que sonhar é parte do que me faz viver.

Acredito também em nossa existência coletiva e trago aqui em minha dissertação a temática étnico-racial. Para mim, desafiar os lugares mais perversos do racismo é e sempre será uma demanda social e histórica de ordem coletiva. Pautar as relações étnico-raciais é sem dúvida o grande desafio da minha vida. Negra! Assim eu sou, negra na presença do meu corpo pelos espaços que posso alcançar, negra nas mesas que posso sentar, negra nas decisões em prol do meu povo em posso ter voz, negra para não esquecer de mim e do que já realizei. A cada espaço profissional e a cada colega de trabalho que experienciei de forma positiva, minha eterna gratidão pelo aprendizado que me fez crescer de forma integral. Quero aqui de maneira especial agradecer minha passagem pelo Núcleo Afro Odomodê onde vivi minha primeira experiência em gestão de políticas para promoção da igualdade racial. Fui também atendida pelo núcleo e assim como outros projetos sociais pelos quais passei, e cito aqui o CAJUN Morro do Quadro, o Programa Universidades Para Todos (PUPT) e o Coral Serenata, posso dizer que agarrei a rede de oportunidades que tive.

A vulnerabilidade e ausência de recursos limitou minha vida e da minha família, sei que assim ocorre para muitas crianças negras nas comunidades periféricas do país. Superar os dias difíceis exige de nós mais que lutar, mesmo que de forma inconsciente, a gente luta e segue lutando todos os dias. Na caminhada, fiz amigas(os) e pude aprender muito com eles. Quero agradecer aos bons e verdadeiros amigos(as) que acreditaram em mim quando nem eu mesma acreditei. De forma especial e simbólica, faço menção aqui a uma amiga especial que é a Valdeni Andreino. Obrigada por ter sido a morada e acolhida que pude encontrar em tantos momentos da vida.

Quero agora agradecer pela oportunidade de ter acessado à escola. Enquanto a menina, a adolescente e a jovem que fui ainda na educação básica, posso afirmar que foi naquele ambiente que comecei a conhecer e a enfrentar o racismo da forma mais dura. Das festas juninas sem par até a superação das dificuldades de aprendizagem vistas nas noites em um barraco de madeira com minha mãe para fazer o dever de casa, na escola eu compreendi que eu precisava ir além por mim e pelos(as) meus. Foi um percurso desafiador, mas também de um lugar de aprender que havia mais que os muros da escola. Me tornei educadora para seguir o caminho a partir de um outro lugar, a faculdade que era sonho de criança se tornou possível e foi muito mais do que eu pude sonhar com certeza. Agradeço muito a minha madrinha Edna Thopsom por nunca deixar faltar meu material escolar e me possibilitar alguma dignidade quando minha mãe não tinha condições.

Posso viver mais do que pedi, acumulo hoje uma experiência profissional que me dá a oportunidade de realizar ações por quem mais precisa. Faço o que gosto e aprendo sempre mais. Registro aqui minha passagem pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo como Gestora na Educação Básica Capixaba. Liderar a Educação do Campo, Indígena, Quilombola e a Educação para Relações Étnico-Raciais é sem dúvida uma responsabilidade que me reeducou como pessoa e me ensinou a vivenciar lugares, experiências e especificidades no espaço escolar. Agradeço pela oportunidade, pelos(as) colegas e por tudo isso também me fazer ter muito orgulho de mim. Realizei o mestrado em um momento (mais um momento) desafiador da vida. Atravessando um tratamento de prevenção ao câncer de mama e a necessidade de cuidados com meu emocional, não faltou apoio de muitas partes, agradeço

imensamente a minha Psicóloga Gilza Porto pelo cuidado tão importante em cada momento. Agradeço também à minha orientadora Dr.^a Eliane Gonçalves da Costa pelas partilhas e pela construção de um trabalho tão significativo e que versa sobre lutas identitárias históricas.

Para minha mãe... Minha mãe Valcenir Patrício dos Santos (*in memoriam*) há um lugar especial, único e só para ela aqui. Em nome de minha mãe, agradeço aos familiares que de alguma forma me proporcionaram chegar até aqui. São muitas pausas e momentos de choro para dizer com palavras o que uma mulher negra, nordestina, com pouco acesso a escolaridade representa na minha chegada ao Mestrado em Ensino na Educação Básica. Tudo que foi dito até agora por mim, passa pela trajetória bonita de minha mãe. Por ela e com ela estou aqui. Ela me sustenta, me fortalece e mesmo na saudade imensa que sinto ela me acolhe e me conforta todos os dias. Minha mãe era coragem, cuidado, garra, solidariedade e alegria. Infelizmente ela não estava aqui para ver a conclusão da minha faculdade e hoje não tenho sua presença física para viver comigo mais um sonho, mas eu acredito que a espiritualidade me fez sua filha e assim, nossa conexão ultrapassa os limites de um plano aqui na Terra. Mãe, quero te agradecer por tudo. Estou chorando, mas é de alegria em poder te trazer esse título aqui. Foram dias que nos faltou o alimento, o dinheiro da conta de luz, de ter mãos para contar, mas tivemos sua garra e trabalho. Uma trabalhadora doméstica me fez gigante. Esse aqui é para você.

Muito obrigada!

“Sempre parece impossível, até que seja feito.”

(Nelson Mandela)

RESUMO

Esta pesquisa analisa as formações continuadas por meio de plataformas digitais no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) ofertadas aos(as) professores(as) da rede de ensino estadual do Espírito Santo, desenvolvidas pelo Centro de Formação de Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope), na Secretaria de Estado da Educação (SEDU), entre os anos de 2019 e 2021, a fim de verificar como as formações promovem letramento racial aos docentes. Como material de análise, utilizamos diversos documentos oficiais, entrevistas com gestores(as) e técnicos(as) e o resultado de grupos focais com professores(as) da Educação Escolar Quilombola da rede, tendo foco nas ações de formação continuada para ERER. Dialogamos com os teóricos Nilma Lino Gomes (2003, 2006, 2007, 2008, 2011, 2012, 2017) e Kabengele Munanga (2005, 2006, 2010), considerando as perspectivas sobre ações para as diversidades, diferenças e outras concepções na escola, a educação antirracista e o racismo estrutural presente na sociedade. O estudo apresenta um olhar sobre a construção de ações para uma educação antirracista, considerando a formação continuada para docentes como parte fundamental e estratégica nas políticas públicas de ações afirmativas no campo educacional.

Palavras-chave: educação das relações étnico-raciais; formação continuada; políticas públicas.

RESUMEN

Esta investigación analiza la educación permanente a través de plataformas digitales en el ámbito de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) ofrecida a los docentes de la red estatal de educación de Espírito Santo, desarrollada por el Centro de Formación de Profesionales de la Educación do Espírito Santo (Cefope), en la Secretaría de Estado de Educación (SEDU), entre 2019 y 2021, con el fin de verificar cómo la formación promueve la alfabetización racial entre los docentes. Como material de análisis se utilizaron varios documentos oficiales, entrevistas a directivos y técnicos y el resultado de grupos focales con docentes de la Educación Escolar Quilombola de la red, enfocándonos en acciones de educación continua para el ERER. Dialogamos con las teóricas Nilma Lino Gomes (2003, 2006, 2007, 2008, 2011, 2012, 2017) y Kabengele Munanga (2005, 2006, 2010), considerando perspectivas sobre acciones por las diversidades, las diferencias y otras concepciones en la escuela, la educación antirracista y el racismo estructural presente en la sociedad. El estudio presenta una mirada a la construcción de acciones para una educación antirracista, considerando la formación continua de los docentes como parte fundamental y estratégica de las políticas públicas de acciones afirmativas en el campo educativo.

Palabras clave: educación de las relaciones étnico-raciales; formación continua; políticas públicas.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - PRIMEIRA MARCHA ZUMBI REALIZADA EM BRASÍLIA NO ANO DE 1995	26
IMAGEM 2 - COMPETÊNCIAS DO CEFOPE	36
IMAGEM 3 - MAPA ESTRATÉGICO SEDU 2019-2022	39
IMAGEM 4 - MAPA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE GRAÚNA	88
IMAGEM 5 - ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EEEF GRAÚNA	88
IMAGEM 6 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	90
IMAGEM 7 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	91
IMAGEM 8 - MOMENTO DA ATIVIDADE INTEGRADORA NA OFICINA 1 SOBRE LETRAMENTO RACIAL: O CAMINHO ATÉ AQUI.....	95
IMAGEM 9 - MOMENTO DA ATIVIDADE INTEGRADORA NA OFICINA 1 SOBRE LETRAMENTO RACIAL: O CAMINHO ATÉ AQUI.....	96
IMAGEM 10 - MOMENTO DA ATIVIDADE INTEGRADORA NA OFICINA 2	97

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 - ENTIDADES NEGRAS COM ATUAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO	30
QUADRO 2 - FORMAÇÕES CEFOPE COM CARGA HORÁRIA DE 60 A 210 HORAS - 2019.....	47
QUADRO 3 - FORMAÇÕES CEFOPE COM CARGA HORÁRIA INFERIOR A 40 HORAS - 2019.....	48
QUADRO 4 - FORMAÇÕES CEFOPE COM CARGA HORÁRIA ATÉ 120 HORAS - 2020	49
QUADRO 5 - FORMAÇÕES CEFOPE COM CARGA HORÁRIA ATÉ 120 HORAS - 2021	49
QUADRO 6 - MÓDULOS FORMAÇÃO RAÍZES: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS	56

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - PARTICIPAÇÃO POR SRE.....	41
GRÁFICO 2 - TIPO DE VÍNCULO PROFISSIONAL DO(A) SERVIDOR(A) COM A SEDU.....	41
GRÁFICO 3 - TEMPO DE ATUAÇÃO DO(A) SERVIDOR(A) NO MAGISTÉRIO	42
GRÁFICO 4 - AUTODECLARAÇÃO DO(A) SERVIDOR(A)	42
GRÁFICO 5 - GRUPO ÉTNICO DOS(AS) ESTUDANTES NA PERCEPÇÃO DO(A) SERVIDOR(A).....	42
GRÁFICO 6 - SOBRE A EXISTÊNCIA DE MATERIAIS DISPONÍVEIS NA ESCOLA SOBRE A TEMÁTICA EREER	43
GRÁFICO 7 - SOBRE A IMPORTÂNCIA DA TEMÁTICA EREER NO CURRÍCULO	43
GRÁFICO 8 - SOBRE O CONHECIMENTO DA LEI N.º 10.639/2003	43
GRÁFICO 9 - PARTICIPAÇÃO EM CURSO COM A TEMÁTICA RACIAL	44
GRÁFICO 10 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	101
GRÁFICO 11 - PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÕES SOBRE LETRAMENTO RACIAL/ERER	101
GRÁFICO 12 - FORMAÇÕES SOBRE LETRAMENTO RACIAL/ERER OFERTADAS PELA REDE EM QUE ATUA.....	102
GRÁFICO 13 - QUANTIDADE DE FORMAÇÕES SOBRE OFERTADAS PELA REDE EM QUE ATUA.....	102
GRÁFICO 14 - QUANTIDADE DE PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA ERER	102
GRÁFICO 15 - MODALIDADES DA OFERTA	103
GRÁFICO 16 - AVALIAÇÃO SOBRE FORMATO (MODALIDADE) DAS FORMAÇÕES	103

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAFRO – Comissão de Estudos Afro-brasileiros

CECUN – Centro de Estudos da Cultura Negra

CEFOPE – Centro de Formação de Profissionais da Educação do Espírito Santo

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

CEF – Constituição Federal

DIO – Diário Oficial do Espírito Santo

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações EEEF

– Escola Estadual de Ensino Fundamental

EAD – Educação a distância

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

FNB – Frente Negra Brasileira

FHC – Fernando Henrique Cardoso

GECAM – Gerência de Educação do Campo

GECIQ – Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola

GEPED – Gerência de Estudos, Pesquisa, Qualificação e Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério

GEPRO – Gerência de Qualificação Profissional

GTI – Gerência de Tecnologia de Informação

IES – Instituições de Ensino Superior

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPPIR – Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial

SEEB – Subsecretaria de Educação Básica e Profissional

SENENAE – Seminário Nacional de Entidades Negras na Área da Educação

SRE – Superintendência Regional de Educação

SIS – Síntese dos Indicadores Sociais

TEN – Teatro Experimental Negro

LDB/LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados

OEA – Organização dos Estados Americanos

ONU – Organização das Nações Unidas

PAF – Plano de Ação Formativa

PEE – Plano Estadual de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

SEEB – Subsecretaria de Educação Básica e Profissional

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SENENAE – Seminário Nacional de Entidades Negras na Área da Educação

MEC – Ministério da Educação

MUCANE – Museu Capixaba do Negro

MNU – Movimento Negro Unificado

MNUCDR – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 O MOVIMENTO NEGRO E A BANDEIRA DA EDUCAÇÃO.....	19
1.1 MOVIMENTO NEGRO: A LUTA IDENTITÁRIA POR DIREITOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	23
1.2 O MOVIMENTO NEGRO CAPIXABA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO.....	29
2 DISCUTINDO A FORMAÇÃO CONTINUADA EM ERER NO ÂMBITO DA SEDU/ES.....	35
2.1 O CEFOPE E AS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	46
2.2 CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM ERER.....	52
3 LETRAMENTO RACIAL PARA DOCENTES.....	59
4 OS 20 ANOS DA LEI 10.639/2003 E SUAS IMPLICAÇÕES COMO AÇÃO AFIRMATIVA PARA EDUCAÇÃO.....	67
4.1 PERSPECTIVAS DA ERER NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO.....	81
5 OFICINAS DE LETRAMENTO RACIAL: UMA EXPERIÊNCIA COM O FORMATO PRESENCIAL.....	87
5.1 QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES: A VOZ DOS PARTICIPANTES.....	98
5.2 COM A PALAVRA: GESTORES DO CEFOPE.....	104
5.3 COM A PALAVRA: TÉCNICOS CONTEUDISTAS.....	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
APÊNDICES.....	121

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca analisar as formações continuadas no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) ofertadas aos(as) professores(as) da Rede de Ensino Estadual do Espírito Santo, desenvolvidas pelo Centro de Formação de Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope), na Secretaria de Estado da Educação (SEDU), entre os anos de 2019 e 2021. Buscando verificar quais formações possibilitam letramento racial aos docentes, percorremos caminhos que colocaram em análise alguns aspectos da Educação Básica, e que nos permitiram construir um olhar para as formações continuadas, ofertadas para professores(as), como ações necessárias às práticas pedagógicas cotidianas do ambiente escolar.

Neste percurso acabamos por levantar o debate a respeito da inserção de temáticas sobre diversidade na escola, a exemplo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), como parte fundamental de seu contexto, tendo o objeto de estudo sido atravessado por inúmeras interseções, entre elas a questão racial, que atravessa essa escrita não só pela importância da pauta neste estudo, como também por escolha a partir de uma motivação pessoal.

Ao percorrer esse caminho, pude lembrar meu próprio movimento, o que me constitui como mulher negra de origem periférica, criada por uma, também mulher negra, nordestina e que não teve acesso à escolaridade formal, mas com profundo entendimento do seu lugar no mundo e de como atuar em defesa de direitos fundamentais. Esse movimento me permitiu acesso à formação acadêmica na Licenciatura em Letras, assim como a inserção no campo de trabalho em projetos sociais, programas socioassistenciais - que em tantos momentos de minha história atenderam a mim e a minha família. Foi esse percurso que me levou até a gestão em órgãos públicos como o CEFOPE - Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo, na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), local onde esta pesquisa foi desenvolvida e onde tive minha primeira experiência como gestora pública em Educação Básica.

O CEFOPE, instituído pela Lei n.º 10.149, de 17 de dezembro de 2013, é uma Unidade de Execução Programática vinculada ao Gabinete do Secretário da SEDU, constituído por duas gerências: GEPED - Gerência de Estudos, Pesquisa, Qualificação e

Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério, dedicada às ações formativas para os profissionais do quadro do magistério (docentes e pedagogos) e GEPRO - Gerência de Qualificação Profissional, dedicada às ações formativas para os profissionais do quadro técnico-administrativo da SEDU¹.

É a partir das ações realizadas pelo CEFOPE que esta pesquisa se constituiu, analisando a formação continuada ofertada a professores(as) da Rede Pública de ensino estadual com a temática Educação para Relações Étnico-Raciais, e considerando a aplicação do letramento racial como parte importante no diálogo e na sensibilização dos(as) professores(as) na implementação da Lei n.º 10.639/2003, indagamos em que medida ocorre essa aplicação em formações nas quais não há a mediação por meio de um(a) professor(a) formador(a) dos conteúdos? Essas formações continuadas com formato autoinstrucional², da temática ERER, destinadas aos(as) professores(as) da Rede Estadual, se consolidam enquanto promotoras de letramento racial?

Provocadas pelas indagações supracitadas, temos como **objetivo geral** analisar as formações continuadas ofertadas aos(as) professores(as) da Rede Estadual, buscando verificar quais promovem, enquanto política pública de Estado, atender a aplicação da Lei n.º 10.639/03 considerando se há em suas concepções as possibilidades de estudos e reflexões sobre a história da África e dos africanos, a trajetória dos negros no Brasil e no Espírito Santo, a cultura afro-brasileira e o negro na formação da sociedade nacional e capixaba, visando à construção de uma educação antirracista.

Como **objetivos específicos** de nossa pesquisa buscamos mapear as formações continuadas ofertadas aos(as) professores(as) pelo CEFOPE/SEDU identificando as que possuem o recorte sobre a temática étnico-racial; identificar os conteúdos propostos nas formações continuadas com recorte étnico-racial e como possibilitam a aplicação da Lei n.º 10.639/2003 na prática pedagógica em sala de aula e

¹ Fonte: <https://sedu.es.gov.br/cefope>. Acesso em: 01 out. 2022.

² Formato *online* em que o(a) cursista/estudante desenvolve as atividades por meio de plataformas digitais sem a mediação de um tutor ou moderador dos conteúdos aplicados.

compreender quais as estratégias adotadas para implementação de políticas educacionais de formação continuada para Educação das Relações Étnico-Raciais.

Consideramos também a trajetória dos 20 (vinte) anos de instituição da Lei n.º 10.639/2003 sem sua devida institucionalização; a necessidade de elaboração de práticas pedagógicas que promovam uma educação antirracista; e a importância de se discutir as ações governamentais para o fomento de uma Educação para Relações Étnico-Raciais, dentre as quais compreendemos a formação de professores(as) como um dos caminhos possíveis.

Nosso percurso metodológico propõe uma análise de propostas apresentadas em documentos oficiais nacionais, na base de dados da Rede Estadual de Educação para compreendermos a articulação das formações continuadas com o que está preconizado para o currículo a ser desenvolvido, bem como com a própria política de Rede e as contribuições da militância negra, de modo específico, do Movimento Negro, nas demandas apresentadas ao Estado e as lutas em defesa da garantia de políticas públicas afirmativas no campo educacional.

Além dos documentos oficiais nacionais e da SEDU, realizamos análises a repositórios de pesquisas de Universidades considerando a temática da EREER e ao Banco de Pesquisas CAPES. Desenvolvemos pesquisas bibliográficas, considerando os aprofundamentos necessários para o referencial teórico, que contribuíram com as reflexões obtidas no decurso da pesquisa.

A pesquisa será desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa, para a qual utilizaremos procedimentos considerando o método do estudo de caso como nossa estratégia de pesquisa, dialogando com as perspectivas de Yin (2001). Esta pesquisa se configura como participante considerando o envolvimento da comunidade escolar pesquisada e sua interação com a pesquisadora onde consideramos as proposições de Brandão (2007).

Trazemos de início, um panorama sobre a alteração da LDB n.º 9.394/1996 pela Lei n.º 10.639/2003. Consideramos, aqui, o percurso histórico e identitário do Movimento Negro, como articulador da agenda social e política que consiste na garantia do direito de acesso à educação para população negra no Brasil e, em especial para nosso estudo, no Espírito Santo. Discutimos, ainda, os desdobramentos da temática racial

na educação enquanto ação afirmativa da política pública governamental e as contribuições do Movimento Negro para esse debate.

Tecemos uma análise sobre letramento racial como estratégia fundamental na construção de propostas formativas para docentes, considerando um diálogo para o uso do conceito e de seu significado objetivo nos debates atuais para a construção de propostas antirracistas e destacando sua articulação com os aspectos políticos, sociais e como possibilidade para construção de repertório. Nessa tessitura, trazemos também a análise de outros conceitos estratégicos da agenda racial, tais como discriminação racial, racismo estrutural e institucional, considerando integrar tal análise à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Considerando a manutenção do foco de nossa pesquisa sobre as formações oferecidas pelo CEFOPE, apresentaremos a estrutura do respectivo Centro de Formação e suas propostas voltadas ao fortalecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais no escopo da oferta de formações continuadas desenvolvidas para professores(as) da Rede Estadual bem como os conteúdos e metodologias utilizados.

Nessa esteira, enfatizamos a trajetória dos quase 20 anos da Lei n.º 10.639 e suas respectivas implicações como uma ação afirmativa na educação nacional. Buscamos ainda, dialogar com as perspectivas trazidas pelo Plano Estadual de Educação (PEE) do Espírito Santo, as Políticas Nacional e Estadual para Formação Continuada de Docentes considerando as diretrizes apontadas pelos marcos legais na construção da política pública educacional do estado, observando o desenvolvimento de propostas para a ERER na educação capixaba. Discutimos ainda sobre as diretrizes para formações continuadas na Rede, com olhar voltado às previsões observadas para diversidade étnica e racial.

Como locus de desenvolvimento da pesquisa, escolhemos a Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) de Educação Escolar Quilombola “Graúna”, localizada na Comunidade Quilombola de Graúna no município de Itapemirim, ES, bem como o CEFOPE, Centro de Formação de Profissionais da Educação do Espírito Santo, localizado na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), na gerência e nas coordenações responsáveis pelo desenvolvimento das políticas de formação continuada para professores(as).

Os resultados da pesquisa se dão a partir de entrevistas por meio de questionários semiestruturados com: 2 (dois) gestores(as), 2 (dois) técnicos(as)/especialistas que atuam na formulação dos conteúdos para as formações continuadas no CEFOPE, e a realização de grupo focal com formato de oficinas sobre letramento racial, sendo divididas em quatro momentos com 8 (oito) professores(as) regentes da EEEF de Educação Escolar Quilombola “Graúna”, considerando as áreas do conhecimento de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, totalizando 12 (doze) participantes. Desenvolvemos também um formulário por meio da ferramenta Google *Forms*, de caráter voluntário aos(às) participantes, distribuímos para as 11 (onze) Superintendências Regionais de Educação da SEDU. O instrumento aplicado foi respondido por 50 (cinquenta) professores(as) da Rede que já participaram de formações continuadas sobre EREER com intuito de constituir um letramento racial como possibilidade de construção de repertório sobre a temática.

Para desenvolvimento da pesquisa, será também realizada uma análise do Portal de Cursos do CEFOPE para levantamento de informação sobre todas as formações continuadas desenvolvidas para a Rede Estadual de educação no período de 2019 a 2021, considerando os recortes dados para a temática Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir dos conteúdos aplicados. Buscamos nesse contexto, ainda, entrelaçar em nossa discussão, o viés da perspectiva das pesquisas acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de diversos repositórios de Universidades, no período de 2003 a 2021, que compreende o contexto de implementação da Lei n.º 10.639/2003.

1 O MOVIMENTO NEGRO E A BANDEIRA DA EDUCAÇÃO

Buscando iniciar uma tessitura que permita dialogar com o objetivo geral de nossa pesquisa, sobretudo para dissertar sobre a trajetória dos negros no Brasil e no Espírito Santo, a cultura afro-brasileira e o negro na formação da sociedade nacional e capixaba, visando à construção de uma educação antirracista, neste capítulo, falaremos sobre o importante protagonista nas considerações e demandas apresentadas para que hoje tenhamos os marcos legais que possibilitam a promoção de uma educação antirracista: o Movimento Negro.

Consideramos aqui parte da trajetória de um movimento social a partir de suas lutas políticas e identitárias. Tecemos também, considerando o âmbito regional, contribuições históricas da militância negra capixaba em defesa da educação pública no Espírito Santo. Refletimos aqui sobre as negações sociais e institucionais que perpassam as vidas da população negra desde a perversa escravização e seus desdobramentos que permanecem na atualidade com a presença do racismo estrutural, institucional e todas as negativas dos direitos sociais e repertórios ao povo negro brasileiro.

Para Gonçalves e Silva (2000),

Todas as vezes que se inicia qualquer reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil, o ponto de partida é o irremediável lugar-comum da denúncia. Em outros termos, o presente, com todas as suas injustiças e mazelas, se afigura como única dimensão histórica do problema. O passado, quando aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente. (GONÇALVES E SILVA, 2000, p.134).

Para falar de educação da população negra na atualidade é preciso lembrar, ainda que resumidamente, da não educação dos escravizados no Brasil nos períodos que antecedem a abolição formal da escravatura. A própria condição de escravizado, de objeto, “de coisa”, já demonstra o grau de crueldade e exclusão que permeia a história da educação da população negra no Brasil (BASTOS, 2016).

Como estudar sem que houvesse uma legislação que permitisse a escolarização de todos, já que para os negros, em 1830, era necessário que provassem que eram livres? Barros (2005) indica que os negros precisavam, inclusive, mostrar que tinham “vestimentas adequadas” (p. 85). Aqui, a citação do autor nos traz de volta à

atualidade, quando há um modelo compreendido como próprio para os que buscam uma vaga de emprego, por exemplo.

Outro aspecto é que as crianças negras precisavam ter um adulto responsável para realizar a matrícula, bem como para comprovar que podiam adquirir material escolar e merenda. Porém, ainda que seja difícil acreditar e entender, à época, havia mulheres negras que já eram alfabetizadas (KARASCH, 2000). No decurso de nossa pesquisa, identificamos a trajetória de Esperança Garcia, uma mulher negra que ficou conhecida como a escrava alfabetizada, quando em 1770 endereçou ao governador da capitania do Piauí, uma carta denunciando situações de desumanização sofridas por ela, outras mulheres negras e seus filhos. Considera-se como hipótese que possivelmente, Esperança Garcia aprendeu a ler e escrever com os padres jesuítas catequizadores.

Outras análises a partir de Wissenbach (2002) em processos criminais da época conseguiu agregar ganho ao escravo que tinha a habilidade de ler e escrever, como também a destreza em contabilizar e administrar ganhos monetários. Luz afirma que,

[...] difícil saber exatamente como aprendiam a ler e escrever, em uma sociedade em larga medida analfabeta. Alguns anúncios de fuga de escravos que eram publicados, aproximadamente em 1859, registravam, além de características fenotípicas, as qualidades, tais como trabalhador, por exemplo. (LUZ, 2013, p. 76).

Em Maestri (2004) define o que chama de “pedagogia da escravidão”, como uma estratégia para enquadrar, condicionar e preparar o cativo à vida sob a escravidão com maior submissão, máximo de trabalho, mínimo de gasto e esforço. Essa pedagogia apresentada por Maestri pode ser compreendida como uma maneira de fazer com que os escravizados entendessem que deveriam aceitar a condição de cativos, e se assim não fosse, aprenderiam pelo castigo. Mas esses homens e mulheres também conseguiram entender que ao aprender a ler, eles tinham mais chances de se tornarem um negro ladino³.

Observa-se, na trajetória do tempo, entre o final do século XVIII e o início do século XIX, algumas iniciativas que formalizaram o fim da escravidão, mas isso não representou mudanças para melhores condições de vida. A escravização da

³ Negros já aculturados. Entendiam e falavam o português e realizavam as tarefas domésticas. Escravidão, Negociação e Conflito. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/escr_conflito.html. Acesso em: 30 jul. 2022.

população negra pode ser compreendida como um dos fatores que, ao longo dos anos, fortaleceu o cenário de desigualdades sociais relacionadas à questão de raça no Brasil. Para Rosemberg (1998), a naturalização de processos de desigualdade social e educacional no país está relacionada ao racismo e ao legado da escravidão.

O Brasil, como países da América Latina e os Estados Unidos, conheceu um longo período de escravidão (até 1888) de pessoas negras trazidas da África e de seus descendentes. Inicialmente, como legado da escravidão e, posteriormente, decorrente de práticas racistas, tem-se observado no país a convivências de desigualdades e preconceito raciais bastante intensos com o mito da democracia racial, ou de um “racismo cordial”. (ROSEMBERG, 1998, p.73).

Compreendendo as necessidades de ruptura com uma trajetória de escravização da população negra e do fortalecimento das políticas de Promoção da Igualdade Racial (PIR), no Brasil, em março de 2011, a então Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) lançou a campanha “Igualdade Racial É Pra Valer”, em referência ao Ano Internacional dos Afrodescendentes. A campanha marcou a adesão de estados e municípios na realização de eventos sobre a temática racial, formulações e aprovação de planos de promoção da igualdade racial, estabelecendo convênios com outras entidades parceiras no enfrentamento ao racismo.

No entanto, a alta taxa de mortalidade da juventude negra, a criminalização de jovens negros por meio dos autos de resistência, a pobreza, o alto percentual da população negra em situação de vulnerabilidade social, a intolerância contra os povos de religião de matriz africana, a ausência de um debate mais estrutural da agenda de inclusão afrodescendente e a constituição de instrumentos normativos permanecem como um desafio a ser superado (IPEA, 2011).

Em junho de 2021, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) divulgou análise baseada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), mostrando a persistência da desigualdade racial em relação à renda. Esse quadro se mantém do ano de 1986 a 2019. Osório (2021) traz esses resultados em seu estudo:

[...] A renda média dos brancos permanece ao menos duas vezes maior que a dos negros. E a concentração dos negros entre os mais pobres é pouco mais do que um terço do que seria em uma sociedade com castas raciais de renda, na qual nenhuma pessoa branca teria renda inferior à de uma pessoa negra. (OSÓRIO, 2021, p. 22-23).

Em relação à educação, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstra que o analfabetismo é três vezes maior entre negros, conforme divulgado em 2019, pouco antes da pandemia, pela Pnad. A constatação é de que quase 9% de pessoas pretas e pardas, com 15 anos ou mais, são analfabetas. No caso dos brancos, esse número é de 3,6%. A situação é ainda mais agravante para pessoas negras com mais de 60 anos. Nessa faixa etária, 9,5% dos brancos são analfabetos enquanto o número de negros com mais de 60 anos sem instrução escolar formal é de 27%.

Considerando as tantas disparidades existentes no país, pode-se observar que estudantes mais pobres foram mais afetados na pandemia⁴ do Covid-19⁵, conforme apontam alguns os dados da Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) divulgados pelo IBGE em documento denominado “Análise das condições de vida da população brasileira”, escrito em dezembro de 2021.

De acordo com dados da base do IBGE (2021), podemos compreender, a partir de todo contexto ocasionado pela pandemia do novo Coronavírus, que temos pela frente o que podemos considerar como um dos desafios mais difíceis já enfrentados na educação básica no Brasil: sanar os impactos no aprendizado dos estudantes brasileiros causados pelo necessário fechamento das escolas durante a pandemia do Coronavírus.

Mas, qual a cor dos(as) estudantes e famílias mais afetados? Para o Movimento Negro, a população preta e periférica foi a principal vítima. Tem sido fundamental, ao longo dos anos, as demandas apresentadas pelo Movimento Negro brasileiro, denunciando e trazendo proposições para mudança das estruturas sociais, atuando para desconstruir o mito da democracia racial e a política de embranquecimento construída pelo racismo institucional e estrutural que, por muitas vezes, negligencia direitos e não reconhece o povo negro na formação da sociedade brasileira.

⁴ Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 2 out. 2022.

⁵ A OMS declarou que a Covid-19 é uma pandemia. Inicialmente chamada de 2019-n-CoV, a infecção provocada pelo novo coronavírus (o Sars-Cov-2) recebeu o nome oficial de COVID-19, em 11 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/sua-saude/informacoes-sobre-doencas/informacoes-coronavirus>. Acesso em: 2 out. 2022.

Tais considerações apontam que em 2022, completou-se 134 (cento e trinta e quatro) anos de abolição formal da escravatura. A data pode ser mais um importante momento para reflexões sobre o que de fato foi a abolição e as condições socioeconômicas da população negra no Brasil. Essas condições são marcadas pela diferença nos salários, na posição ocupada nos espaços de poder na sociedade, nos postos de trabalho, onde ainda é possível ver a população negra majoritariamente em serviços precários, na informalidade e sem os direitos trabalhistas garantidos no trabalho doméstico, cuja categoria profissional só em 2015, consolidou direitos trabalhistas considerados básicos.

A data também evidencia as discussões sobre as condições educacionais da população negra no país, que emerge como um debate urgente e necessário, considerando o acesso à educação como um direito social historicamente negado ao povo negro.

1.1 MOVIMENTO NEGRO: A LUTA IDENTITÁRIA POR DIREITOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Para Gomes (2017), o Movimento Negro é um educador e, por conseguinte, seus saberes se consolidam a partir de lutas emancipatórias. Em seu estudo, defende questões que circulam em torno da militância negra e afirma que:

[...] elas são resultado de um aprendizado e representam, ao mesmo tempo, um tributo ao investimento intelectual, político, de vida e à trajetória persistente e tensa construída por tantos militantes do Movimento Negro e de Mulheres Negras que lutaram e lutam pela superação do racismo e pela construção da emancipação social no Brasil e na diáspora Africana. (GOMES, 2017, p. 13).

Iniciamos este ponto de discussão a partir do reconhecimento de um movimento que, por meio de uma agenda social coletiva, vem derrubando os obstáculos impostos pelo racismo, buscando refletir sobre os principais desafios da luta racial: afirmar cotidianamente o direito de ter direitos e de resistir.

Resgatamos então, formas de luta e resistência no período considerado pós-abolição, como a Revolta da Chibata (1910), movimento liderado por João Cândido Felisberto, marinheiro negro, no Rio de Janeiro, que juntamente com outros marujos, se opôs aos

castigos corporais aos quais ainda eram submetidos passados 22 (vinte e dois) anos de abolição formal da escravatura.

Começamos a discorrer sobre perspectivas pós-abolicionistas e relacioná-las à defesa do direito do povo negro à educação. A Frente Negra Brasileira (FNB)⁶, com sua trajetória de existência de 1931 a 1937, teve participação fundamental em muitas políticas públicas e conquistas em defesa da educação racial, as quais ainda podemos perceber nos dias de hoje. Encontramos em Domingues (2008), que,

O maior e mais importante departamento da FNB foi o de Instrução, também chamado de Departamento de Cultura ou Intelectual. Era o responsável pela área educacional da FNB. Um de seus motes propagandísticos conclamava: “Eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhe uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações” (A Voz da Raça, 28 out. 1933, p. 2). O conceito de educação articulado pela entidade era amplo, compreendendo tanto o ensino pedagógico formal quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra educação era usada frequentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização. (DOMINGUES, 2008, p. 522).

Demarcamos, do mesmo modo, entidades que buscaram, a partir da resistência e dos processos de organização social, protagonizar lutas em defesa do povo negro e, em especial, as formas de acesso à educação. O Teatro Experimental do Negro (TEN) se destaca por trazer uma proposta que daria vez e voz aos corpos negros por meio da arte-cultura.

Engajado a estes propósitos, surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

⁶ A entidade se expandiu em grupos homônimos por vários estados, como do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia. Arregimentando milhares de afrodescendentes, se converteu em um verdadeiro movimento de massa, chegando a atingir o número de 20 mil sócios. A Frente Negra Brasileira (FNB) proporcionou à população afrodescendente, excluída e marginalizada, não só assistência social, mas meios de enfrentar e combater o preconceito. A FNB desenvolveu significativo trabalho socioeducativo e cultural: escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico e, na área da saúde, atendimento médico e odontológico. Havia também cursos de formação política, de artes e ofícios, além de ter sido responsável pela publicação do periódico “A Voz da Raça” (1933-1937). Disponível em: https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2/?gclid=CjwKCAjw4c-ZBhAEEiwAZ105RasiMAzCNJZZ6sXQc15qJowkV2uX9Vhf4_Q0NxxO67xrtPdEamWWbBoCkSQQAvD_BwE. Acesso em 02 de out. 2022.

A partir de pesquisas realizadas, encontramos nos resultados uma mobilização durante o Regime Militar que ocupou as escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, em repúdio a atos de violência que vitimaram jovens negros. Em 1978, surge o Movimento Negro Unificado que, em 2022, completou 44 (quarenta e quatro) anos de existência. O ato realizado pelo MNU é considerado por estudiosos como sendo um marco histórico na luta antirracista no país.

O Brasil possui uma particularidade no que tange ao mito da democracia racial em defesa da tese da não existência do racismo. Apenas em 1995, após a Marcha Zumbi dos Palmares⁷ pela vida e contra todas as formas de discriminação é que o Estado brasileiro reconheceu oficialmente a existência do racismo como um problema estruturante. Na ocasião, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), recebeu um documento contendo uma série de reivindicações do Movimento Negro, dentre elas constaram demandas educacionais, tais como:

(1) A exigência de garantia de uma “escola pública, gratuita e de boa qualidade”, (2) o monitoramento dos “livros didáticos, manuais escolares e programas educativos”, (3) a formação permanente de professores e de educadores para o trato da “diversidade racial”, (4) identificação das “práticas discriminatórias”, (5) eliminação do analfabetismo e (6) desenvolvimento de “ações afirmativas para o acesso” a curso profissionalizante e à universidade. (SILVA, TRIGO, MARÇAL, 2013, p. 568).

Localizamos, no decurso de nossa pesquisa, uma entrevista realizada pelo Jornal USP⁸ dedicada à trajetória da Lei 10.639 ao longo dos 20 anos de sua instituição e uma reportagem realizada para marcar as lutas até a conquista da Lei 10.639 em 2003. A entrevista foi feita em novembro de 2022 e traz apontamentos a partir de opiniões de especialistas que atuam no âmbito da EREER. A seguir, apresentamos na Imagem 1 um registro coletado no *site* da reportagem sobre o marco histórico da Marcha Zumbi, ocorrida em 1995 em Brasília/DF.

⁷ Realizada em Brasília, no ano de 1995 em alusão aos 300 anos da morte de Zumbi. Momento de articulação política ímpar do Movimento Negro. Os resultados desta ação continuam repercutindo na formulação de políticas públicas no Brasil. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/marcha-zumbi-dos-palmares-1995/>. Acesso em: 02 de out. 2022.

⁸ Especial Consciência Negra: Nesta série de matérias que começam a ser publicadas, o Jornal da USP traz a opinião de especialistas da própria Universidade e de outras instituições do País sobre a legislação, sua efetividade e seus progressos. <https://jornal.usp.br/diversidade/especial-lei-10-639-ha-quase-20-anos-uma-lei-na-educacao-tenta-mudar-o-quadro-do-racismo-no-brasil/>. Acesso em: 04 jan. 2023.

IMAGEM 1 - PRIMEIRA MARCHA ZUMBI REALIZADA EM BRASÍLIA NO ANO DE 1995



Fonte: Géledes Instituto Mulher Negra/Rede de Historiadores Negros/Acervo Cult.

As articulações da Marcha, desenvolvida pelo Movimento Negro, culminaram na elaboração de um diagnóstico sobre as condições socioeconômicas e educacionais da população negra brasileira. O documento, intitulado “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”, foi entregue ao Presidente da República que, à época, instituiu um Grupo Interministerial para definir providências quanto às demandas apresentadas pelo Movimento.

No mesmo período, considerado inclusive como um momento histórico para a militância negra brasileira, iniciou-se um debate mais latente sobre a temática racial, na perspectiva das políticas públicas, sobretudo, no campo educacional. A Conferência Mundial de Durban, na África do Sul, certamente foi um marco que fortaleceu as demandas apresentadas pelo Movimento Negro sobre a necessidade de se implementar ações afirmativas no Brasil desde a educação básica e a superior até as melhorias nas condições de trabalho e dos territórios como demandas mais urgentes.

Vale ressaltar ainda, a inegável participação das lutas do Movimento Negro na construção da agenda educacional em defesa da inserção da população negra brasileira. Muitos momentos históricos marcam tal demanda conforme já apontamos em nosso estudo, a partir de uma perspectiva de ações ocorridas a partir dos anos 90, destacamos que a Marcha foi um ato que marcava os 300 (trezentos) anos de morte de Zumbi dos Palmares e que apresentou uma série de demandas para promoção da igualdade racial no Brasil e para o enfrentamento ao racismo presente nas políticas públicas, dentre as propostas, a necessidade de políticas educacionais que promovam o enfrentamento ao racismo na escola.

Registramos as poucas fontes documentais que dissertam sobre a Marcha. As informações contidas em nossa pesquisa foram extraídas por meio de fontes na militância do Movimento Negro e análises ao documento entregue pela militância durante o ato em 1995.

A partir dos anos 2000 passa a ser possível a observação da concretização de algumas políticas públicas e ações afirmativas que visam, então, o enfrentamento ao racismo no país. No ano de 2005, aconteceu a primeira Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Conapir)⁹. A conferência, realizada em Brasília/DF, representou um momento de grande mobilização da sociedade civil e de órgãos públicos municipais e estaduais. A partir daí, ocorreu um advento na criação dos conselhos de direitos do negro, os CONEGROS e de outros organismos para construção de políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. Posteriormente, e como parte de uma proposta de fortalecimento pedagógico, no ano de 2009, surge, no âmbito do MEC, em articulação com a SEPPIR, a instituição do Plano Nacional de Implementação das respectivas diretrizes, como estratégia institucional para o fortalecimento da Lei n.º 10.639/2003.

Para Gomes (2008), ao manter o contexto da desigualdade e do racismo na ordem do dia, mantém-se a discussão de como as diferenças étnico-raciais são naturalizadas, fazendo com que mais políticas sejam pensadas para sua superação. Discutir a luta identitária negra precisa ser algo compreendido a partir da reflexão de como as formas de opressão vêm se apresentando no contexto histórico, considerando o colonialismo e a escravização, bem como as tentativas do racismo pelo não fortalecimento da identidade negra. Pode-se, ainda, refletir o racismo como construção social, baseado na hierarquia étnico-racial que afeta todos os âmbitos da sociedade.

Gomes (2012) afirma que o movimento negro, por meio de suas entidades, sempre deu especial atenção à questão educacional como parte do processo emancipatório dessa parcela da população que luta por democracia. No entanto, cotidianamente

⁹ Organizada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e pelo Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Conapir), realizada em Brasília, em 30 de junho, 1º e 2 de julho de 2005, constituiu um marco das relações étnico-raciais para a nação brasileira. Sediada no Centro de Convenções Ulysses Guimarães, a I Conapir reuniu cidadãs(aos) pertencentes a diversos grupos étnico-raciais de todo o território nacional – o Brasil de todas as raças e cores – para participar, discutir e deliberar sobre os rumos das políticas públicas de promoção da igualdade racial (IPEA, 2005).

observamos práticas discriminatórias baseadas em mitos criados durante o processo escravocrata, que associou a imagem dos negros exclusivamente ao trabalho braçal, visão inaceitável que encontrou no seio do movimento pessoas dispostas a se posicionarem contra toda e qualquer forma de discriminação e preconceito.

Sobre o racismo e a urgência a seu enfrentamento, Gomes (2017) nos diz ainda que, se trata de um fenômeno perverso da sociedade e a articulação política do Movimento Negro, como agente educador e formativo na luta contra o racismo, visa à sua superação.

Não queremos nos prender a uma vasta discussão conceitual sobre o que é e o que não deve ser considerado como Movimento negro. 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, 2017, p. 23).

Tecemos até aqui sobre o quanto se tornou relevante vencer as imposições do racismo, que perpassa também pelo acesso à educação e as igualdades de oportunidades para população negra. A inclusão no currículo escolar da verdadeira trajetória de participação do povo negro e das tantas contribuições desse povo na formação da sociedade brasileira ganha força em 2003, por meio da Lei n.º 10.639, que surge a partir de uma grande articulação nacional do Movimento Negro brasileiro.

1.2 O MOVIMENTO NEGRO CAPIXABA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO

Foi o Movimento Negro que sempre trouxe para o debate as formas como o negro é retratado na educação. É presente também na luta para efetivar a Lei n.º 10.639/2003 e a Lei n.º 11.645/2008 e para fazer constar nas formações de professores(as) a temática racial, bem como pela inclusão das temáticas nos currículos escolares e nas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades, ou seja, consiste em uma busca incansável pela consolidação de um projeto educativo de inclusão forjado na luta. Gomes (2008) afirma, inspirada nas reflexões de Santos (1996), que

[...] A emancipação como transformação social e cultural, como libertação do ser humano, sempre esteve presente nas ações da comunidade negra

organizada. O fato de essas ações serem projetos e propostas construídos por um povo que tem a sua história e a sua cultura, desenvolvidas no contexto da colonização, da dominação, da escravidão, do racismo e da desigualdade social e racial atesta esse caráter emancipatório das lutas e da organização política dos negros no Brasil e na diáspora. Segundo Santos (1996), todo projeto emancipatório está baseado em um discurso que abriga um conflito. O conflito é visto, aqui, ocupando o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. Segundo ele, o conflito serve, antes de qualquer coisa, para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos. (GOMES, 2008, p. 100).

Gomes (2008) nos remete a reflexão do que é visto como conflito, de modo que podemos rememorar as experiências e saberes coletivos dos quilombos, que durante a escravidão e até hoje se mantêm em luta pela demarcação e titularização das suas terras e pelo direito à educação como parte da luta emancipatória do território, luta do povo negro e suas entidades de representação.

Reconhecendo as contribuições postas até aqui sobre as entidades do Movimento Negro, identificamos o quanto são reforçadas no texto introdutório do 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 (2013),

No Brasil, as iniciativas para estabelecer uma educação plural e inclusiva perpassam todo o século XX. Entre os vários exemplos, destaca-se, nos anos de 1930, a Frente Negra Brasileira, que elegeu como um de seus compromissos a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças no ambiente escolar. Na década de 1940, o Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento, discutiu a formação global das pessoas negras, indicando políticas públicas que já se constituíam como as primeiras propostas de ação afirmativa no Brasil. A inserção da história da África e do negro no Brasil, no currículo escolar do país, foi defendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), uma das organizações do movimento negro brasileiro, em 1978. Ao longo da década de 1980, o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira [...] (BRASIL, 2013, p. 7).

Considerando o contexto das lutas negras no Espírito Santo, Cruz (2019) apresenta elementos que demonstram que o Movimento Negro capixaba teve seu crescimento a partir de 1970, já conectado ao Movimento Negro nacional que se articulou a partir do final da Ditadura Militar. No Espírito Santo, o professor de História Cleber Maciel passa a participar de reuniões em outros estados, buscando entender essas articulações. O estado sediou uma Reunião da Comissão Executiva Nacional do MNU

(na época MNUCDR¹⁰), realizada na Escola Maria Ortiz, no centro de Vitória, nos dias 13 e 14 de abril de 1979 (FORDE, 2016).

O professor Cleber Maciel estava motivado por essas demandas que ocorreram em diferentes décadas do século XX, como segue: nos anos 20, com a denominada Imprensa Negra em São Paulo; nos anos 30, com a Frente Negra Brasileira; nos anos 40, com o Teatro Experimental do Negro; e, nos anos 70 e 80, com o Movimento Negro Unificado (MNU), os Grupos de Consciência Negra, os Agentes de Pastoral Negros e os Centros de Estudos da Cultura Negra em diversos estados do Brasil. Nesse sentido, Maciel estava muito mais interessado em uma história das lutas contra a escravidão do que na escravidão em si, assim como interessava-se pela história das organizações de lutas contra o racismo. (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2016, p. 22).

No Espírito Santo, o então MNUCDR se articulou com o nome de Centro de Lutas, que, posteriormente, culminou na constituição de outras entidades, coletivos e grupos. Optamos por trazer neste estudo aquelas que, na pesquisa realizada, apresentaram ações e encaminhamentos para agenda educacional. Essa escolha ocorre em observação às convocações públicas e divulgações de suas reuniões, à atuação militante e à participação em espaços de controle social ao longo de suas trajetórias. Aqui, nosso estudo buscou um adensamento teórico nas contribuições de Forde (2016), Cruz (2019) e Camata (2020). Iniciamos com um quadro das entidades:

QUADRO 1 - ENTIDADES NEGRAS COM ATUAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO

Entidade	Principais frentes de luta	Município de atuação
Movimento Negro Unificado – MNU, criado em 1978, extinto em 1983 e refundado em 2012.	Combate ao racismo; Enfrentamento da violência contra as mulheres e a juventude; Formação nas relações étnico-raciais.	Base nacional - todo o estado, com foco na Grande Vitória.
Centro de Estudos da Cultura Negra – Cecun -, criado em 1983 e ativo até a atualidade.	Combate ao racismo; Formação nas relações étnico-raciais.	Base estadual com foco na Grande Vitória.
União de Negros pela Igualdade - Unegro; criado em 2004 e ativo até a atualidade.	Combate ao racismo; Enfrentamento da violência contra as mulheres e a juventude; Formação nas relações étnico-raciais.	Base nacional - todo o estado, com foco na Grande Vitória e sul do estado (trabalho com mulheres, assistência jurídica e LGBTQIA+).
Círculo Palmarino; criado em 2005 e ativo até a atualidade.	Combate ao racismo; Enfrentamento da violência contra as mulheres e a juventude;	Base nacional - todo o estado, com foco na Grande Vitória.

¹⁰ Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR).

	Cultura.	
Fórum Estadual da Juventude Negra, criado em 2007 e ativo até a atualidade.	Combate ao racismo; Enfrentamento da violência contra as mulheres e juventude; Cultura	Base nacional - todo o estado, com foco na Grande Vitória e norte do estado.
Coletivo Negrada da UFES, criado em 2012.	Combate ao racismo; Enfrentamento da violência contra as mulheres e a juventude.	Foco na Grande Vitória.
Instituto Elimu Professor Cleber Maciel, criado em 2004 e ativo até a atualidade.	Combate ao racismo; Mulheres e a juventude; Formação; Povos tradicionais.	Base estadual.
Agentes Pastorais Negros-APN. Criado em 1988.	Combate ao racismo; Mulheres e juventude; Povos tradicionais.	Base nacional.
Comissão Quilombola do Sapê do Norte (estima-se pelo autor que sua instituição se dá no início dos anos 2000).	Combate ao racismo; Mulheres e Juventude; Formação; Povos tradicionais; Demarcação do território.	Base Regional - Município de Conceição da Barra e São Mateus.
Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Espírito Santo Zacimba Gaba (estima-se pelo autor que sua instituição se dá no início dos anos 2000).	Combate ao racismo; Mulheres e Juventude; Formação; Povos tradicionais; Demarcação do território.	Base Regional - Município de Conceição da Barra e São Mateus.

Fonte: FORDE, 2016.

Ressaltamos 2 (duas) entidades importantes à incorporação da história do negro na formação da sociedade brasileira, considerando a formulação em âmbito estadual de ações para efetivar a inclusão da temática no currículo escolar. O primeiro, cujos registros encontramos em Forde (2016), trata da criação, em 7 de julho de 1978, do Movimento Negro Unificado (MNU), inicialmente, Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, em ato público nas escadarias do Teatro Municipal em São Paulo. As bandeiras de luta do MNU continuam atuais, visto que suas propostas ainda não estão totalmente concretizadas na sociedade brasileira. No Espírito Santo, o professor Cleber Maciel (*in memoriam*) se destacou pela atuação na militância negra, sobretudo na fundação do MNU capixaba.

Ações para desmitificar o 13 de maio como data que comemora o fim da escravidão no Brasil, oficialmente, pela Lei Áurea (1888), e o fortalecimento do 20 de novembro, data que celebra e relembra a luta dos negros contra a opressão no Brasil, como sendo uma data de relevância e contribuição histórica para o povo negro brasileiro, também marcam a trajetória do Movimento Negro no estado.

Sobre a segunda entidade do Movimento Negro que muito fez e faz pela formação de educadores(as), os registros no estudo de Camata (2020)¹¹ indicam o Centro de Estudos da Cultura Negra – CECUN, ainda em atividade no estado. Dentre as ações realizadas pelo CECUN, podemos citar sua atuação junto à Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo para a criação de uma lei com vistas à introdução da disciplina da história do negro nos currículos estaduais desde 1983. Além disso, a entidade oferta cursos sobre relações étnico-raciais para professores em outros municípios capixabas, bem como em outros estados da federação, por participar da Rede de Educação Étnico-racial. Segundo Camata (2020),

Antecipando-se à Lei 10.639/03, o Centro de Estudos da Cultura Negra – CECUN, criado em 1983, demarca inquietações do movimento com o tema da educação, com a preocupação de que era necessário não somente conhecer a história de luta do negro e conscientizar-se, mas divulgar essas informações. O CECUN apresentou vários projetos à Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, com vistas à introdução da disciplina da história do negro nos currículos estaduais. (CAMATA, 2020, p. 37).

Camata (2020), reforçando as contribuições do Movimento Negro capixaba para o fortalecimento da temática EREER, nos diz que

O Movimento Negro trouxe várias contribuições em questões pedagógicas, com a formulação de projetos e práticas voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais, EREER, dentre elas podemos citar o Projeto de Inclusão da História, Cultura e Contribuição do Negro na Formação do Povo Brasileiro no Ensino Fundamental e Médio (1993); a realização do 1º Seminário Nacional de Entidades Negras na Área da Educação, em Vitória (1996); a criação da Comissão de Estudos Afro-Brasileiros -Ceafro (2004), entre outros, que atestam para importância dos movimentos sociais negros na contribuição efetiva para a inclusão de políticas afirmativas na educação brasileira. (CAMATA, 2020, p. 38).

Vale ressaltar que, na perspectiva educacional, um dos desafios ainda presentes nos livros didáticos e materiais complementares, sem dúvida alguma, vem sendo

¹¹ A dissertação **Formação continuada de professores em Educação das Relações Étnico-Raciais na EEEM Dom Daniel Comboni – Nova Venécia – ES**, de Manuela Brito Tiburtino Camata, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (2020), norteia nosso estudo a partir de suas contribuições sobre a temática.

reelaborar a temática da consciência negra para além do 20 de novembro, uma vez que se faz também necessário abarcar as questões sociais dos(as) estudantes negras(os) e relacionar sua aprendizagem e trajetória escolar como parte fundamental de uma proposta para educação racial, que, não por acaso, estabelecemos e definimos como Educação para Relações Étnico-Raciais.

O Movimento Negro também vem pautando o desafio em romper o preconceito por tantas vezes presente em sala de aula e que tem impacto significativo nos resultados de aprendizagem e na taxa de evasão e abandono escolar de estudantes negros(as). Para Munanga (2005),

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (MUNANGA, 2005, p. 16).

Este breve resgate sobre o Movimento Negro Capixaba a partir de fontes documentais constitui-se de experiências relevantes no estado quanto às ações do Movimento, que vem buscando, por meio de uma luta histórica, produzir conhecimento a partir da sua ação política e social, fortalecer as identidades como proposta coletiva e propor políticas públicas para a consolidação de ações afirmativas para o enfrentamento ao racismo.

Camata (2020) aponta que,

O Movimento Negro foi primordial para fomentar o debate e o lugar das questões raciais também em nosso Estado. Questões políticas passaram a ganhar impulso e pauta, reivindicando mudanças, principalmente no cenário educacional, com propostas de ações pedagógicas, cursos de formação continuada e revisão de materiais didáticos, objetivando combater o racismo por meio da educação, garantindo a democratização do sistema político, o acesso igualitário à educação e à cultura, e a elaboração de leis antirracistas. (CAMATA, 2020, p. 36).

Temos então percebido no estado do Espírito Santo, a atuação dessas diversas frentes de luta com protagonismo do Movimento Negro, atuando diretamente na construção de políticas de promoção da igualdade racial, sobretudo para acesso da população negra as políticas de educação.

Após compreendermos um pouco mais sobre a trajetória de algumas das lutas emancipatórias em busca de avanços em todas as áreas sociais, sendo a educação uma política pública historicamente negada ao povo negro por muitos anos, mas com a resistência combativa do Movimento Negro vem, a partir do que podemos considerar como uma construção coletiva, exigindo e pautando a necessidade de implementações urgentes e necessárias para EREER no país e no Espírito Santo, vamos iniciar uma discussão sobre as propostas e ações da Secretaria de Estado da Educação considerando as formações de professores(as), bem como o recorte racial dados a elas.

2 DISCUTINDO A FORMAÇÃO CONTINUADA EM ERER NO ÂMBITO DA SEDU/ES

Neste capítulo, discutiremos a partir de análises acerca das formações continuadas para professores(as) da SEDU considerando as ofertas entre os anos de 2019 a 2021, buscando, ainda, compreender as estratégias da gestão para possibilitar, por meio de sua política de formações continuadas, a realização de ações para implementação da Lei 10.639/03 e a possibilidade de promoção a um letramento racial, o formato utilizado para desenvolvimento das formações, quais formações apresentam o recorte para ERER ou são exclusivas para temática bem como os conteúdos e metodologias priorizados nas concepções das formações desenvolvidas pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE).¹²

Iniciamos, então, com a estrutura do CEFOPE, organismo institucional responsável pelo desenvolvimento e pela oferta das formações continuadas para professores(as) da SEDU. Em pesquisas realizadas na Plataforma de Cursos, no campo, e-Cefope, localizamos informações sobre o objetivo do referido Centro e suas competências. Identificamos como sendo seu principal objetivo, as articulações necessárias para implementação de políticas de formações continuadas, como foco nos(as) trabalhadores(as) da Rede, sendo destinado para além da formação dos professores(as). Encontramos as competências do supracitado Centro, conforme a imagem seguinte:

¹² Criado pela Lei N° 10.149, de 17 de dezembro de 2013, vincula-se ao Gabinete do Secretário de Estado da Educação e posiciona-se como unidade de execução programática da SEDU. Localizado na sede da Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/cefope>>. Acesso em 30 de set. 2022.

IMAGEM 2 - COMPETÊNCIAS DO CEFOPE



Fonte: CEFOPE¹³.

Segundo informações coletadas no Portal de Cursos do CEFOPE, a unidade administrativa possui, no âmbito de suas competências, as ações que envolvem os seguintes aspectos: planejamento, coordenação, execução e acompanhamento das estratégias de formação continuada de todos(as) as(os) trabalhadores(as) que atuam na educação da rede estadual. O Centro tem ainda como atribuição realizar ações de cooperação técnica com entes federados considerando a expansão de formações para os profissionais da educação pública. É também competência da referida unidade a constituição de parcerias com outras instituições de caráter técnico e formativo, bem como a contribuição para a construção de políticas públicas de formação continuada, possibilitando, ainda, a oferta de cursos de especialização na área educacional.

Compreendidas as ações que norteiam a estrutura organizacional do CEFOPE, trazemos para discussão a instituição da Lei n.º 10.639/2003 e de suas respectivas diretrizes com um significado marcante na trajetória de conquistas referentes à temática racial no Brasil. O que se iniciou em 2003, com a criação da SEPPIR, foi fundamental para constituir as articulações necessárias e fortalecedoras das demandas apresentadas pela militância negra para o fomento de políticas de ações afirmativas estruturantes na promoção da igualdade racial. Outro importante marco

¹³ Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/cefope>. Acesso em 30 de set. 2022.

nesse contexto é a Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012, que define e discute a educação escolar quilombola, consolidando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

No Espírito Santo, a Secretaria de Estado da Educação, a partir de demandas visando garantir as especificidades da rede, pelo Decreto n.º 3.616-R/2014, instituiu, considerando as reivindicações para a modalidade da Educação do Campo no estado, a Gerência de Educação do Campo (GECAM). Entretanto, uma mudança no organograma, ocorrida em 2017, alterou a estrutura da GECAM para GECIQ, ampliando o escopo da Gerência para as modalidades Indígena e Quilombola, passando a chamar-se Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola, estrutura anteriormente desativada e que teve sua retomada em 2019.

Desse modo, a GECIQ faz parte da estrutura organizacional da SEDU, respondendo diretamente pela política pública dessas três modalidades da Educação Básica, cuja qualidade da oferta passa pelo reconhecimento e valorização de todas as formas de organização social e dos saberes característicos desses territórios. (SEDU, 2020).

Considerando a Resolução CNE/CEB n.º 8/2012, encontramos no sítio eletrônico da SEDU, a definição articulada pela rede estadual acerca da modalidade da educação básica sobre serem as escolas quilombolas aquelas localizadas em território quilombola que, por sua vez, caracteriza-se como espaço remanescente dos quilombos, habitado por grupos étnico-raciais (segundo critérios de consciência comunitária) com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas e com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Encontramos, ainda, os princípios que definem a proposta pedagógica na rede estadual para modalidade de educação escolar quilombola que consistem nas seguintes orientações, conforme preconiza a Resolução do CNE/CEB n.º 08/2012: memória coletiva; línguas reminiscentes; marcos civilizatórios, práticas culturais; tecnologias e formas de produção do trabalho; acervos e repertórios orais; territorialidade; festejos, usos e tradições e demais elementos que constituem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

Considerando que a educação quilombola, sendo uma modalidade da educação básica, deve se desenvolver a partir das perspectivas das políticas para ERER,

iniciamos aqui algumas compreensões no âmbito das formações continuadas para professores(as) na rede estadual, buscando discutir sobre os apontamentos das formações continuadas ofertadas pela SEDU, de modo geral, e o recorte para temática racial. Sobre a formação de professores(as) como uma possibilidade para o letramento racial e a implementação da Lei n.º 10.639/2003, entende-se que

A formação de professores tornou-se um dos principais focos das políticas públicas governamentais e das ações dos órgãos e instituições educacionais, seja na educação básica seja na superior. Nesse contexto, a formação continuada tem sido o *remédio receitado* para resolver o problema dos milhões de professores que não tiveram acesso a uma educação positiva para o tratamento das questões raciais e étnicas, para o reconhecimento e valorização da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, e dos descendentes dos africanos e suas diásporas no cotidiano das escolas. (PAULA; GUIMARAES, 2014, p. 437).

Corroborando com o pensamento dos autores, observou-se no Espírito Santo, a partir do ano de 2019, o início de um trabalho de estruturação na política de formação para professores(as) e a inserção da temática Educação para Relações Étnico-Raciais na elaboração de novas propostas para a implementação de políticas e ações pedagógicas e educacionais antirracistas e para a formação continuada de professores(as) da rede.

Ainda assim, Camata (2020), em seu estudo, nos provoca ao afirmar que ao buscar as formações para EREER na rede estadual e estabelecer sua relação com o currículo, observou, considerando o marco temporal de sua pesquisa, que as ações no estado,

[...] no que tange à formação dos professores em exercício, têm deixado a questão étnico-racial muito mais voltada para a questão cultural do que educacional. Já havíamos apontado que o ensino superior também não tem dado destaque para a questão, portanto, torna-se ainda mais relevante a necessidade de uma política que estabeleça um forte elo entre a formação de professores em exercício e a relação dos Estados, municípios e Universidade no que tange à temática. (CAMATA, 2020, p.58-59).

Em 2019, a SEDU, por meio da Portaria n.º 114-R, publicada no DIO ES em 20 de novembro de 2019, criou e instituiu uma Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros do Espírito Santo – Ceafro. Essa ação tem como motivação as previsões no Plano Estadual de Educação do Espírito Santo e a necessidade de implementação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, as quais, conforme aponta a portaria mencionada anteriormente, são referências na concepção de proposta da Ceafro/SEDU. Observa-se, também, no âmbito da SEDU, uma proposta de promoção

e fortalecimento de uma agenda de desenvolvimento curricular para o enfrentamento ao racismo na rede de ensino do Espírito Santo.

A institucionalização da Ceafro na SEDU indicou o início do que a secretaria nomeia por Programa de Enfrentamento ao Racismo nas Escolas da Rede Estadual do Espírito Santo, conforme pesquisas no *site* oficial da Secretaria, a ação é coordenada pela GECIQ e destinada tanto à efetivação das Leis nº. 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 e de suas Diretrizes, como também para a promoção de uma educação antirracista na rede de ensino estadual.

O respectivo Programa tem como objetivo principal apoiar os profissionais da educação na implementação dos marcos legais supracitados, bem como atuar no fortalecimento de toda a comunidade escolar, no que se refere ao planejamento, à organização e à realização de projetos e ações que colaborem para a implementação de políticas públicas voltadas à equidade racial na rede, tal como podemos observar nos objetivos das metas do Planejamento Estratégico da SEDU 2019-2022 (Imagem 3):

IMAGEM 3 - MAPA ESTRATÉGICO SEDU 2019-2022



Fonte: SEDU (2019)¹⁴.

Além do desafio estratégico apontado pela gestão de promover ações voltadas para a equidade, encontramos o desafio da garantia da formação inicial e continuada para os profissionais da educação. Temos, portanto, dois importantes apontamentos

¹⁴ Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/planejamento-estrategico>. Acesso em 30 de set. 2022.

apresentados para considerações acerca do tópico em questão. Podemos considerar, então, os desafios estratégicos postos pela atual gestão no “Mapa Estratégico 2019-2022”, a partir da observação dos dados da rede, como premissas prioritárias para desenvolvimento das políticas educacionais.

Sobre o contexto para a formulação de políticas governamentais de formação de professores(as) em Diversidades na Escola, Gomes (2003) indaga:

A formação de professores/ras, sobretudo a que visa à diversidade, deveria considerar outras questões, tais como: como os/as professores/ras se formam no cotidiano escolar? Atualmente, quais são as principais necessidades formadoras dos/das docentes? Que outros espaços formadores interferem na sua competência profissional e pedagógica? Que temas os/as professores/ras gostariam de discutir e de debater no seu percurso de formação e no dia a dia da sala de aula? E que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos seus alunos? Será que a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas? (GOMES, 2003, p. 169).

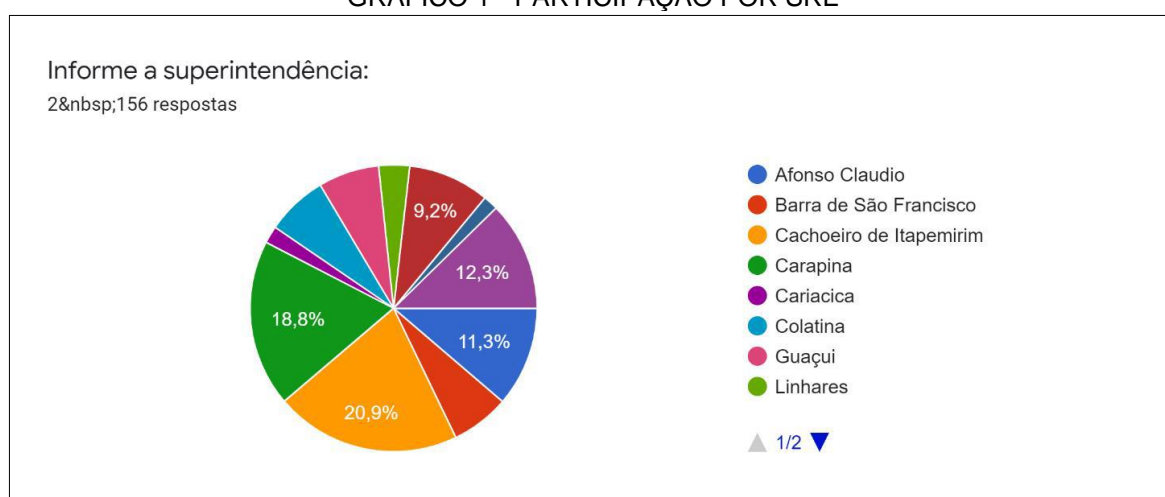
A partir dessas reflexões trazidas por Gomes (2003), buscamos informações sobre o formato das formações ofertadas pelo CEFOPE e encontramos uma consulta realizada na rede estadual de ensino, em 2019, como estratégia para verificar as demandas da rede sobre a temática de ERER. Essa consulta foi realizada por meio de formulário eletrônico *Google Forms* e, segundo informações obtidas no *site* da SEDU, a Subsecretaria de Educação Básica e Profissional (SEEB) e o CEFOPE buscaram informações para a estruturação de uma formação para Educação das Relações Étnico-Raciais com início a partir de 2020. A consulta foi direcionada as 11 (onze) Superintendências Regionais de Educação (SRE), com orientação para distribuição a professores(as), pedagogos(as) e diretores(as) das escolas da rede.

Ainda durante a pesquisa inicial no âmbito do CEFOPE, tivemos a oportunidade de ouvir relatos de servidores(as) que atuam na SEDU, que as únicas formações ofertadas pela rede sobre a temática racial das quais se tem conhecimento da participação de professores(as) da rede, até então, foram as que aconteceram por meio do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em que a Secretaria realizava a compra das vagas e distribuía

aos professores(as). Ouvimos, também, relatos de participação no Seminário Nacional de Entidades Negras na Área da Educação (Senenae) em 1996¹⁵.

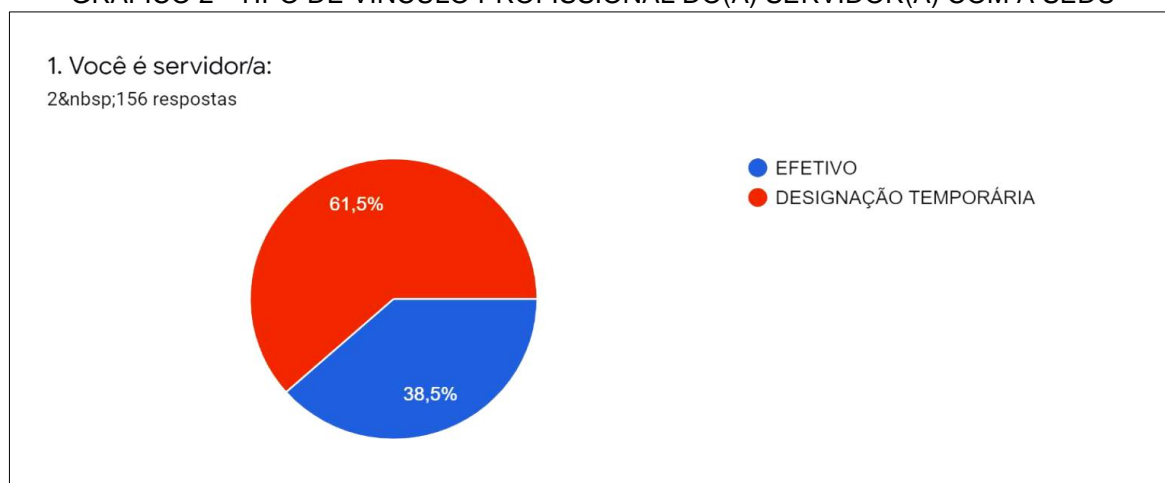
Nossa pesquisa também constatou que o formulário disponibilizado para escuta da rede estadual de ensino sobre suas demandas para a formação em ERER foi respondido, no período de fevereiro de 2019, por **2.156 profissionais** da educação e coletou os seguintes dados:

GRÁFICO 1 - PARTICIPAÇÃO POR SRE



Fonte: SEDU (2019).

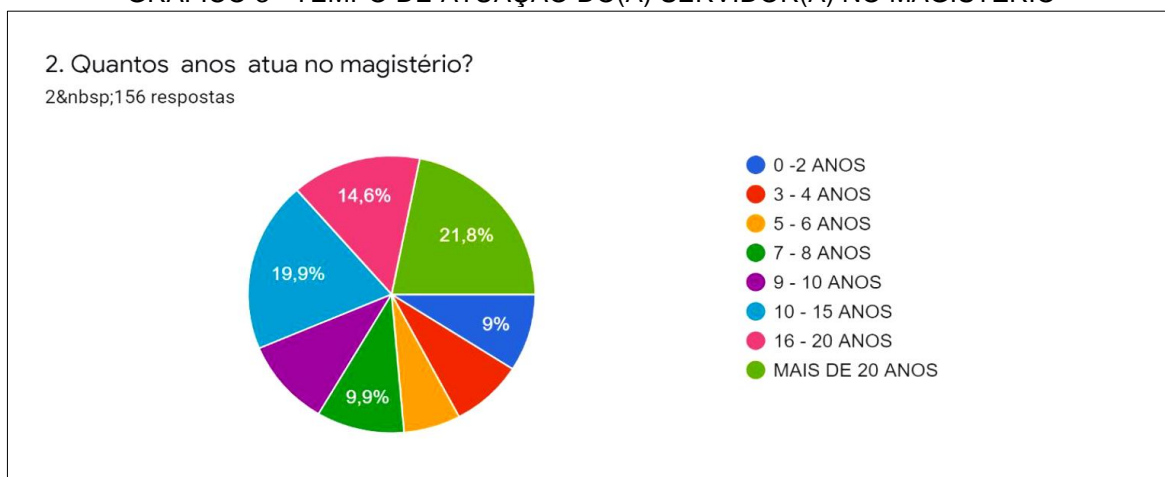
GRÁFICO 2 - TIPO DE VÍNCULO PROFISSIONAL DO(A) SERVIDOR(A) COM A SEDU



Fonte: SEDU (2019).

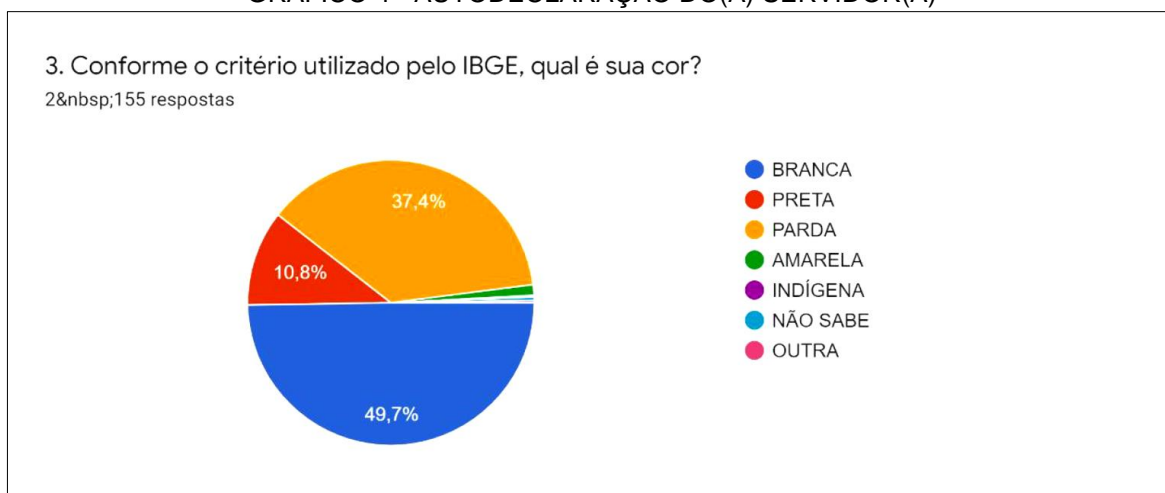
¹⁵ A realização do 1º Seminário Nacional de Entidades Negras na Área da Educação (Senenae), ocorreu em Vitória, no ano de 1996 (CAMATA, 2020).

GRÁFICO 3 - TEMPO DE ATUAÇÃO DO(A) SERVIDOR(A) NO MAGISTÉRIO



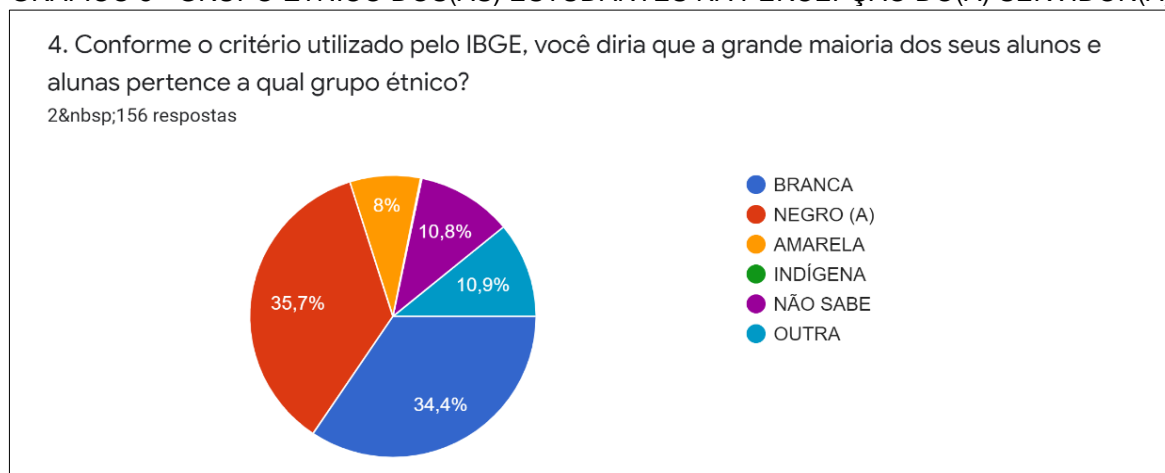
Fonte: SEDU (2019).

GRÁFICO 4 - AUTODECLARAÇÃO DO(A) SERVIDOR(A)



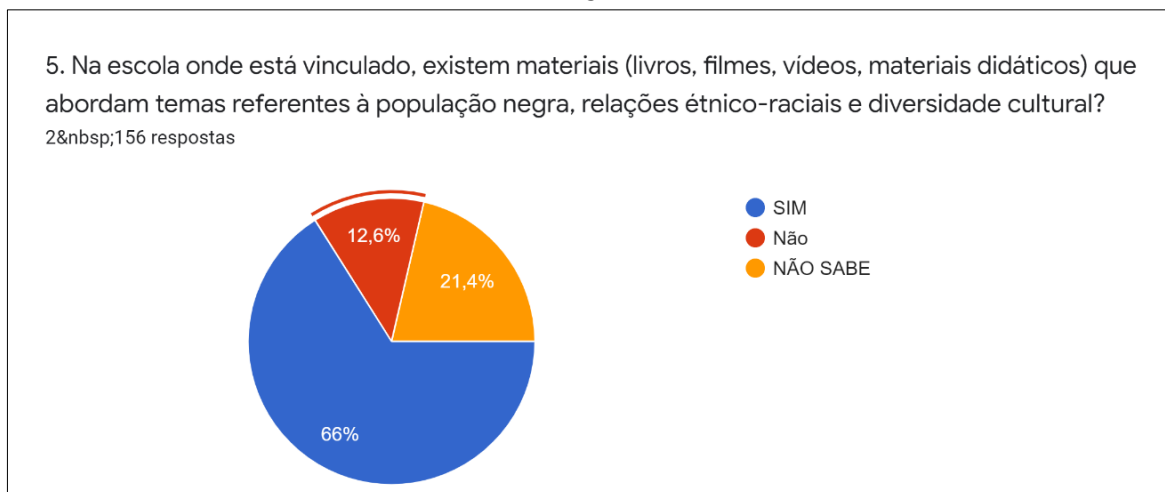
Fonte: SEDU (2019).

GRÁFICO 5 - GRUPO ÉTNICO DOS(AS) ESTUDANTES NA PERCEPÇÃO DO(A) SERVIDOR(A)



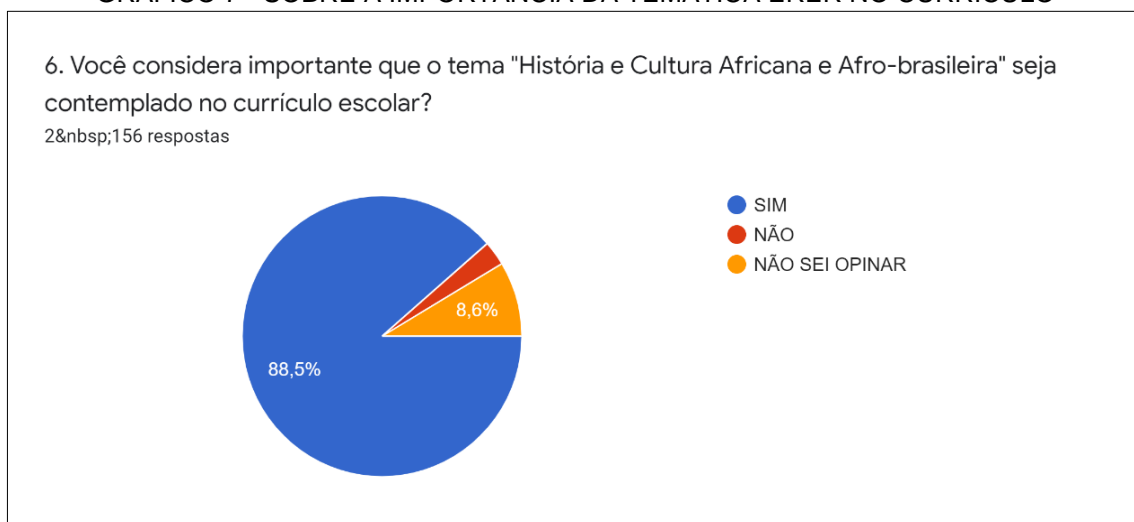
Fonte: SEDU (2019).

GRÁFICO 6 - SOBRE A EXISTÊNCIA DE MATERIAIS DISPONÍVEIS NA ESCOLA SOBRE A TEMÁTICA EREER



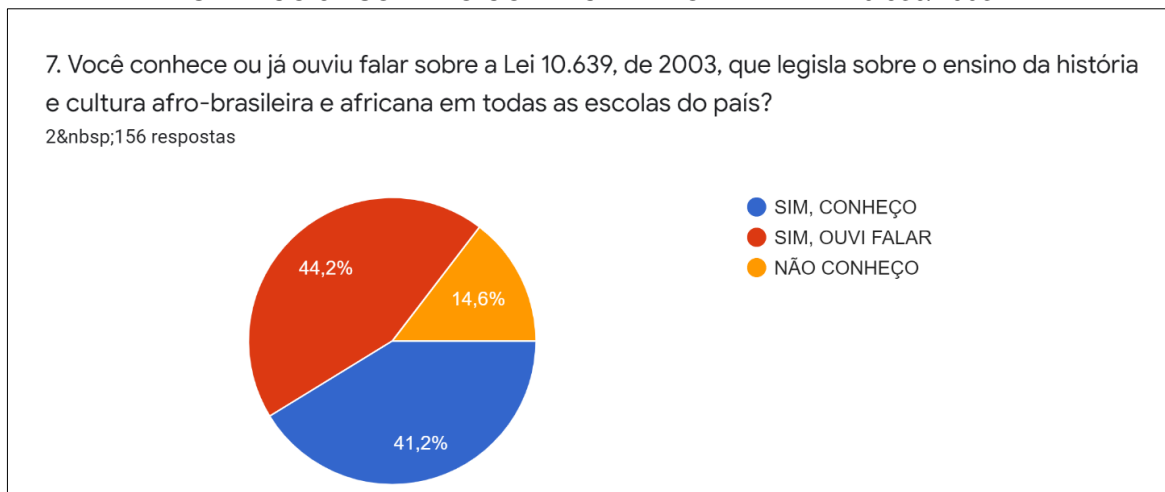
Fonte: SEDU (2019).

GRÁFICO 7 - SOBRE A IMPORTÂNCIA DA TEMÁTICA EREER NO CURRÍCULO



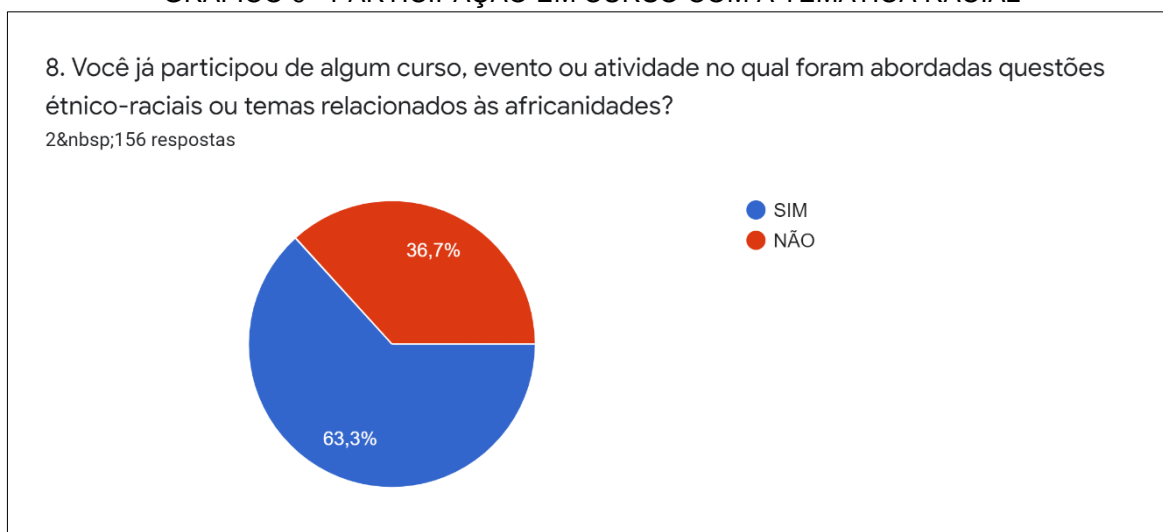
Fonte: SEDU (2019).

GRÁFICO 8 - SOBRE O CONHECIMENTO DA LEI N.º 10.639/2003



Fonte: SEDU (2019).

GRÁFICO 9 - PARTICIPAÇÃO EM CURSO COM A TEMÁTICA RACIAL



Fonte: SEDU (2019).

A partir das análises dos dados coletados, disponibilizados no *site* da SEDU¹⁶, na guia Comunidades, aba Educação Racial, identificamos que o formulário da pesquisa apontou um diagnóstico inicial para planejamento e fundamentação das ações do denominado Programa de Enfrentamento ao Racismo nas Escolas da Rede Estadual.

A consulta aos profissionais da educação é capaz de mostrar, em dados percentuais, que existem profissionais da educação que, ainda hoje, após 19 anos de sua instituição, desconhecem o conteúdo da Lei n.º 10.639/2003. Considerando as respostas da pesquisa, **41,2%** dos participantes afirmaram conhecer integralmente o marco legal, enquanto **58,8%** afirmam que não conhecem a Lei ou que apenas ouviram falar sobre ela. Ainda utilizando por base os dados da pesquisa, notou-se que **88,5%** dos profissionais participantes declararam que consideram importante que a temática “História e Cultura africana e afro-brasileira” seja contemplada no currículo escolar, enquanto **36,7%** enfatizaram que, até aquele momento, não tinham participado de cursos, eventos ou atividades sobre a temática étnico-racial. Os resultados observados, sem dúvida, apontam para a necessidade dos(as) profissionais da educação da rede a um maior aprofundamento na temática racial.

Após análises dos resultados da consulta realizada pela SEDU, por meio de canais oficiais da Secretaria, identificamos que, além da instituição da Ceafro/SEDU, há orientações pedagógicas para que a temática das relações étnico-raciais esteja

¹⁶ <https://sedu.es.gov.br/>.

presente nos planejamentos de ações e projetos desenvolvidos, de forma contínua e interdisciplinar, nos componentes formativos, em todas as escolas da rede estadual, tanto de Ensino Fundamental, quanto de Ensino Médio.

Em 2020, grupos de trabalho foram formados com profissionais da rede estadual com a finalidade de propor ações pedagógicas sobre a temática étnico-racial, visando ao enfrentamento do racismo no ambiente escolar. Encontramos ainda registros de realização de encontros formativos com formato remoto, justificado devido ao contexto da pandemia.

Já em 2021, a SEDU iniciou, com a Ceafro e o CEFOPE, a formação “Raízes – Educação das Relações Étnico-Raciais”, por meio de plataforma para formação e, segundo dados do CEFOPE, mais de **2.000 (dois mil)** profissionais da educação foram inscritos, considerando a rede estadual e as redes municipais de ensino do Espírito Santo. A formação é a primeira específica sobre a temática ofertada pela rede e nos faz refletir sobre as palavras de Munanga (2005), que nos diz,

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p.17).

A SEDU aponta, ainda, que a ação formativa visa à construção de práticas pedagógicas voltadas a uma educação antirracista que foram registradas em um caderno orientador curricular voltado à Educação das Relações Étnico-Raciais e disponibilizado para ser utilizado como material de apoio pedagógico nas unidades escolares das redes estadual e municipais de ensino do estado. Segundo levantamento realizado nos canais oficiais da secretaria, o material de apoio pedagógico desenvolvido contou com a participação de professores(as) e gestores(as) da própria rede em sua concepção e esses mesmos profissionais participaram de Grupos de Trabalho por área de conhecimento para diálogos e contribuições.

A SEDU indica também que, por meio da GECIQ e CEAFFRO, iniciou, em parceria direta com o Instituto Unibanco, um processo de implementação de um Caderno da

Gestão Escolar para Equidade. Em 2021, o material foi utilizado em um projeto-piloto com 14 escolas estaduais do município de São Mateus, no norte do estado. Em 2022, o processo foi expandido para as demais 10 SREs ligadas à SEDU, contemplando mais 65 escolas, as quais foram selecionadas a partir dos seguintes pontos de atenção mapeados: Taxa de Desempenho no Índice Nacional de Aprendizado no Ensino Médio (2021), Taxa de Distorção Idade-Série no Ensino Médio (TDI-2021) e Indicador de Nível Socioeconômico (INSE-2019).

As análises realizadas até aqui, apresentam algumas ações consideradas estratégicas pela gestão no sentido de buscar consolidar um percurso para possíveis implementações da Lei 10.639/2003 e suas respectivas diretrizes na rede estadual a partir de um fio lógico considerando fornecer repertórios teóricos e o aprimoramento de práticas pedagógicas que dialoguem com uma política de rede para a mitigação das lacunas apresentadas a partir dos dados coletados. No tópico seguinte, dialogaremos sobre as formações ofertadas pelo CEFOPE e o recorte racial considerando as que apresentem a temática EREER de forma específica em seu escopo.

2.1 O CEFOPE E AS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste tópico, após uma compreensão inicial sobre as principais ações da rede para instituição dos marcos legais para EREER, dialogaremos com as estratégias apresentadas e a estrutura das formações continuadas ofertadas pelo CEFOPE. Ressaltamos que pesquisas realizadas no âmbito da SEDU mostram que as orientações que apontam para a elaboração das formações continuadas estão ancoradas – além das previsões que constam a Lei 10.639/03 – no 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 tendo por base a meta número 7 e estratégia 7.26 do Plano Estadual de Educação do Espírito Santo (PEE/ES) 2015-2025. Tal estratégia do PEE/ES trata especificamente, da garantia de implementação da Lei 10.639/03 para todo sistema de ensino, público ou privado, no Espírito Santo.

No âmbito das formações continuadas ofertadas pelo CEFOPE, considerando a Lei número 10.149 de dezembro de 2013 que cria o Centro, observamos que há uma responsabilidade da unidade administrativa que possui competência de execução programática na SEDU, em desenvolver formações considerando as diferentes etapas e modalidades da educação básica. Ressaltamos, ainda, a força do respectivo Centro de formação uma vez que sua instituição, amparo e estrutura se dá por meio de lei. A seguir, apresentamos uma análise das formações ofertadas pelo CEFOPE entre os anos de 2019 a 2021 **que possuem professores(as) como público-alvo**, cujas propostas foram apresentadas ou estão em curso para execução em 2022. Considerando o foco de nosso estudo, priorizamos, por meio de nossas análises a partir de dados disponibilizados, compreender os temas abordados, o público a quem se destina, quantidade de vagas ofertadas, número de inscritos e concluintes nas formações. Ressaltamos que as formações continuadas são elaboradas a partir das demandas apresentadas pelas SREs e equipes gestoras da SEDU conforme identificamos durante a pesquisa.

QUADRO 2 - FORMAÇÕES CEFOPE COM CARGA HORÁRIA DE 60 A 210 HORAS - 2019

QUANT.	FORMAÇÕES PARA PROFESSORES REALIZADAS EM 2019
01	Formação para Pedagogos e Professores de Língua Portuguesa
01	Formação Nas Trilhas do Paes para Professores de Pré-Escola e do EF (1º E 2º anos)
01	Curso Currículo do Espírito Santo - Docente Articulador
01	Curso Currículo do Espírito Santo (Cursista Ead) - Regime de Colaboração para Toda a Educação Básica
01	Curso Currículo do Espírito Santo (Cursista Híbrido) - Regime de Colaboração para Toda a Educação Básica
01	Curso Currículo do Espírito Santo (Cursista Presencial) -Regime de Colaboração para Toda a Educação Básica
01	Formação de Multiplicadores para a Implementação de um Currículo de Formação Técnica Articulado por Competência e Projetos Empreendedores
01	Curso em Atendimento Educacional Especializado na Área de Deficiência Auditiva
01	Formação de Atualização e Aperfeiçoamento no Ensino de Língua Espanhola

01	O Pedagogo e o Professor Coordenador de Área como Articuladores do Processo Pedagógico Da Escola
01	O Ensino Híbrido e as Metodologias Ativas
01	Educando Para As Boas Escolhas Online - SAFERNET
01	Formação para Professores de Projeto de Vida das Escolas de Tempo Integral - Escola Viva
01	Formação para Professor Coordenadores de Área das Escolas de Tempo Integral - Escolas Viva

Fonte: CEFOPE (2022).

No quadro 2, em que consideramos as formações do ano de 2019 com carga horária entre 60 e 210 horas, identificamos 14 (quatorze) formações direcionadas especificamente para o público de professores(as) de um total de 30 (trinta) formações oferecidas. Já nas formações ofertadas no mesmo ano com carga horária inferior a 40 horas (Quadro 3), de um total de 13 (treze), identificamos em 3 (três) delas um foco específico para professores(as). Em nenhuma delas, a partir das informações obtidas, identificamos o recorte racial em seus conteúdos. Destacamos ainda que as demais formações analisadas possuem um foco nas áreas da administração e gestão escolar e para o modelo de escola identificado então como “Escola Viva”, nomenclatura até aquele momento utilizada para delimitar as escolas em Tempo Integral na Rede.

QUADRO 3 - FORMAÇÕES CEFOPE COM CARGA HORÁRIA INFERIOR A 40 HORAS - 2019

QUANT.	FORMAÇÕES PARA PROFESSORES REALIZADAS EM 2019
02	Formação Inicial aos Profissionais da Escola de Tempo Integral - Escola Viva 2019
01	Projeto Educação Empreendedora - <i>Dreamshaper</i>
01	Formação para Professores de Projeto de Vida das Escolas de Tempo Integral - Escola Viva

Fonte: CEFOPE (2022).

QUADRO 4 - FORMAÇÕES CEFOPE COM CARGA HORÁRIA ATÉ 120 HORAS - 2020

QUANT.	FORMAÇÕES PARA PROFESSORES REALIZADAS EM 2020
01	Educando para as boas escolhas <i>online</i> - <i>Safernet</i>
01	Curso de Formação Inicial de Diretores Escolares da Rede Pública Estadual De Ensino - Turma 2

Fonte: CEFOPE (2022).

Em 2020, observamos um número expressivamente menor de formações continuadas oferecidas aos(as) professores(as) da rede Estadual. Identificamos no total, 06 (seis) formações no quadro geral de ofertas sendo apenas 2 (duas) destinadas a professores(as). Dentre as formações com carga horária inferior a 40 horas não identificamos nenhuma que tenha tido professores(as) como público-alvo.

QUADRO 5 - FORMAÇÕES CEFOPE COM CARGA HORÁRIA ATÉ 120 HORAS - 2021

QUANT.	FORMAÇÕES PARA PROFESSORES REALIZADAS EM 2021
02	Implementação do Currículo do Espírito Santo no Ciclo de Alfabetização
01	O Ensino Híbrido e as Metodologias Ativas
01	Formação Nivelamento
01	O Ensino Híbrido e as Metodologias Ativas
02	Formação Projeto de Vida
02	Formação Inicial do Modelo Pedagógico da Educação em Tempo Integral
01	Trilha de Formação Inicial do Modelo Pedagógico da Educação em Tempo Integral e Nivelamento
01	Formação Nivelamento - Turma 2-2021
01	Formação Projeto de Vida
02	Trilha Parte Diversificada 2020/2021
01	Formação Componente Integrador: Estudo Orientado
01	Formação do Componente Integrador: Eletiva
01	Formação do Pipat
01	O Ensino Híbrido e as Metodologias Ativas - 2ª Oferta Rede Municipal e SRE Barra de São Francisco
01	Raízes: Educação das Relações Étnico-raciais
02	O Pedagogo e o Professor de área como articuladores do processo pedagógico da escola - Labor 2021
01	Educando para Boas Escolhas On-Line 2021 – SAFERNET
02	Formação Minuto Escola
01	Formação em Atendimento Educacional Especializado - Turma 1

01	Formação Socioemocional 2021
01	Formação para o Novo Currículo do Espírito Santo – Etapa Ensino Médio para Equipes Gestoras e Pedagógicas
01	Formação para o Novo Currículo do Espírito Santo – Etapa Ensino Médio
01	Formação Implementação do Currículo do ES na Educação Infantil
01	Ferramentas para o Fortalecimento da Aprendizagem

Fonte: CEFOPE (2022).

Alcançando as análises das formações em 2021, conforme recorte temporal de nosso estudo, observamos um total 45 formações ofertadas pela SEDU por meio do CEFOPE sendo elencadas em nosso estudo, as 24 que são destinadas especificamente para o público de professores(as). Observamos ainda que não houve formações com carga horária inferior a 40h destinadas aos professores(as). Desse total, identificamos uma formação específica sobre a temática racial, a formação denominada **“Raízes: Educação das Relações Étnico-raciais”**. Ressaltamos ainda que, no decorrer das análises realizadas, não identificamos nenhuma outra formação para professores(as) que aponte para a implementação da Lei 10.639/03 dentre as ofertas do CEFOPE considerando o percurso de 2019 a 2021. O Catalogo Formativo do CEFOPE está disponível em: <https://formacoes.sedu.es.gov.br/formacoes> .

De acordo com Camata (2020), entre o período de 2013 a 2019, foi ofertada pelo CEFOPE apenas 1 (uma) formação aos(as) professores(as) da rede estadual e redes municipais que se configurou com a temática de diversidades e nos apresenta a seguinte informação:

Destacamos 01 formação continuada com o título: Temáticas da Diversidade, ofertada no ano de 2014, e teve como objetivo discutir temas como Gênero e diversidade Sexual na Escola, Relações Étnico Raciais Afro-Brasileiras, educação ambiental no currículo escolar, violência, entre outros. O público alvo foram professores do Ensino Médio de todos os municípios das redes estadual e municipal do Estado do Espírito Santo. O Curso, com 25 horas de duração, teve 6580 vagas ofertadas e 6500 concluintes. (CAMATA, 2020, p. 69).

Desse modo, enfatiza-se aqui que as DCNs ERER e o seu Plano de Implementação evidenciam de forma clara que um dos principais caminhos para a efetivação das Leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08 é a promoção e a disponibilização, de maneira sistêmica e regular, de formações continuadas sobre a temática étnico-racial para o quadro de profissionais do sistema educacional. Nessa direção, buscamos compreender melhor sobre o cenário das formações mencionadas anteriormente.

Em diálogo inicial com a equipe gestora e conforme informações no *site* e redes sociais da SEDU, identificamos que a GECIQ, por meio da CEAFFRO/SEDU em parceria com o CEFOPE, ofertou para os profissionais da educação pública do Espírito Santo, no ano de 2021, a formação continuada “Raízes: Educação das Relações Étnico-Raciais”, na modalidade a distância e formato autoinstrucional, com carga horária de 120 horas. Inscreveram-se na formação um total de **2.756** profissionais das Redes estadual e municipais de educação do Espírito Santo. Sendo, **1.123** concluintes e **374** não obtiveram o mínimo de 70% de aproveitamento em cada avaliação proposta pela formação. Além disso, segundo dados do CEFOPE, **1.275** profissionais que fizeram a inscrição não acessaram a plataforma e o conteúdo da formação durante seu período de vigência.

Ainda em 2021, identificamos registros que mostram a CEAFFRO/SEDU na organização e coordenação do Grupo de Estudos para Enfrentamento ao Racismo nas Escolas (GEERE), uma ação com foco pedagógico e complementar, sem caráter institucional de formação continuada. Para a formação do Grupo, foram abertas **25** vagas para profissionais da educação, efetivos ou em designação temporária, que estivessem em exercício nas escolas, na Unidade Central ou nas Superintendências Regionais de Educação da Rede Estadual de Ensino. Entre professores, pedagogos, coordenadores, auxiliares de secretaria, supervisores e técnicos pedagógicos. Foram totalizadas **115** inscrições. Entre 13 de maio a 18 de novembro de 2021, ocorreram **08** encontros na modalidade remota, por meio de plataforma virtual, nos quais foram debatidos textos acadêmicos de autores contemporâneos com estudos relevantes sobre a temática étnico-racial, em especial, na educação. Identificamos que o GEERE visou, sobretudo, apoiar a formação continuada dos educadores na temática étnico-racial e estimular a realização de práticas pedagógicas para enfrentamento do racismo, do preconceito e da discriminação no ambiente escolar.

Conforme registros analisados nos canais digitais da SEDU, a CEAFFRO promoveu também, nos anos de 2020 e 2021, ações destinadas, principalmente, aos professores. Essas ações se apresentam no âmbito pedagógico e com caráter formativo. Identificamos que elas representaram, considerando as ausências de maiores apontamentos para implementação da Lei 10.639/03 na Rede Estadual, momentos em que ocorreram significativos intercâmbios de conhecimento e de

experiências entre os especialistas na área da educação das relações étnico-raciais, professores(as) e demais profissionais da educação que atuam na Rede Estadual e até mesmo representantes de movimentos sociais. Concluímos, em suma, que nesses dois anos então, a CEAFFRO/SEDU promoveu **19** encontros virtuais, sendo **11** sobre a temática da educação das relações étnico-raciais, **02** sobre a educação escolar quilombola e **06** sobre a educação escolar indígena.

No tópico seguinte, discutiremos sobre as concepções dos conteúdos apresentados nas formações desenvolvidas e ofertadas pela SEDU por meio de seu Centro de Formação de Profissionais da Educação do Espírito Santo, o CEFOPE, traremos também as metodologias aplicadas nessas formações considerando a temática em ERER. Retomaremos pontos importantes, a partir de análises aos documentos oficiais e *site* e-Cefope, quanto a sua estrutura para assim, realizar maior aprofundamento quanto ao formato do Centro e sua proposta enquanto unidade responsável pelas formações, além de analisarmos como se dá essa dinâmica para construção da ação formativa já identificada em nosso estudo.

2.2 CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS EM ERER

Iniciamos este tópico trazendo considerações a partir de análises realizadas no âmbito do CEFOPE com objetivo de identificar os conteúdos e metodologias utilizados nas formações continuadas ofertadas aos(às) professores(as) com a temática Educação para Relações Étnico-Raciais. Ancoradas em Gil (2002), analisamos inicialmente o que está disposto na Lei número 10.149 de dezembro de 2013, ato que cria o CEFOPE no âmbito da SEDU. O respectivo documento, publicado no Diário Oficial do Espírito Santo (DIO ES), que dispõe:

LEI Nº 10.149 - Cria o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo – CEFOPE e dá outras providências. O GOVERNADOR DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei: **Art. 1º** Fica criado o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo – CEFOPE, unidade que integra a Secretaria de Estado da Educação – SEDU, especializado na oferta de formação continuada nas diferentes etapas e modalidades de educação básica. **Parágrafo único.** O CEFOPE tem por objetivo central implementar de forma sistemática a política de formação

continuada destinada aos profissionais da educação da rede estadual de ensino. (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 2-3).

Temos então na legislação em seu primeiro artigo, qual é o objetivo central da unidade que passou então a integrar a Secretaria Estadual de Educação. Temos no CEFOPE, considerando os meandros apontados pela sua lei de criação, uma estrutura destinada a todos(as) os(as) profissionais que atuam na Rede Estadual – o que aponta a abrangência da política de formação para além dos professores(as) regentes, mas possibilita a concepção de uma política de formação que atende a todas(as) os servidores de uma comunidade escolar e seus níveis de gestão.

Considerando as previsões sobre a estrutura do CEFOPE, identificamos, mediante a uma reformulação interna ocorrida no âmbito da SEDU, a existência de duas gerências responsáveis pelo desenvolvimento das formações para Rede que são a Gerência de Estudos, Pesquisa, Qualificação e Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério (GEPED) que conforme a legislação, possui no âmbito de sua competência:

Art. 6º À Gerência de Estudos, Pesquisa, Qualificação e Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério compete participar da formulação de estudos, pesquisas e definição de políticas de formação inicial e continuada; propor, planejar, desenvolver e avaliar estudos e ações, projetos e programas de formação continuada, nas modalidades presencial e a distância, em articulação com as subsecretarias e gerências da SEDU e com as escolas públicas estaduais; outras atividades. (ESPÍRITO SANTO, 2013, p.3).

Já a segunda gerência que constitui o CEFOPE, a Gerência de Qualificação Profissional (GEPRO), possui a seguinte atribuição:

Art. 8º À Gerência de Qualificação Profissional compete planejar, implementar, acompanhar e executar ações de capacitação e qualificação profissional do pessoal administrativo e do corpo gerencial da SEDU, das superintendências regionais de educação e das escolas, por meio de levantamento de necessidades de treinamento e diagnósticos resultantes de avaliação de desempenho; apoiar, divulgar e acompanhar as ações de capacitação realizadas pela Escola de Serviço Público do Espírito Santo; outras atividades. (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 3).

No decurso de nossa pesquisa, identificamos que a GEPRO é também responsável pelas ações administrativas do CEFOPE. Em suma, são ações que apoiam os aspectos financeiros e orçamentários quando necessários para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, além da gestão de convênios e contratos caso exista. Um outro ponto que nos chamou a atenção durante as pesquisas realizadas no CEFOPE e análise da

legislação que o criou é a previsão, para o ano de 2023, de uma Sede própria para o Centro de Formação.

Chegamos, então, ao que a legislação prevê para o formato do Centro de Formação. Em seu artigo 8º, a respectiva lei define que:

Art. 9º O CEFOPE contará com um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, cuja estrutura tecnológica estará a cargo da Gerência de Tecnologia de Informação – GTI/SEDU e do Instituto de Tecnologia da Informação e Comunicação do Espírito Santo – PRODEST. **§ 1º** À GTI cabe garantir o suporte técnico necessário ao ambiente virtual e a estrutura tecnológica de softwares e hardwares do Centro, dentre outras responsabilidades. **§ 2º** Ao PRODEST cabe gerenciar a infraestrutura de hardware e telecomunicações, bem como registrar e publicar o domínio AVA.CEFOPE.SEDU.ES.GOV.BR do Centro, dentre outras responsabilidades. (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 3).

Temos, assim, uma definição que aponta para o uso de plataformas digitais na Rede, inclusive com proposta de um AVA específico para oferta das formações continuadas a serem desenvolvidas pelo CEFOPE. A partir daí e considerando, ainda, as análises realizadas nas formações continuadas do Centro de 2019 a 2021, buscamos aprofundar um pouco nas características utilizadas para o desenvolvimento das formações que tenham como objetivo principal a área pedagógica. Conforme já apresentamos no Quadro 5, identificamos uma única formação para Educação das Relações Étnico-Raciais dentro de nosso recorte temporal, a formação denominada **Raízes: Educação das Relações Étnico-Raciais**.

Sendo necessário alcançar o ponto principal deste tópico, identificamos que para oferta das formações, o CEFOPE possui uma estratégia para obtenção dos conteúdos que são inseridos em sua plataforma AVA. Localizamos em nossas pesquisas o início para consolidação de uma formação na Rede do Espírito Santo e encontramos o seguinte percurso: **1)** a área ou gerência demandante apresenta uma temática formativa ao CEFOPE; **2)** um Plano de Ação Formativa (PAF)¹⁷ é elaborado por técnicos da área e do próprio CEFOPE considerando verificar a viabilidade da ação formativa no qual consta: **a)** nome de identificação da formação – tema; **b)** setor demandante; **c)** se há alguma instituição de pesquisa parceira; **d)** possíveis contatos na instituição parceira; **e)** data de realização do contato para solicitação da formação

¹⁷ PAF consiste em um Plano de Ação Formativa a partir da demanda sobre alguma temática de formação continuada apresentada ao CEFOPE. No PAF, constam as informações necessárias para realização das metodologias e conteúdos de uma formação na Rede Estadual.

continuada; **f)** justificativa; **g)** impacto direto; **h)** impacto indireto; **i)** ementa proposta; **j)** público-alvo; **k)** expectativa de vagas a serem ofertadas; **l)** pré-requisitos dos participantes; **m)** período indicado para inscrições; **n)** período indicado para realização da formação; **o)** objetivos geral e específicos, **p)** metodologia da formação; **q)** modalidade; **r)** apresentação dos módulos propostos na formação; **s)** conteúdo programático; **t)** formas de avaliação; **u)** tutoria, se houver; **v)** horários e local e **w)** recursos financeiros ou didáticos.

A partir da compreensão de que pontos são elencados por um PAF, vimos que a Formação Raízes, única formação para ERER encontrada e segundo informações coletadas, a primeira formação sobre a temática elaborada pela Rede ofertada aos professores (as) e demais profissionais, teve início em 2021 a partir das demandas apresentadas pelos(as) professores(as) e provocações dos movimentos sociais. Simbolicamente, a formação Raízes, nome dado pelos técnicos conteudistas se fincou sob o comando da CEAFFRO/SEDU (instituída em 2019), promoveu e organizou as principais ações da SEDU voltadas para implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08. Além da proposta de formação, a CEAFFRO/SEDU, por meio de sua equipe técnica, elaborou os conteúdos dos módulos aplicados na formação.

A elaboração da Formação Raízes apontou como um de seus pilares, o apoio a formação continuada dos(as) educadores(as) tanto da Rede Estadual quanto das Redes Municipais do Espírito Santo, uma vez que sua oferta se deu a partir de um regime de colaboração entre SEDU ES e prefeituras municipais com intuito de fortalecer o compromisso com ações pedagógicas para o enfrentamento do racismo, do preconceito e das discriminações visando, assim, à implementação efetiva da Lei n.º 10.639/03. Com uma meta ousada e carga horária de 120 horas, a Raízes ofertou em sua primeira edição **10.000 (dez mil) vagas** aos professores(as) e demais profissionais da educação e contou com 3 (três) módulos de conteúdo.

A Formação, segundo dados do CEFOPE e pesquisas aos canais oficiais da SEDU, teve como modalidade o semipresencial e sua oferta ocorreu em formato autoinstrucional (formato em que não há um mediador de conteúdos). Mas, o que o CEFOPE compreendeu como sendo semipresencial em um formato sem intervenções de um agente formador? Em resposta a nossa indagação, identificamos que a formação foi realizada com 03 (três) encontros introdutórios por meio de *lives* (um total

de 06 horas) e os demais tempos formativos (a maior parte da formação) em plataforma EaD (com as demais 114 horas). A formação foi disponibilizada aos profissionais por meio do AVA do CEFPE SEDU, com um *site* exclusivo ¹⁸para acesso às formações da Rede.

Para os profissionais que atuam no desenvolvimento de formações continuadas do CEFPE, define-se como formato autoinstrucional aquelas formações ou cursos que não possuem a presença de um mediador ou até mesmo de alguma tutoria. O formato preconiza, conforme identificamos no decorrer de nosso estudo, um aprendizado autônomo. Na formação para ERER realizada, cada módulo contou com uma atividade de fixação de conteúdos durante o percurso formativo. Foram certificados(as) os(as) profissionais de educação participantes da formação que obtiveram um mínimo de **70%** das atividades concluídas e **70%** de aproveitamento em cada avaliação disponível. Observamos que os módulos da Formação Raízes apresentam conteúdos que apontam para um diálogo sobre os aspectos culturais do povo afro-brasileiro e indígena bem como apresentar as contribuições desses povos para a identidade nacional e algumas recomendações acerca do fazer pedagógico.

QUADRO 6 - MÓDULOS FORMAÇÃO RAÍZES: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

MÓDULOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
A INFLUÊNCIA CULTURAL AFRICANA E INDÍGENA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO POVO BRASILEIRO;	<ol style="list-style-type: none"> 1. África: berço das civilizações; 2. Influências africanas e indígenas na cultura brasileira; 3. A influência africana na literatura; 4. As identidades negra e indígena na formação identitária capixaba; 5. A religiosidade de matriz africana: religiões afro-brasileiras e o respeito à diversidade religiosa;
PERSPECTIVAS PARA ABORDAR A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO;	<ol style="list-style-type: none"> 1. A desigualdade racial na contemporaneidade; 2. A importância dos movimentos sociais no combate à desigualdade racial; 3. A política de ações afirmativas e sua importância como forma de reparação social; 4. Reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e relações de gênero; 5. Reconstruindo olhares sobre o povo negro e indígena.
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relações étnico-raciais no espaço escolar; 2. A escola como espaço de promoção da equidade; 3. Relações étnico-raciais na Educação: um diálogo sobre práticas docentes; 4. Jogos africanos e indígenas; 5. Contação de histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas;

¹⁸ Disponível em: <http://cursos.sedu.es.gov.br/>. Acesso em: 30 de out. 2022.

	6. Práticas pedagógicas – sugestões de atividades.
AVALIAÇÃO	Foram oferecidas 03 (três) avaliações para fixação dos conteúdos, sendo 01 (uma) por módulo que considerou o alcance mínimo de 70% das atividades realizadas. Como critério de pontuação, a avaliação atribuiu 33,33 pontos para cada avaliação, sendo 10 (dez) questões em cada uma delas. Assim, a pontuação para cada questão das avaliações é 3,33 totalizando 100 (cem) pontos. A plataforma permite ao profissional participante o limite de 3 (três) tentativas no ambiente virtual contando para fins de registro a maior nota obtida.

Fonte: CEFOPE (2021).

Conforme já mencionamos no tópico anterior, a CEAFFRO/SEDU, por meio do CEFOPE, ofertou aos profissionais da educação pública do Espírito Santo, em 2021, a formação continuada “Raízes: Educação das Relações Étnico-Raciais”, em formato autoinstrucional, com carga horária de 120 horas. No total de vagas ofertadas, **2.756** profissionais das Redes estadual e municipais de educação do Espírito Santo se inscreveram na primeira edição da formação. Sendo, **1.123** concluintes e **374** não obtiveram o mínimo de 70% de aproveitamento nas avaliações propostas pelos módulos. Identificamos ainda nos dados do CEFOPE, que **1.275** profissionais que fizeram a inscrição não acessaram a plataforma e o conteúdo da formação em ERER.

Segundo informações do CEFOPE, entre maio e agosto de 2022, a formação “Raízes” foi reofertada para os(as) profissionais da educação das redes públicas estadual e municipais do Espírito Santo, com manutenção do mesmo formato inicial (autoinstrucional) e mesma carga horária (120 horas). A segunda oferta da formação para ERER da Rede SEDU contou com **2.907** inscritos, sendo **1.455** profissionais que trabalham em escolas estaduais, nas SREs ou na SEDU Central, e **1.452** profissionais das Redes Municipais de ensino do Espírito Santo. Como a reoferta é recente, não tivemos acesso ao relatório final para análises de maiores dados de cunho qualitativo para um aprofundamento quanto ao perfil dos participantes e participação. O mesmo está em fase de elaboração pelo CEFOPE, conforme seu cronograma e planejamento.

Durante pesquisas realizadas, encontramos registros no CEFOPE que mostram que, em agosto de 2022, ocorreu o início de uma segunda formação continuada na temática ERER na Rede. Trata-se da formação “**Educação das Relações Étnico-raciais e Modalidades Indígena e Quilombola**”. Essa segunda formação continuada sobre a temática racial também possui as mesmas características de oferta que

encontramos na primeira formação, a Raízes. Ambas na modalidade a distância e autoinstrucional, porém, a carga horária da segunda formação continuada é de 80 horas. O conteúdo da formação foi desenvolvido pela GECIQ, gerência responsável pela CEAFFRO/SEDU, e em parceria com a estrutura para formações do CEFOPE, contou com **2.338** inscrições validadas, sendo que **1.310** dos profissionais da educação inscritos são da Rede Pública Estadual e **1.028** atuam nas Redes Públicas Municipais de ensino do Estado do Espírito Santo. O encerramento da oferta do presente curso está previsto para o mês de novembro do corrente ano.

No capítulo seguinte, discutiremos sobre letramento racial e seu conceito enquanto um lugar para construção de repertórios nas ações de formação docente considerando a temática Educação para Relações Étnico-Raciais na política educacional de formações continuadas para professores(as). Desdobraremos sobre o quanto um letramento racial se insere nos desafios para efetivação da Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes no cotidiano da prática docente, bem como suas contribuições para construção de uma educação antirracista.

3 LETRAMENTO RACIAL PARA DOCENTES

Buscamos aqui neste capítulo, uma análise sobre o conceito de letramento racial como sendo uma estratégia fundamental em propostas de formações continuadas para professores(as) considerando um diálogo para o uso do conceito e seu significado objetivo nos debates atuais para construção de propostas antirracistas. Para tal, consideramos aspectos que compõem uma agenda racial sendo: a relação das lutas históricas do Movimento Negro, a discriminação racial, racismo estrutural e institucional. Assim, compreendemos como possibilidade integrar tal análise às relações para Educação Étnico-Raciais.

Para Ana Lúcia Silva Souza (2009), letramento é também **reexistência**. É lugar onde culturas e identidades, sobretudo, as de origens afrodescendentes, se expressam por meio de lutas construídas por meio de processos de linguagem. Lugar onde elas existem e resistem. Assim, a autora nos diz que:

Nessa perspectiva adotada, os letramentos, para além das habilidades de ler e escrever, podem ser melhor compreendidos como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (Kleiman, 1995, p. 11). Esta concepção obriga a considerar os diferentes valores, funções e configurações que o fenômeno assume para os diversos grupos, a depender dos contextos locais e de referenciais culturais específicos e também da estrutura que caracteriza os processos sociais mais amplos. (SOUZA, 2009, p. 30).

Podemos, assim, refletir o letramento racial como uma proposta de intervenção para situações sociais necessárias onde discutir sobre as questões raciais torna-se fundamental. Retomando então a narrativa da construção de um repertório antirracista, podemos inferir o letramento racial como a possibilidade de desconstrução de discursos historicamente reproduzidos na sociedade. Para Souza (2009), letramentos em uma perspectiva mais combativa, são **reexistências** e assim, a autora nos diz que:

Os letramentos, que caracterizo como de reexistência, mostram-se singulares pois, ao capturar a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal. (SOUZA, 2009, p.32).

Dadas as contribuições até aqui, antes de aprofundarmos um pouco mais no assunto de nosso capítulo, trazemos uma outra possível compreensão sobre letramento. No dicionário, encontramos a seguinte definição para o referido termo: “[...] substantivo masculino, se constitui enquanto processo pedagógico de aquisição e domínio da capacidade de ler, escrever e interpretar textos; alfabetização: o nível de letramento dos alunos”¹⁹. No campo pedagógico, conseguimos trazer à mente a ideia de letramento, mas aqui, vamos unir o termo aos aspectos raciais e suas possibilidades na desconstrução de pensamentos e posturas racistas. Buscamos aqui também explanar sobre o conceito a partir de pesquisas acadêmicas encontradas priorizando um período compreendido no contexto de implementação da Lei 10.639, os anos de 2003 a 2021.

A partir das pesquisas que realizamos e para auxiliar esta análise, dialogamos sobre o conceito *racial literacy* expresso pela primeira vez há quase 20 anos por France Winddance Twine²⁰, uma mulher negra, como um modo de educar a sociedade sobre questões raciais. Também a partir do olhar de uma outra pesquisadora negra, a escritora e socióloga Neide Almeida (2017), nos apresenta Lia Vainer Schucman, que traduz o conceito para o português sob a ótica do olhar de uma mulher não negra. Relacionando Twine e Schucman, podemos compreender em ambas a defesa do conceito de Letramento Racial como um conjunto de práticas utilizadas na desconstrução de modos de pensar e também de agir a partir de uma perspectiva racista e, assim, combater às relações de desigualdades entre pessoas negras e brancas.

Para Almeida (2017),

Letramento racial é um conceito potente que convoca à reflexão e exige posicionamento teórico e prático. Por isso mesmo, antes de entrar na discussão desse tema, convido o leitor a um pequeno recuo para lembrar a noção de letramento ou, melhor dizendo, letramentos. Sabemos hoje que ler e escrever são práticas sociais que implicam, para além de compreender uma língua e seu funcionamento, a necessidade de entender como serão usadas

¹⁹ Dicionário Online de Português <https://www.dicio.com.br> > letramento. Acesso em: 16 de nov. 2022.

²⁰ É professora de Sociologia, etnógrafa, documentarista, teórica feminista racial e artista visual. Pesquisadora afiliado da Universidade de Cambridge, onde colabora com o grupo de pesquisa Sociologia da Reprodução. Antes de retornar à UCSB, foi professora de Sociologia na *Duke University*. Sua pesquisa situa-se nas interseções de estudos feministas, estudos de ciência e tecnologia, estudos comparativos de raça e estudos de justiça. Disponível em: <https://www.francewinddancetwine.net/>. Acesso em: 02 de out. 2022.

a leitura e a escrita, os contextos dessas práticas e como os sujeitos serão afetados por essas experiências, que serão tão múltiplas como as pessoas e os percursos por elas realizados. (ALMEIDA, 2017, p. 1).

A partir das contribuições da autora, refletimos sobre a superação das desigualdades raciais para construção de uma sociedade antirracista passa pela sensibilização, mas sobretudo pelo processo de reeducação dos sujeitos sociais. Temos, portanto, demandas necessárias e urgentes postas pelas lutas para o enfrentamento ao racismo. As desigualdades históricas que se perpetuam na sociedade são barreiras que precisamos, no exercício de nossa cidadania, desafiar todos os dias. Daí a percepção a partir do Movimento Negro de que a luta contra o racismo precisa ser posta em debate como uma agenda social de interesse coletivo considerando os impactos causados por ele. No Brasil, o racismo está diretamente relacionado às desigualdades sociais havendo, dessa forma, uma necessidade, para encontrarmos caminhos antirracistas, de sua desconstrução.

Almeida (2017), inspirada no que diz Schucman (2012), reforça a ideia que,

[...] o letramento racial está relacionado principalmente com a necessidade de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas. Se não admitirmos que nossa sociedade é organizada a partir de uma perspectiva eurocêntrica e orientada pela lógica do privilégio do branco, trabalharemos com uma falsa e insustentável ideia de igualdade, porque o racismo é estrutural e institucional (ALMEIDA, 2017, p. 1).

Inserindo nossas contribuições às perspectivas educacionais, no decorrer de nossa pesquisa, observamos muitos apontamentos e questionamentos sobre como consolidar possibilidades de um ambiente escolar antirracista. Sendo aqui a formação de professores(as) objeto deste estudo e o quanto tais formações que tenham uma perspectiva ao letramento racial podem se consolidar como peça fundamental na caminhada pela implementação da Lei 10.639/2003. Temos então o ambiente escolar como um espaço institucional de múltiplas construções e considerar lacunas e necessidades quanto à formação dos profissionais como parte desse contexto. Como promover a luta antirracista diante da ausência de políticas educacionais concretas e a necessidade de romper com estruturas hierarquizadas e de um poder majoritariamente branco? Para Ribeiro (2019), o ambiente de trabalho se torna um espaço em que a luta antirracista é ainda mais transformadora.

Para Souza (2009), e considerando os apontamentos em seu estudo, a escola ainda persiste em se mostrar como um espaço excludente. Dialogando sobre os letramentos como um novo olhar para o contexto escolar, a autora nos apresenta:

[...] A escola cada vez mais se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar, ainda que a necessidade já seja reconhecida, por conta de um processo de exclusão que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, história de um Brasil negro e de um Brasil branco que, a despeito de algumas mudanças, ainda é realidade no Brasil. (SOUZA, 2009, p. 33).

Pensar no combate ao racismo dentro do ambiente escolar perpassa sobretudo pela ruptura dos estereótipos ainda marcados em livros didáticos e outros materiais pedagógicos, é pensar para além do cumprimento ao 20 de novembro, é desafiar um currículo colonizado que privilegia apenas uma versão da história. A partir das concepções que trouxemos em nosso estudo até o momento, podemos compreender a contribuição teórica quanto ao conceito de letramento racial em linhas gerais como a intervenção por meio de práticas consolidadas para a desconstrução do que temos historicamente construído, é uma estratégia possível para a reeducação da sociedade regida sob envergaduras racistas e discriminatórias. Podemos aqui dizer que um ativismo ao letramento racial poderia articular um caminho para naturalização ao processo de construção de um elemento pilar àquilo que o Movimento Negro vem buscando em sua trajetória, a igualdade entre negros e brancos. Para além do ativismo, compreendemos ser necessária a articulação técnica para a consolidação de políticas educacionais voltadas ao enfrentamento do racismo nas escolas.

São inúmeros os desafios que perpassam pela escola. A busca por estratégias para o fortalecimento da implementação dos marcos legais de promoção de uma Educação para Relações Étnico-Raciais torna-se fundamental ao contexto escolar.

Considerando a necessidade de pensar a descolonização do currículo e tendo o(a) professor(a) como seu principal articulador(a), a busca por novas práticas pedagógicas e ações formativas para construção de repertórios a partir de uma base teórica deve ser um objetivo prioritário no campo da política educacional. Para Gomes (2012), iniciar tal processo de descolonização torna-se mais um desafio, e nos diz que,

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e

professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102).

Retomamos então a seguinte indagação de Gomes (2012, p.104): [...] “como o campo da formação de professores e professoras lida com essas rupturas?” Inspirada nas reflexões de Santomé (1995), a autora reforça as culturas negadas e silenciadas pelo currículo e o quanto tais opiniões impactam no diálogo sobre a temática racial no campo pedagógico:

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além. (GOMES, 2012, p. 104).

Mesmo diante dos desafios presentes na caminhada para a construção de novos repertórios para promoção de um letramento racial na escola e até mesmo para que as formações continuadas destinadas a professores(as) se consolide como uma das estratégias de implementação da Lei 10.639/2003, alguns debates seguem necessários diante das tentativas de descolonização do currículo e fortalecimento dos marcos legais para EREER. Para Gomes (2012), provocar tal processo na estrutura do currículo consiste em um conflito diante do novo, e nos diz que,

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a idéia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores. (GOMES, 2012, p 107-108).

A instituição da Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes são, sem dúvida, além de uma importante conquista para a militância negra, um passo importante para as

reflexões que giram em torno do currículo e das formações para professores(as) tanto inicial quanto às continuadas. Mas, mesmo diante das poucas conquistas no âmbito da política educacional e considerando a baixa institucionalidade da legislação supracitada, Gomes (2012) aponta algumas indagações para refletir se, de fato, as poucas ações ocorridas simbolizam uma descolonização do currículo e provoca quanto aos desafios que proferem sobre a temática de EREER no âmbito do currículo e da formação para professores(as), e nos diz que, LGPD

[..] Será que tal mudança vem acontecendo – mesmo que de maneira lenta – na escola brasileira, no campo do currículo e na formação de professores/as? Será que tal mudança vem ocorrendo com mais força após a alteração da LDB, mediante a sanção da Lei 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004? E será que esse momento pode ser compreendido como parte de um processo de descolonização dos currículos? Esse ainda é um campo em aberto a investigar e um desafio para as pesquisas que articulem diversidade étnico-racial, currículo e formação de professores. (GOMES, 2012, p.108).

No decurso de nosso estudo, consideramos a formação continuada para professores(as) como uma das possibilidades para implementação da Lei 10.639/2003. Nosso ancoramento teórico aponta os desafios encontrados para o desenvolvimento de ações formativas, mas fortalecem que ela é um caminho possível a partir de políticas educacionais que fomentem os marcos legais e suas diretrizes pedagógicas. Conforme mencionamos no capítulo anterior, o modelo de oferta para formações continuadas de professores(as) e demais profissionais na Rede de Educação do Espírito Santo que identificamos em nosso *lôcus* de pesquisa, o CEFOPE, é o formato autoinstrucional, aquele em que não há mediação ou tutoria. Compreende-se, então, que, a formação em EREER, ofertada pela Rede, consiste em uma proposta de construção de repertórios a partir de pressupostos teóricos que promovam um letramento racial aos docentes em um modelo de formação no qual suas compreensões ocorrem de maneira autônoma.

O racismo ainda persiste com muita força na sociedade. Sua trajetória com diversos acontecimentos que ficaram marcados na história da humanidade. Munanga (2010), reforça tal afirmação,

Sem dúvida, ouvimos falar ou lemos algo sobre essas manifestações do racismo que aconteceram na história da humanidade cujas lembranças estão ainda frescas na memória de algumas gerações entre nós. Essas manifestações são as mais conhecidas, pois são mais noticiadas e

popularizadas em nosso país e em nossa educação. (MUNANGA, 2010, p. 1).

Em nosso estudo, questionamos o quanto professores(as) são letrados racialmente a partir de formações continuadas que acontecem sem a presença de um agente formador. A pauta racial e todas as demandas apresentadas por ela, em linhas gerais, ainda são um desafio presente no estado brasileiro e até mesmo em outros países. Para Munanga (2010), fatores como o mito da democracia racial é uma realidade no contexto da sociedade brasileira, e nos diz que,

Mas, o maior problema da maioria entre nós parece estar em nosso presente, em nosso cotidiano de brasileiras e brasileiros, pois temos ainda bastante dificuldade para entender e decodificar as manifestações do nosso racismo à brasileira, por causa de suas peculiaridades que o diferenciam das outras formas de manifestações de racismo acima referidas. Além disso, ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar “mito de democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista. (MUNANGA, 2010, p.1).

Buscando responder as indagações de nossa pesquisa, a partir dos dados iniciais coletados no âmbito do CEFOPE, construímos um instrumento de pesquisa por meio do formulário *Forms* para dialogar com professores(as) da Rede Estadual e compreender, a partir do olhar dos(as) docentes, sobre as formações continuadas ofertadas com a temática EREER e o quanto o formato autoinstrucional proporciona um entendimento sobre essa temática. Alinhado ao que já tínhamos por meio de relatos orais, distribuímos o formulário de forma voluntária e anônima, para que professores(as) que já participaram de formações continuadas sobre e temática racial a partir de uma proposta ao letramento racial nas 11 (onze) Superintendências Regionais de Educação e Unidade Central da SEDU a partir de contatos realizados com supervisores(as) escolares, diretores(as) e gerentes de áreas da rede uma vez que, devido à Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD),²¹ não acessamos os contatos diretos dos(as) professores(as) cadastrados(as) no CEFOPE/SEDU. Desenvolvemos também oficinas de caráter formativo como um Grupo Focal de professores(as) que

²¹ Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), Lei n.º 13.709/2018, que dispõe sobre **Art. 1º** Esta Lei dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural. Texto disponível na íntegra em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 27 de out. 2022.

atuam na Educação Escolar Quilombola na Rede SEDU com abordagens propositivas a um letramento racial em formato presencial. Traremos mais informações e dados coletados no Capítulo 5, quando dialogamos sobre os desdobramentos dos resultados de nossa pesquisa.

No capítulo seguinte, vamos iniciar um aprofundamento sobre a Rede Estadual de Educação do Espírito Santo e suas ações de formação continuada em diálogo com a temática Educação para Relações Étnico-Raciais na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo. Desdobramos também discussões pertinentes sobre as regulamentações presentes no âmbito da SEDU para garantir formações continuadas para professores(as), abordando, também, questões sobre o quanto a política de formação da Rede insere a ERER como possibilidade na implementação da Lei 10.639/2003.

4 OS 20 ANOS DA LEI 10.639/2003 E SUAS IMPLICAÇÕES COMO AÇÃO AFIRMATIVA PARA A EDUCAÇÃO

Nessa esteira, iniciamos este capítulo enfatizando a trajetória dos 20 anos da Lei n.º 10.639 e suas respectivas implicações como uma ação afirmativa na educação nacional. Dialogamos sobre o percurso histórico da referida legislação, considerando as lutas para sua instituição e os desafios para que suas previsões cheguem até as salas de aula. Para desenvolvimento do tópico, retomaremos nesse contexto, um entrelace em nossa discussão, a partir do viés de pesquisas acadêmicas analisadas, com recorte temporal entre 2003 a 2022, que compreende o contexto de implementação da Lei n.º 10.639/2003²² e o recorte temporal que desejamos alcançar no desenvolvimento do tópico. Os teóricos escolhidos se apresentam considerando as perspectivas sobre ações para as diversidades, diferenças e outras concepções na escola, a educação antirracista, o racismo estrutural presente na sociedade e as demandas quanto as políticas de ações afirmativas para população negra no Brasil.

Provocamos então com o intuito de discutir sobre as políticas educacionais e a população negra, as relações étnico-raciais na escola, a funcionalidade e implementação da Lei n.º. 10.639/03 como principal estratégia de interlocução para viabilidade do ensino da cultura da população negra no país, a partir de que possibilidades educadoras e educadores além dos demais profissionais da educação estão se inteirando desta temática e as possíveis intervenções que se aproximam das escolas, além de uma análise em documentos já produzidos pelo Ministério da

²² Em 2003 foi sancionada a Lei 10639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". A assinatura ocorre graças aos anos de lutas dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, e, sem dúvidas, é uma conquista desses atores sociais. No parágrafo primeiro, o texto da lei cita que o conteúdo programático incluirá a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e formação da sociedade nacional "[...] resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil". O aprofundamento do conteúdo estabelecido na lei é encontrado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de outubro de 2004. Por meio dele as instituições de ensino, gestores e professores podem se munir de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento e execução do conteúdo afro-brasileiro e africano dentro de sala de aula. Disponível em: https://restory.ceert.org.br/programas/educacao/lei?gclid=CjwKCAjwvsqZBhAIeiwAqAHEIW_R81ohUtlcK1IyKvPmy5zLrd1UIelB-JL_59MdRLCfahrqVo-rQRoCm9IQAvD_BwE. Acesso em: 30 jul. 2022.

Educação e/ou Grupos de Trabalho e alguns teóricos com abordagens ligadas aos estudos referentes ao currículo e a Educação para as Relações Raciais.

Consideramos relevante ressaltar que a Lei 10.639/2003 consiste na alteração da Lei 9394/1996, – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prevê e estabelece a obrigatoriedade no sistema educacional do país do ensino da cultura e história da população afrodescendente no Brasil. Assim, surgem novas perspectivas para que as diretrizes curriculares da educação brasileira ampliem o debate e as discussões sobre a inclusão da temática EREER. Na verdade, o que se busca é uma leitura de como o processo de inserção da população negra ocorreu no sistema educacional do país ao longo do tempo. Dentre as propostas da Lei é possível construir uma avaliação de como a população afrodescendente é vista no contexto da educação, como essa temática é tratada dentro das unidades escolares, a formação de gestores e educadores(as) quanto à história da população negra e as possibilidades de tornar a Lei 10.639 ainda mais eficaz não só como uma prática educativa, mas também como uma política de ação afirmativa da população afrodescendente brasileira.

Podemos observar que nosso estudo se inicia com um breve relato sobre as contribuições do Movimento Negro na pauta educacional e conseqüentemente, na instituição da Lei 10.639 no ano de 2003. Temos então na luta identitária do Movimento Negro segundo Gomes (2011, p. 3), os processos políticos na Década de 80 com o que ela considera como “o processo de abertura política e redemocratização da sociedade, que assistimos a uma nova forma de atuação política dos negros (e negras) brasileiros.” Considerando a necessidade de práticas pedagógicas e ações voltadas a implementação da lei 10.639/03 na educação brasileira considerando a atuação do Movimento Negro, temos em Gomes (2011) que,

“A educação brasileira tem sido apontada, pelas pesquisas oficiais e acadêmicas, assim como pelos movimentos sociais e, em especial, pelo Movimento Negro, como um espaço/tempo no qual persistem históricas desigualdades sociais e raciais. Esta situação exige do Estado a adoção de políticas e práticas de superação do racismo e da desigualdade racial na educação, as quais começam a ser implementadas de forma mais sistemática nos anos 2000. Nesse contexto, o debate sobre inclusão, diversidade e equidade na educação começa a ocupar um lugar mais destacado, possibilitando indagações, problematizações, desafios e redirecionamentos das políticas e das práticas realizadas pelo Ministério da Educação, pelos sistemas de ensino e pelas escolas.” (GOMES, 2011, p. 1).

Conforme preconizado, a Constituição Federal (CEF) de 1988, define a educação como um direito social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei n. 10.172, de 9/1/2001, traduzem essa definição a partir de um aspecto jurídico e em seus desdobramentos a partir de legislações complementares. Tais desdobramentos se configuram como componentes das políticas educacionais e são bases importantes para a realização das mesmas. Temos, portanto, no âmbito da proposição, que a Lei.10.639/2003 se configura como uma política educacional de Estado sendo importante compreender a força e o caráter dela. Como se trata de uma alteração na LDB, por meio de inserção dos Artigos 26 A e 79 B, quando a ela nos referimos estamos falando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e não de uma legislação específica voltada para a população negra.

A partir de pesquisas realizadas buscando localizar dissertações acerca de pesquisas com títulos alusivos à Lei 10.639/2003 realizadas entre 2003 até 2022, encontramos entrevistas que apresentam opiniões sobre o percurso até alcançarmos as alterações na LDB.

Considerando as pesquisas desenvolvidas e algumas informações obtidas em dissertações que constam em nosso recorte temporal, avaliando algumas políticas realizadas e apoiadas pelas então SECADI e SEPPIR, após 20 (vinte) anos de instituição da Lei 10639/2003 podemos destacar as seguintes ações que aparecem como destaque e consideradas como boas práticas educacionais para promoção de uma educação antirracista no Brasil:

1. Prêmio Educar para Igualdade Racial com início em 2002 pelo CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, tem como objetivo promover ações que foram motivadas pela Lei 10639/03;
2. A Cor da Cultura consistiu em um projeto para distribuição de material didático e pedagógico referente à Lei 10639/03;
3. Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça foi uma ação entre MEC, as então SEPPIR, SPM e a ONU Mulher realizaram uma parceria para formulação de curso de formação, especialização e aperfeiçoamento para professores e

professoras abrangendo as temáticas de gênero, relações étnico raciais e orientação sexual executado por meio de convênios com as universidades;

4. Africanidades aconteceu em 2006 por meio de uma parceria entre MEC e a extinta SEPPIR para oferecer cursos de formação para secretarias e outros órgãos que promotores de políticas de igualdade racial para educadores e educadoras.

Vale ressaltar que boa parte das políticas públicas, bem como ações e espaços institucionais aqui elencados, foram extintas em 2019. Tais ações, apontam para práticas da presença do racismo institucional que por vezes, marca a trajetória da construção das políticas públicas no Brasil. ALMEIDA (2020), fala sobre práticas de racismo promovido pelas instituições,

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. (ALMEIDA, 2020, p. 40).

Tomando por base as contribuições de Almeida (2020), temos nas instituições parâmetros discriminatórios que contribuem para a manutenção de determinado grupo racial no poder o que se reproduz nos currículos e, conseqüentemente nas práticas pedagógicas presentes nas salas de aula.

No que diz respeito aos temas relacionados à história e cultura da população negra no país, é possível reconhecer a Lei 10.639/2003 reforçada por meio do Parecer CNE/CP 03/2004 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ressignificados por meio da Lei 11.645 de 2008 que a modifica instituindo o estabelecimento das 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” são marcos legais fundamentais nos avanços das políticas nacionais para ações afirmativas voltadas à desconstrução de práticas educativas universalistas e que consolidam as lutas históricas dos movimentos sociais pelo direito ao acesso a uma educação equânime.

É importante ressaltar a importância da realização de avaliações e diagnósticos a partir da gestão pública nas diversas áreas governamentais com vistas às ações realizadas considerando a promoção de políticas afirmativas. Apontamos como possibilidade, diagnosticar que iniciativas curriculares referentes a implementação da Lei 10.639 a partir de seus impactos dentro das unidades escolares e o quanto as propostas a uma educação antirracista podem contribuir para uma configuração das possibilidades para as políticas públicas educacionais para ERER.

Em 2003, observamos também o surgimento de outras iniciativas governamentais mais concretas para garantir a articulação da temática racial nas políticas públicas. Podemos citar, dentre essas iniciativas, a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a instituição da Lei n.º 10.639, em janeiro de 2003, alterando a LDB n.º 9.394/1996 e, ainda no contexto educacional, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi)²³ no Ministério da Educação (MEC).

Outros marcos legais que ocorreram no período foram a elaboração do Parecer CNE/CP n.º 03/2004 e a Resolução CNE/CP n.º 01/2004, ambos aprovados pelo CNE. Esses documentos regulamentam a instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Buscando dialogar com a trajetória histórica de lutas e instituição de marcos em defesa da população negra e para enfrentamento ao racismo, vamos retomar o ano de 2010, quando a Organização das Nações Unidas instituiu o ano de 2011 como o Ano Internacional dos Povos Afrodescendentes, por meio da Resolução da Assembleia Geral da ONU de n.º 64/169, aprovada no final de 2009 (ONU, 2010). Na ocasião, proclamou-se que o período de 2015 a 2024 seria reconhecido como Década Internacional dos Afrodescendentes e ressaltou-se que, em âmbito internacional, há

²³ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) representou importante avanço ao dar visibilidade para sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional. No entanto, a sua extinção em 2016 evidencia o projeto educacional ancorado e em diálogo com a agenda política neoliberal e conservadora, que desconsidera todo caminho de luta e de garantias de direitos percorridos até então, e banaliza e apaga a memória histórica dos sujeitos para os quais as ações e programas da Secadi destinam-se. AKIMIU, V. C. de L. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Estudos em Educação e Diversidade**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>>. Acesso em: 30 set. 2022.

uma necessidade de enfrentar a marginalização a que parte considerável da população vem sendo submetida devido à cor de sua pele. Um registro importante para o momento, foi também o reforço dado aos princípios preconizados em Durban²⁴, África do Sul no ano de 2008,

[...] reconhecendo que ações nacionais e internacionais são necessárias para o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, a fim de assegurar o pleno gozo de todos os direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, civis e políticos, os quais são universais, indivisíveis, interdependentes e interrelacionados, e para melhorar as condições de vida de homens, mulheres e crianças de todas as nações;

Reafirmando a importância da ênfase da cooperação internacional na promoção e proteção dos direitos humanos e no alcance dos objetivos da luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; [...] (ONU, 2008).

No mesmo ano, a Organização dos Estados Americanos (OEA), em Assembleia Geral, aprovou a Resolução n.º 2.550, “Reconhecimento do Ano Internacional dos Afrodescendentes”, que prevê a realização de sessões especiais sobre o tema (OEA, 2010). Em junho de 2011, foi aprovada a Resolução n.º 2.693 que trata do Reconhecimento e Promoção dos Direitos dos Afrodescendentes nas Américas, que reafirma a importância da igualdade de condições para os afrodescendentes e convida os países a combaterem o racismo e a discriminação (OEA, 2011).

As contribuições acima nos levam a retornar ao ano 2003, quando temos a alteração da LDB a partir do marco legal Lei n.º 10.639²⁵, considerada como uma grande conquista para a agenda educacional nacional em defesa de uma educação sem racismo.

Um dos resultados que emerge a partir das demandas apresentadas enquanto legislação para fomento de uma política institucional de enfrentamento ao racismo no ambiente escolar é a aprovação, no ano de 2003, da Lei n.º 10.639/2003, oriunda do Projeto de Lei n.º 259/1999. A legislação em tela acrescentou à Lei n.º 9.394/1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dois artigos, *in verbis*:

²⁴ Conferência internacional realizada em setembro de 2008, em Durban, África do Sul que culminou no documento Declaração e Programa de Ação de Durban reconhecendo que ações nacionais e internacionais são necessárias para o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

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 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 currículo escolar em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

[...]

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

Temos, então, parte de uma consolidação legal do direito à educação para a população negra, a partir das lutas históricas e demandas pela educação apresentadas pelo Movimento Negro brasileiro. Tal legislação traz para a política educacional a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", abrindo uma nova perspectiva sobre a ausência da temática racial no currículo, sobre pensar as diversidades no ambiente escolar e as formações iniciais e continuadas para professores(as), sendo estas últimas uma das possibilidades para a institucionalização da garantia de implementação concreta da Lei e de suas respectivas diretrizes.

Reforçamos que é indiscutível ser a escola detentora de um papel importante a cumprir nesse debate. É nesse contexto que emerge a necessidade de inserção da alteração da LDB por meio da instituição da Lei nº. 10.639/2003, que inclui, como vimos no currículo oficial de todas as redes de ensino, públicas e privadas, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Portanto, a legislação deve ser usada como uma estratégia na construção de políticas públicas educacionais que estabeleçam no currículo ações pedagógicas voltadas às diversidades como garantia do direito à educação e para a compreensão sobre a história e as culturas africanas e afro-brasileiras. Sobre diversidade e currículo, Gomes (2007) questiona,

Que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo? Como a questão da diversidade tem sido pensada nos diferentes espaços sociais, principalmente, nos movimentos sociais? Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? Esses e outros questionamentos estão colocados, hoje, pelos educadores e educadoras nas escolas e nos encontros da categoria docente. (GOMES, 2007, p. 17).

Analisando a trajetória das legislações, a partir de estudos realizados, encontramos, em 2004, a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 01/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de seu Conselho Pleno (CP), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Trazemos aqui o disposto no *caput* do seu art. 3.º,

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 de valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004. (BRASIL, 2004, p. 32).

No entanto, já são 20 (vinte) anos de aprovação da Lei n.º 10.639/2003 que, reiteramos, aponta a obrigatoriedade da inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação básica, e da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) e constatamos que ainda estamos longe da efetivação dessas legislações nas escolas ao observarmos os debates sobre o currículo nacional, a formação docente e as práticas pedagógicas, desenvolvidas sem a devida inclusão (ou com uma inclusão incipiente) da história da população negra. Destarte, confirmamos os desafios das redes de educação para conseguir colocar em prática uma educação antirracista fundamentada no respeito às relações étnico-raciais e todo seu contexto de diversidade no espaço escolar.

No Espírito Santo, o documento que trata do Currículo Básico para o Ensino Médio, produzido em 2009, pela Secretaria de Estado da Educação, ainda vigente para os 2º e 3º anos do ensino médio, reconhece, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios - Pnad (2004), que o estado, em sua representação étnico-racial, é majoritariamente (56,3%) formado por uma população negra. O Pnad também reconhece que a educação básica pode contribuir para a ascensão social e a elevação do percentual da juventude, não só de negras e negros, mas de qualquer outra etnia, na superação das desigualdades existentes.

Nos pressupostos teóricos desse mesmo documento encontramos, em seus princípios norteadores, “o reconhecimento da diversidade na formação humana”, que indica que,

[...] apresentar a diversidade como princípio norteador de uma proposta curricular implica compreender o processo de formação humana, que se realiza em um contexto histórico, social, cultural e político. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade e, por isso, o lugar que ocupa no currículo escolar precisa contemplar a inter-relação entre ambos, pois um prescinde do outro à medida que a diversidade biológica não existe isolada de um contexto cultural [...]. (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 23).

Portanto, na rede estadual do Espírito Santo o reconhecimento do direito à diversidade está presente no currículo como parte do processo educativo-pedagógico, como ato político pela garantia do direito de todos. Mas para efetivar esse reconhecimento é preciso garantir aos(as) professores(as), formações que possam contribuir para o desenvolvimento desses saberes nas práticas educativas do cotidiano pedagógico.

Considerando a Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir das proposições na Lei n.º 10.639/2003, temos o surgimento de algumas possibilidades na perspectiva das políticas educacionais para diversidades na escola, dentre elas, a expansão dos saberes e o aprofundamento de conteúdos nas formações continuadas do corpo docente. Para Freire (1987), a educação é um ato permanente e, a partir de suas reflexões acerca dessa concepção de educação, o presente estudo se propõe a compreender que as políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada de professores(as) podem se consolidar como instrumento de compressão para educadores(as) na construção de uma educação inclusiva e, conseqüentemente, em uma sociedade também inclusiva e antirracista, sendo fundamental para o combate a todas as formas que o racismo se apresenta. Dessa forma, a questão racial passa a ocupar um lugar essencial na agenda que propõe a construção de uma educação inclusiva e que dialoga com as diversidades.

Ademais, a alteração da LDB prevê e estabelece no sistema educacional do país a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história da população afrodescendente no Brasil. Gomes (2011) provoca um diálogo sobre o debate de um contexto de inclusão, diversidade e equidade, trazendo aspectos sobre a necessidade de

adoção de políticas públicas pelo Estado para esse contexto, fundamentadas em pesquisas oficiais e acadêmicas, e das pautas apontadas pelo movimento negro visando à superação das desigualdades de raça na educação. Sobre inclusão, diversidade e equidade na educação, Gomes (2011) nos diz que,

A educação brasileira tem sido apontada, pelas pesquisas oficiais e acadêmicas, assim como pelos movimentos sociais e, em especial, pelo Movimento Negro, como um espaço/tempo no qual persistem históricas desigualdades sociais e raciais. Esta situação exige do Estado a adoção de políticas e práticas de superação do racismo e da desigualdade racial na educação, as quais começam a ser implementadas de forma mais sistemática nos anos 2000. Nesse contexto, o debate sobre inclusão, diversidade e equidade na educação começa a ocupar um lugar mais destacado, possibilitando indagações, problematizações, desafios e redirecionamentos das políticas e das práticas realizadas pelo Ministério da Educação, pelos sistemas de ensino e pelas escolas. (GOMES, 2011, p. 1).

Compreendemos, ancorados nos estudos de Gomes (2011), a importância de aspectos presentes na estrutura social que considerem a trajetória da população negra no Brasil ao longo do tempo, avaliando, inclusive, as condições retratadas pelas literaturas e biografias como essenciais para se pensar ações e políticas públicas de reparação voltadas ao enfrentamento das desigualdades raciais na educação.

As formações de professores(as) aparecem como alternativa à valorização da história, cultura africana e afro-brasileira e perpassam, de modo significativo, a promoção de ações afirmativas desenvolvidas pelo Estado. As DCNERER (2004) também apontam para a importância dessas ações no âmbito educacional. Sobre políticas de reparação e a promoção de ações afirmativas, as Diretrizes (2004) dizem que,

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (BRASIL, 2004, p. 11-12).

As diretrizes curriculares citadas propõem à educação brasileira uma ampliação de possibilidades de debate e discussões sobre a inclusão da educação para as relações raciais. A instituição da Lei n.º 10.639/2003 significa não só uma mudança nas práticas e nas políticas educacionais e sociais, mas também no campo pedagógico e na sua relação com o diverso, no caso em tela, a história da população negra desde a

chegada do primeiro navio negreiro até o reconhecimento das condições do negro no Brasil contemporâneo. Na verdade, é possível e necessário fazer uma leitura de como se deu o processo de inserção da população negra no sistema educacional do país ao longo do tempo.

É nesse contexto que se apresenta o uso das formações continuadas para professores(as) como uma possibilidade, visando ao enfrentamento ao racismo nas escolas, por meio do letramento racial dos docentes. Parte-se da premissa de que os(as) profissionais da educação foram formados(as) em um contexto no qual a oferta de disciplinas específicas da história e da cultura africana e afro-brasileira era inexistente, de modo que essa temática não era aprofundada em suas formações iniciais. Considerando a formação inicial como uma parte, uma etapa da formação docente, Gatti (2008) adverte que ela não deve ser a única para o exercício da docência, dadas as lacunas advindas da formação inicial de professores(as).

Dentre as demandas que surgem com a necessidade de aprofundamento dos(as) professores(as) está a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, provocando reflexões acerca de como a população afrodescendente é vista no contexto da educação, de como essa temática vem sendo tratada dentro das salas de aula e de quanto a oferta de formação para professores(as) sobre história da população negra se constitui como possibilidade de tornar a Lei n.º 10.639/03 eficaz não só para uma prática educativa antirracista, mas, sobretudo, como uma política de ação afirmativa para população afrodescendente brasileira. De acordo com Gomes (2012),

Podemos dizer que os movimentos sociais, e, com destaque, os de caráter identitário (mulheres, negros, indígena, LGBT, quilombolas, povos do campo), há muito vêm tentando responder a essas questões e têm reivindicado da escola e do campo da formação de professores um posicionamento, reflexões teóricas e práticas pedagógicas que também respondam a essas demandas sociais e políticas. (GOMES, 2012, p. 106).

O Brasil é um país no qual a população negra foi historicizada unicamente por sua condição de escravizada, em que a literatura, de modo geral, afirmou a imagem de homens negros e mulheres negras em um plano de inferioridade, tanto na esfera social e econômica quanto na política, na relação com a estrutura social de poder. Sobre raça e relações de poder, Silva (2005) afirma que,

A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder. A própria história do termo mais fortemente carregado e polêmico, o de “raça”, está estreitamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por eles colonizados. (SILVA, 2005, p. 100).

Esse entendimento pode contribuir para a superação de posturas institucionais por vezes, e muitas vezes, preconceituosas sobre a população negra, sobre a África, sobre a diáspora; pode, sobretudo, denunciar o racismo e a discriminação racial e a efetivar ações afirmativas e reparadoras eficazes, rompendo com o mito da democracia racial no ambiente escolar, considerando que nesse ambiente, bem como nos currículos, a população negra também não foi retratada de forma diferente, pois as políticas educacionais se configuraram a partir de uma referência eurocêntrica e de poder dominante, o que não permitiu a consolidação do aparecimento e do reconhecimento das diversas identidades étnicas e culturais que compõem a nação brasileira.

Dessa forma, temos a importante missão de discutir com educadoras e educadores, cada vez mais, sobre as marcas deixadas pela escravização da população negra, tais como o processo de marginalização e de ausência de oportunidades de um povo e os impactos sociais por ela desencadeados, para os quais urge uma ação significativa na promoção de políticas públicas educacionais e na sala de aula.

Garantir formação continuada para professores(as) das redes de ensino se torna estratégia fundamental para que os(as) docentes desenvolvam um compromisso com uma proposta de sociedade voltada à diminuição/erradicação das desigualdades, que promova a emancipação dos indivíduos, rejeitando todas as formas de discriminação. Encontramos em Paulo Freire (1996) essa possibilidade quando o grande educador afiança que,

“Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. (FREIRE, 1996, p. 39-40).

Considerando a escola como um espaço de diversidades e de construção da cidadania, a nossa pesquisa identifica a importância do fortalecimento de espaços de formação em educação étnico-racial como possibilidade de diálogo com os(as) professores(as), por nós considerados(as) mediadores(as) do currículo e de sua aplicação em sala de aula, como estratégia de ação afirmativa do compromisso de

fomento a uma educação antirracista; espaços de formações que sejam capazes de completar as lacunas da formação inicial no que tange à temática étnico-racial. A oferta de formações continuadas para ações afirmativas para uma educação antirracista também pode ser encontrada nos estudos de Munanga (2005), que nos traz a reflexão de que,

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Nesse sentido, a ruptura com práticas pedagógicas racistas aponta para a implementação de ações na política pública educacional que possibilitem reflexões sobre as diversidades étnicas presentes na escola; sobre expressões e posturas preconceituosas e sobre a valorização de identidades. Para tanto, torna-se necessária a compreensão sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, bem como o conhecimento acerca dessa temática. Gomes (2012) aponta que,

Tais demandas encontram maior ressonância, hoje, em algumas iniciativas dos órgãos governamentais, em centros de pesquisa, escolas de educação básica e algumas experiências concretas de formação inicial e continuada de professores/as, porém, ainda com severas resistências. (GOMES, 2012, p.106).

Refletindo sobre o que nos diz Gomes (2012), podemos compreender que iniciativas em prol das demandas apresentadas pela Lei n.º 10.639/2003, efetivadas por meio de processos formativos para professores(as), mesmo que de modo ainda lento, vêm acontecendo. No entanto, a supracitada Lei também nos aponta a existência de desafios e resistências que ainda ocorrem em torno da implementação desses processos e que, conseqüentemente, podem comprometer o desenvolvimento de formações continuadas como estratégias concretas de efetivação de uma educação para relações étnico-raciais.

Na história do Brasil temos, em muitos momentos importantes, um posicionamento político e ideológico dos movimentos sociais. Trazemos aqui, de modo especial, as pautas de luta do movimento negro, com destaque para uma delas: a necessidade de se combater o racismo presente nas instituições e, conseqüentemente, na sociedade.

Almeida (2020) discorre sobre práticas de racismo promovidas pelas instituições,

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. (ALMEIDA, 2020, p. 40).

Tomando por base as contribuições de Almeida, temos nas instituições parâmetros discriminatórios que contribuem para a manutenção de determinado grupo racial no poder. Observada a baixa institucionalização da Lei n.º 10.639/2003 nas redes de ensino, bem como das estratégias presentes nos planos de ações dos órgãos competentes, o contexto que aponta para a não implementação da referida Lei mostra uma lacuna no cumprimento desse marco legal e, sobretudo por isso, nossa pesquisa torna-se relevante.

Nesse sentido, considerando as políticas públicas educacionais e a instituição escola, a sensibilização por meio da formação continuada para professores(as), tem-se a possibilidade de se constituir um paradigma para implementação de propostas pedagógicas para a inserção da temática étnico-racial nos currículos.

Reafirmamos que, as formações continuadas para professores(as) podem se consolidar como um dos caminhos para as estratégias pedagógicas na implementação da Lei 10.639. Uma política de valorização e fortalecimento passa também pela capacitação de uma rede de educação, torna-se necessário que professores(as) consigam dialogar com as situações do cotidiano escolar e com os dados que apontam para a necessidade de se discutir sobre diversidade étnico-racial na escola.

Além disso, é importante que os organismos responsáveis visem como ponto estratégico a adoção de medidas para garantir a inclusão e as oportunidades para os(as) estudantes negros(as), considerando ainda todos os meandros que circundam o processo de aprendizagem e o quanto o racismo pode ser um fator crucial em tal processo. Compreende-se como importante que a política pública educacional esteja alinhada a uma prática para a educação das relações étnico-raciais desde a escolha dos materiais didáticos até o desenvolvimento do currículo em sala de aula. Dessa forma, a devida implementação da Lei 10.639 e suas respectivas diretrizes para educação básica podem contribuir na consolidação dos caminhos para uma nova

proposta de sociedade tendo a educação e a escola como lugares sociais de ruptura, indagação e descolonização de propostas de aprendizagem universalistas e discriminatórias.

4.1 PERSPECTIVAS DA ERER NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

Neste tópico, buscamos dialogar com as perspectivas trazidas pelo Plano Estadual de Educação do Espírito Santo (PEE ES), que consiste em um documento que apresenta metas e estratégias para o desenvolvimento de políticas educacionais a serem implementadas na educação capixaba no período do decênio 2015-2025. Para os desdobramentos de nossa análise documental, utilizamos as bases de dados disponíveis no *site* SEDU para obtenção de informações sobre as metas do PEE ES.

Dialogamos ainda a partir da Política Estadual para Formação Continuada de Docentes, considerando as diretrizes apontadas pelos marcos legais na construção da política pública educacional da SEDU ES, observando o desenvolvimento de propostas de formações para professores(as) na educação capixaba. Discutimos ainda sobre as diretrizes para formações continuadas na Rede SEDU com um olhar voltado às previsões para diversidade étnica e racial. Nosso ancoramento teórico para dissertação do capítulo, se dará também, além das análises documentais, a partir das contribuições de Saviani (2016), que discute em sua obra sobre aspectos que buscam traduzir a trajetória da política educacional desde a LDB (1996) até o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente no país.

A educação tem sido considerada uma força e uma aposta nas estratégias consideradas fundamentais no processo de desenvolvimento de um país. Ela pode ser considerada como um norteador de possibilidades na constituição do ser humano enquanto sujeito de direito, que pode protagonizar sua vida, ter aspirações e desejos mudando a lógica imposta pela reprodução de padrões sociais estereotipados, além disso pode também permitir que este sujeito seja capaz de acessar novas redes de oportunidades que lhe tragam qualidade de vida. As políticas públicas desenvolvidas a partir de uma lógica mais equânime, podem contribuir para tais possibilidades.

Apontamos neste tópico, um breve diálogo com as perspectivas trazidas pelo Plano Estadual de Educação do Espírito Santo (PEE ES), que consiste em um documento que apresenta metas e estratégias para o desenvolvimento de políticas educacionais a serem implantadas na educação capixaba no período compreendido entre os anos de 2015-2025. Para os desdobramentos de nossa análise documental, utilizaremos a base de dados disponível no *site* da Secretaria de Estado da Educação (portal que disponibiliza informações sobre as metas do Plano Estadual de Educação do Espírito Santo).

O PEE ES tem a vigência de 10 (dez) anos, com início no dia 25 (vinte e cinco) de junho de 2015, em consonância com a Lei Federal nº 13.005, que trata da promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) a partir de 25 de junho de 2014 e do art. 179 da Constituição Estadual de 1989 que estabelece que o Plano Estadual de Educação, terá duração plurianual, compatibilizado com os diagnósticos e necessidades apontadas nos Planos Municipais de Educação, respeitadas as diretrizes e normas gerais estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. Dentre as diretrizes do PEE ES, buscamos analisar aquelas que dizem respeito à educação para população negra e afrodescendente e a promoção de uma educação para diversidades. Temos então como Diretrizes na Lei n.º 10.382 de 25 de junho de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito – PEE/ES, período 2015-2025 em seu Artigo 2º que,

Art. 2º São diretrizes do PEE/ES:

- I** - erradicação do analfabetismo;
- II** - universalização do atendimento escolar;
- III** - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV** - melhoria da qualidade da educação;
- V** - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI** - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII** - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB estadual, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental;

XI - fortalecimento, ampliação e consolidação da educação no campo.

Considerando as diretrizes do PEE ES, reforçamos então o quanto a educação enquanto política pública precisa se estruturar considerando mais que o individual, o sucesso ou “fracasso” do(a) estudante. A política educacional precisa dialogar com os impactos que ultrapassam os muros da escola. Assim, compreender contexto das desigualdades educacionais pressupõe olhar os(as) estudantes como parte de uma engrenagem que contribui para mudanças a partir das políticas educacionais e consequentemente, na formação cidadã a qual a escola integra.

Trazendo um pouco mais de aprofundamento sobre as análises realizadas no PEE ES, observamos então suas 20 (vinte) Metas e os desdobramentos em estratégias e encontramos apenas uma que aponta para garantia de implementação da Lei 10.639/2003 e suas respectivas diretrizes conforme observamos na Estratégia 7.26,

7.26) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 09.01.2003, e 11.645, de 10.3.2008, assegurando a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil; (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 6).

Encontrar uma única estratégia que dialogue com propostas para formulação de políticas públicas educacionais antirracistas nos traz a reflexão sobre as desigualdades históricas na sociedade brasileira e o quanto afetam diretamente a população negra, e na educação não é diferente. Denúncias de organismos internacionais, do movimento negro e do próprio movimento da educação mostram que as oportunidades não são iguais. Essa informação encontra respaldo nos dados divulgados após a pandemia que assolou o mundo desde 2019, causando efeitos

devastadores. Uma das medidas adotadas para conter o avanço do vírus foi o distanciamento social, o que impactou significativamente as escolas, especialmente as públicas. Mas a que se deve tantas disparidades?

Compreendemos que a educação é um direito a ser assegurado para todos(as) os(as) cidadãos e está positivado em nossa Constituição como um direito social, logo, é dever do Estado, mediante políticas públicas, atuar para que esse direito seja alcançado por todos(as).

A SEDU ao elaborar o Planejamento Estratégico atualizou também as Diretrizes Pedagógicas que visam integrar as previsões no Plano Estratégico 2003-2026. Este planejamento considera a necessidade da constituição de políticas públicas estaduais que garantem ao(a) estudante o direito à educação básica e profissional técnica, em seus diversos níveis, etapas e modalidades. Está também apontado no respectivo documento o objetivo estratégico que deseja alcançar o fortalecimento e desenvolvimento de políticas voltadas à promoção da equidade e da inclusão, com foco em raça e gênero, mitigando as desigualdades educacionais. Com foco nos(as) professores(as), identificamos também no Mapa Estratégico 2023-2026, como objetivo de suporte, a garantia de valorização e promover o desenvolvimento integral dos profissionais de educação. Temos então no documento Política de Formação de Professores do Espírito Santo o apontamento, que processos formativos de caráter sistemático, organizado, intencional e centrados nos contextos de trabalho. (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 15).

Nesse sentido, torna-se um desafio estruturar um planejamento que engaje toda uma Rede ao processo formativo contínuo, sobretudo no que tange a temática da Educação para Relações Étnico-raciais estando sua importância relacionada ao o permanente aperfeiçoamento e aprimoramento para o futuro desejado para as políticas públicas implementadas. Isso representa uma escolha consciente e pactuada em valores públicos, que serão perseguidos pela institucionalidade ao longo de um período. Ressaltamos que o Mapa Estratégico SEDU 2023-2026 apontou em sua elaboração a observação quanto às legislações vigentes na educação nacional. Atualmente, a Rede SEDU possui 402 (quatrocentas e duas) escolas distribuídas pelas 11 (onze) SREs. São aproximadamente 253 mil estudantes matriculados e mais de 20 mil profissionais ativos.

Considerando as Diretrizes Pedagógicas publicadas para o ano letivo de 2023, estabelecem no item 2.15, o Programa de Enfrentamento ao Racismo nas Escolas que em 2023 passou a se chamar Programa de Educação para Relações Étnico-Raciais no Espírito Santo (ProERER) da SEDU, contempla as ações desenvolvidos pela Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros (Ceafro), vinculada à Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (GECIQ), que ancorado nos marcos legais para ERER visa a promoção de uma política pública educacional a partir de eixos específicos relacionados à temática, e nesse sentido, a implementação da Lei 10.639 e demais marcos legais que localizamos no *site* <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/relacoesetnicoraciais/>, como a publicação de 3 (três) documentos de apoio pedagógicos para professores(as) disponíveis em formato *e-book*:

- a) O livro digital “Raízes: educação das relações étnico-raciais” (2022) é um compilado da formação continuada para professores(as) com 120h, de mesmo nome, no formato autoinstrucional;
- b) O livro digital “Educação das relações étnico-raciais e modalidades indígena e quilombola” (2022) é também a sistematização de uma formação continuada para professores(as) com 80h, no formato autoinstrucional;
- c) O Caderno Orientador para Relações Étnico-Raciais no Espírito Santo (2023) disponível também em formato impresso, com distribuição de 10 mil exemplares na Rede Estadual, visa contribuir para o processo de orientação permanente dos(as) profissionais de educação da Rede SEDU. O material também se consolida como uma estratégia complementar ao documento curricular da rede considerando as necessidades de devidas implementações dos marcos legais e consolidação de uma educação antirracista.

Portanto, como parte integrante das ações do ProERER da SEDU/ES, o Caderno Orientador está alinhado aos valores da instituição sendo eles: a Gestão Democrática, Equidade, Cultura de Paz, Inovação e Integridade.

Outros documentos importantes relacionados à educação para ERER e que podemos observar sua menção nas estratégias da Rede são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 2001 que se apresenta como orientador na desconstrução dos

padrões que por vezes fazem parte do ambiente escolar. Temos nos PCNs (2001) a seguinte contribuição,

Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade cultural quer dizer afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta de forma concreta e diversa de ser humano (PCN, 2001, p.16).

A partir das análises sobre aspectos curriculares observados em Camata (2020), podemos indicar um avanço significativo na SEDU, que demonstra uma nova concepção para a implementação da EREER na prática e seus desdobramentos em sala de aula considerando a realidade social da comunidade, os caminhos do processo de aprendizagem, a responsabilidade institucional na promoção de uma educação que desconstrua processos de desigualdades e na averiguação do cumprimento dos marcos legais em EREER previstos na educação nacional. Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da crítica de Saviani (2016) temos por ele que este é um documento que estabelece a aprendizagem por competência, conforme estabelecido pelos interesses do capitalismo destoando da sua função social, pois interfere no currículo, impedindo o exercício da diversidade e dinamismo da escola que deve ter como prioridade as necessidades sociais determinando o conteúdo. Assim, a crítica de Saviani não se inicia na BNCC, mas é realizada desde a aprovação da LDB que é a lei maior da educação, que não é regida pelos interesses reais da população, pois esta não está em condição de igualdade na correlação de forças o que faz com que o poder econômico continue determinando a forma de organização da sociedade.

5 OFICINAS DE LETRAMENTO RACIAL: UMA EXPERIÊNCIA COM O FORMATO PRESENCIAL

O 5º Capítulo tratará aspectos relacionados a outros resultados da pesquisa desenvolvida. Aprofundamos um pouco mais sobre os espaços da pesquisa, o perfil dos(as) participantes e o nosso percurso ao desenvolvê-la. Conforme identificamos no decurso de nosso estudo e apontamos no Capítulo 2, o formato majoritariamente identificado em nossas análises sobre as formações desenvolvidas pelo Centro De Formação de Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE) consiste no modelo autoinstrucional, que ocorre em plataforma AVA exclusiva do Centro.

Diante do exposto, discutimos aqui sobre o formato instituído para oferta de formações continuadas aos(às) professores(as) da Rede estadual e considerando a temática da EREER, inferir sobre os desafios para inserção da temática no currículo e o racismo institucional como implicador da não implementação efetiva da Lei 10.639/2003. A partir de observações durante as oficinas realizadas com o Grupo Focal de professores(as) da educação escolar quilombola, discutimos também, sem desconsiderar os avanços que ocorreram, sobre o quanto a temática EREER ainda está em um contexto de baixa institucionalidade e o quanto um modelo formativo sem a presença das intervenções de um agente formador possibilita um letramento racial para construção de repertórios e novas intervenções pedagógicas capazes de descolonizar o currículo e promover uma educação antirracista. Retomamos na análise dos dados as perspectivas de **Letramentos** a partir do que nos apresentam Lia Shucman (2012), Ana Lúcia Silva Souza (2009) e Neide Almeida (2017).

No presente capítulo de nossa pesquisa, vamos discorrer sobre os dados das oficinas de letramento racial desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Educação Escolar Quilombola Graúna e das entrevistas realizadas com gestores(as) e técnicos(as) da SEDU. Realizamos em março de 2023 uma conversa com o diretor da referida escola e lideranças locais para elencarmos mais informações que possibilitaram maior identificação da comunidade. Na ocasião, tivemos a oportunidade de dialogar sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e no documento identificamos que, segundo Rocha (2008) a comunidade Quilombola de Graúna está situada no município de Itapemirim, ao Sul do estado do Espírito Santo e é considerada uma das

comunidades mais antigas do município tendo sua fundação ocorrida por volta do século XIX. O atual território desta comunidade pertenceu à antiga fazenda Santo Antônio do Muqui, pertencente ao Barão de Itapemirim, uma das pessoas mais influentes na política capixaba deste século. Segundo depoimentos de antigos moradores, o Barão de Itapemirim doou uma faixa de terras aos escravos, que iniciava à margem esquerda do Rio Muqui e se estendia até o Vale do Canaã, hoje Comunidade de Nova Canaã.



Fonte: <https://www.google.com/maps>. Acesso em: 15 de abril de 2023.

IMAGEM 5 - ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EEEF GRAÚNA



Fonte: Jurandi Domiciano (2023).

Iniciamos as análises e depoimentos coletados no Grupo Focal desenvolvido em formato de Oficinas Formativas em nosso segundo *lôcus* de desenvolvimento da pesquisa, no qual escolhemos a Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) de Educação Escolar Quilombola “Graúna” - EEEF Graúna, localizada na Comunidade Quilombola de Graúna, localizada na Rodovia Safra x Marataízes Km 25 – Comunidade Quilombola de Graúna – no município de Itapemirim/ES. A escola é a

única na modalidade Educação Escolar Quilombola da Rede Estadual de Educação, mantida pelo Governo do Estado do Espírito Santo por meio da Secretaria do Estado da Educação (SEDU). Seu ato de criação constou publicado no Diário Oficial do Espírito Santo (DIO ES) com a resolução do CEE Nº 41/75. A comunidade de Graúna recebeu, em 2010, a Certificação de Comunidade Quilombola pela Fundação Palmares conforme informações de lideranças da associação de moradores constando também no PPP da escola.

Consideramos em nossa escolha o fato de a escola ser a única unidade da Rede estadual SEDU na modalidade Educação Escolar Quilombola e por seus projetos desenvolvidos sobre a temática da ERER que, durante a realização das oficinas, observamos a articulação para o envolvimento de toda comunidade de Graúna. Contamos também com a participação ativa da equipe de gestão escolar nas propostas de temáticas para o desenvolvimento das oficinas a partir das necessidades pedagógicas identificadas na EEEF Graúna. Identificamos também que, a referida escola passou a contar a partir de 2021 com um Edital exclusivo para contratação de professores em designação temporária (DT), priorizando assim os(s) que profissionais quilombolas atuem nas salas de aula da escola Graúna.

Ancoradas no que discorre a Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012, são consideradas escolas quilombolas aquelas que estão localizadas em territórios remanescentes de quilombos. Temos na educação escolar quilombola um modelo educacional que visa a defesa da valorização da cultura e história de resistência dos quilombos no Brasil.

Segundo o gestor da escola, a especificidade do edital para contratação de professores torna ainda mais importante o fomento de formações e espaços de diálogos para educadoras(es) sobre a temática da ERER. Os agendamentos das oficinas ocorrem em diálogo com a direção da escola visando resguardar as ações previstas no trimestre. A realização do Grupo Focal com formato de oficinas sobre letramento racial, estão divididas em 2 (dois) momentos com a participação de professores(as) regentes da EEEF de Educação Escolar Quilombola “Graúna”, considerando as áreas do conhecimento de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, totalizando 8 (oito) professores(as) participantes. Ao

final do terceiro encontro, foi realizada uma avaliação por meio de formulário específico (**Apêndice B**) a ser preenchido pelos(as) participantes das oficinas.

Identificamos que a modalidade Educação Escolar Quilombola, considerando o escopo de gerenciamento da SEDU, possui duas organizações curriculares sendo uma para o Ensino Fundamental 1 (anos iniciais) e Ensino Fundamental 2 (anos finais), ambas estruturadas e alinhadas ao que preconiza a Resolução 08/2012 assegurando as especificidades do território quilombola, conforme imagens abaixo:

IMAGEM 6 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EDUCAÇÃO QUILOMBOLA
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (OC-63)													
Organização Curricular da Educação Básica - Ensino Fundamental Anos Iniciais - Educação Escolar Quilombola - EEEF "Graúna"													
Nº de dias letivos mínimos: 200 (40 semanas) / Carga Horária anual mínima: 916h40min (1000 aulas) / hora-aula: 55min													
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS					AULAS ANUAIS					
			1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
AMPARO LEGAL: LEI FEDERAL Nº 13.406/2017 BASE NACIONAL COMUM RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 7/2010 E RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 27/2014	LINGUAGENS	Língua Portuguesa e Narrativas Quilombolas *	8	8	8	8	8	320	320	320	320	320	1600
		Arte e Cultura Quilombola	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
		Educação Física e Corporeidade	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
		SUBTOTAL	12	12	12	12	12	480	480	480	480	480	2400
	CIÊNCIA DA NATUREZA	Ciências e Conhecimentos Tradicionais	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
		SUBTOTAL	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	MATEMÁTICA	Etno-cálculos	5	5	5	5	5	200	200	200	200	200	1000
		SUBTOTAL	5	5	5	5	5	200	200	200	200	200	1000
	CIÊNCIAS HUMANAS	História e Memória Coletiva	3	3	3	3	3	120	120	120	120	120	600
		Geografia e Território Quilombola	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
		SUBTOTAL	5	5	5	5	5	200	200	200	200	200	1000
	ENSINO RELIGIOSO	Diversidade Religiosa**	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
		SUBTOTAL	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	TOTAL			25	25	25	25	25	1000	1000	1000	1000	5000

*Das 8 (oito) aulas de Língua Portuguesa, 2 (duas) aulas são destinadas ao Aprofundamento em Leitura e Escrita (ALE) para efeito de frequência e pontuação.
**O componente curricular Diversidade Religiosa é de oferta obrigatória pela unidade escolar e de matrícula facultativa para o estudante e pode ser ofertado em turmas de séries mistas, terá frequência apurada e conceito cursado.
O estudante não optante pelo componente curricular Diversidade Religiosa deve cumprir a carga horária prevista em Atividades de Pesquisa.
Deverão ser trabalhados, em todos os componentes curriculares, os conteúdos referentes à realidade do território quilombola onde a unidade escolar está inserida (Art. 38, inciso II, da Resolução do CNE/CEB Nº 08/2012).

Fonte: SEDU.

IMAGEM 7 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EDUCAÇÃO QUILOMBOLA
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (OC-70)												
Organização Curricular da Educação Básica - Ensino Fundamental Anos Finais - Educação Escolar Quilombola - EEEF "Graúna"												
Nº de dias letivos mínimos: 200 (40 semanas) / Carga Horária anual mínima: 916h40min (1000 aulas) / hora-aula: 55min												
AMPARO LEGAL: LEI FEDERAL Nº 1.306 DE 12 DE ABRIL DE 2006 (BRASIL, 2006) E RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 17/2010 E RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 17/2014	BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS				AULAS ANUAIS				
				6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total
				LINGUAGENS	Língua Portuguesa e Narrativas Quilombolas	4	5	4	5	160	200	160
			Língua Inglesa	1	1	1	1	40	40	40	40	160
			Arte e Cultura Quilombola	2	2	2	1	80	80	80	40	280
			Educação Física e Corponidade	2	2	1	2	80	80	40	80	280
			SUBTOTAL	9	10	8	9	360	400	320	360	1440
		CIÊNCIA DA NATUREZA	Ciências e Conhecimentos Tradicionais	4	4	5	5	160	160	200	200	720
			SUBTOTAL	4	4	5	5	160	160	200	200	720
		MATEMÁTICA	Etno-cálculos	5	4	5	4	200	160	200	160	720
			SUBTOTAL	5	4	5	4	200	160	200	160	720
		CIÊNCIAS HUMANAS	História e Memória Coletiva	3	3	3	3	120	120	120	120	480
			Geografia e Território Quilombola	3	3	3	3	120	120	120	120	480
			SUBTOTAL	6	6	6	6	240	240	240	240	960
		ENSINO RELIGIOSO	Diversidade Religiosa*	1	1	1	1	40	40	40	40	160
			SUBTOTAL	1	1	1	1	40	40	40	40	160
		TOTAL		25	25	25	25	1000	1000	1000	1000	4000

* O componente curricular Diversidade Religiosa é de oferta obrigatória pela unidade escolar e de matrícula facultativa para o estudante e pode ser ofertado em turmas de séries mistas, terá frequência apurada e conceito cursado. O estudante não optante pelo componente curricular Diversidade Religiosa deve cumprir a carga horária prevista em Atividades de Pesquisa.
Deverão ser trabalhados, em todos os componentes curriculares, os conteúdos referentes à realidade do território quilombola onde a unidade escolar está inserida (Art. 38, inciso II, da Resolução do CNE/CEB Nº 08/2012).

Fonte: SEDU.

Iniciamos as análises e depoimentos coletados no Grupo Focal desenvolvido em formato de Oficinas Formativas em nosso segundo *lôcus* de desenvolvimento da pesquisa, no qual escolhemos a Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) de Educação Escolar Quilombola “Graúna”, localizada na Comunidade Quilombola de Graúna no município de Itapemirim, ES. Consideramos em nossa escolha o fato de a escola ser a única unidade da Rede estadual SEDU na modalidade educação escolar quilombola e por seus projetos desenvolvidos sobre a temática da EREER que, durante a realização das oficinas, observamos a articulação para o envolvimento de toda comunidade de Graúna. Contamos também com a participação engajada da equipe de gestão escolar nas propostas de temáticas para o desenvolvimento das oficinas a partir das necessidades pedagógicas identificadas na EEEF Graúna. Identificamos também nos relatos que, a referida escola passou a contar a partir de 2021 com um Edital exclusivo para contratação de professores em designação temporária (DT).

Ancoradas no que discorre a Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012, são consideradas escolas quilombolas aquelas que estão localizadas em territórios remanescentes de quilombos, e este se caracteriza como um lugar habitado por grupos étnico-raciais, segundo critérios de consciência comunitária, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de

ancestralidade negra considerando também a resistência à opressão histórica sofrida pela população negra.

Em análises aos editais da SEDU para contratação de professores(as) em regime de designação temporária, considerando o recorte temporal de nossa pesquisa, identificamos e constatamos o que ouvimos dos(as) profissionais da escola Graúna. A partir do Edital nº 30/2021 a SEDU passa a fazer contratações específicas de professores(as) quilombolas para atuarem na Educação Escolar Quilombola, na Escola Estadual Quilombola Graúna, no município de Itapemirim/ES.

Segundo o gestor da escola, a especificidade do edital para contratação de professores torna ainda mais importante o fomento de formações e espaços de diálogos para educadoras(es) sobre a temática da ERER. Os agendamentos das oficinas ocorrem em diálogo com a direção da escola visando resguardar as ações previstas no trimestre. A realização do Grupo Focal com formato de oficinas sobre letramento racial, estão divididas em 2 (dois) momentos com a participação de professores(as) regentes da EEEF de Educação Escolar Quilombola “Graúna”, considerando as áreas do conhecimento de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, totalizando 8 (oito) professores(as) participantes. Ao final do terceiro encontro, será feita uma avaliação por meio de formulário específico **(Apêndice B)** a ser preenchido pelos(as) participantes das oficinas. Preservando a identidade dos(as) participantes, utilizamos nomes de algumas personalidades negras na história para identifica-los(as).

OFICINA 1: Letramento Racial: o caminho até aqui

A oficina 1 foi realizada com 8 (oito) professores, conforme indicado em nossa metodologia no dia 15 de setembro de 2022 conforme recomendado pelo diretor da escola com tempo de até 2 (duas) horas. A data considerou um dia da semana que possibilitasse a participação dos professores(as) em seus horários de planejamento. Iniciamos fazendo uma apresentação sobre nossa pesquisa onde destacamos: o tema do estudo, os objetivos, a justificativa, o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido e a metodologia da oficina para letramento racial. Após os esclarecimentos o primeiro ponto que surge pelos(as) participantes é a importância de momentos sobre a temática, realizados presencialmente. Vejamos o que nos disse um(a) educador(a):

“Nossa, como é importante poder falar sobre o tema aqui na escola. Estamos trabalhando aqui e sabemos que é uma comunidade diferente. As formações que a SEDU “manda” são boas, mas gostaria de ter formação continuada com materiais que contribuam para as práticas em sala de aula.” (*Firmina - Área de Linguagens*).

Acolhidas as considerações dos(as) participantes, informamos que conforme proposto, os(as) participantes não teriam suas identidades expostas, sendo assim, utilizamos identificações fictícias para preservação dos(as) mesmos(as). Faremos uso de nomes de lideranças e referências de homens e mulheres negros e negras que tiveram atuação importante na história da humanidade, utilizaremos também a pontuação das áreas de conhecimento para identificação dos participantes. Utilizamos slides para tornar a oficina mais dinâmica a partir do uso de recursos visuais. Começamos o conteúdo da Oficina 1 com a seguinte pergunta: Letramento racial: você já ouviu falar? E obtivemos de Firmina (Área de Linguagens) o seguinte depoimento:

“Considero que seja um aprofundamento dentro da questão racial, além da alfabetização. É você entender, saber... entendo que seja isso. Entender o que você está lendo né? Vamos colocar assim, acredito que seja alguma coisa relacionada a isso”. (*Firmina - Área de Linguagens*).

Tivemos ainda de uma outra professora, que identificamos aqui como Antonieta a seguinte consideração sobre o conceito apresentado:

“É você entender o que você está lendo, né? Vamos colocar assim, acredito que seja alguma coisa relacionada a isso”. (*Antonieta – Área de Linguagens*).

Diante de um grupo mais observador e interagindo pouco, perguntei então se mais algum(a) participante gostaria de falar algo ou fazer alguma contribuição sobre a pergunta inicial, o professor Gama acrescenta:

“Bom, letramento é estudo, né? Então letramento racial é você entender dentre as raças [...] um estudo, entendo assim”. (*Gama – Área de Ciências Humanas*).

A partir das colocações de três professores(as) participantes, trouxemos então uma conversa sobre o conceito de Letramento Racial a partir das concepções de uma pesquisadora e mulher negra, a socióloga Neide Almeida (2017). Conceito este já mencionado Capítulo 3 (p.61) de nosso estudo. Mantendo o roteiro semi estruturado proposto (**APÊNDICE A**), buscamos falar sobre os apontamentos de professoras(es) sobre a construção de novos repertórios para acrescentar à prática pedagógica. Durante toda oficina foi possibilitado a interação, a oportunidade de perguntas e

compartilhamento de práticas entre o grupo. A proposta foi acolhida, mas com pontuação de que desejavam mais ouvir sobre um assunto que para eles é conhecido por ouvir falar, mas pouco familiar:

“É necessário que ocorram mais formações assim. Não só em escolas quilombolas, mas em todas as escolas da rede”. (*Gama* – Área de Ciências Humanas).

Em continuidade a proposta da oficina, provocamos um diálogo a partir de conceitos sobre Racismo Institucional e Racismo Estrutural e o racismo ligado às relações de poder. Abordamos também parte da trajetória de implementação da Lei 10.639/2003 considerando as lutas identitárias que culminaram em sua instituição. Utilizamos a referência dos conceitos Racismo Institucional e Racismo Estrutural a partir do jurista Silvio Almeida (2020) e da professora Nilma Lino Gomes (2017) que nos apresenta concepções sobre o Movimento Negro como agente educador para dialogar sobre a necessidade de políticas educacionais afirmativas para população negra. Observou-se um interesse maior dos(as) participantes em ouvir e fazer registros sobre a apresentação. Após apresentação dos *slides* com conteúdos sobre o tema, utilizamos um aparelho retroprojetor para assistirmos os vídeos “5 fatos sobre racismo no Brasil” e “O Movimento Negro nos reeduca” com Nilma Lino Gomes. Os vídeos foram escolhidos a partir de uma curadoria realizada em canais do *Youtube* durante a pesquisa buscando encontrar materiais que pudessem contribuir com a proposta da construção de repertórios com finalidade de iniciar a construção ou sensibilização para um Letramento Racial.

A partir da exibição do vídeo, nosso diálogo foi conduzido por provocações que levantam o debate da presença de pessoas negras nos ambientes, sobretudo nas instituições públicas, a prática da meritocracia e as relações de poder que estão postas pelo racismo. Identificamos entre o grupo uma presença majoritária de participantes que se autodeclararam como brancos, o que foi possível confirmar a partir de um contraste visual durante o desenvolvimento da pesquisa. Identificamos a presença de 2 (dois) educadores que autodeclararam como negros e moradores da comunidade Quilombola de Graúna.

Após exibição dos vídeos propostos, realizamos uma Atividade Integradora que identificamos como “África – Brasil”. O objetivo da atividade se dá pela caracterização

do formato de oficina, possibilitando alguma produção aos participantes. Para fixarmos um pouco mais sobre os assuntos discutidos na Oficina 1, propusemos uma conexão a partir do Continente Africano, considerando um conhecimento prévio dos(s) participantes, refletir sobre o que compreendemos enquanto contribuições da população negra para construção da identidade nacional brasileira e o quanto é importante associar nossa prática pedagógica em defesa de uma educação antirracista.

Utilizamos o material pedagógico “A Cor da Cultura” que pertence a pesquisadora. No material há um mapa com o Continente Africano e o mapa do Brasil. No momento em que abrimos o material, os professores participantes relataram que a escola desenvolve ações durante todo o ano inspirada no mesmo material. Após identificarmos os mapas, os participantes foram convidados a escrever em tiras de papel qual a ideia presente sobre África e anexar ao respectivo mapa (utilizamos papel na cor rosa). Do mesmo modo, mas agora no mapa do Brasil, convidamos os(as) participantes a anexar outras tiras (agora na cor amarela) sobre as contribuições do povo negro africano para o Brasil. Ao final, fizemos uma leitura e reflexões sobre o que foi escrito. A seguir, apresentaremos as Imagens 8 e 9 referentes a Oficina 1.

IMAGEM 8 - MOMENTO DA ATIVIDADE INTEGRADORA NA OFICINA 1 SOBRE LETRAMENTO RACIAL: O CAMINHO ATÉ AQUI



Fonte: Pesquisadora (2022) – resultado da atividade integradora da Oficina 1 - palavras coletadas durante a atividade Integradora “Brasil – África”.

desenvolvido por eles(as) na Escola Graúna e ouvimos do professor Gama o seguinte relato:

“Tem tudo a ver! É a razão da escola. Esse é o formato que a gente trabalha, todas as escolas até trabalham as realidades, mas a nossa escola trabalha cultura de um povo, de uma raça. Então é tudo. Eu penso que a partir daí nasce um formato para a escola...um novo formato”. (*Gama – Área Ciências Humanas*).

Observamos então uma familiaridade dos(as) professores(as) participantes com o assunto abordado em nossa atividade e assim, obtivemos a seguinte indagação:

“Eu acho que você já conheceu toda a organização curricular aqui da escola? Pelo que a gente já pôde estudar compreende a educação praticada nas escolas que tem estudantes oriundos de território quilombola”. (*Antonieta - Área de Linguagens*).

IMAGEM 10 - MOMENTO DA ATIVIDADE INTEGRADORA NA OFICINA 2
GARANTIAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO NOS QUILOMBOS



Fonte: Pesquisadora (2022) - Oficina 2 Roda de Conversa: garantias do direito à educação nos quilombos.

A roda de conversa consistiu em um momento rico e de acúmulo para nossa pesquisa. O filme de caráter pedagógico com palestra da professora Nilma Lino Gomes, referencial com um acúmulo valioso para a temática da EREER no Brasil, contribuiu para as identificações dos(as) participantes sobre a Educação Escolar Quilombola e os desdobramentos que perpassam pelo trabalho desenvolvido na Escola Quilombola Graúna.

5.1 QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES: A VOZ DOS PARTICIPANTES

Chegamos ao momento de dialogar em nossa pesquisa a partir de uma amostragem sobre o que denominamos aqui como um lugar da “voz dos professores” sobre as formações continuadas para EREER na rede estadual. Desejando um aprimoramento dos instrumentos aplicados em nosso estudo, desenvolvemos aqui um formulário com 7 (sete) perguntas e um espaço livre para sugestões. Compreendemos sobretudo que se torna fundamental para garantir as implementações dos lugares de promoção de uma educação antirracista ter os professores como principais e estratégicos agentes de transformação nas salas de aula e, portanto, precisam encontrar em seu fazer pedagógico subsídios que os possibilitem dialogar sobre a diversidade étnico-racial presente no ambiente escolar.

A ferramenta utilizada foi o Google *Forms*. Nosso formulário possui caráter voluntário e sem identificação dos(as) participantes e foi distribuído para as 11 (onze) Superintendências Regionais de Educação da SEDU. O instrumento aplicado foi respondido por **50 (cinquenta) professores(as)** da Rede que já participaram de formações continuadas sobre EREER com intuito de constituir um letramento racial como possibilidade de construção de repertórios sobre a temática.

Defendemos em nosso estudo a formação continuada na temática da EREER como essencial para que os(as) professores(as) possam compreender e buscar as possibilidades para enfrentar os desafios relacionados ao racismo e à discriminação racial. As formações continuadas sobre essa temática, são importantes para a construção de novos repertórios e acesso a conhecimentos teóricos e práticos sobre a história e cultura afro-brasileira, bem como sobre a trajetória das lutas históricas para que políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial pudessem existir.

Além disso, a formação continuada deve proporcionar aos professores(as) estratégias pedagógicas que os auxiliem no seu trabalho sobre diversidade étnico-racial de forma transversal em todas as disciplinas. Podemos considerar também como importante o uso de materiais didáticos que perpassem por conteúdos curriculares sobre diversidade étnico-racial, que ocorra a promoção de debates e reflexões sobre o tema

em sala de aula. Para identificar alguns pontos fundamentais desejados em nosso estudo, convidamos então professores(as) a responder o questionário sobre esse processo importante que é a formação continuada sobre EREER. Buscamos compreender as formações sobre a temática mencionada anteriormente a partir do quão adequada estão às necessidades e realidades bem como sobre o formato e metodologias utilizados nas formações. Identificamos então que **98%** dos participantes da pesquisa atuam na Rede há mais de 5 (cinco) anos; **56%** indica que já participou de formação específica para facilitação a um letramento racial enquanto **44%** nunca participaram de alguma formação sobre o tema; **76,5%** dos(as) professores(as) apontaram que as formações sobre EREER e com finalidade a um letramento racial que já participaram foi ofertado pela própria rede e **23,5%** indicam que tiveram suas capacitações oferecidas por outros entes; quando indagamos sobre a quantidade de formações, obtivemos de **72,7%** a informação de terem conhecimento da oferta de entre 1 (uma) a 2 (duas) formações continuadas sobre a temática racial ou letramento racial pela rede; já **20,5%** dos(as) participantes se recordam da oferta de 3 (três) a 4 (quatro) formações sobre a temática, e para **6,8%** recordam da oferta de 5 (cinco) ou mais formações específicas sobre a temática racial.

Compreendemos como fundamental que os(as) professores(as) tenham acesso a recursos e apoio institucional em suas redes de atuação para contribuírem na implementação da Lei 10.639/03 a partir de propostas por meio de formação continuada. Nessa esteira, identificamos que **77,3%** já participaram de 1 (uma) a 2 (duas) formações sobre a temática racial, enquanto **20,5%** já participou de 3 (três) a 4 (quatro) formações sobre EREER e **2,3%** de 5 (cinco) ou mais momentos formativos referente à temática. Sobre o formato ofertado pela Rede, **69,8%** aponta que participou em sua maioria de formações sobre a temática EREER em formato por meio de plataformas digitais, enquanto apenas **30,2%** aponta ter participado dos momentos formativos, também sobre o assunto de forma presencial. Para **79,5%** dos participantes as formações em EREER por meio de plataformas foi satisfatória, já para **20,5%** o formato se apresentou como insatisfatório.

Em resumo, podemos apontar que considerar a participação dos(as) professores(as) sobre formações continuadas para a educação das relações étnico-raciais torna-se

essencial para garantir uma educação antirracista. Professores(as) são agentes estratégicos na construção de uma agenda que vise a implantação da EREER e, portanto, devem ser ouvidos e participar ativamente nesse processo.

Coletamos alguns depoimentos de professores(as) no decurso de nossa pesquisa, e quando perguntamos se gostariam de dar alguma sugestão sobre a realização de formações para letramento racial, obtivemos os seguintes relatos:

“Minha sugestão é que esses cursos fossem ofertados em modo presencial para os professores que atuam na educação quilombola.”

Sobre o formato apresentado pela Rede como proposta para acesso às formações de modo geral, mas considerando as questões que circundam a temática EREER, obtivemos o seguinte relato:

“Eu sou entusiasta da EAD, penso que é uma ferramenta muito útil de acesso à informação, contudo, o formato autoinstrucional infelizmente não permite ao cursista elucidar uma dúvida com um tutor, todavia isso não desabona o curso, porém o depaupera contribuindo para que a informação, por mais robusta que seja, pode não gerar formação.”

Para um professor ou professora colaborador(a) em nossa pesquisa, o formato presencial torna-se mais efetivo:

“O formato presencial é infinitamente mais produtivo.”

Os(as) participantes em nosso estudo deixam ainda uma demanda que nos permite refletir sobre as construções de novos repertórios sobre a temática EREER e os formatos que dialoguem com uma construção de letramento racial que estejam aptas a alcançar os objetivos previstos pelos marcos legais e assim, temos o seguinte relato:

“Que as formações fossem presenciais, pois é um tema profundo e que necessita de trocas profundas!”

Temos de forma contundente a partir das considerações apresentadas pelos(as) professores(as) participantes, que a formação de professores(as) sobre a temática da EREER torna-se fundamental na construção de repertórios que promovam e desconstruam o racismo presente na sociedade e que se reproduz dentro do ambiente escolar. Capacitar os professores(as) pode considerar também o quanto as abordagens sobre diversidade étnico-racial estão ligadas a um ambiente de aprendizagem saudável, com respeito as particularidades e valorização das origens.

Pensar um currículo descolonizado e nas possibilidades para uma compreensão que conscientize sobre o racismo e seus desdobramentos perversos, o lugar da branquitude, os estereótipos raciais e as desigualdades de raça e cor são parte das estratégias que podem compor as medidas adotadas na efetiva implementação da Lei 10.639/2003 e suas respectivas Diretrizes já mencionadas em nosso estudo.

Os resultados coletados junto aos(s) professores(as) participantes serão também apresentados por meio de gráficos que sintetizam os resultados alcançados em nossas análises.

GRÁFICO 10 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO



Fonte: pesquisadora (2022).

GRÁFICO 11 - PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÕES SOBRE LETRAMENTO RACIAL/ERER



Fonte: pesquisadora (2022).

GRÁFICO 12 - FORMAÇÕES SOBRE LETRAMENTO RACIAL/ERER OFERTADAS PELA REDE EM QUE ATUA



Fonte: pesquisadora (2022).

GRÁFICO 13 - QUANTIDADE DE FORMAÇÕES SOBRE OFERTADAS PELA REDE EM QUE ATUA



Fonte: pesquisadora (2022).

GRÁFICO 14 - QUANTIDADE DE PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA ERER



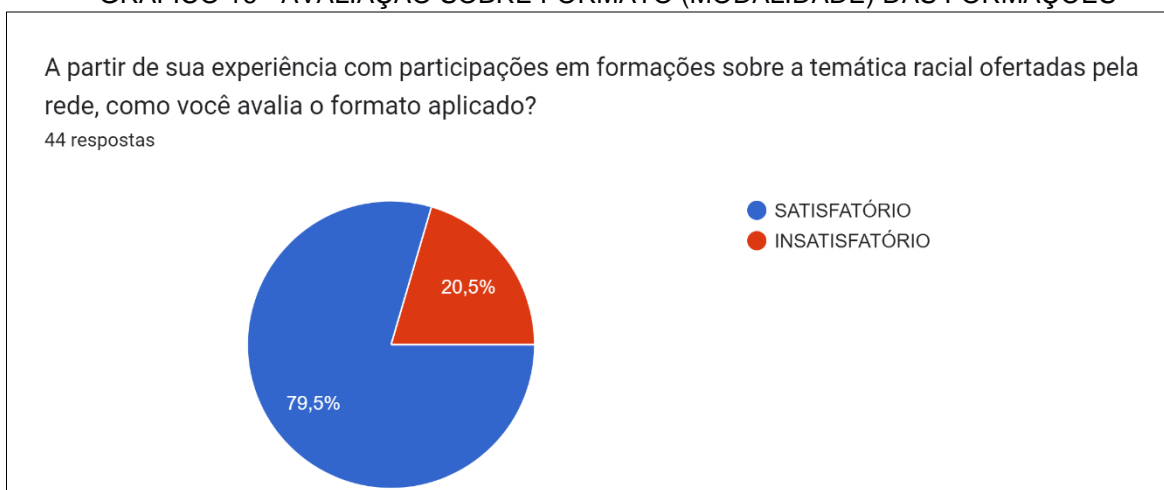
Fonte: pesquisadora (2022).

GRÁFICO 15 - MODALIDADES DA OFERTA



Fonte: pesquisadora (2022).

GRÁFICO 16 - AVALIAÇÃO SOBRE FORMATO (MODALIDADE) DAS FORMAÇÕES



Fonte: pesquisadora (2022).

Contar com a participação dos(as) professores(as) no processo de construção das políticas educacionais que visem a consolidação da implementação da Lei 10.639/2003 torna-se uma medida estratégica e uma oportunidade de chamar os(as) profissionais às reflexões necessárias para descolonização do currículo e promoção de uma educação antirracista sobretudo pela importância do papel dos(as) professores(as) no desenvolvimento educacional e cidadão do estudante. As políticas públicas educacionais devem alinhar-se e possuir propostas formativas contínuas que possibilitem potencializar as práticas pedagógicas e os recursos para que a temática da EREER seja respeitada no âmbito curricular e assim, uma escola que funcione como um equipamento de interesse público e social nas urgentes e necessárias ações de combate ao racismo.

5.2 COM A PALAVRA: GESTORES DO CEFOPE

Temos como nosso primeiro *locus* de pesquisa, o Centro de Formação de Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE), localizado na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), nas gerências e nas coordenações responsáveis pelo desenvolvimento das políticas de formação continuada para professores(as). Por meio de questionário semiestruturado (**Apêndice D**), realizaremos entrevistas individuais que considerou o olhar de 2 (dois) gestores(as) responsáveis pelas ações de formação da Rede SEDU. As respostas foram registradas por meio de gravação e asseguramos a confidencialidade dos(as) participantes.

Para apresentação dos dados coletados nas entrevistas com gestores(as) do CEFOPE assim como fizemos nas oficinas com professores(as), utilizaremos nomes de pessoas que atuaram em defesa da população negra. A medida visa preservar a identidade dos(as) participantes. Na entrevista com gestores(as) da SEDU utilizaremos os nomes de *Luiza Bairros* e *Conceição Evaristo*.

Iniciamos um diálogo buscando compreender sobre a estrutura do CEFOPE, organismo instituído por Lei o que para a gestora entrevistada Luiza Bairros, consiste em uma conquista para se pensar as formações direcionadas aos(as) trabalhadores(as) do magistério capixaba. A partir das questões que elencamos, indagamos então sobre a estrutura do órgão e as ações para o desenvolvimento de políticas públicas para formação docente. Obtivemos da gestora o seguinte relato:

“A Secretaria da Educação do Estado do ES, por meio do Centro de Formação dos Profissionais da Educação- Cefope, tem uma diretriz e uma norma que norteiam as ofertas formativas para a rede estadual e redes municipais. A SEDU tem uma política de formação de professores em vigor que tem como premissa que ela seja articulada com as redes municipais e com as instituições de ensino superior (IES) formadoras de professores do Estado, pois a melhoria da educação pública capixaba depende da capacidade profissional de professores de todas as escolas públicas e que a formação inicial é uma parte imprescindível para a garantia dessa capacidade.” (*Luiza Bairros* – Gestora do CEFOPE).

Compreendemos a partir das considerações da gestora, que o CEFOPE possui uma organização institucional que normatiza as ofertas de formações continuadas não só para a Rede SEDU, mas também para ofertas em parceria com as prefeituras municipais. Temos ainda as parcerias que são possíveis com Instituições de Ensino

Superior (IES). Observamos também que a gestora cita o uso das orientações previstas no documento que estabelece a política de formação da Rede.

Em um segundo momento de entrevista, agora com a gestora Conceição Evaristo, identificamos referência em dispositivos técnicos e documentos orientadores para formulação das políticas assim, temos a seguinte resposta:

“As ações da Secretaria de Educação para a promoção de políticas públicas de formação docente são geralmente norteadas por diversos objetivos e diretrizes, que podem ser encontrados nas diretrizes pedagógicas divulgadas no início do ano letivo e no mapa estratégico divulgado também no início do ano. Além disso, esta secretaria possui dois documentos importantes que orientam os processos de formação continuada: Diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Espírito Santo, publicada em 2014 e a política de formação estadual publicada em 2018;” (*Conceição Evaristo – Gestora do CEFOPE*).

Podemos então, a partir das informações obtidas confirmar a utilização das legislações que identificamos no decurso de nossa pesquisa para formulação das estratégias de Rede no que tange a oferta de formações continuadas para professores(as). Em diálogo com as gestoras participantes, identificamos também que o CEFOPE realiza um levantamento de demandas formativas junto às demais gerências, SREs e assessorias visando um aprimoramento das temáticas formativas ofertadas.

Buscando aprofundar ao assunto de nossa pesquisa, perguntamos sobre as formações continuadas para professores(as) numa perspectiva do quanto se configuram enquanto políticas públicas educacionais de Estado, com um recorte específico ao enfrentamento do racismo na escola e obtivemos da Gestora Luiza Bairros a seguinte resposta:

“Apesar do enfrentamento ao racismo nas escolas ser urgente, não apenas pela necessidade de atendimento a Lei, mas também pela importância e impacto na formação integral de nossos alunos e que a escola ser um local de discussão, reflexão e mudança social, até o ano de 2019, as formações do Cefope não realizou nenhuma formação com essa temática.” (*Luiza Bairros – Gestora do CEFOPE*).

O relato da gestora sobre as formações com um recorte específico para ERER corrobora com os dados elencados no Capítulo 2, onde discutimos sobre a formação continuada em ERER no âmbito da SEDU/ES e apresentamos uma análise referente às formações de professores(as). Na mesma linha e considerando a pergunta inicial sobre as relações da política de formação continuada e um recorte para ERER, temos da Gestora Conceição Evaristo a seguinte resposta:

“As formações continuadas estão relacionadas a diversas políticas da rede, no que se refere ao enfrentamento ao racismo, O Cefope (Centro de formação dos profissionais da Educação do ES) e a GeciQ (Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola) ofertaram em 2021, 2022 e irá ofertar em 2023 duas formações que estão no catálogo de formações do Cefope [...] a formação Raízes: Educação das Relações Étnico- Raciais e a ERER: Educação das Relações Étnico- Raciais, Modalidades Indígena e Quilombola. (Conceição Evaristo – Gestora do CEFOPE).

Confirmamos em nossas entrevistas com as gestoras que até o ano de 2019, conforme os dados nos apresentam o CEFOPE não havia desenvolvido e ofertado formações continuadas para professores(as) na temática ERER. Na oportunidade reafirmamos ainda sobre o formato/modalidade que as formações continuadas para professores(as) são ofertadas. Assim como identificado no decurso de nossas análises e conforme relatos dos(as) professores(as) participantes, o formato utilizado pela Rede consiste, majoritariamente, na modalidade EaD autoinstrucional inclusive para as formações sobre ERER com finalidade de promover um letramento racial. O formato em questão utilizado para as formações em ERER apresenta pontos de atenção pelos(as) professores(as) e assim, necessidade de correções de rota para mobilizar a Rede e garantir momentos formativos adequados. Sobre a importância no fortalecimento de ações formativas sobre a temática, temos a seguinte contribuição:

“Percebo que mesmo a lei tendo tanto tempo a SEDU ainda precisa de ações mais amplas de maneira a garantir que as formações ofertadas tragam reflexões e propostas de ações pedagógicas, além de reflexões pessoais e profissionais, onde a história e a cultura afro-brasileira e indígena como parte dos currículos na perspectiva do conhecer, reconhecer e valorizar a cultura local de maneira a que todos percebam a importância e o sentido de que somos um povo constituído de muitas raças sendo os negros e índios a base da nossa população.” (Luiza Bairros – Gestora do CEFOPE).

Sobre as possibilidades encontradas pela gestão do CEFOPE no sentido de engajar os(as) professores(as) da Rede nas ações articuladas a partir dos direcionamentos apontados pelo Mapa Estratégico da SEDU e pelas ações norteadoras do Programa

de Educação para Relações Étnico-raciais (ProERER), a Gestora Conceição Evaristo aponta que:

“Outra ação desenvolvida em 2023, foi a decisão de incluir uma oficina com a equipe da GECIQ na formação inicial ofertada aos profissionais ingressantes na rede, aprovados em concurso público. Formação está prevista em edital e obrigatória aos novos servidores.” (Conceição Evaristo – Gestora do CEFOPE).

Buscando compreender como é feita a destinação de recursos para à política de formação continuada para professores(as) e de que maneira ela ocorre, identificamos nos diálogos com as 2 (duas) gestoras que há um recurso para atender a Política de Formação Continuada. Os recursos são previstos anualmente e discriminados no Plano Plurianual e o valor é solicitado levando em consideração um plano de formação organizado a partir de demandas apresentadas pelas gerências e assessorias da SEDU ao final de cada ano e validado por um Comitê Gestor. Segundo informações das Gestoras, este recurso é usado para aquisição de material, contratação de docentes conteudistas, tutores(as) e mediadores(as).

Podemos perceber a partir de estudos realizados no âmbito da Rede SEDU e de forma específica na base de dados do CEFOPE, um começo que aponta, com um atraso significativo a busca pelas estratégias de implementação da Lei 10.639/03 e demais marcos legais para desenvolvimento de uma ERER nas escolas da rede estadual de educação. Ressaltamos que a demanda social em especial do Movimento Negro Capixaba e as provocações advindas dos(as) professores(as) que buscam pautar para a secretaria a necessidade de intervenções em educação antirracista foram fundamentais para o início de mudança de cenário na Rede que se dá de forma institucional a partir do ano de 2019.

5.3 COM A PALAVRA: TÉCNICOS CONTEUDISTAS

Os resultados da pesquisa se dão também a partir de entrevistas por meio de questionário semiestruturado (**Apêndice C**) com 2 (dois) técnicos(as)/especialistas que atuam na formulação dos conteúdos para as formações continuadas no CEFOPE. Desejamos aqui, trazer a voz dos(as) idealizadores(as) das propostas de formação em ERER analisadas e suas respectivas metodologias. Identificamos que as equipes

de técnicos(as) pedagógicos(as) das áreas gerências da SEDU são majoritariamente compostas por professores(as) com vínculo estatutário/efetivo na Rede Estadual de Educação. Eles passam atuar no âmbito da gestão da secretaria por meio de processos seletivos internos destinados à ingresso nas gerências de acordo com suas necessidades. A iniciativa consiste em compor os quadros da SEDU e assim, garantir o desenvolvimento das ações previstas no planejamento da secretaria e consequentemente das gerências nas quais os(as) servidores(as) são localizados.

Assim como nas entrevistas com as gestoras do CEFOPE, realizaremos entrevistas individuais que buscou uma escuta dos técnicos(as) que desenvolvem conteúdos para formações em EREER no âmbito da SEDU/CEFOPE. As respostas foram registradas por meio de gravação e asseguramos a confidencialidade dos(as) participantes e com uso de nomes que representam personalidades negras. Utilizaremos aqui como identificação dos servidores(as) os nomes de *Abdias Nascimento* e *Aqualtune*.

Iniciamos nossa entrevista com o técnico aqui identificado pelo nome de Abdias Nascimento considerando nosso questionário semiestruturado, dialogamos sobre o desenvolvimento dos conteúdos aplicados nas formações sobre a temática da EREER e do técnico Abdias do Nascimento obtivemos o seguinte relato:

“Basicamente a gerente fez a proposta para a equipe e então a partir de 2019 foi maravilhoso iniciar a proposta. Com minha formação em direitos humanos, eu estava terminando uma formação sobre história da África, então isso ajudou na formulação de uma proposta na época do planejamento sobre como essas formações seriam desenvolvidas. Essa preparação foi extremamente importante. Depois a proposta se fortalece quando se observa a possibilidade de parceria com a GECIQ, as conversas feitas deram um caminho bem interessante para a temática étnico-racial. Foi muito interessante e muito importante para mim, eu pude contribuir com a construção da estrutura da formação o que para mim foi magnífico.” (*Abdias Nascimento* – técnico conteudista).

A partir do relato do técnico Abdias, observamos o que já havíamos constatado em análises apresentadas no **Quadro 5 (p.50-51)**, somente em 2019 o CEFOPE assume uma frente de atuação na oferta, pela primeira vez de uma formação continuada em Educação para Relações Étnico-raciais para professores(as) da Rede Estadual. Ao mesmo tempo, é possível observar a satisfação que a possibilidade de formular uma formação sobre EREER causou ao servidor entrevistado que é um homem negro e que no decurso da entrevista pontou o lugar de representatividade que pôde protagonizar.

Em um segundo momento, entrevistamos uma segunda participante que também atua como técnica conteudista em formações para EREER. Ela será identificada nos relatos coletados como *Aqualtune*. Também utilizando nosso questionário como referência, perguntamos para a técnica sobre o desenvolvimento dos conteúdos aplicados nas formações em EREER e obtivemos a seguinte resposta:

“Os conteúdos foram elaborados a partir de consulta à equipe de docentes e gestores da Rede SEDU, por meio de formulários no formato digital e a partir das demandas que surgem nas escolas e são repassadas para a CEAFFRO, bem como denúncias repassadas para a equipe por meio de canal (no caso, e-mail e telefone) com a comunidade escolar.” (*Aqualtune – Técnica conteudista*).

Identificamos no relato da técnica uma afirmação referente a consulta realizada com professores(as) da Rede em 2020 conforme trouxemos nos **Gráficos de 1 a 9 (p. 41-45)**, subsidiaram a elaboração da primeira formação sobre a temática da EREER. Compreendemos durante a entrevista que outras demandas enviadas por canais de comunicação são também indicadores para reflexões sobre conteúdos para o escopo das formações sobre a temática racial.

Sobre as formas como a alteração da LDB pela Lei n.º 10.639/03 se insere no contexto de elaboração dos conteúdos formativos em EREER, temos de nosso entrevistado Abdias a seguinte resposta:

“Então, na época havia alguns diálogos sobre a alteração da LDB para as Leis 10.639 e 11.645 e foi até pensando, mas a articulação com a GECIQ, responsável principal pela articulação da formação, foi muito importante, pois foi a primeira formação de massa para atender a Lei com uma carga horária de grande significado. Sem dúvida foi uma formação muito elogiada.” (*Abdias Nascimento – Técnico conteudista*).

Sobre o ponto em questão, para a técnica *Aqualtune*, as formações continuadas e a consideração da Lei 10.639/03 em suas elaborações precisam reforçar o papel preponderante da escola na progressiva eliminação das discriminações na mesma medida em que ressalta a importância do conhecimento histórico e científico como ferramentas para se desfazer equívocos enraizados no imaginário social.

“A oferta das formações, passando pelo letramento racial se faz, então, estratégica, uma vez que o objetivo da Lei 10.639 não é “apenas” (ou simplesmente) a inserção de conteúdos sobre África, mas visa promover uma mudança de paradigmas, a partir da narrativa desses personagens. Por esse motivo, é enfatizada nas formações a urgência em se questionar as relações

étnico-raciais no ambiente escolar e valorizar o processo histórico de resistência negra desencadeada pelos africanos escravizados no Brasil.” (*Aqaltune* -Técnico conteudista).

Buscando compreender sobre a existência de estratégias para que ocorram avaliações dos(as) professores(as) sobre os conteúdos aplicados nas formações continuadas, perguntamos como o CEFOPÉ realiza. Temos então a seguinte resposta:

“Falando sobre a formação Raízes, há um espaço para devolutivas dos participantes nas formações por meio do CEFOPÉ e ocorre por meio de um formulário avaliativo. Os cursistas dão ali também sugestões. Acredito que torna o processo ainda mais rico para os professores. Foi incrível trabalhar na construção da formação.” (*Abdias Nascimento* – Técnico conteudista).

Sendo assim, temos que a partir do ano de 2019, surge uma atenção da gestão na SEDU para o fomento de ações voltadas a uma agenda de equidade racial e com ela, identificamos no decurso de nossas entrevistas a participação das equipes tanto as que atuam nas escolas quanto dos(as) professores(as) que atuam como técnicos(as) na unidade Central da secretaria. Identificamos nos relatos obtidos um sentimento de avanço por parte dos(as) entrevistados, mas um desejo que as iniciativas para implementação da Lei 10.639/03 por meio de ações de formações continuadas possam se ampliar. Sem dúvida a participação e o diálogo com professores(as), diagnósticos de Rede e um olhar atento são parte das estratégias fundamentais para consolidação de ações em Educação para Relações Étnico-raciais concretas e eficazes para além de um período de gestão governamental.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso de nosso estudo, foi possível compreender as estruturas institucionais da Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU) e suas ações para oferta de formações continuadas em Educação para Relações Étnico-raciais. O Movimento Negro sendo um agente educador como nos apresenta Gomes (2017), segue atuando a partir das lutas históricas por educação como uma das agendas prioritárias no combate ao racismo.

No âmbito do Centro de Formação de Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE) as formações continuadas que se desenvolvem por meio de plataformas digitais sobre a temática Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) ofertadas aos(as) professores(as) da rede estadual, deixam a partir dos dados coletados entre os(as) profissionais um sentimento e necessidade de maior aprofundamento sobre a temática. Nesse contexto, fazer valer a devida implementação da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes passa também pelo compromisso institucional em oferecer subsídios ao corpo docente. O formato presencial é indicado pelos(as) participantes de nossa pesquisa como uma oportunidade significativa para um aprofundamento na temática da ERER e assim, adquirirem conhecimentos e novos repertórios para promoção de uma educação antirracista nas escolas.

Para Munanga (2005, p. 17) a luta contra o racismo é uma batalha que perpassa por uma necessária e importante transformação na forma de pensar dos professores. A formação continuada se consolida como um instrumento estratégico na implementação da Lei 10.639/2003, ela oferece a oportunidade de vivenciar novas práticas para o fazer pedagógico e podem contribuir na formulação de novos conceitos e habilidades para dialogar com situações racistas presentes tanto nas estruturas do currículo como nas reproduções de estereótipos.

Por esta razão, 20 (anos) após a instituição da Lei supracitada e diante do atraso em sua devida implementação, fortalecer as políticas públicas educacionais que visem promover a equidade racial torna-se ainda mais urgente. A construção de um projeto de sociedade democrático, igualitário e com respeito às identidades existentes precisam estar relacionadas com a pauta racial. A superação do racismo precisa

vislumbrar novas posições e ações. Temos na educação parte das possibilidades para tal processo.

Nessa esteira, as oficinas presenciais com professores(as) que atuam na Educação Escolar Quilombola da Rede Estadual, tendo como referencial o conceito sobre Letramento Racial de Almeida (2017), possibilitou um debate e a realização de atividades práticas sobre o conceito apresentado, os formatos e modalidades das formações continuadas em EREER, as percepções sobre a população negra e os marcos legais que asseguram a obrigatoriedade da história afro-brasileira nos currículos. A escuta feita por meio de formulário *Forms* com professores(as) bem como as entrevistas realizadas com as gestoras e técnicos conteudistas contribuíram para a compreensão sobre as estruturas das políticas públicas de Rede para formação continuada de docentes que subsidiam a oferta formações continuadas em Educação para Relações Étnico-raciais ofertadas pelo CEFOPE.

Compreendemos que a realização de levantamentos de demanda para o desenvolvimento de formações continuadas referente a temática da EREER deve ocorrer de forma qualificada e com possibilidade de participação dos(as) professores(as) da Rede. Torna-se então estratégia importante a ser integrada a proposta da Secretaria de Educação do Espírito Santo por meio do CEFOPE. Tais intervenções, a partir dos dados coletados neste estudo, apontam para as mudanças institucionais necessárias para uma descolonização do currículo e de práticas pedagógicas preconceituosas a partir de estereótipos da população negra.

Sendo assim, é importante ressaltar que a formação continuada, por si só e considerando os apontamentos realizados pelos(as) professores(as) participantes nas oficinas e na escuta realizada, não é a única estratégia para garantir efetiva implementação da Lei 10.639/2003, mas é sem dúvida um dos caminhos possíveis. Considerar o quanto o formato autoinstrucional utilizado em formações para EREER atende de fato as demandas da Rede e implica em uma efetiva compreensão dos docentes sobre a temática em questão se apresenta como um questionamento importante nas avaliações e possíveis diagnósticos para a política de formação docente da Rede e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas antirracistas que precisam alcançar os contextos das salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, N. A. (2017). **Letramento racial: Um desafio para todos nós**. São Paulo, SP: Fundação Tide Setúbal. Disponível em: https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/?gclid=CjwKCAjwqJSaBhBUEiwAg5W9p2WNYmGQFmx0mr0DkjMHZGnq4DdII2EJZHs03JFy59MdlA3gMfPBoCWK0QAvD_BwE. Acesso em: 11 out. de 2022.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2019.
- ALVES JÚNIOR, T. **Anotações theóricas e práticas ao código criminal**. Imprensa: Rio de Janeiro, Francisco Luiz Pinto, 1864.
- ANTONIL, A. J. **Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2011.
- BARBOSA, W. N.; SANTOS, J. R. **Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília: Minc. Fundação Cultural Palmares, 1994.
- BARROS, D. R.; BARBOSA, C. **Identitários são os outros. Socialismo no nosso tempo**. Revista Jacobin, [S.l.], n. 5, 19 fev. 2022. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2022/02/identitarios-sao-os-outros/>. Acesso em: 20 jul. de 2022.
- BASTOS, M. H. C. **A Educação dos Escravos e Libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX)**. Cadernos de História da Educação, v. 15, n. 2, p. 743-768, maio-ago. 2016. Disponível em: <http://ser.ufu.br/index.php/che/article/view/35556/> Acesso em: 22 jul. de 2022.
- BEZERRA, D. A. **Ações afirmativas e princípios da igualdade**. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) 2016. 205 f. Universidade de Lisboa: Faculdade de Direito, Lisboa, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/32135>. Acesso em: 18 jul. de 2022.
- BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil**. [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2020. Disponível em: <https://www.gnsc.adv.br/wp-content/uploads/2020/05/Constitui%C3%A7%C3%A3o-da-Rep%C3%BAblica-2020.pdf>. Acesso em: 06 out 2022.
- BRASIL. **I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial**: Brasília, 30 de junho a 2 de julho de 2005: Relatório Final/ Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2005.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 23 jul. de 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 jul. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Ministério da Educação.** CNE/CEB. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 18 jul. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: jul. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004a. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: jul. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004b, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **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.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012, Seção 1, p. 70. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 25 mai. de 2023.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 mai. de 2023.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 de jul. de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base.** Brasília, DF, Ministério da Educação, 2018.

Brasil. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021/IBGE.** Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro.

CAMARGO, A. P. R. **Classificações raciais e formação do campo estatístico no Brasil (1872-1940).** In: SENRA, N. C.; CAMARGO, A. P. R. (Orgs.). **Estatísticas nas Américas: por uma agenda de estudos históricos comparados.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. p. 229-263.

CAMATA, M. B. T. **Formação continuada de professores e educação das relações étnico-raciais na EEEM Dom Daniel Comboni – Nova Venécia ES.** Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2020.

CARDOSO, M. **O Movimento Negro.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

COSTA E SILVA, A. (Coord.) **Crise Colonial e Independência, 1808-1830.** v. 1. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. Fundação Mapfre, 2011, 256 p.

CRUZ, S. S. **Movimento Negro e as Políticas de Promoção da Igualdade Racial.** Dissertação (Mestrado em Política Social). 2019. 191 f. Programa de Pós-Graduação em Política Social. Departamento de Serviço Social. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/11111>. Acesso em: 20 set. 2022.

DELGADO, R. **A famosa e histórica Benguela: catálogo dos governadores, 1779 a 1940.** Lisboa: Cosmos, 1944 e O reino de Benguela. Do descobrimento à criação do governo subalterno. Lisboa: Imprensa Beleza, 1945.

DIAS, P. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. **Educação, Formação & Tecnologias**, Portugal, v.1, n.1, p. 4-10, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/17/8>. Acesso em: jul. de 2022.

DOMINGUES, P. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação [online]**, [S.l.], v. 13, n. 39, pp. 517-534, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>. Acesso em: 27 set. 2022

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual – (Ensino Médio).** Secretaria da Educação. – Vitória: SEDU, 2009. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_\(FINAL\).pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%C3%ADculo/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual_(FINAL).pdf). Acesso em 01 out. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual** – (Texto introdutório). Secretaria da Educação. – Vitória: SEDU, 2009. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/2-Texto-Introdutorio.pdf>. Acesso em: jul. de 2022.

_____. **Diretrizes Estratégicas SEDU 2023**. Secretaria de Educação, Vitória, 2023. Disponível em:

<https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20%20Arquivos/DIRETRIZES%20politica20PEDAGOGICA%202023%20NOVA%2002.pdf>. Acesso em: 25 jun. de 2023.

_____. Lei 10.382, de 25 de junho de 2015. Diário Oficial dos Poderes do Estado do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: ioes.dio.es.gov.br/portalvisualizacoes/htma/3159/#e:3159/m:161118. Acesso em: 25 jun. de 2023.

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

_____. Secretaria da Educação. **Raízes: educação das relações étnico-raciais**. SILVA, Valquíria Santos; PEREIRA; Andréa Guzzo; ANGELO, Vitor Amorim de (orgs.). - Vitória, ES: GECIQ/SEDU, 2022.

_____. Secretaria da Educação. **Educação das relações étnico-raciais e modalidades indígena e quilombola**. SILVA, Valquíria Santos; PEREIRA; Andréa Guzzo; ANGELO, Vitor Amorim de (orgs.). - Vitória, ES: GECIQ/SEDU, 2022.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As Relações Cotidianas e a Construção da Identidade Negra. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.], v. 2, n. 31, pp. 374-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/CppZVmLfcPhtFr7WCNPgpGq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jul. de 2022.

FORDE, G. A. **“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. 2016. 257 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8561>. Acesso em 01 out. 2022.

FRAGA, W.; ALBUQUERQUE, W. R. **Uma história da cultura Afro-brasileira**. Moderna. São Paulo: 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa**. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FÚLVIA, R. Raça e Desigualdade Educacional no Brasil. In: AQUINO, J. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, v. 5, p. 73-93, 1998.

GATTI, Bernadete, A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ. [online]**,v. 13, n. 37, pp. 57-70, 2008.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 20 set. 2022.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

Gil, Antônio Carlos, 1946 - **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>. Acesso em: ago. de 2022.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ. [online]**, n. 23, pp. 75-85, ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>. Acesso em: ago. de 2022.

GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial. Por um projeto educativo emancipatório**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://www.esforce.org.br>. Acesso em: jul. de 2022.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa [online], [S.l.]. v. 29, n. 1, pp. 167-182, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em: 30 set. 2022.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, N. L. **Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: DOI: 10.1590/S0101-73302012000300005. Acesso: ago.2022.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e Silva, PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação. 2000, n. 15, pp. 134-158. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X.

GONÇALVES, S. R. **Classes sociais, lutas de classe e movimentos sociais**. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). Educação e Luta de Classes. São Paulo: Expressão popular, pp. 65-94, 2008.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. **Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 21, n. 2, maio/ago. 2017, pp. 183-193. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121100>. Acesso: ago. de 2022.

HASENBALG, C. A. **Comentários “Raça, cultura e classe na integração das sociedades”**. Rio de Janeiro, Dados, Revista de Ciências Sociais. v. 27, n. 3, pp. 148-149, 1984.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Escola**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023. SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>. Acesso em: 19 jul. de 2022.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

KARASCH, M. C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808 – 1850)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KENSKI, R. Um Ensaio sobre a Desigualdade da Raça Humana, considerada a bíblia do racismo moderno, onde defende que a miscigenação é a causa da decadência das nações. **Revista Superinteressante**, Edição 187, abr. 2003. São Paulo: Editora Abril.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, I. M. **Alfabetização e escolarização de trabalhadores negros no Recife oitocentista: perfis e possibilidades**. Revista Brasileira de História da Educação/SBHE, Campinas-SP, v. 13, n. 1, pp. 69-93, jan./abr. 2013.

MACIEL, C. **Negros no Espírito Santo**. OLIVEIRA, O. M. (Org.). 2. Ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016 (1993).

MAESTRI, M. **A Pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira**. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e Memória da Educação no Brasil**. Vol. I - séculos XVI a XVIII, p.192-209. Petrópolis: Cortez, 2004.

MORAES, P. D. **Esperanças e incertezas no futuro da saúde indígena no Brasil**. Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil. Conselho Indigenista Missionário (CIMI). 2008. Disponível em: https://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1242401186_abertura.pdf. Acesso em: jun. de 2022.

MUNANGA, K. Apresentação: **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global Editora Ação Educativa. 2005.

MUNANGA, K. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Cadernos Penesb, n. 12, p. 169-203, 2010, Tradução. Disponível em: <biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf> Acesso em: 11 nov. 2022.

NASCIMENTO, A. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões**. Estudos Avançados [online], São Paulo, v. 18, n. 50, abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019>. Acesso em: 28 set. 2022.

OSÓRIO, R. G. **A Desigualdade racial no Brasil nas três últimas décadas**. Texto para Discussão 2657. Sumário Executivo. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.38116/td2657>. Acesso em: 21 jul. de 2022.

PAULA, B. X.; GUIMARÃES, S. **10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas**. Educação e Pesquisa [online]. v. 40, n. 2, pp. 435-448, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022014061517>>. Acesso em: 21 jul. de 2022.

RIBEIRO, M. **Políticas de promoção de igualdade racial no Brasil (1986- 2010)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

ROCHA, L. **Viagem de Pedro II ao Espírito Santo**. Arquivo Público do Espírito Santo, 3ª edição. Vitória - ES, 2008.

ROCHA, S. P. **Gente negra na Paraíba oitocentista: população, família e parentesco espiritual**. 2007. 390 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7133>. Acesso em: jun. de 2022.

RODRIGUES, B. C.; CORREA, B. M. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Revista de Educação Popular, [S. l.], v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 17 fev. 2022.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, C. R.; OLIVEIRA, G. S.; GIMENES, O. M. A. **História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 2013.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5. ed. rev. e ampliada. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana** / Lia Vainer Schucman; orientadora Leny Sato. -- São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, I. **‘Identitarismo’ não tem a ver com políticas de identidade**. Nexo Jornal (site). Publicado em 25 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2022/%E2%80%98Identitarismo%E2%80%98>

99-n%C3%A3o-tem-a-ver-com-pol%C3%ADticas-de-identidade. Acesso em: 20 jul. de 2022.

SILVA, A. M. P. **A Escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista.** Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v. 2, n. 2 [4], pp. 145-166, 16 fev. 2002.

SILVA, A. M. P. **Aprenda com a perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte.** Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, J. B. A. **Representação do Governo de São Paulo ao Príncipe Regente. Representação de 3 de janeiro de 1822.** In: FALCÃO, E. C. (Org.). Obras científicas, políticas e sociais de José Bonifácio de Andrada e Silva. Volume II. São Paulo: Revista dos Tribunais, [1822] 1965.

SILVA, P. V. B.; TRIGO, R. A. E.; MARÇAL, J. A. **Movimentos negros e direitos humanos.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 39, p. 559-581, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=10211>. Acesso em: ago. de 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop I.** -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Zahar. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VITÓRIA (Cidade de). Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria de Educação. **Portaria Nº 052, de 17 de agosto de 2004.** Vitória, 2004.

WISSENBACH, M. C. C. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação/SBHE**, v. 2, n. 2 (4), pp. 104-121, jul./dez. 2002.

**APÊNDICE A – Roteiro para oficinas com grupo focal de professores(as) da
educação escolar quilombola na rede estadual**

UNIDADE ESCOLAR DE APLICAÇÃO DA OFICINA:	
Escola Estadual de Ensino Fundamental de Educação Escolar Quilombola Graúna	
CONTATO NA INSTITUIÇÃO:	DURAÇÃO DAS OFICINAS:
Diretor Jurandir Domiciano.	Até 2 (duas) horas.

METODOLOGIA:

As oficinas formativas aconteceram de forma presencial, distribuída em 2 (dois) momentos, tendo a pesquisadora como mediadora/formadora das atividades. Durante o desenvolvimento das oficinas, serão utilizados recursos pedagógicos para facilitação da mediação dos trabalhos e melhor articulação com grupo. Será fomentada a integração dos participantes, considerando um diálogo e reflexões sobre a temática EREER/Quilombola, bem como a possibilidade de troca de experiências e de práticas pedagógicas. Ao final da última oficina, será aplicado um questionário com questões referentes aos momentos de oficinas formativas realizadas com os(as) professores(as) da Educação Escolar Quilombola para verificar o quanto os momentos formativos, com a presença de um(a) formador(a), contribuiu para uma melhor compreensão sobre a temática EREER e, assim, promover um letramento racial aos docentes. A proposta metodológica considerou, também, um diálogo prévio com a equipe gestora da Escola Quilombola Graúna e, a partir da escuta, identificamos alguns apontamentos importantes sobre a temática para a comunidade escolar como um todo.

OFICINAS	CONTEÚDO APLICADO
<p>OFICINA 1: Letramento Racial: o caminho até aqui</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Letramento racial: você já ouviu falar? 2. Conceitos sobre Racismo Institucional e Racismo Estrutural e o racismo ligado as relações de poder; 3. Introdução sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais por meio dos marcos legais e a participação do Movimento Negro; 4. Desconstruções necessárias – racismo recreativo e o ambiente escolar. Racismo não é brincadeira!
<p>ATIVIDADE INTEGRADORA</p>	<p>Atividade “África – Brasil”. Para fixarmos um pouco mais sobre os assuntos discutidos na oficina 1, vamos utilizar uma conexão a partir do continente africano refletindo sobre o que compreendemos enquanto contribuições da população negra para construção da identidade nacional brasileira e o quanto é importante associar nossa prática pedagógica em defesa de uma educação antirracista. Vamos olhar um mapa com o continente africano e o mapa do Brasil, após vamos escrever em tiras de papel qual a ideia presente sobre África e anexar ao respectivo mapa. Do mesmo modo, vamos anexar as tiras sobre as contribuições do povo negro africano para o Brasil. Ao final, faremos uma leitura e reflexão sobre o que foi escrito.</p> <p>MATERIAL DE APOIO:</p> <p>Kit pedagógico “A Cor da Cultura”;</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ZUKhznRgDm4 “O Movimento Negro nos reeduca – Nilma Lino Gomes”.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=0Q6diw5kCjQ 5 fatos sobre o racismo no Brasil.</p>
<p>OFICINA 2: Garantias do Direito à Educação nos Quilombos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunidades Quilombolas – diálogos sobre educação e território; 2. Educação Escolar Quilombola enquanto Modalidade de Ensino – previsões na Resolução 08/2012.

ATIVIDADE INTEGRADORA	<p>Na oficina 2, vamos realizar um “cine” e após, por meio de uma roda de conversa retomar o diálogo sobre comunidades quilombolas e a importância de se discutir sobre o território no ambiente escolar. Vamos fixar um pouco mais sobre compreensões do direito à educação nos quilombos considerando as previsões na Resolução 08/2012.</p> <p>MATERIAL DE APOIO:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=MDhbg-NMpAI</p> <p>“Educação Escolar Quilombola. Palestra profa. Nilma”.</p>
AVALIAÇÃO DAS OFICINAS	Questionário de avaliação.

APÊNDICE B – Avaliação das oficinas sobre letramento racial com professores(as) da educação escolar quilombola na rede estadual

Considerando sua participação nas oficinas em formato presencial sobre Letramento Racial:

- 1. O que você achou do formato do nosso encontro?**
- 2. Como você avalia os conteúdos aplicados durante as oficinas?**
- 3. Os conteúdos aplicados nas oficinas contribuíram para sua compreensão sobre o tema?**
- 4. Como esses conteúdos podem contribuir para suas aulas, considerando a área de conhecimento que você atua?**
- 5. Você já participou de formações continuadas para professores(as) com a temática letramento racial e educação antirracista?**

SIM ____ NÃO ____

- 6. Marque a opção do formato das formações continuadas sobre a temática racial que você participou:**

PRESENCIAL ____ PLATAFORMAS DIGITAIS ____

- 7. Caso tenha oportunidade de participar de uma formação sobre letramento racial e educação antirracista você optaria pelo formato:**

PRESENCIAL ____ PLATAFORMAS DIGITAIS ____

Caso deseje, comente sua opção aqui:

APÊNDICE C – Roteiro entrevista com técnicos e especialistas

De que maneiras são desenvolvidos os conteúdos aplicados nas formações continuadas com a temática étnico-racial?

Como a alteração da LDB pela Lei n.º 10.639/03 se insere nesse contexto?

Ocorre algum processo de coleta de demandas que possa ser apresentado pelos(as) professores(as) da Rede sobre a Lei n.º 10.639/03?

Ocorre alguma avaliação feita pelos(as) professores(as) sobre os conteúdos aplicados nas formações? Você pode me contar como acontece?

APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com gestores(as)

Como, no âmbito da estrutura do órgão, são norteadas as ações para promoção de políticas públicas para formação docente?

As formações continuadas para professores(as) se configuram enquanto políticas públicas educacionais de Estado, com um recorte específico ao enfrentamento do racismo na escola?

Como as formações continuadas são ofertadas aos(as) professores(as) da rede?

Enquanto gestor (a) e considerando a alteração da LDB pela Lei n.º 10.639/2003, como você compreende que o trabalho desenvolvido pelo órgão busca a inserção da Lei mencionada anteriormente nas propostas desenvolvidas para as políticas de formação para professores(as)?

Há investimentos específicos destinados à política de formação continuada para professores(as)? Você pode me contar como ocorre?

Considerando os desafios postos quanto à implementação da Lei n.º 10.639/2003, existem estratégias de mobilização visando à garantia da participação dos professores nas formações com a temática étnico-racial? Pode apresentar exemplos?

A formação de professores(as) é uma ação muito importante para implementação da Lei n.º 10.639/2003. Que ações complementares são desenvolvidas para subsidiar e fortalecer os conteúdos dessas formações e assegurar a efetivação da lei mencionada anteriormente?