

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

ADRIANA SILVA FLEISCHMANN GAVA

**DOCÊNCIA E PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL:
TRILHA PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO MUNICÍPIO DE
COLATINA-ES**

**CURITIBA
2026**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

ADRIANA SILVA FLEISCHMANN GAVA

**DOCÊNCIA E PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL:
TRILHA PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO MUNICÍPIO DE
COLATINA-ES**

**CURITIBA
2026**

ADRIANA SILVA FLEISCHMANN GAVA

**DOCÊNCIA E PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL:
TRILHA PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO MUNICÍPIO DE
COLATINA-ES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Novas Tecnologias como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Doutor em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação
Orientador: Prof. Dr. André Luiz Moscaleski
Cavazzani

**CURITIBA
2026**

G279d Gava, Adriana Silva Fleischmann
Docência e pertencimento étnico-racial: trilha para
educação antirracista no município de Colatina-ES /
Adriana Silva Fleischmann Gava. – Curitiba, 2026.
170 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Moscaleski Cavazzani
Tese (Doutorado Profissional em Educação e Novas
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Educação antirracista. 2. Educação básica – Currículos
– Colatina (ES). 3. Racismo na educação. 4. Relações
étnicas. 5. Relações raciais. 6. Professores – Formação. I.
Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional
em Educação e Novas Tecnologias

Defesa n. 002/2026

**ATA DE DEFESA DE TESE PARA CONCESSÃO DO GRAU DE DOUTOR EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 13 de maio de 2026, às 14h, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores: Andre Luiz Moscaleski Cavazzani (Presidente-Orientador - PPGENT/UNINTER), Danielle Piontkovsky (Integrante Externo Titular - IFES), Cristiane Monteiro Da Cruz (Integrante Externo Titular - AFYA MACEIÓ /UNIMA), Glaucia da Silva Brito (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Joana Paulin Romanowski (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Jeferson Ferro (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER), para julgamento da tese: “DOCÊNCIA E PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL: TRILHA PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO MUNICÍPIO DE COLATINA-ES CURITIBA 2026”, da doutoranda Adriana Silva Fleischmann Gava. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à doutoranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o (a) doutorando (a) foi:

- (X) APROVADO(A), devendo o(a) candidato(a) entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- () APROVADO(A) somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- () REPROVADO(A).

Clicksign 5b08ff1a-e6bc-4224-939f-4661193db260

O Presidente da Banca Examinadora declarou que o(a) doutorando(a) foi aprovado(a) e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da tese devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: publicar artigos, divulgar produto, banca parabeniza a tese em termos de objeto, originalidade e aprofundamento teórico metodológico, valorizando a trilha como produto inovador, candidata a melhor tese.

Dr. Andre Luiz Moscaleski Cavazzani (Presidente-Orientador - PPGENT/UNINTER) Dra. Danielle Piontkovsky (Integrante Externo Titular - IFES)

Dra. Cristiane Monteiro da Cruz (Integrante Externo Titular - AFYA MACEIÓ /UNIMA) Dra. Glaucia da Silva Brito (Integrante Interno Titular- PPGENT/UNINTER)

Dra. Joana Paulin Romanowski (Integrante Interno Titular- PPGENT/UNINTER) Dr. Jeferson Ferro (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER)

SSD000003 - Ata Defesa_DOUTORADO PPGENT_Adriana Silva Fleischmann Gava.pdf

Documento número #5b08ff1a-e6bc-4224-939f-4661193db260

Hash do documento original (SHA256):
2811b52610ddf771f953212895b7cac790e97bd051a594fc35dc11224b03c379

Assinaturas

- ✓ Adriana Silva Fleischmann Gava
Assinou em 16 mai 2026 às 05:49:39
 - ✓ ANDRE LUIZ MOSCALESKI CAVAZZANI
Assinou em 18 mai 2026 às 13:49:10
 - ✓ GLAUCIA DA SILVA BRITO
Assinou em 19 mai 2026 às 10:11:27
 - ✓ JOANA PAULIN ROMANOWSKI
Assinou em 22 mai 2026 às 15:45:03
 - ✓ Daniele Piontkovsky
Assinou em 20 mai 2026 às 09:50:37
 - ✓ Cristiane Monteiro Da Cruz
Assinou em 16 mai 2026 às 07:46:13
-

Log

15 mai 2026, 15:38:30 Operador com email FACILITADOR@UNINTER.COM na Conta 2906ccea-b286-4e36-8c15-7ddd546e66bc criou este documento número 5b08ff1a-e6bc-4224-939f-4661193db260. Data limite para assinatura do documento: 14 de julho de 2026 (23:59). Finalização automática após a última assinatura: habilitada. Idioma: Português brasileiro.

15 mai 2026, 15:38:38 Operador com email FACILITADOR@UNINTER.COM na Conta 2906ccea-b286-4e36-8c15-7ddd546e66bc adicionou à Lista de Assinatura: adrianasfgava@gmail.com para assinar, via E-mail.

Pontos de autenticação: Token via E-mail; Nome

Completo; endereço de IP. Dados informados pelo Operador para validação do signatário: nome completo Adriana Silva Fleischmann Gava.

15 mai 2026, 15:38:39 Operador com email FACILITADOR@UNINTER.COM na Conta 2906ccea-b286-4e36-8c15-7ddd546e66bc adicionou à Lista de Assinatura: ANDRE.CA@uninter.com para assinar, via E-mail.

Pontos de autenticação: Token via E-mail; Nome Completo; endereço de IP. Dados informados pelo Operador para validação do signatário: nome completo ANDRE LUIZ MOSCALESKI CAVAZZANI.

15 mai 2026, 15:38:39 Operador com email FACILITADOR@UNINTER.COM na Conta 2906ccea-b286-4e36-8c15-7ddd546e66bc adicionou à Lista de Assinatura: GLAUCIA.B@uninter.com para assinar, via E-mail.

Pontos de autenticação: Token via E-mail; Nome Completo; endereço de IP. Dados informados pelo Operador para validação do signatário: nome completo GLAUCIA DA SILVA BRITO.

15 mai 2026, 15:38:39 Operador com email FACILITADOR@UNINTER.COM na Conta 2906ccea-b286-4e36-8c15-7ddd546e66bc adicionou à Lista de Assinatura: JOANA.R@uninter.com para assinar, via E-mail.

Pontos de autenticação: Token via E-mail; Nome Completo; endereço de IP. Dados informados pelo Operador para validação do signatário: nome completo JOANA PAULIN ROMANOWSKI.

15 mai 2026, 15:38:40 Operador com email FACILITADOR@UNINTER.COM na Conta 2906ccea-b286-4e36-8c15-7ddd546e66bc adicionou à Lista de Assinatura: danielle.ifes@gmail.com para assinar, via E-mail.

Pontos de autenticação: Token via E-mail; Nome Completo; endereço de IP. Dados informados pelo Operador para validação do signatário: nome completo Daniele Piontkovsky.

15 mai 2026, 15:38:40 Operador com email FACILITADOR@UNINTER.COM na Conta 2906ccea-b286-4e36-8c15-7ddd546e66bc adicionou à Lista de Assinatura: CRISTHY@GMAIL.COM para assinar, via E-mail.

Pontos de autenticação: Token via E-mail; Nome

Completo; endereço de IP. Dados informados pelo Operador para validação do signatário: nome completo Cristiane Monteiro Da Cruz.

- 16 mai 2026, 05:49:39 Adriana Silva Fleischmann Gava assinou. Pontos de autenticação: Token via E-mail adrianasfgava@gmail.com. IP: 177.207.98.86. Localização compartilhada pelo dispositivo eletrônico: latitude -19.5481232 e longitude -40.6337778. URL para abrir a localização no mapa: <https://app.clicksign.com/locat ion>. Componente de assinatura versão 1.1442.0 disponibilizado em <https://app.clicksign.com>.
- 16 mai 2026, 07:46:13 Cristiane Monteiro Da Cruz assinou. Pontos de autenticação: Token via E-mail CRISTHY@GMAIL.COM. IP: 177.173.226.175. Componente de assinatura versão 1.1442.0 disponibilizado em <https://app.clicksign.com>.
- 18 mai 2026, 13:49:10 ANDRE LUIZ MOSCALESKI CAVAZZANI assinou. Pontos de autenticação: Token via E-mail ANDRE.CA@uninter.com. IP: 163.116.233.40. Localização compartilhada pelo dispositivo eletrônico: latitude -25.425337169918908 e longitude -49.274083582942694. URL para abrir a localização no mapa: <https://app.clicksign.com/locati on>. Componente de assinatura versão 1.1443.0 disponibilizado em <https://app.clicksign.com>.
- 19 mai 2026, 10:11:27 GLAUCIA DA SILVA BRITO assinou. Pontos de autenticação: Token via E-mail GLAUCIA.B@uninter.com. IP: 191.177.160.100. Localização compartilhada pelo dispositivo eletrônico: latitude -25.42043631923188 e longitude -49.26858261228701. URL para abrir a localização no mapa: <https://app.clicksign.com/loc ation>. Componente de assinatura versão 1.1444.0 disponibilizado em <https://app.clicksign.com>.
- 20 mai 2026, 09:50:37 Daniele Piontkovsky assinou. Pontos de autenticação: Token via E-mail danielle.ifes@gmail.com. IP: 200.137.71.170. Componente de assinatura versão 1.1445.0 disponibilizado em <https://app.clicksign.com>.
- 22 mai 2026, 15:45:03 JOANA PAULIN ROMANOWSKI assinou. Pontos de autenticação: Token via E-mail JOANA.R@uninter.com. IP: 191.177.103.25. Componente de assinatura versão 1.1447.0 disponibilizado em <https://app.clicksign.com>.

22 mai 2026, 15:45:04 Processo de assinatura finalizado automaticamente. Motivo: finalização automática após a última assinatura habilitada. Processo de assinatura concluído para o documento número 5b08ff1a-e6bc-4224-939f-4661193db260.



Documento assinado com validade jurídica.
Para conferir a validade, acesse <https://www.clicksign.com/validador> e utilize a senha gerada pelos signatários ou envie este arquivo em PDF. As assinaturas digitais e eletrônicas têm validade jurídica prevista na Medida Provisória n.. 2200-2 / 2001

Este Log é exclusivo e deve ser considerado parte do documento n. 5b08ff1a-e6bc-4224-939f-4661193db260, com os efeitos prescritos nos Termos de Uso da Clicksign, disponível em www.clicksign.com.

POETA
Alice Neto de Souza

[...]

— Professora.

— Sim.

— Que raio é um lápis cor de pele?

Levei uma reprimenda, uma criança de tão tenra idade

A questionar a autoridade,

E olhava para o lápis,

Olhava para a minha pele,

Olhava fixamente para aquele lápis cor... de pele.

Poeta.

Naquele dia, desisti de falar sobre unicórnios

E fazer citações,

Porque ser-se poeta é falar de emoções,

Mas bem podia citar Luís de Camões, Fernando Pessoa

Sem dizer um poeta preto.

Pensei em então citar Martin Luther King ou Nelson Mandela

Só para ficar bem na tela.

Ignorar o vazio do mundo,

Fazer dos ouvidos mudos,

Porque preferem um poema com o sol no canto do papel,

As nuvens pintadas a azul,

Sem a dor no fundo.

Falar do que incomoda?

Andar a afiar a língua,

O que é que isso importa?

Porque naquele dia fizeram de mim uma

Poeta cor de pele,

De lápis cinza aguçado acastanhado,

No nevoeiro dos mares

Dantes e sempre navegados,

A minha língua é o lápis

Onde escrevo a cor dos meus sentimentos,

Quem vai perder tempo a escrever versos de amor

Com estes tempos, estas tempestades, estes sismos, ismos

E eu sei, podia ser menos uma poeta a falar sobre racismo

Mas preferiram o quê?

Que em vez do lápis a carvão pegasse uma arma na mão?

Que caísse em tantas outras estatísticas, noticiários?

Que me escondesse por detrás dos armários?

Que nunca tivesse chegado a terminar o secundário? [...]

Saia e seja um centro, um centro doador de vida, como outrora, para toda uma comunidade, quando a oportunidade chegar, quando puder doar vida onde não há vida, esperança onde não há esperança, poder onde não há poder. Comece de maneira humilde e trabalhe para construir instituições que colocarão os negros de pé.

Booker Taliaferro Washington (5 de abril de 1856 – 14 de novembro de 1915)
Líder negro, foi um educador, autor e orador americano.

O nosso desejo é que possamos nos abrir para outros mundos onde a diversidade e a pluralidade estejam presentes, sem serem caçadas, sem serem humilhadas, sem serem caladas. E que possamos também experimentar viver em um mundo no qual ninguém precise ficar invisível, ninguém precise ser Garabombo, o invisível, no qual possamos ser quem somos, cada um com a sua singularidade, humanos nas suas competências, nas suas deficiências, nas suas dificuldades. E que sejamos capazes de reciprocidade, que é um lema que deveria estar entre aqueles que propõem que nos juntemos para pensar mundos.

Ailton Alves Lacerda Krenak é um líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta, escritor brasileiro da etnia indígena krenaque e Imortal da Academia Brasileira de Letras

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Novas Tecnologias - Linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, Grupo de Pesquisa Educação e Cidade (Educidade) - *Projeto de Pesquisa Texere: Memórias, Sociedade, Cultura e Tecnologias* - tem como objeto de pesquisa “*A Branquitude e a Educação para as Relações Étnico-Raciais*”. Partiu-se da indagação sobre a interferência do pertencimento étnico-racial docente (brancos, não brancos, etc...) na efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Para tanto, avalia, se e como existem processos de formação docente para a educação racial crítica e inclusiva no contexto escolar. Com o objetivo de analisar de forma crítica como o pertencimento étnico-racial dos docentes do Ensino Fundamental I influencia a construção de suas práticas pedagógicas e a implementação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 nos currículos escolares, buscando compreender em que medida tais práticas contribuem para a consolidação de uma educação antirracista, intercultural e socialmente equitativa. Foram analisados os currículos desenvolvidos nas Escolas Públicas Municipais de Colatina-ES, e, também consultados professores e alunos sobre os desafios e obstáculos enfrentados na implementação efetiva dessas leis nos currículos escolares, destacando lacunas e áreas de aprimoramento. Como embasamento teórico priorizou-se a perspectiva decolonial, valorizando autores de renome que escapam e, também, contestam o cânone eurocêntrico. Os resultados evidenciaram que a implementação da EREER ainda ocorre de maneira pontual e superficial, marcada por fragilidades na formação docente e pela ausência de letramento racial crítico. Verificou-se que o pertencimento étnico-racial docente influencia diretamente percepções e práticas pedagógicas, contribuindo, em alguns casos, para a manutenção de silenciamentos e desigualdades raciais no espaço escolar. A tese defendida é a de que a efetivação de uma educação antirracista depende da problematização crítica da branquitude, da valorização de saberes afro-indígenas e da formação docente comprometida com práticas pedagógicas racialmente conscientes e socialmente equitativas. Esta tese resultou no desenvolvimento do Produto Educacional “Trilha Afro-indígena do Espírito Santo”, um recurso tecnológico que possibilita o reconhecimento dos sujeitos historicamente invisibilizados pelos currículos escolares, fortalecendo processos de identificação, representatividade e pertencimento étnico-racial.

Palavras-chave: Pertencimento étnico-racial docente; branquitude; racismo; Educação para as Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This research, linked to the Professional Graduate Program in Education and New Technologies – Research Line: Teacher Education and New Technologies in Education, within the Research Group *Educação e Cidade* (Educidade) – Research Project *Texere: Memories, Society, Culture, and Technologies* – focuses on the theme “Whiteness and Education for Ethnic-Racial Relations.” The study begins with the question of whether and how teachers’ ethnic-racial belonging (white, non-white, etc.) influences the implementation of Education for Ethnic-Racial Relations. It examines whether there are processes of teacher education that foster critical and inclusive racial education within the school context. The main objective is to critically analyze how the ethnic-racial belonging of teachers in the early years of Elementary Education influences the construction of their pedagogical practices and the implementation of Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008 in school curricula, seeking to understand the extent to which such practices contribute to the consolidation of an antiracist, intercultural, and socially equitable education. The research involved analyzing the curricula developed in public municipal schools in Colatina-ES, as well as consulting teachers and students regarding the challenges and obstacles faced in the effective implementation of these laws, highlighting gaps and areas for improvement. The theoretical framework is grounded in a decolonial perspective, prioritizing renowned authors who both escape and challenge the Eurocentric canon. The findings revealed that the implementation of EREER still occurs in a fragmented and superficial manner, marked by weaknesses in teacher education and by the absence of critical racial literacy. It was also found that teachers’ ethnic-racial belonging directly influences perceptions and pedagogical practices, contributing, in some cases, to the maintenance of silencing processes and racial inequalities within the school environment. The thesis defended is that the effective implementation of an anti-racist education depends on the critical problematization of whiteness, the appreciation of Afro-Indigenous knowledge, and teacher education committed to racially conscious and socially equitable pedagogical practices. This dissertation resulted in the development of the Educational Product “Afro-Indigenous Trail of Espírito Santo,” a technological resource that enables the recognition of subjects historically rendered invisible by school curricula, strengthening processes of identity formation, representation, and ethnic-racial belonging.

Keywords: Teachers' ethnic-racial belonging, whiteness, racism, Education for Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da cidade de Colatina, com a visualização dos bairros.

Figura 2 – Nuvem de Palavras (docentes)

Figura 3 - Análise de Similitude (docentes)

Figura 4 - Nuvem de Palavras - Alunos

Figura 5 - Análise de Similitude (alunos)

Figura 6 - Acesso a apresentação em formato de slides

Figura 7 - Análise Gráfica

Figura 8 – Acesso ao produto em formato de slides

Figura 9 – *Post* de divulgação para redes sociais

Figura 10 - Imagem do Produto Educacional (tela inicial)

Figura 11 - Imagem do Produto Educacional (ponto fixado)

Figura 12 - *Post* de divulgação

Figura 13 - Planejamento escolar

Figura 14 - Cadernos de Leitura (1º e 2º anos)

Figura 15 e 16 – Intervenção pedagógica

Figura 17 e 18 – Momento de produção escrita

Figura 19 e 20 – Produção textual dos alunos – 5º ano

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População por raça no Brasil

Gráfico 2 – População de Colatina segundo categorização por cor ou raça por percentual – 2022

Gráfico 3 – Características da amostra dos professores

Gráfico 4 - Análise Gráfica de Conectividade

Gráfico 5 - Características da amostra dos alunos

Gráfico 6 – Fundamentação dos conteúdos

Gráfico 7 – Contribuição para debate crítico

Gráfico 8 – Alinhamento às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

Gráfico 9 – Participação ativa

Gráfico 10 – Promoção de respeito e valorização da diversidade

Gráfico 11 – Clareza da linguagem

Gráfico 12 – Facilidade de utilização

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparativo 2010/2022 - População total por cor ou raça, no município de Colatina (Identificação por autodeclaração)

Tabela 2 – População residente por cor ou raça (2010)

Tabela 3 – Bairros mais populosos

Tabela 4 – Distribuição da população por cor ou raça – em percentual

Tabela 5 – Bairros com maior percentual de ocupação pela população branca

Tabela 6 - Bairros com maior percentual de ocupação pela população preta ou parda

Tabela 7 – Quantitativo de disciplinas relacionadas à temática nos currículos

Tabela 8 – Quantitativo de títulos relacionados à temática de pesquisa, constantes das ementas das disciplinas

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNE - Conselho Nacional de Educação
CP - Conselho Pleno
COVID-19 - Coronavirus Disease 2019
DCN-ERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DNA - ácido desoxirribonucleico
EEQ - Educação Escolar Quilombola
EHCAI - Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena
EBC - Empresa Brasileira de Comunicação
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais
ES – Espírito Santo
GLBTTS - Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transgênero (ou Travestis), Transsexuais e Simpatizantes
HCAI - História e Cultura Afro-brasileira e Indígena
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituições de Ensino Superior
IraMuTeQ - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira
MEC - Ministério da Educação
NTIC – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
PNEERQ – Plano Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PPC - Projetos Pedagógicos dos Cursos
RME POA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEDU - Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNDIME-ES - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNINTER - Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	21
Introdução (Tema, Justificativa, Objetivos, Fundamentação Teórica, Objeto de Estudo):.....	24
1. UNIVERSO DE PESQUISA.....	36
1.1 Estudos sobre a branquitude.....	36
1.2 A segregação socioespacial no Lócus de Pesquisa.....	43
1.3 Dados da ocupação do município segundo categorização por raça nos tempos atuais	47
2. OPÇÃO METODOLÓGICA.....	60
2.1 Campo legal e efetivação da EREER e EHCAI nos currículos escolares do município de Colatina.....	62
2.2 Formação de Professores em EREER para atuação em sala de aula no Estado do Espírito Santo.....	66
2.3 Saberes e práticas docentes e discentes – as percepções dos atores da pesquisa (Dados produzidos a partir da pesquisa de campo).....	80
3. CAMINHOS PERCORRIDOS.....	99
3.1 Heranças da Colonização: marcas históricas.....	99
3.2 Identidade e pertencimento étnico-racial no Brasil.....	106
3.3 O Movimento Negro, Organizações Indígenas e a luta por direitos e reconhecimento no Brasil.....	111
3.4 A descolonização dos currículos escolares.....	117
4. TRILHA PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA (PRODUTO EDUCACIONAL) – O USO DA TECNOLOGIA NA EREER.....	127
4.1. Concepção e definição do produto.....	128
4.2. Processo de Criação.....	130
4.3. Descrição Técnica do Produto Educacional.....	133
4.4. Avaliação e aplicação do Produto Educacional.....	134
CONCLUSÃO: DA NATURALIZAÇÃO AO PERTENCIMENTO.....	143
Referências.....	147
Anexos.....	158

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire (1987)

A história das relações étnico-raciais no Brasil e em toda a sociedade é marcada por grandes períodos ou momentos de silêncios, tensionamentos, violências físicas e simbólicas. Mudar isso é mais do que necessário, e, contribuir para esta mudança é um dever que se coloca aos educadores, como ressalta Gomes (2007, p. 11) ao abordar a necessária mudança na reconfiguração do pacto social brasileiro, destacando a luta do Movimento Negro neste processo: “Essa situação impõe novos desafios para a luta pela emancipação social no Brasil e para a construção de uma educação ou de uma pedagogia da diversidade. Nesse processo tenso, todos os setores sociais são chamados a se repensar. A escola é um deles.”

Esta pesquisa é conduzida a partir do olhar de uma pedagoga, mulher branca, privilegiada, tomada por consciência racial crítica, que busca através deste instrumento levar a palavra, a ciência e a produção de cientistas, acadêmicos, intelectuais não-brancos, que fizeram contribuições importantes para a temática das relações étnico-raciais, colaborando para quebrar com os “silêncios” muitas vezes impostos a estes povos, e, “fazer barulho”, levando ação, reflexão e questionamentos para dentro das escolas, instrumentalizando professores no combate ao racismo¹, através de uma prática educacional antirracista².

O interesse pelo aprofundamento nesta temática através do doutoramento decorre das experiências vivenciadas pela pesquisadora enquanto Pedagoga da Educação Profissional e Tecnológica, que tem enfrentado situações de racismo e discriminação envolvendo jovens da fase final da Educação Básica na instituição em que atua no município de Colatina-

1 De acordo com Silvio Almeida (2019), o racismo não é apenas uma atitude individual discriminatória com os não-brancos, e sim um mecanismo de poder que organiza a sociedade, distribuindo oportunidades e direitos de forma desigual, tornando este grupo vulnerável.

2 Conforme Pinheiro (2023, p. 40), o antirracismo é caracterizado pelo protesto, pelo enfrentamento, pela denúncia do racismo. E, as práticas antirracistas são aquelas voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua reversão/destruição.

ES (Instituto Federal do Espírito Santo – IFES Campus Colatina), o que levou a questionamentos quanto à eficiência dos currículos escolares aplicados que já devem contemplar a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (HCAI) há mais de vinte anos, despertando sua vontade de contribuir para esta efetividade desde o início da Educação Básica, fase mais relevante para o desenvolvimento de valores na formação de nossos estudantes.

Este é um trabalho que se vincula a pesquisas decoloniais e sobre branquitude³, lembrando que estes são termos que serão profundamente discutidos aqui, que corroboram para o fim da servidão dos povos colonizados e que busca a superação da branquitude (atitude manifestada por pessoas brancas) de forma acrítica, que muitas vezes impera na sociedade contemporânea, onde os brancos não têm consciência do lugar de privilégio que lhes é reservado.

Esta pesquisa se propõe a contribuir com o combate ao racismo no Brasil, que não é apenas uma demanda das populações negras e indígenas, mas um imperativo civilizatório que beneficia toda a sociedade – inclusive as pessoas brancas. Abaixo, indicamos benefícios que uma sociedade antirracista proporciona, embasados em autores fundamentais, que mostram porquê lutar contra o racismo é crucial para o país e para a construção de uma democracia plena.

- Aprimora a democracia, pois expande a cidadania plena.
- Potencializa a economia, ao utilizar todos os talentos disponíveis.
- Enriquece o convívio cultural, resgatando identidades pluralistas.
- Repara injustiças históricas, promovendo estabilidade social.

Neste sentido, o letramento racial⁴ docente se torna imperativo para o alcance dos objetivos aqui traçados, pois, somente através do aprofundamento dos conhecimentos sobre a complexidade das relações raciais que se estabelecem em sociedade, é possível desenvolver uma educação antirracista⁵

3 Um termo cunhado pela teoria crítica da raça para refletir a racialização das pessoas brancas a partir dos privilégios que as unificam (Pinheiro, 2023).

4 A ideia de letramento racial surge da necessidade de entender as especificidades do processo de construção das relações raciais na sociedade. Tal compreensão é fundamental para a promoção de maiores níveis de justiça social. Afinal, é impossível interpretar a dinâmica da sociedade brasileira sem reconhecer os princípios e estruturas que historicamente orientam suas relações sociais (Moreira, 2024).

5 Abordagem pedagógica que assume explicitamente o enfrentamento do racismo como parte fundamental do processo educativo. Munanga (2019) destaca que essa perspectiva rompe com

nas escolas. “Este conceito remete à racialização das relações, ou seja, o estabelecimento arbitrário de direitos e lugares hierarquicamente diferentes para brancos e não-brancos, que legitima uma pretensa supremacia do branco.” (Almeida, 2017) O letramento racial se apresenta como ferramenta indispensável para oferecer ao professor base teórica e metodológica para lidar com as complexas dinâmicas pedagógicas que envolvem a educação de valores e hábitos presentes nas diferentes culturas que compõem o povo brasileiro.

Assim, a presente pesquisa foi construída, inicia-se com a apresentação de todo o cenário de pesquisa a partir do projeto traçado (tema, justificativa, objetivos, fundamentação teórica e objeto de estudo), em seguida, faz-se uma aproximação do objeto de pesquisa através de um levantamento das pesquisas sobre a branquitude, buscando as lacunas a serem preenchidas.

Para melhor compreensão do contexto em que a pesquisa está inserida, apresenta-se o seu universo, detalhando-se as características do município de Colatina que sedia as escolas envolvidas, evidenciando-se a segregação socioespacial ocasionada pelo processo de ocupação da cidade.

A partir daí, especifica-se a opção metodológica que orientou todo o levantamento de dados, listando-os de forma detalhada e dialogada, desde a análise documental até os dados coletados na pesquisa de campo, trazendo para o debate os saberes e práticas docentes e discentes; pois, a escuta e análise atenta das suas experiências, dores e êxitos, que envolvem suas vivências, guiam a construção do produto desta pesquisa.

Neste processo reflexivo, percorrem-se os caminhos históricos que envolvem a temática das relações étnico-raciais no Brasil, partindo-se das heranças da colonização europeia e suas marcas. Aborda-se a construção da identidade e pertencimento étnico-racial no Brasil, as conquistas dos movimentos negros que nos trouxeram até aqui, e o processo de descolonização dos currículos escolares iniciado.

Assim, chegamos à proposição de um caminho, que se materializará no produto educacional da presente tese, que a partir de uma tecnologia acessível, reunirá conhecimentos sobre a ERER e as descobertas feitas até

aqui sobre a cultura dos povos originários, nos levando à Trilha Afro-indígena do Espírito Santo. E, essa trilha ajudará na desnaturalização dos processos de colonialidade que ainda se perpetuam na escola, levando os atores desta pesquisa ao reconhecimento de seu pertencimento étnico-racial, resgatando as suas ancestralidades.

Como trata-se de uma pesquisa que envolve seres humanos, sua proposta foi submetida à Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário Internacional (UNINTER), obedecendo aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos, conforme preconiza a Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética n. 82952424.0.0000.5573, comprovante de recepção n. 103897/2024. Após aprovação por este comitê, todos os participantes da pesquisa ou seus responsáveis, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorização de sua participação, e os questionários foram aplicados *in loco*.

Introdução (Tema, Justificativa, Objetivos, Fundamentação Teórica, Objeto de Estudo):

O desenvolvimento dos currículos escolares em qualquer esfera é marcado por uma série de transformações que se correlacionam com os acontecimentos políticos, econômicos e sociais que permeiam a trajetória histórica do país. Não por acaso, na transformação dinâmica dos currículos, a aspiração por um sistema educacional mais inclusivo e equitativo persiste no cenário cotidiano das instituições de ensino do Brasil atual.

Desde o período colonial, registram-se avanços e retrocessos na área educacional. Destacam-se alguns avanços relevantes, como: a laicidade do ensino, a expansão curricular para além das humanidades clássicas, a descentralização do ensino, a democratização do acesso à Educação Básica, e, a adoção de uma pedagogia progressista orientada para a formação cidadã.

A história da educação brasileira, como detalham David *et al.* (2014, p. 184-198) pontuando as transformações ocorridas desde a invasão portuguesa até a publicação da Constituição Cidadã de 1988 (que define a educação como

um direito social universal ao lado da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados, e da moradia), culminou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN), em 1996.

Essas transformações abrangem não só as práticas pedagógicas, mas se refletem também nas atualizações da legislação educacional. Tais mudanças normativas buscam, além de modernizar os currículos, promover a valorização da diversidade cultural e étnica, abrindo espaço para a inclusão de temas de grande relevância, como: educação ambiental, direitos humanos, equidade social, globalização, entre outros.

A promulgação da Lei n. 10.639/2003, que alterou a LDBEN e incluiu nos currículos oficiais das Redes de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, representou um marco significativo nos avanços curriculares no Brasil, alcançando o vigésimo aniversário de sua publicação no ano de 2023.

Esta pesquisa se propõe a analisar os currículos escolares, tanto o vivido quanto o prescrito, quanto à EREER numa perspectiva histórico-crítica da educação. Nessa direção, não desconhecemos os autores e seus avanços já clássicos sobre a questão dos currículos no Brasil, conforme quadro abaixo. Citamos esses autores, entretanto, tendo em vista, o foco desta tese optamos por trabalhar com autores não-brancos (negros e indígenas) que dialogam com esta perspectiva.

Quadro 1 – Contribuições relacionadas aos currículos escolares no Brasil

Autor	Obra-chave	Contribuição
Demerval Saviani	Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações (1983)	Fundador da chamada “Pedagogia Histórico-Crítica”, Saviani estabeleceu uma base teórica que relaciona as escolhas curriculares à luta de classes e à reprodução social. Sua análise histórica das ideias pedagógicas no Brasil é referência obrigatória para entender como os currículos refletem e impactam a estrutura social.
José Carlos Libâneo	Didática (1994; várias edições), Organização e gestão da escola (1997)	Mais conhecido por suas formulações sobre didática, dedicou-se também às questões de estruturação curricular, enfatizando a articulação entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação. Seu trabalho ajuda a operacionalizar os currículos na prática docente e na gestão escolar.
Cipriano Luckesi	Avaliação da Aprendizagem	Mostrou que avaliar não é apenas aferir conteúdos, mas

	Escolar (1995), Formação do Professor e Avaliação (2000)	integrar avaliação e currículos em processos formativos. Sua perspectiva formativa quebra a lógica tradicional de “classificar” alunos e reforça a função pedagógica dos currículos.
Selma Garrido Pimenta	Currículo: teoria e prática (2002)	Aborda os currículos sob a ótica dos direitos humanos e da diversidade cultural. Destaca a dimensão política dos currículos – como podem reproduzir ou transformar desigualdades – e oferecer instrumentos de análise para gestores e pesquisadores.
Ilma Passos Alencastro Veiga	Currículo e avaliação: os sentidos de uma prática (1996)	Propôs um modelo integrador em que os currículos se constroem nas práticas de sala de aula e na cultura escolar. Sua obra auxilia na compreensão dos processos de elaboração, implementação e revisão curricular em diferentes níveis de ensino.
Miguel Arroyo	Currículo e Educação do Campo (2005)	Problematiza como o currículo convencional exclui saberes camponeses e indígenas. Defende currículos contextualizados que valorizem práticas produtivas, relações de trabalho e identidades locais, ampliando o conceito de “conteúdo” e de “escola”.
Anísio Teixeira	A Formação do Professor Primário (1933)	Pai da educação pública moderna no Brasil, defendeu a escola laica, gratuita e em tempo integral, norteou as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais. Seu legado está na noção de currículo como projeto social emancipatório.
Paulo Freire	Educação como prática de liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1970)	Defensor da educação crítica, popular e libertadora. Propôs uma educação voltada para a libertação dos oprimidos, buscando a superação das estruturas de dominação. Propôs uma educação dialógica e problematizadora com base na realidade social dos educandos.
Joana Paulin Romanowski	Tendências da pesquisa em formação de professores (2013)	Dedica-se especialmente à análise das políticas e práticas de formação inicial e continuada de professores, mapeando a produção científica na área educacional. Referência em pesquisas que discutem a profissionalização docente e a articulação entre universidade e escola na formação de professores.
Tomaz Tadeu da Silva	Currículo, cultura e sociedade (1994)	Compreende o currículo como um artefato cultural, social e político, rompendo com a visão tradicional que o entende apenas como um conjunto neutro de conteúdos e objetivos educacionais. O currículo é um espaço de disputa de significados, no qual se produzem e se legitimam identidades, saberes e poderes. Introduz questões relacionadas à cultura, à identidade, à diferença e ao poder, enfatizando que o currículo seleciona e privilegia determinadas narrativas em detrimento de outras. Propõe repensar a educação de forma mais democrática, plural e comprometida com a justiça social e com o reconhecimento das diversidades culturais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2026)

A ERER, nesse contexto, desponta como uma dimensão essencial na luta por justiça social e equidade, exigindo a revisão dos conteúdos, das práticas pedagógicas e dos sentidos atribuídos ao ensinar e ao aprender. A incorporação dos aportes teóricos dos autores acima citados embasa a efetivação de um currículo formativo e integrado que valoriza saberes

ancestrais, comprometido com os direitos humanos e com a valorização da diversidade cultural, através de uma práxis educativa dialógica, crítica, reflexiva e transformadora, capaz de levar à emancipação seus educandos, transformando a cultura escolar. Um currículo como o vislumbrado por Ferraço *et al.* (2021, p. 1): que possibilite o resistir, uma re-existência que “não é um ato de espera, de contemplação, mas um ato que cria formas de trabalhar que subvertem, que extrapolam, que combatem as práticas de aprisionamento das vidas e de exclusão da diferença.”

Incorporam-se a este debate, autores decoloniais que através de suas pesquisas colaboram para a implementação da EREER, como: Abdias Nascimento, Bárbara Carine, Bell Hooks, Frantz Fanon, Kabengele Munanga, Lélia Gonzaléz, Maria Aparecida da Silva Bento, Ailton Krenak, Muniz Sodré, Neide A. de Almeida, Nilma Lino Gomes, Silvio Luiz de Almeida, Daniel Munduruku, Sueli Carneiro, entre outros.

Ambas perspectivas se complementam ao destacarem a não neutralidade da educação e ao proporem uma educação como instrumento de transformação social, denunciando as opressões reproduzidas na escola, na busca de romper com a lógica do sistema dominante que se impõe em nossa sociedade.

Não obstante, é imperativo contextualizar a temática da EREER no cenário nacional brasileiro que perdurou como escravagista por mais de três séculos, com a abolição da escravatura ocorrendo há 138 anos. E ainda padece daquilo que pode ser chamado racismo estrutural, como definido por Almeida:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (Almeida, 2019, p.33).

Importa salientar que a instituição escravocrata constituiu a base econômica do território brasileiro por um período substancial, e, à época da abolição, não foram implementadas políticas públicas reparatórias. Como afirma Ferreira (2014, p. 170) “[...] a construção de políticas públicas antirracistas no Brasil é relativamente recente. Somente a partir de 1980 é que

os movimentos sociais negros conseguiram sensibilizar o estado para esta agenda.”

Ao longo do período pós-abolição, a população afrodescendente foi relegada a ocupações precárias, mantendo-se em condições de exploração. Esse fenômeno está intrinsecamente relacionado aos processos de pós-abolição que marginalizaram esse segmento populacional, contribuindo para a manutenção do racismo estrutural no contexto brasileiro.

O trabalho livre após a abolição e o avassalador desenvolvimento industrial e urbano, vivido a partir de 1950, provocou uma mudança no perfil do emprego no país, o que acabou por empurrar a população negra para ocupações subalternas e mais desvalorizadas, como: serviços domésticos, empregos informais e biscates, foram atividades que restaram aos não brancos, nas quais a maioria deles se encontra ainda hoje (Silva, 2013, p. 233). Como demonstram os dados:

Em 1940, 77,4% da força de trabalho não branca se encontrava no setor primário, contra 65,9% de brancos. Entretanto, em 1950, os percentuais registram 68,7% de participação no setor primário da força de trabalho não branca, em relação a 55,8% da mão de obra branca. A força de trabalho branca reduziu sua participação no setor primário, durante esse período, em 10,1%, enquanto os não brancos se deslocavam menos para os setores dinâmicos da economia nacional – em apenas 8,7 pontos percentuais (Silva, 2013, p. 234).

A dinâmica da destinação da população negra a subempregos contribuiu para a concentração dessa população em áreas periféricas e em favelas na distribuição espacial das cidades, fenômeno que perdura até os dias atuais. Paralelamente a essa realidade, observou-se o estímulo à imigração europeia para o Brasil, mediante políticas de concessão de terras, visando, ao mesmo tempo, obter mão de obra barata. Conforme explica Jacino (2006, p.67), ao se reportar a Lei de Terras, de 18/09/1850, que dispõe sobre as terras devolutas no Império:

O governo imperial baixa uma lei privilegiando os sesmeiros (que haviam recebido estas sesmarias do próprio governo como mercês), que a partir daí tem base legal para se apropriar das terras de posseiros. Estes grandes proprietários acumularam, explorando o trabalho escravo, capital suficiente para comprarem mais terras devolutas. Com o dinheiro amealhado da venda destas terras o governo subsidia a vinda de imigrantes para trabalharem nas terras desses grandes proprietários, imigrantes com direito a compra parcelada da terra - e outros privilégios – ocuparão os postos na nova modalidade de trabalho livre. Venderam sua força de trabalho, ao invés de serem vendidos a si próprios e vão se tornar base da pirâmide da pátria que nascia. Ao trabalhador nacional (branco,

negro, mestiço, caboclo) restará a expulsão da terra e o impedimento de exercer o trabalho assalariado, constituindo-se um extraordinário exército de reserva (Jacino, 2006, p.67).

A morosidade na implementação de políticas sociais e econômicas voltadas para a reparação das injustiças históricas é uma característica marcante em nações em desenvolvimento, como o Brasil. Por esse motivo, a introdução do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (EHCAI) em 2008, pela Lei n. 11.645, que incorporou também o repertório indígena nos currículos escolares, representa uma iniciativa para reparação de lacunas históricas e combate ao racismo estrutural em nossa sociedade.

O estabelecimento do diálogo para uma discussão mais abrangente e inclusiva na esfera educacional reconhece a multiplicidade de perspectivas e experiências vividas por essas populações e se alinha com a necessidade de preparar os alunos para desafios contemporâneos.

A diversidade da população brasileira se destaca não somente em termos estéticos, mas, também se comprova através de um estudo recente realizado por cientistas da Universidade de São Paulo, onde essa variedade também é percebida de forma mais profunda através das características genéticas presentes no DNA (ácido desoxirribonucleico) da população brasileira (Nunes, *et al.*, 2025).

A construção de currículos que considerem toda esta diversidade não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Portanto, as conquistas alcançadas até o momento foram imprescindíveis para observância do compromisso contínuo com a manutenção da evolução do currículo escolar, garantindo que se mantenha relevante e alinhado com as demandas e as complexidades da sociedade contemporânea.

Importa destacar ainda, que o Tribunal de Contas do Espírito Santo em auditoria realizada nos anos de 2022 e 2023, e Relatório publicado em 2024, constatou que a Educação para as Relações Étnico-Raciais ainda não se efetivou em nossos municípios, as ações até agora implementadas se mostraram incipientes e pontuais, não atendendo ao que determina a legislação. O que nos conduziu a alguns questionamentos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa: Quais os possíveis entraves na efetivação da

Educação para as Relações Étnico-Raciais em nossas escolas? O pertencimento étnico-racial docente pode interferir nesta prática?

Nesse sentido, esta pesquisa propõe avaliar a interferência do pertencimento étnico-racial docente na EREER e verificar sua contribuição para implementação de currículos antirracistas na Educação Básica, analisando a adequação das práticas educacionais, e, identificando desafios para otimização da integração dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena ao currículo. Nesta pesquisa, o pertencimento étnico-racial refere-se à identificação do indivíduo (neste caso, o professor) com um determinado grupo étnico-racial, de maneira individual e coletiva, reconhecendo a sua importância na construção social, cultural e histórica de nossa sociedade. Este reconhecimento do pertencimento étnico-racial é fundamental em contextos escolares, constantemente, marcados e pautados por currículos colonizados, onde o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira pode contribuir para a construção de currículos antirracistas e inclusivos.

Uma hipótese a ser verificada, ainda que já encontre respaldo na literatura estudada nesta pesquisa, é a de que a falta de consciência racial interfere nas vivências sociais, sendo mais frequente entre os brancos. Em concordância com Bento (2022), essa pesquisa compreende como essencial:

Reconhecer ao mesmo tempo o outro e o que somos, apreender nossos lugares recíprocos, situar os nossos papéis, identificar na estrutura de nossas organizações os elementos que fomentam a supremacia e a história que gerou ônus para uns e bônus para outros. E seguir realizando as mudanças institucionais imprescindíveis (Bento, 2022, p. 98).

O desenvolvimento dos estudos realizados sobre a temática, levou à idealização do produto educacional da presente pesquisa, dando origem à Trilha Afro-indígena do Espírito Santo, um mapa interativo que traz conteúdos, informações e atividades sobre a HCAI que podem ser utilizadas para aprofundamento do conhecimento docente e serem aplicadas em sala de aula. Assim, foram definidos os objetivos dessa pesquisa:

Objetivo geral: Analisar de forma crítica como o pertencimento étnico-racial dos docentes do Ensino Fundamental I influencia a construção de suas práticas pedagógicas e a implementação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 nos currículos escolares, buscando compreender em que medida

tais práticas contribuem para a consolidação de uma educação antirracista, intercultural e socialmente equitativa.

Objetivos Específicos:

a) Realizar um diagnóstico inicial sobre o que pensam os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, como eles têm abordado estas temáticas em sala de aula e suas experiências formativas.

b) Avaliar como as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 têm sido implementadas nos currículos escolares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através do levantamento dos currículos desenvolvidos no Município de Colatina-ES, e seus embasamentos.

c) Identificar desafios e obstáculos enfrentados na implementação efetiva dessas leis nos currículos escolares, destacando possíveis lacunas e áreas de aprimoramento.

d) Avaliar a percepção dos alunos em relação ao conteúdo abordado, verificando o entendimento, a valorização da diversidade cultural e o impacto na compreensão sobre o combate ao racismo estrutural.

e) Desenvolver um recurso tecnológico e pedagógico que auxilie professores do Ensino Fundamental I no acesso a conteúdos, estratégias e atividades voltadas ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, contribuindo para a efetivação de currículos antirracistas na Educação Básica.

Destaca-se que esta pesquisa se fundamenta na Pedagogia Histórico Crítica, pois considera toda a historicidade da educação brasileira quanto à formação social e origem do povo brasileiro. Na perspectiva da escola como elemento-chave na formação social da criança, e, busca interpretar o desenvolvimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo escolar, com o intuito de contribuir para a aplicação de práticas pedagógicas antirracistas.

Essa perspectiva de temporalidade histórico-crítica é considerada nesta pesquisa como ponto primordial, pois os fenômenos educacionais devem ser analisados dentro de seus contextos históricos, levando em consideração os processos e forças que os originaram. A escola e a educação se envolvem numa totalidade dinâmica e complexa, onde os processos devem ser

analisados no tempo presente, considerando suas permanências e rupturas históricas, conforme orienta Fanon (1952, p.16): “Todo problema humano exige ser considerado a partir do tempo. O ideal seria que o presente sempre servisse para construir o futuro.”

Em uma pesquisa sobre a EREER e o currículo do EHCAI é imprescindível estabelecer um referencial teórico sólido que forneça uma base conceitual e metodológica para a investigação. A Teoria Histórico-Crítica da Educação, desenvolvida por pensadores como Paulo Freire e Dermeval Saviani, enfatiza a importância da conscientização, da justiça social e do papel da educação na transformação social, será aplicada para análise do currículo escolar.

Esses autores defendem uma prática pedagógica dialógica, mediada, que oportunize a interação e relação com a realidade, o que é fundamental para o desenvolvimento e conscientização de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que precisam lidar com o concreto, visualizando e manuseando objetos do conhecimento de forma mais experimental possível. Para que propostas dessa natureza se efetivem em sala aula é necessário o envolvimento do professor, que precisa dominar o conteúdo para apresentá-lo aos alunos de forma atrativa. Além do domínio do conteúdo, seu letramento racial também é determinante para uma postura crítica frente as relações étnicas presentes na escola e no currículo.

Importa ressaltar que o olhar sobre o pertencimento étnico-racial docente, lançado a partir desta pesquisa, busca romper com um ciclo de pesquisas sobre o negro no Brasil, que toma o negro como objeto de estudo, desconsiderando sua humanidade e processo de formação histórica. Nascimento (1978, p.75) aponta que: “São estudos de vista curta, em geral considerando os povos africanos e negros como ‘interessantes’ e/ou ‘curiosos’, tais ‘estudos’ veem o negro apenas na dimensão imobilizada de objeto”. O que se observa também com relação aos indígenas, assim, buscamos uma maior aproximação com o docente para que ele se identifique e resgate sua historicidade, para que se sinta pertencente a uma etnia e assim, desmistifique as impressões que porventura traga de uma educação eurocêntrica, e reconheça a importância das culturas africana e indígena na formação da cultura brasileira.

Essa aproximação toma a “branquitude” como objeto de estudo, pois esta se manifesta muitas vezes de forma acrítica, como Cardoso (2010, p. 95-96) chama este grupo que se favorece passivamente dos privilégios da branquitude, pois, não tem consciência dos prejuízos que seus privilégios geram nos demais grupos. Propiciar condições para que os docentes desenvolvam seus conhecimentos sobre sua racialidade e sua atuação na sociedade brasileira é imprescindível para que se resgate a cultura africana e indígena no currículo escolar brasileiro. E isto envolve o letramento racial, conhecimentos sobre a negritude, a cultura e ancestralidade indígena, e, sobre a branquitude, para que possa contribuir com o desenvolvimento de currículos antirracistas nas escolas.

A branquitude é uma questão emergente nesta área de estudos, e, salientamos que a branquitude não é identidade racial, e sim, lugar de privilégios, gerando ações de opressão e dominação sobre os não-brancos em uma sociedade impregnada pelo racismo estrutural. O branco entende-se como estado de normalidade e padrão de medida para todos a sua volta, e, desta forma se coloca como ser neutro e universal. Bento (2022) ressalta que existe um silenciamento também quanto a este conjunto de práticas culturais que coloca o branco em vantagem, sempre acima dos demais grupos, inferiorizando os demais. E diz:

O privilégio branco é entendido como um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não. Ou seja, a herança está presente na vida de todos os brancos, sejam eles pobres ou antirracistas. Há um lugar simbólico e concreto de privilégio construído socialmente para o grupo branco. Por sua vez, o conceito de prerrogativa branca diz respeito a uma posição ativa, na qual, brancos buscam, exercitam e aproveitam a dominação racial e os privilégios da branquitude (Bento, 2022, p.47).

Já a negritude surge como uma manifestação/necessidade de defesa do povo negro, que assume essa atitude para se defender desse processo de inferiorização de sua raça e de sua cor. Como nos alerta Kabengele Munanga (1990, p.110): “se historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la cientificamente com o racismo do qual é consequência e resultado”.

Para compreender essa dinâmica complexa das relações raciais no Brasil, recorreremos a Carneiro que diz que existe

um dispositivo de racialidade que vem operando na sociedade brasileira de tal modo que, pela articulação de múltiplos elementos, configura a racialidade como um domínio que produz poderes, saberes e subjetividades pela negação e interdição de poderes, saberes e subjetividade (Carneiro, 2023, p.12).

O que afeta a população de diferentes maneiras, dependendo das características físicas que apresenta. Carneiro complementa:

O dispositivo de racialidade ganha uma dimensão específica ao operar em conjunto com o biopoder e ser por ele instrumentalizado. Combinado ao racismo, o biopoder promove a vida da raça considerada mais sadia e mais pura e promove a morte da raça considerada inferior (Carneiro, 2023, p. 12).

De acordo com a autora, o biopoder organiza quem pode viver e quem pode morrer na sociedade atual, operando através das políticas públicas que não alcançam todos os territórios, desta forma ele não é neutro. Munanga (2019, p. 15) corrobora dizendo que “cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais⁶ contemporâneas observáveis.” O que leva à ocorrência de direitos que são continuamente negados, enquanto população que vive nas periferias, têm menos acesso à qualidade de vida, assistência à saúde, à educação de qualidade, entre outros benefícios que deveriam atender a esse público prioritariamente.

Nesta dinâmica de negação de direitos, a história pluricultural⁷ do Brasil vai sendo apagada como foi no início da colonização, pois, as vozes dos não-brancos foram silenciadas pelos mecanismos de ação do dispositivo de racialidade disparado pela branquitude brasileira. O que ainda acontece na sociedade atual, onde a branquitude ainda é refletida, ofuscando os olhares sobre os não brancos, e, não permitindo que suas vozes ressoem. O que não deveria mais acontecer, embora vejamos os seus rastros constantemente, em denúncias que são feitas, em postagens nas redes sociais, em reportagens de televisão, que são tão frequentes que acabam sendo naturalizadas.

Carneiro (2023, p.14) explica, ou podemos dizer que questiona: “Se, como afirma o senso comum, racismo e preconceito são frutos da ignorância,

⁶ Sociedades constituídas por várias raças. (DLP-ACL, 2001)

⁷ O mesmo que multicultural, relativo ou pertencente a diferentes culturas em simultâneo, que é formado por diferentes grupos culturais, que reconhece a diversidade étnica e cultural. (DLP-ACL, 2001)

não faltariam saberes suficientemente disseminados para desautorizar as práticas discriminatórias de natureza racial.” Ainda testemunhamos o tratamento desigual entre sujeitos, segundo seu grau de mestiçagem e cor da pele, na sociedade brasileira. A identidade racial passa pela cor da pele, tendo a pele negra como cor rejeitada pela história e cultura que lhes foram expropriadas (Munanga, 2019).

Da negação do problema à admissão completa, passando por sua aceitação relativa, descortina-se um cenário de disputas em torno do problema da racialidade no plano teórico e no da ação política que encontra o seu grau mais elevado de explicitação nas polarizações que atravessaram e continuam a atravessar as iniciativas de implementação de políticas públicas que possam atuar positivamente na reversão das condições desfavoráveis de vida em que se encontram imersas as populações negras no Brasil (CARNEIRO, 2023, p.14).

As ações afirmativas são exemplos dessas iniciativas, e ao longo dos anos buscam mudar o cenário e oportunizar maior equidade racial em nossas instituições. Apenas a sua necessidade, já seria suficiente para demonstrar o mito da democracia racial que domina o país. Esses processos fazem parte dos mecanismos utilizados pelo dispositivo de racialidade que é geradora da diferença, como afirma Carneiro:

O dispositivo de racialidade também produz uma dualidade entre positivo e negativo, tendo na cor da pele o fator de identificação do normal, e a branquidão será a sua representação. Constitui-se assim uma ontologia do ser e uma ontologia da diferença. [...] O dispositivo de racialidade, ao demarcar a humanidade como sinônimo de branquidão, irá redefinir as demais dimensões humanas e hierarquizá-las de acordo com a proximidade ou o distanciamento desse padrão (Carneiro, 2023, p. 28).

A normatização desse processo e aceitação do mesmo dá notoriedade à hegemonia branca, permitindo sua expansão e regularidade em todos os espaços institucionais, inclusive na educação, atingindo aqueles que ainda estão em formação, e, também se tornam alvo deste processo de inferiorização gerado pelo racismo de forma silenciosa, o que precisa ser combatido.

1. UNIVERSO DE PESQUISA

1.1 Estudos sobre a branquitude

Esta pesquisa opta por lançar esse olhar sobre a branquitude, sobre o pertencimento étnico-racial docente e sua relação com a ERER, após a realização de um levantamento do estado do conhecimento sobre a branquitude e a formação docente. Para aproximação com o tema optou-se, inicialmente, pelo levantamento das teses e dissertações mais recentes (compreendendo o período de 2020 a 2024), devido a maior abrangência dos estudos e maior tempo normalmente dedicado a estas pesquisas.

O levantamento foi realizado a partir da Plataforma Sucupira e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, chegando-se à conclusão que esta é uma área profícua para pesquisa educacional e relata-se agora alguns pontos relevantes a serem considerados na presente pesquisa que indicou caminhos a serem seguidos e lacunas a serem preenchidas.

Seguem os principais estudos encontrados sobre a temática da branquitude na área de formação de professores:

Quadro 2 – Pesquisas

Pesquisa	Autoria	Instituição	Ano
1. Educação das Relações Étnico-Raciais: Branquitude e Educação das Ciências	Carolina Cavalcanti do Nascimento	Universidade Federal de Santa Catarina	2020
2. “Tecendo saberes, tramando a vida – a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de Educação Física na RME POA”	Gabriela Nobre Bins	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2020
3. Na trama da branquitude mestiça: a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira	Janaína Ribeiro Bueno Bastos	Universidade de São Paulo	2021
4. Branquitude crítica dissimulada: desafios da Educação para as Relações Étnico-Raciais	Maria Isabel Donnabella Orrico	Universidade Estadual de Campinas	2021
5. Educação das Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física de Santa Catarina	Larisse Piccinini	Universidade Federal de Santa Catarina	2021

6. Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil	Eduarda Souza Gaudio	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2022
7. “Não indígenas” na educação indígena: um olhar para a branquitude na formação de universitários kaingang e guarani na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Claudia Pereira Antunes	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2022
8. Conexão Atlântica: branquitude, decolonialidade, e educomunicação em discursos de docentes de Joanesburgo, de Maputo e de São Paulo	Paola Diniz Prandini	Universidade de São Paulo	2022
9. Afetos da branquitude na formação de professores: por uma ética decolonizante	Daniela Silva Costa Campos	Universidade de São Paulo	2023
10. Infidelidade à herança colonial da branquitude: uma jornada rumo à educação escolar antirracista	Andrelize Schabo Ferreira de Assis	Universidade Federal de Rondônia	2024

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A análise envolveu a abordagem da branquitude e problemática levantada pelos pesquisadores, os principais referenciais teóricos que embasaram a pesquisa, a metodologia aplicada e as conclusões das pesquisas. A leitura das teses foi focada nestas categorias, realizada a partir do resumo apresentado.

Esta pesquisa mostrou que os estudos sobre branquitude na área educacional ainda são muito recentes, não tendo abrangido todas as possibilidades de produção de conhecimento que um assunto tão relevante tem a ser explorado. Os resultados também evidenciaram o quanto a branquitude pode interferir nos processos educacionais e a importância da formação docente nesta área de estudo.

Sobre as pesquisas nesta área de conhecimento das relações raciais, Carneiro (2023) pontua:

Enquanto instrumento metodológico, pretende compreender as relações desiguais entre os diferentes grupos humanos, mais especificamente as desigualdades de tratamento e de condições sociais percebidas entre negros e brancos no Brasil. Enquanto prática discursiva, os estudos nele inspirados visam a modificação das relações sociais que produzem as discriminações e assimetrias raciais (Carneiro, 2023, p.37).

Contribuir para a equidade social nos ambientes escolares em todos os níveis de ensino é a mola propulsora desta pesquisa, o “desvelamento” das

mentes e dos olhares sobre as relações raciais é o caminho que devemos seguir.

O que as análises destas pesquisas levantaram:

Na pesquisa 1, Nascimento (2020) investigou a relação entre branquitude e eurocentrismo na educação e analisou os efeitos da branquitude para a educação das ciências, usando como aporte teórico Estudos Decoloniais e Estudos Críticos da Branquitude (Franz Fanon, Maria Aparecida Silva Bento, Ana Amélia Laborne, entre outros), utilizou a metodologia campo-tema. Em seus resultados verificou a “normatividade” da branquitude, a falta de consciência do que é ser branco, a falta de letramento racial, a relação entre o silenciamento da relação ciências e branquitude e os significados sociais do ser branco, a não garantia da consciência da branquitude perante a prática junto aos povos socialmente discriminados. “Assim sendo, o engajamento de professoras(es) brancas(os) na construção de uma educação científica antirracista pressupõe a dupla consciência racial de ser branca(o) e práticas antirracistas.”

Na pesquisa 2, Bins (2020) buscou compreender quais os sentimentos, sensações e reflexos que a Pedagogia Griô suscita em uma professora de Educação Física, propondo uma ruptura com o pensamento eurocêntrico na escola. E foi realizado através de uma autoetnografia, onde descobriu que a Pedagogia Griô é uma possibilidade de prática decolonial na Educação Física. Em seu embasamento teórico foi dialogando com autores como Reiland Rabaka, Elisa Larkin Nascimento, Edwain Buitrago, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Joase Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel, Luis Fernandes de Oliveira, Alberto Acosta, Luiz Rufino, Mogob Ramose, Jean Bosco Kakosi Kashindi e Bas’llele Malomalo.

Na pesquisa 3, Bastos (2021) trata das especificidades da branquitude brasileira e necessidade de ruptura com seu discurso no âmbito escolar e de formação de professores, se baseou em Florestan Fernandes, Marvin D. Harris, Carlos Hasenbalg, Nelson do Valle Silva, Oracy Nogueira e Kabengele Munanga. Utilizou a pesquisa-ação como metodologia, e observou que o ideal de branqueamento e a mestiçagem diluem as identidades raciais no Brasil, contribuindo para uma branquitude mestiça sem letramento racial presente nas escolas, o que dificulta o combate às desigualdades sociais.

Na pesquisa 4, Orrico (2021) buscou apreender as representações sociais de professoras brancas referentes à temática das relações étnico-raciais, e identificar os obstáculos que prejudicam a efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Seus referenciais teóricos foram Lourenço Cardoso, Maria Aparecida Silva Bento, Alberto Guerreiro Ramos, Ana Amélia de Paula Laborne, Kabengele Munanga, entre outros. Utilizou a pesquisa-ação como recurso metodológico e, constatou que os sujeitos brancos não refletem sobre seu pertencimento étnico-racial no cotidiano; veem-se como neutros e universais; não problematizam a branquitude; eximem-se das questões raciais; e atribuem a ausência de trabalho com a temática étnico-racial quase que unicamente à falta de formações.

Na pesquisa 5, Piccinini (2021) problematizou o currículo dos cursos de Licenciatura em Educação Física e suas implicações na formação dos professores para a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Com enfoque qualitativo e perspectiva pós-crítica dialogou com Paulo Freire, Achile Mbembe, Angela Figueiredo, Carlos Skliar, Luciana Balestrin, Djamila Ribeiro, entre outros. Constatou que o currículo do curso rompeu com as perspectivas positivistas de Educação, trazendo os conhecimentos da EREER para o currículo de forma significativa, mas, ainda há necessidade de aprofundamento quanto ao racismo e branquitude para maior contribuição à educação antirracista e igualitária.

Na pesquisa 6, Gaudio (2021) investigou os processos que contribuíram para a institucionalização da educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia de três universidades federais brasileiras, com análise fundamentada no Movimento Negro, em interlocução com o pensamento pós e decolonial. Metodologicamente, optou por uma pesquisa de campo descritiva e qualitativa. Os resultados demonstraram que os currículos produzidos foram demarcados por proposições de perspectiva racial, com metodologias específicas, políticas afirmativas como ações impulsionadoras na descolonização dos currículos e interlocução do debate racial em outros componentes curriculares. No entanto, também foram detectados conflitos no processo de disputa curricular, revelando a necessidade e urgência de um projeto no qual a EREER ocupe espaço estrutural na formação docente.

Na pesquisa 7, Antunes (2022) lançou olhar para a branquitude, para os não indígenas, que são predominantemente brancos, na formação de estudantes universitários Kaingang e Guarani na UFRGS. Com aportes teóricos nos estudos sobre a branquitude e nos Trabalhos de Conclusão de Curso dos estudantes indígenas, verificou-se que apesar do discurso institucional inclusivo, as práticas ainda são embranquecedoras. Na pesquisa de campo com os docentes, estes se mostraram pouco preparados para a vivência intercultural com os alunos indígenas. E, o currículo praticado acaba impondo os modos de vida e saber dos brancos, que são maioria na instituição.

Na pesquisa 8, Prandini (2022) investiga quanto e como a branquitude e as colonialidades estão presentes nas dinâmicas sociais, de ensino aprendizagem e nos currículos das escolas públicas do ensino básico, e, como a educomunicação pode colaborar para a equidade étnico-racial nestes territórios. Como metodologia usou a pesquisa de campo participante, e, foram definidas 31 categorias representativas de branquitude presentes na cosmovisão dos envolvidos com consequências para a docência e sistemas de ensino e realizada discussões para proposição de estratégias decoloniais para melhoria do processo de ensino.

Na pesquisa 9, Campos (2023) problematiza seus próprios afetos contraditórios, de sua branquitude, enquanto formadora de professores em um campus universitário, através de uma autoetnografia, baseando-se em autores como Baruch Espinosa, Sigmund Freud e Jackes Lacan e autores decoloniais como Frantz Fanon. Constatou o quanto o movimento rumo a decolonização deve avançar dentro das universidades com a corporeidade negra se ampliando, sendo acompanhada por um letramento racial.

Na pesquisa 10, Assis (2024) problematizou os rastros da branquitude na Educação Básica, em Porto Velho, visando ao fortalecimento da educação antirracista no contexto escolar, bem como à ampliação do arcabouço teórico acerca da branquitude brasileira. Questionou a possível interferência da branquitude na maneira que a questão racial é abordada na Educação Básica, inclusive acarretando a negação da existência do racismo na escola ou o considerando como problema “do outro”. Optou-se pela escrita terapêutica desconstrucionista como recurso metodológico. O estudo realizado apontou que a postura acrítica da branquitude brasileira na escola atua como um dos

pilares de perpetuação da dificuldade de identificação de indivíduos brancos na relação com a problemática do racismo e dificulta a implementação dos normativos legais e de ações antirracistas nas escolas.

Observa-se que todas as pesquisas abordaram de maneira diversa a branquitude na educação, nos processos de formação docente e seus reflexos nos processos de ensino. Dois (2) pesquisadores que abordaram os reflexos da branquitude no ensino e na escola: Nascimento (2020) abordou a relação branquitude x eurocentrismo e seus reflexos no ensino das Ciências; Bastos (2020) abordou as especificidades da branquitude brasileira e necessidade de sua ruptura nas escolas; Assis (2024) abordou os rastros que a branquitude deixa no ambiente escolar. Três (3) pesquisadores abordaram a influência da branquitude nos currículos: Piccinini (2021) abordou os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física; Gaudio (2021) abordou os cursos de Pedagogia em 3 universidades; e, Prandini (2022) abordou a presença da branquitude e do colonialismo nas dinâmicas sociais e nos currículos nas escolas. E, por último, a abordagem mais frequente encontrada nesta pesquisa, cinco (5) pesquisas focaram o professor nesse processo relacional: Bins (2020) abordou os sentimentos, sensações e reflexões sobre a branquitude e seus reflexos nos professores de Educação Física; Orrico (2021) abordou as representações sociais dos professores brancos sobre as relações étnico-raciais e os obstáculos para efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais; Antunes (2022) abordou os reflexos da branquitude nos professores e em suas práticas com os não brancos e indígenas na universidade; e, Campos (2023) abordou os afetos contraditórios de sua branquitude enquanto formadora de professores em sua prática.

Aqui encontramos o maior foco de interesse dos pesquisadores quanto à branquitude: os professores, seus sentimentos, representações e influências geradas em sua prática pedagógica. Acreditamos que tal interesse se deve ao fato do professor ser o principal agente de mudança educacional dentro da escola, ele está na linha de frente junto aos alunos, se constitui como o principal foco transformador na perspectiva da equidade racial e valorização da pluralidade cultural na educação.

Quanto à metodologia de pesquisa, todos os pesquisadores utilizaram a abordagem qualitativa com a utilização de métodos diversificados: 1 pesquisa

campo-tema, 2 pesquisas com autoetnografia, 2 pesquisa-ação, 2 pesquisas de campo, 1 pesquisa de campo descritiva, 1 pesquisa de campo participante e 1 escrita terapêutica-desconstrucionista.

Quanto ao referencial teórico, as pesquisas privilegiam autores decoloniais como: Achile Mbembe, Ana Amélia Laborne, Djamila Ribeiro, Franz Fanon, Alberto Guerreiro Ramos, Kabengele Munanga, Maria Aparecida Silva Bento, entre outros.

Apesar da abordagem, metodologia e referenciais teóricos terem sido variados, as conclusões das pesquisas foram muito próximas, corroborando para a importância de práticas pedagógicas decoloniais⁸ na educação, propiciando uma educação mais equitativa, inclusiva e que busque combater o racismo, mostrando a necessidade de organização e criação de programas de diversidade que tragam a perspectiva da equidade racial para dentro das escolas, e, que esta deve guiar enquanto princípio basilar ações como a formação de professor, relações com o entorno escolar buscando um relacionamento mais próximo da comunidade, compra de materiais didáticos, entre outros focos de interesse da comunidade escolar.

Entre os principais resultados alcançados nas pesquisas, destacamos a seguir alguns achados que mostram como o combate ao racismo ainda é incipiente na educação: a) a normatividade da branquitude ainda se faz presente nas instituições educacionais; b) a mestiçagem no Brasil contribui para a diluição das identidades raciais; c) os brancos se consideram neutros e universais, o padrão ideal de ser humano, fortalecendo a branquitude; d) muitos professores ainda estão pouco preparados para vivências interculturais com alunos indígenas; e) as representações da branquitude interferem diretamente no processo de ensino. Essas mesmas pesquisas mostraram o que é necessário para que a equidade racial seja possível no ambiente educacional: a) há necessidade de aprofundamento nos currículos de formação docente quanto ao racismo e a branquitude; b) a disputa por espaço curricular para a Educação para as Relações Étnico-Raciais ainda deve continuar; c) a formação e letramento racial dos docentes é imprescindível para o combate às

⁸ Ações educativas que rompem com o olhar eurocêntrico, hierárquico e colonial que estruturou historicamente os currículos escolares. Constituem um movimento de enfrentamento a colonialidade do saber, e reconhecimento dos saberes, cosmovisões e experiências de populações indígenas, negras e tradicionais como fontes legítimas de conhecimento.

desigualdades; d) a Pedagogia Griô é uma possibilidade de prática decolonial do ensino; e) a educomunicação nas áreas de comunicação pode contribuir nesta luta; e, f) uma Pedagogia Intercultural se faz necessária.

Estes resultados evidenciam a necessidade de adequação nos objetivos do processo educacional, conforme uma comparação feita por Ailton Krenak (2020, p. 19) no livro *Futuro Ancestral*, quando ele compara o movimento do Watu (Rio Doce) ao sofrer a agressão da tragédia de Mariana, ele destaca a potência do rio ao mudar seu curso, e refazer sua trajetória indo ao encontro dos lençóis freáticos mais profundos. E, sobre isso o indígena diz: “Estamos vivendo num mundo onde somos obrigados a mergulhar profundamente na terra para sermos capazes de recriar mundos possíveis.”

A educação antirracista é um mundo possível, desde que esta cultura seja trabalhada dentro da escola impulsionando a sociedade nesta direção. Daí a relevância desta pesquisa, no sentido de mudar de forma profunda a cultura escolar ali trabalhada, que deve atender de forma inclusiva a diversidade cultural da população brasileira, valorizando sua multiculturalidade e ancestralidade de todos os povos que contribuíram para sua formação.

1.2 A segregação socioespacial no Lócus de Pesquisa

Os estudos bibliográficos e documentais nesta pesquisa foram realizados em 32 (trinta e duas) escolas, localizadas na zona urbana do Município de Colatina, que atendem mais de 5 (cinco) mil alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As escolas, *lócus* de análise da presente pesquisa, são entidades inseridas em uma sociedade, e que, de certo modo, acabam reproduzindo em seu interior o que ocorre a sua volta, inclusive refletindo valores e preconceitos que se normalizaram na sociedade.

No entanto, não só os costumes influenciam os comportamentos e práticas sociais das pessoas. Segundo Benévolo (1971, p.26), o cenário das cidades, sua forma de organização, as mudanças e transformações exercidas pela classe dominante vão influenciar os modos de vida de toda sociedade. A cidade é um palco onde o passado se encontra com o futuro, e o ambiente

construído molda as experiências e as relações sociais. Em outras palavras, retomando, Ítalo Calvino (1972, p.14), a cidade é feita “das relações entre as medidas do seu espaço e os acontecimentos do passado.” Pensando nas cidades brasileiras, verificam-se diferenças perceptíveis entre os espaços urbanos que, por sua vez, engendram relações sociais.

Um dos enfrentamentos que se coloca para a EREER é desconstruir a ideologia da “democracia racial” que alguns ainda acreditam existir no Brasil. Assim, propõe-se um exercício metodológico, no sentido de procurar perceber a incidência do racismo estrutural na distribuição espacial da população no município ora estudado e, se os resultados alcançados sustentam o mito da democracia racial como hipótese aqui levantada.

Por esse motivo, conhecer melhor a distribuição espaço-social do município de Colatina, se mostrou necessário, para melhor compreensão das relações que se estabelecem dentro do ambiente escolar, inserido nestes bairros.

As vias de entrada nos espaços urbanos, normalmente são zonas periféricas, aparentando desorganização, construções precárias ou mal conservadas, ruas mal calçadas, precariedade em relação ao saneamento básico, raríssimos espaços específicos de lazer e/ou de convivência, pouco acesso a transporte público e dificuldades de conexões com outras áreas menos depreciadas e mais valorizadas.

Essa paisagem vai se modificando à medida que se adentra ao centro, mais urbanizado, ainda que, em certos casos, também possa estar depreciado pela falta de atenção e políticas de manutenção e valorização de patrimônio histórico. Ao se percorrer os bairros da mesma cidade discrepâncias também são perceptíveis ao aspecto físico, infraestrutura urbana e condições das moradias, manifestando fisicamente processos de produção de desigualdades sociais e econômicas. Estas não devem ser naturalizadas, e sim, levar a refletir na direção apontada por Calvino e Benévolo, são resultados de dinâmicas que se dão no tempo, portanto, históricas.

Nessa direção, a organização espacial do espaço urbano, bem como, a complexidade que envolve a questão habitacional é atravessada por

interseccionalidades que entrelaçam opressões de raça, classe, gênero, produzindo historicamente uma segregação não só espacial, mas também social e econômica (González, 1988).

Corrêa (1989, p.11) define o espaço urbano como “um produto social resultado de ações acumuladas através dos tempos” e acrescenta ser o resultado de um conjunto de diferentes usos da terra justapostos entre si. Mas, este uso do espaço é fragmentado, pois ocorre para atender às demandas da população em cada época. E, muitas vezes, as demandas priorizam um grupo específico ao invés da totalidade da população. Este espaço fragmentado só toma corpo e se articula, a partir das relações espaciais de natureza social. Isso ocorre porque o espaço urbano reflete a complexa estrutura social presente em nossa sociedade.

Os agentes sociais que atuam neste espaço, refazendo-o continuamente, são os proprietários industriais, fundiários, empresas imobiliárias, o Estado e, também, os grupos sociais excluídos. A partir das ações destes grupos, estabelece-se a divisão do espaço, que vai se configurando segundo os interesses das classes sociais mais abastadas, que são o foco das empresas imobiliárias, acabando por gerar a segregação residencial, uma vez que os investimentos são feitos em empreendimentos de alto custo, fazendo com que as populações menos favorecidas não tenham acesso a eles. Como diz Negri (2010, p. 130): “através da segregação socioespacial, a classe alta controla e produz o espaço urbano, de acordo com seus interesses.” Dessa forma, a segregação também se configura como um instrumento de controle do espaço, o que pode limitar o acesso a determinados recursos da cidade.

A segregação, assim, é mais do que um resultado da divisão espacial. Negri (2010, p. 131) afirma que a partir da Revolução Industrial, com o grande deslocamento dos povos para a cidade à procura de trabalho, a maioria das segregações ocorreu devido à classe social ou etnia. E por qual motivo, isso ocorreu? As pessoas se deslocam em busca de oportunidades, e como imigrantes, sem recursos, precisam se realocar nas periferias, onde o custo é mais baixo. Marcuse (2009, p.24) define que: “Segregação (segregation) é o processo pelo qual um grupo populacional é forçado, involuntariamente, a se

aglomerar em uma área definida, em um gueto. É o processo de formação e manutenção de um gueto.” Fica claro que esta não é uma escolha daquele grupo, eles ficam segregados àquele espaço, por falta de opção, e o acesso aos benefícios e serviços sociais e urbanos, também é dificultado.

Todos esses conceitos envolvem a discussão que perpassa uma questão primordial nos tempos atuais: o direito à moradia e às condições dignas de vida, que é um direito básico do cidadão e faz parte da luta pelos direitos humanos de todos, sejam pobres, negros, indígenas, de periferia, ou não. E, as políticas públicas devem priorizar o atendimento à população menos favorecida. As injustiças que ocorrem nessa área devem ser denunciadas e combatidas, para que as desigualdades sejam minimizadas. E esta luta perpassa pela escola, que deve ser um motor impulsionador de criticidade, de consciência histórica, que através da educação, deve proporcionar condições para que estas barreiras sejam ultrapassadas.

A este respeito, Arroyo (2015) ressalta a importância da temática e a necessidade de conhecermos a realidade das negativas dos direitos de todos e da luta pela superação das segregações em todas as áreas:

[...] a histórica segregação social e racial dos grupos sociais discriminados marcou e continua marcando a lenta garantia de seus direitos humanos e de seu direito à educação, à escola e à universidade. Para entender em que tempo estamos, um caminho se impõe: perguntar-nos se a segregação social e racial continua. Se estamos em tempos de retomada da segregação social e racial, sobretudo, dos jovens, adolescentes e até crianças pobres, negros. De que velhas-novas segregações são vítimas. Tempos novos de negação-afirmação de seus direitos humanos? Que direitos lhes são negados e como determinam a negação ou a lenta afirmação de seu direito à educação? (Arroyo, 2015, p.27).

Conhecer e compreender melhor a realidade local é um instrumento de luta e resistência para o combate aos descaminhos de nossa sociedade, em prol dos direitos humanos. Daí a necessidade de conhecer melhor a configuração espacial do lócus dessa pesquisa, uma vez que sua organização socioespacial reflete um processo de desenvolvimento socioeconômico que privilegia minorias dominantes, e, estes processos não devem ser refletidos no processo educacional, que deve priorizar uma educação crítica antirracista. Assim, traz-se aqui um pouco da história do município de Colatina.

Colatina cresceu num vale, com poucas áreas planas, rodeado por uma

cadeia de montanhas, sendo atravessado pelo Rio Doce, um dos maiores cursos de água que corta os estados de Minas Gerais e do Espírito Santo. De acordo com Simões e Mendonça (2015, p.3), o crescimento do município de Colatina é decorrente de um conjunto de acontecimentos, como a crise do trabalho escravo (século XIX), a expansão comercial e a diversificação comercial e industrial ocasionada pela crise do café. Em 1891, imigrantes italianos partiram de Santa Leopoldina seguindo o Rio Santa Maria e chegaram à margem sul do Rio Doce, ali fundaram a Vila de Colatina, que com o passar do tempo se tornou um município. Em 1906, a Estrada de Ferro Vitória-Minas chegou a Colatina, passando pelo centro da cidade (onde hoje se encontra a Avenida Getúlio Vargas), potencializando o seu crescimento, fortalecido pela economia.

A ocupação da área urbana se deu inicialmente pelo vale central, mas não se limitou à parte plana; com o crescimento populacional, a ocupação se expandiu para o lado norte do rio devido à conclusão da construção da Ponte Florentino Avidos, em 1928. Colatina se tornaria, então, um centro comercial cafeeiro, contudo, a crise do café levou à diversificação comercial, onde se destacaram as indústrias de confecções.

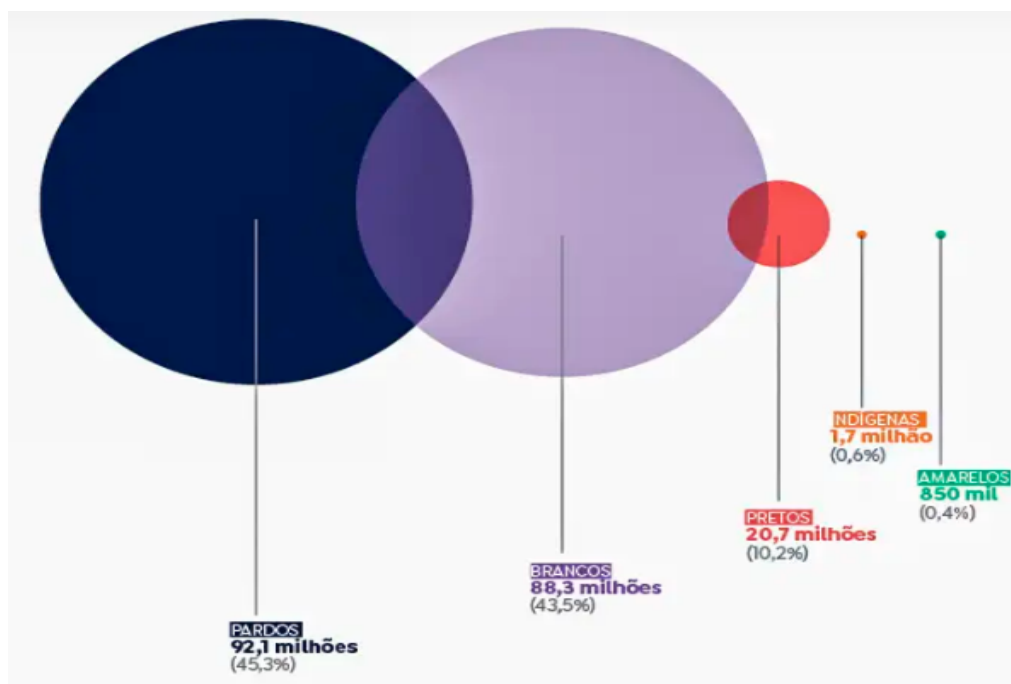
Apesar do crescimento, o primeiro plano urbanístico do município só foi aprovado em 1953. De acordo com Teixeira (1974, p.83), antes disso o crescimento se deu conforme possibilidades e necessidades da população, sem um planejamento específico.

1.3 Dados da ocupação do município segundo categorização por raça nos tempos atuais

De acordo com a Agência Brasil, portal de notícias governamental, serviço da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), “a população brasileira está tendo mais orgulho em se reconhecer mais ‘escurecida’. Uma vez que a identificação é realizada por autodeclaração, os dados do Censo 2022 revelam que 55,5% da população se identifica como preta ou parda, superando pela primeira vez a quantidade de brancos no país. Segundo a notícia, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) explica que esta situação envolve

fenômenos sociais recentes, incluindo a percepção individual da população sobre a cor da sua pele. Isso é um grande avanço que se deve à ampliação dos debates sobre uma história de luta por reconhecimento do povo negro.

Gráfico 1 – População por raça no Brasil



Fonte: Agência Brasil (Censo 2022)

Verificando a situação no município de Colatina, traz-se aqui um comparativo entre os dados do Censo de 2010 e de 2022:

Tabela 1 – Comparativo 2010/2022 - População total por cor ou raça, no município de Colatina (Identificação por autodeclaração)

2010					
Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
111788	52245	5998	342	53133	70
2022					
Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
120032	51593	9922	47	58403	67

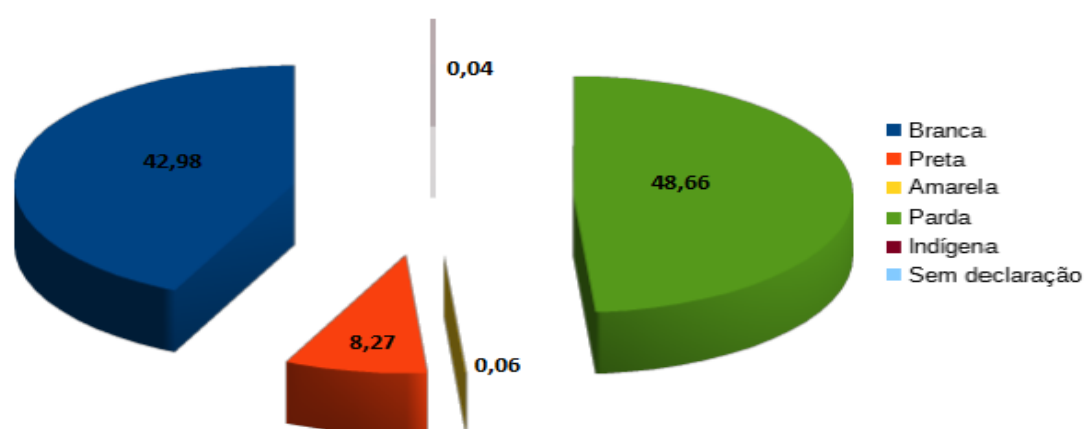
Fonte: Agência Brasil

Confirma-se a notícia descrita anteriormente, pode-se verificar uma diminuição no número de pessoas brancas entre os dois censos em cerca de

1,24%. Na população de cor preta houve um aumento de 65,43% e, na população de cor parda, um aumento de 9,92%. Somando a população preta e parda, temos um aumento de 15,55%.

Esse aumento do reconhecimento e identificação do povo como de cor preta e/ou parda e indígena, mostra um sentimento de pertencimento étnico-racial como nunca havia ocorrido, fruto dos avanços do movimento negro e também organização do povo indígena no país. Lembrando que a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena já deve fazer parte do currículo escolar em nosso país desde a promulgação da Lei n. 10.639/2003, que definiu seu ensino como obrigatório há mais de vinte anos, o que pode ser fruto do reconhecimento de sua importância na formação do povo brasileiro. Constatase que o quantitativo de pretos e pardos no município de Colatina é superior às demais raças, como verifica-se no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – População de Colatina segundo categorização por cor ou raça por percentual – 2022



Fonte: Censo 2022 – IBGE

Somando os percentuais de pretos e pardos no município de Colatina, constata-se um percentual de 56,93%, superior aos 42,98% de brancos.

No entanto, os dados do Censo de 2022 ainda não foram totalmente liberados pelo IBGE e assim a análise da distribuição da população nos bairros de Colatina por cor ou raça foi realizada com os dados do Censo de 2010, o que já propiciou um retrato da distribuição da população colatinense nos bairros do município. Isso, embora, impossibilita retratar um fenômeno que vem se materializando nas últimas décadas nas grandes cidades, e que já começou a se manifestar aqui no município que ora se estuda. Este fenômeno refere-se

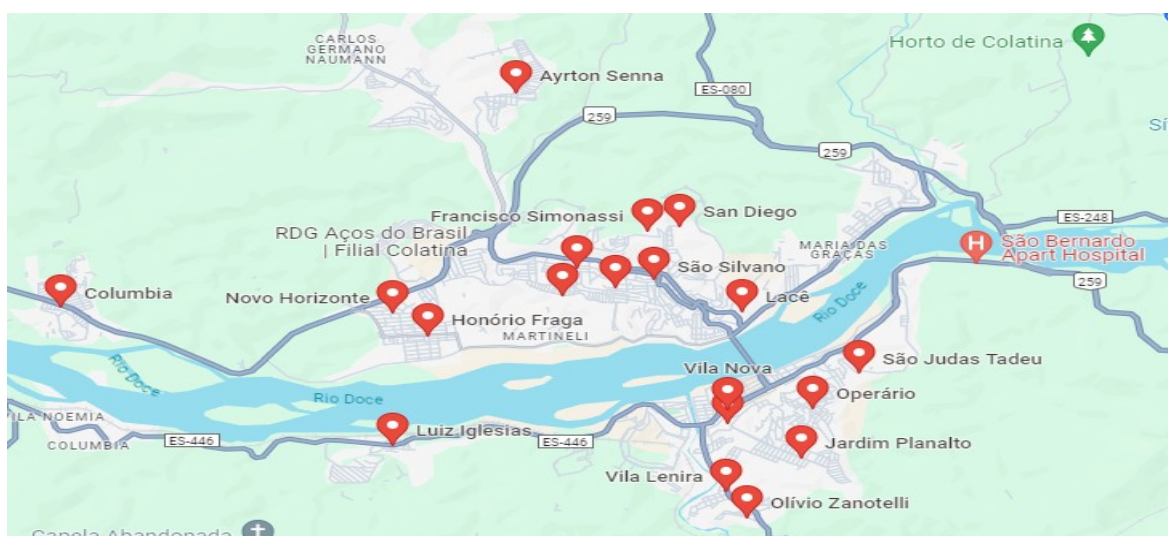
aos enclaves fortificados, espaços privatizados destinados a residência, lazer, trabalho e consumo, como aponta Caldeira (2003). Em Colatina, o surgimento de condomínios fechados ou mesmo bairros, localizados em zonas periféricas, mas com empreendimentos de alto valor aquisitivo têm sido frequentes nos últimos anos. Caldeira (2003, p. 4) explica:

Eles atraem aqueles que temem a heterogeneidade social dos bairros urbanos mais antigos e preferem abandoná-los para os pobres, os “marginais”, os sem-teto. Por serem espaços fechados cujo acesso é controlado privadamente, ainda que tenham um uso coletivo e semipúblico, eles transformam profundamente o caráter do espaço público. Na verdade, criam um espaço que contradiz diretamente os ideais de heterogeneidade, acessibilidade e igualdade que ajudaram a organizar tanto o espaço público moderno quanto as modernas democracias (Caldeira, 2003, p. 4).

Os condomínios fechados, os grandes muros, a exacerbação de métodos e instrumentos de segurança privada, materializam a segregação social e racial que toma conta de nossa organização social. É como se “uma guerra de controle social racializada que repõe os trabalhadores pobres e os negros no lugar social em que foram inferiorizados: nos lugares sem lei, sem moralidade”, como alerta Arroyo (2015, p. 38).

Para visualizar melhor esse processo, passa-se ao detalhamento dos dados. De acordo com o Censo de 2022 (IBGE), o município de Colatina conta com 58 (cinquenta e oito) bairros. A Figura 1 abaixo retrata o mapa de Colatina, retirado do Google Maps, mostra a distribuição dos bairros ao longo das margens do Rio Doce:

Figura 1 – Mapa da cidade de Colatina, com a visualização dos bairros.



Fonte: Site Google Maps

O mapa nos mostra que a cidade realmente se expandiu ao longo das margens do Rio Doce, mas também lançou braços em direção à região Norte do Estado.

A Tabela 2 mostra como a população residente está dividida neste espaço geográfico:

Tabela 2 – População residente por cor ou raça (2010)

Município e Bairro	Cor ou raça						
	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Adélia Giuberti	613	357	21		2	233	-
Aeroporto	1647	617	126		2	901	1
Alto Vila Nova	298	174	13		3	108	-
Ayrton Senna	4061	953	354		20	2712	22
Barbados	764	175	132		-	457	-
Bela Vista	3809	747	488		17	2556	1
Benjamin Carlos dos Santos	270	86	70		-	114	-
Castelo Branco	547	362	16		2	166	1
Carlos Germano Naumann	4196	1905	149		7	2135	-
Centro	3230	2365	69		6	789	1
Colatina Velha	3517	1043	269		24	2181	-
Columbia	4012	1814	128		9	2059	2
Esplanada	650	460	14		-	176	-
Fazenda Vitali	483	376	5		-	102	-
Fioravante Marino	384	87	49		1	247	-
Francisco Simonassi	937	297	60		6	573	1
Honório Fraga	3509	1813	155		8	1529	4
Industrial Alves Marques	104	56	1		-	47	-
Jardim Planalto	1368	820	57		-	491	-
Lacê	1681	1017	47		4	612	1
Luiz Iglesias	778	286	50		4	438	-
Maria das Graças	3383	2175	114		8	1085	1
Maria Ismênia	1711	1083	84		1	543	-
Mário Giurizatto	1117	617	32		1	466	1
Marista	393	306	5		-	82	-
Martineli	410	211	27		4	168	-

Moacir Brotas	789	495	31	13	250	-	-
Morada do Sol	565	224	36	4	301	-	-
Nossa Senhora Aparecida	5482	2687	242	29	2512	12	-
Nossa Senhora da Penha	612	247	32	-	333	-	-
Novo Horizonte	2286	890	141	18	1231	6	-
Olívio Zanoteli	744	404	30	-	310	-	-
Operário	2108	588	140	9	1370	1	-
Padre José de Anchieta	1630	754	61	4	811	-	-
Perpétuo Socorro	2150	743	206	9	1189	3	-
Por do Sol	1070	403	80	4	583	-	-
Raul Giuberti	120	58	1	-	61	-	-
Residencial Nobre	555	209	48	4	294	-	-
Sagrado Coração de Jesus	366	269	9	-	88	-	-
San Diego	225	177	-	-	48	-	-
Santa Cecília	240	140	6	4	89	1	-
Santa Helena	970	442	46	1	481	-	-
Santa Margarida	690	239	38	-	413	-	-
Santa Mônica	775	552	13	5	205	-	-
Santa Terezinha	1154	725	24	2	403	-	-
Santo Antônio	4639	1862	303	19	2453	2	-
Santos Dumont	1434	634	104	1	695	-	-
São Braz	1508	624	101	2	781	-	-
São Judas Tadeu	705	153	69	2	480	1	-
São Marcos	2563	695	140	7	1721	-	-
São Pedro	1529	399	86	7	1037	-	-
São Silvano	3466	1947	144	4	1369	2	-
São Vicente	2552	982	178	2	1390	-	-
Vila Amélia	2170	926	84	21	1137	2	-
Vila Lenira	3992	2418	144	8	1421	1	-
Vila Nova	617	460	24	-	133	-	-
Vila Real	1835	1142	68	1	623	1	-
Vista da Serra	1398	525	99	-	773	1	-
Colatina (ES) – TOTAL	111788	52245	5998	342	53133	70	-

Fonte: IBGE - Censo Demográfico (2010)

Pode-se verificar vários dados estatísticos que chamam atenção. Inicialmente, observa-se os bairros mais populosos:

Tabela 3 – Bairros mais populosos

Bairro	Cor ou raça						
	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Ayrton Sena	4061	953	354		20	2712	22
Carlos Germano Naumann	4196	1905	149		7	2135	-
Colúmbia	4012	1814	128		9	2059	2
Nossa Senhora Aparecida	5482	2687	242		29	2512	12
Santo Antonio	4639	1862	303		19	2453	2
Total Parcial	22390	9221	1176		84	11871	38
Total (Colatina)	111788	52245	5998		342	53133	70

Fonte: IBGE Censo Demográfico (2010)

Estes são bairros localizados em zonas periféricas da cidade, sendo três deles em zonas de relevo elevado. A população desses cinco bairros constantes na Tabela 3 representa mais de 20% da população total de Colatina, o que se deve ao fato de os terrenos e moradias nessas regiões terem menor custo.

Outro ponto que precisa ser observado é o quantitativo de pessoas de cada raça que reside nessas localidades. Em relação aos que se identificaram como brancos, a população residente nas localidades acima representa 17,65% do total de pessoas brancas do município. Em relação aos de cor preta, são 19,60%. Da cor amarela, são 24,56%. Dos pardos, são 22,34%. E da população indígena, são 54,28%. Somando-se os pretos e os pardos, o percentual é de 22,23%. Esses dados são referentes ao total de pessoas de cada raça que moram no município de Colatina.

Mas, se comparados o quantitativo de pessoas de cada raça com a população residente nesses mesmos bairros, tem-se a seguinte situação: os brancos representam 41,18% e os pretos e pardos representam 58,27%, um percentual consideravelmente maior de concentração de pretos e pardos nas zonas periféricas mais populosas da cidade. Esses dados já são indícios da

produção de opressões interseccionais entrelaçando fatores socioeconômicos e raciais.

Quando se tem em perspectiva o direito ao espaço urbano, valores como acesso a bens e serviços sociais, saúde, educação, limpeza, segurança e organização dos espaços estão incluídos. O custo para quem mora na periferia para ter acesso a esses bens é maior, pois os serviços públicos costumam demorar mais para alcançar essas localidades, exigindo maior investimento em locomoção dessa população, que precisa percorrer uma distância maior para se deslocar para o trabalho, ou para acesso ao comércio central ou hospitais, localizados mais próximos ao centro urbano. Instala-se a partir daí um ciclo de produção de desigualdades. Como expresso por Dourado *et al.*:

[...] temos a definição de periferia e de bairros populares. Seus moradores não escolhem morar nesses bairros, seja pelos atrativos ou por futuras valorizações dos imóveis. Esses imóveis não são chamados de “investimento”, mas sim pautados pela necessidade, já que precisam residir nas grandes cidades pela maior chance de empregabilidade. Estes, sem poder pagar os altos aluguéis com seus reduzidos ganhos, precisam acessar moradias disponíveis nas periferias. Nessa trajetória habitacional dada, não pela escolha, mas pela necessidade, um conjunto de direitos de acesso à cidade são negados (Dourado *et al.*, 2024, p.10).

Agora, tabela 4 traz o percentual por raça da ocupação populacional dos bairros.

Tabela 4 – Distribuição da população por cor ou raça – em percentual

Variável - População residente - percentual do total geral							
Município e Bairro	Cor ou raça						
	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Adélia Giuberti	100	58,24	3,43	0,33	38,01	-	-
Aeroporto	100	37,46	7,65	0,12	54,71	0,06	-
Alto Vila Nova	100	58,39	4,36	1,01	36,24	-	-
Ayrton Senna	100	23,47	8,72	0,49	66,78	0,54	-
Barbados	100	22,91	17,28	-	59,82	-	-
Bela Vista	100	19,61	12,81	0,45	67,1	0,03	-
Benjamin Carlos dos Santos	100	31,85	25,93	-	42,22	-	-
Castelo Branco	100	66,18	2,93	0,37	30,35	0,18	-

Carlos Germano Naumann	100	45,4	3,55	0,17	50,88	-	-
Centro	100	73,22	2,14	0,19	24,43	0,03	-
Colatina Velha	100	29,66	7,65	0,68	62,01	-	-
Columbia	100	45,21	3,19	0,22	51,32	0,05	-
Esplanada	100	70,77	2,15	-	27,08	-	-
Fazenda Vitali	100	77,85	1,04	-	21,12	-	-
Fioravante Marino	100	22,66	12,76	0,26	64,32	-	-
Francisco Simonassi	100	31,7	6,4	0,64	61,15	0,11	-
Honório Fraga	100	51,67	4,42	0,23	43,57	0,11	-
Industrial Alves Marques	100	53,85	0,96	-	45,19	-	-
Jardim Planalto	100	59,94	4,17	-	35,89	-	-
Lacê	100	60,5	2,8	0,24	36,41	0,06	-
Luiz Iglesias	100	36,76	6,43	0,51	56,3	-	-
Maria das Graças	100	64,29	3,37	0,24	32,07	0,03	-
Maria Ismênia	100	63,3	4,91	0,06	31,74	-	-
Mário Giurizatto	100	55,24	2,86	0,09	41,72	0,09	-
Marista	100	77,86	1,27	-	20,87	-	-
Martineli	100	51,46	6,59	0,98	40,98	-	-
Moacir Brotas	100	62,74	3,93	1,65	31,69	-	-
Morada do Sol	100	39,65	6,37	0,71	53,27	-	-
Nossa Senhora Aparecida	100	49,01	4,41	0,53	45,82	0,22	-
Nossa Senhora da Penha	100	40,36	5,23	-	54,41	-	-
Novo Horizonte	100	38,93	6,17	0,79	53,85	0,26	-
Olívio Zanoteli	100	54,3	4,03	-	41,67	-	-
Operário	100	27,89	6,64	0,43	64,99	0,05	-
Padre José de Anchieta	100	46,26	3,74	0,25	49,75	-	-
Perpétuo Socorro	100	34,56	9,58	0,42	55,3	0,14	-
Por do Sol	100	37,66	7,48	0,37	54,49	-	-
Raul Giuberti	100	48,33	0,83	-	50,83	-	-
Residencial Nobre	100	37,66	8,65	0,72	52,97	-	-
Sagrado Coração de Jesus	100	73,5	2,46	-	24,04	-	-
San Diego	100	78,67	-	-	21,33	-	-
Santa Cecília	100	58,33	2,5	1,67	37,08	0,42	-
Santa Helena	100	45,57	4,74	0,1	49,59	-	-
Santa Margarida	100	34,64	5,51	-	59,86	-	-
Santa Mônica	100	71,23	1,68	0,65	26,45	-	-
Santa Terezinha	100	62,82	2,08	0,17	34,92	-	-

Santo Antônio	100	40,14	6,53	0,41	52,88	0,04	-
Santos Dumont	100	44,21	7,25	0,07	48,47	-	-
São Braz	100	41,38	6,7	0,13	51,79	-	-
São Judas Tadeu	100	21,7	9,79	0,28	68,09	0,14	-
São Marcos	100	27,12	5,46	0,27	67,15	-	-
São Pedro	100	26,1	5,62	0,46	67,82	-	-
São Silvano	100	56,17	4,15	0,12	39,5	0,06	-
São Vicente	100	38,48	6,97	0,08	54,47	-	-
Vila Amélia	100	42,67	3,87	0,97	52,4	0,09	-
Vila Lenira	100	60,57	3,61	0,2	35,6	0,03	-
Vila Nova	100	74,55	3,89	-	21,56	-	-
Vila Real	100	62,23	3,71	0,05	33,95	0,05	-
Vista da Serra	100	37,55	7,08	-	55,29	0,07	-
Colatina (ES) – TOTAL	100	46,74	5,37	0,31	47,53	0,06	-

Fonte: Censo Demográfico IBGE (2010)

Observando os dados percentuais, seguem os bairros em que a população branca ocupa maior percentual espacial.

Tabela 5 – Bairros com maior percentual de ocupação pela população branca

Bairro	Cor ou raça					
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Centro	73,22	2,14	0,19	24,43	0,03	-
Esplanada	70,77	2,15	-	27,08	-	-
Fazenda Vitali	77,85	1,04	-	21,12	-	-
Marista	77,86	1,27	-	20,87	-	-
San Diego	78,67	-	-	21,33	-	-
Santa Mônica	71,23	1,68	0,65	26,45	-	-
Vila Nova	74,55	3,89	-	21,56	-	-

Fonte: Censo Demográfico IBGE (2010)

Nota-se que todos os bairros em que a população autodeclarada branca ocupa mais que 70% (setenta por cento) dos espaços são localidades próximas ao centro da cidade, sendo bairros de classe média alta.

Seguem os bairros em que a população preta e parda ocupa a maior parte dos espaços.

Tabela 6 - Bairros com maior percentual de ocupação pela população preta ou parda

Município e Bairro	Cor ou raça						
	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Aeroporto	100	37,46	7,65	0,12	54,71	0,06	-
Ayrton Senna	100	23,47	8,72	0,49	66,78	0,54	-
Barbados	100	22,91	17,28	-	59,82	-	-
Bela Vista	100	19,61	12,81	0,45	67,1	0,03	-
Carlos Germano Naumann	100	45,4	3,55	0,17	50,88	-	-
Colatina Velha	100	29,66	7,65	0,68	62,01	-	-
Columbia	100	45,21	3,19	0,22	51,32	0,05	-
Fioravante Marino	100	22,66	12,76	0,26	64,32	-	-
Francisco Simonassi	100	31,7	6,4	0,64	61,15	0,11	-
Luiz Iglesias	100	36,76	6,43	0,51	56,3	-	-
Morada do Sol	100	39,65	6,37	0,71	53,27	-	-
Nossa Senhora da Penha	100	40,36	5,23	-	54,41	-	-
Novo Horizonte	100	38,93	6,17	0,79	53,85	0,26	-
Operário	100	27,89	6,64	0,43	64,99	0,05	-
Perpétuo Socorro	100	34,56	9,58	0,42	55,3	0,14	-
Por do Sol	100	37,66	7,48	0,37	54,49	-	-
Raul Giuberti	100	48,33	0,83	-	50,83	-	-
Residencial Nobre	100	37,66	8,65	0,72	52,97	-	-
Santa Margarida	100	34,64	5,51	-	59,86	-	-
Santo Antônio	100	40,14	6,53	0,41	52,88	0,04	-
São Braz	100	41,38	6,7	0,13	51,79	-	-
São Judas Tadeu	100	21,7	9,79	0,28	68,09	0,14	-
São Marcos	100	27,12	5,46	0,27	67,15	-	-
São Pedro	100	26,1	5,62	0,46	67,82	-	-
São Vicente	100	38,48	6,97	0,08	54,47	-	-
Vila Amélia	100	42,67	3,87	0,97	52,4	0,09	-
Vista da Serra	100	37,55	7,08	-	55,29	0,07	-

Fonte: Censo Demográfico IBGE (2010)

Analisando os dados acima, evidenciam-se os bairros Ayrton Senna, Bela Vista, Operário, São Judas Tadeu e São Marcos, com populações majoritariamente pretas ou pardas. São todos em áreas periféricas, sendo que algumas deles assistidas por programas do governo de habitação popular,

como o Bairro Ayrton Senna, conforme o site do Governo Estadual (2022). Nesse contexto, De Marco, Santos & Moller. (2020), afirmam que os projetos de moradias sociais são desenvolvidos em localidades afastadas não por mero acaso. E ratificam:

O deslocamento das “periferias da periferia” constitui técnica comprovada de pacificação e controle de grupos marginalizados e oprimidos – localizados por suas características de colonizados: cor, etnia, sexo, renda, cultura – conectada pelo sonho da propriedade privada. Essa estratégia segrega, aumentando também a violência, a insurgência política, racial e ideológica. De Marco, Santos & Moller (2020, p.5).

Eis o racismo estrutural manifestando-se na lugarização da população autodeclarada preta:

Não é nova a tese de que a formação socioeconômica e cultural brasileira reproduz traços excludentes oriundos de uma sociedade escravocrata. Nesse sentido, o país passou formalmente da escravidão para o trabalho livre sem que fossem superadas as contradições existentes. E, estes trabalhadores “livres” se viram nas cidades sem condições de sobrevivência, tendo que se submeter aos espaços “disponíveis” às margens da sociedade (Dourado *et al.*, 2024, p. 3).

Lélia Gonzaléz (1988, p.28), desde há muito desconstruiu o mito freyreano da “democracia racial”, compreendendo-o como uma ideologia arquitetada para ocultar a existência do racismo e, além disso, mascarar a produção das profundas desigualdades raciais no país. Em consonância Muniz Sodré utiliza em perspectiva crítica o termo “racial-democracia” nacional que tem como a sua especificidade, a abolição política e jurídica do sistema de subordinação direta do corpo sequestrado, mas, permanecendo a forma social correspondente. A lógica de lugar assumida pelo racismo brasileiro aparece expressa nos dados aqui recolhidos.

A desigualdade social e étnica marca a estrutura social de uma cidade de uma forma que compromete a cultura ali produzida e vivenciada. Quando a diversidade cultural não é valorizada, a estrutura social é comprometida, e de forma consciente ou inconsciente a discriminação, o racismo, passa a fazer parte dessa sociedade, senão dos hábitos e atitudes das pessoas, do seu imaginário. Como diz Dourado *et al.*:

Esse ornamento moral teria um duplo papel, por um lado justifica os privilégios e, por outro, simplifica a desigualdade (nessa mesma estrutura moral, não entram o reconhecimento do desemprego estrutural, dos valores crescentes da especulação imobiliária, as baixas remunerações da ampla maioria dos empregos, as

terceirizações, as segregações urbanas, entre outros. (Dourado *et al.*, 2024, p. 9)

Evidenciou-se que a distribuição espacial do município de Colatina não ocorreu de forma homogênea e igualitária, havendo uma predominância de população branca nas zonas privilegiadas da cidade (zonas mais centrais) e, maior concentração de população preta e parda nas zonas periféricas da cidade. Como na maioria das cidades grandes, a situação se reproduziu, mesmo em uma cidade de menor porte do interior do estado do Espírito Santo. Isso mostra que há uma segregação racial no município e o grupo de pretos e pardos sofre uma segregação socioespacial. O que indica que este grupo não tem acesso às mesmas condições e oportunidades. Ou seja, se confirma assim o Mito da Democracia Racial que age de forma estrutural na sociedade, confirmando a hipótese inicial quanto à segregação socioespacial no município de Colatina.

E, essa segregação não se limita somente ao espaço territorial, pois a história brasileira está repleta dessas contradições, como ressalta Arroyo:

O padrão de poder tem implicado um padrão cognitivo e cultural determinante na história lenta, segregadora do direito à educação. Especificamente quando os dados mostram que a história do direito à educação é sobremaneira lenta e segregadora das crianças, dos adolescentes e jovens-adultos pobres, negros, indígenas, quilombolas, camponeses, somos obrigados a aprofundar sobre as formas de olhar, tratar, segregar, que têm persistido nas relações de classe, sociais, políticas, econômicas, de produção e trabalho; que têm persistido na negação de seus direitos à terra, território, trabalho, renda, teto e educação. (Arroyo, 2015, p. 25)

Identificar tais contradições e injustiças sociais é de grande relevância para sua superação, e esta é ainda mais importante, porque as segregações sociais e raciais presentes na sociedade, por vezes e de diferentes modos, se reproduzem nas escolas, perpetuando os ciclos de discriminação e racismo.

2. OPÇÃO METODOLÓGICA

A presente investigação inscreve-se no campo das pesquisas qualitativas de orientação crítica, cuja ênfase recai sobre a compreensão profunda dos significados, das percepções e das relações sociais construídas no contexto educativo. É uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e natureza descritivo-analítica com elementos de pesquisa-intervenção, com base em Shawn Wilson (2020), pesquisador indígena que defende a descolonização das epistemologias, onde as pesquisas devem se sustentar em relações éticas entre diferentes grupos.

Tal escolha metodológica é orientada por perspectivas decoloniais que questionam a centralidade das epistemologias eurocêntricas na produção do conhecimento científico. Nesse sentido, busca-se dialogar com autores negros e indígenas que propõem outras formas de compreender e conduzir a pesquisa, valorizando a participação dos sujeitos e o compromisso com a transformação social.

As metodologias de pesquisa precisam ser repensadas a partir das experiências e dos saberes de povos historicamente colonizados, de modo que a investigação acadêmica deixe de ser apenas um processo de coleta de dados e passe a constituir um instrumento de fortalecimento das comunidades. Evidencia-se que a produção do conhecimento está situada social e historicamente, sendo atravessada por relações de poder que historicamente marginalizaram saberes de grupos racializados. No contexto brasileiro, tais reflexões dialogam com a perspectiva proposta por Gomes (2017), que defende a escola como espaço de disputa de narrativas e produção de conhecimento.

Inicia-se com uma pesquisa bibliográfica e de campo para compreender a realidade dos processos escolares que envolvem o tema. Nessa perspectiva, a pesquisa educacional ultrapassa a dimensão meramente técnica e assume um caráter interpretativo e emancipador, comprometido com a transformação da realidade

Essa postura dialógica e reflexiva aproxima-se da concepção freireana de educação como prática de liberdade, na qual o conhecimento se produz

pela interação crítica entre sujeitos e contextos (FREIRE, 1996). Assim, o estudo fundamenta-se numa epistemologia crítica e decolonial, comprometida com a valorização das identidades, da diversidade étnico-racial e da reconstrução de práticas pedagógicas antirracistas e interculturais, em consonância com as diretrizes das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008.

O levantamento de dados dos docentes que atuam nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e aos estudantes de licenciatura que já atuam em sala de aula, foi realizado por meio do *Google* Formulários, para captar suas crenças e percepções quanto às vivências experienciadas em sala de aula. Aos alunos do 5º ano (série final) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram desenvolvidas entrevistas escritas a serem respondidas com auxílio dos pais, distribuídas de forma presencial por esta pesquisadora, para melhor condução na coleta dos dados e explicações sobre a pesquisa.

Para isso realizou-se um levantamento de dados junto a Secretaria Municipal de Educação, para conhecimento do Plano Municipal de Educação e currículo prescrito para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, análise comparativa junto a BNCC e Diretrizes para o Estudo das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Após a apresentação da pesquisa e autorização da Secretaria Municipal de Educação, as escolas foram visitadas para apresentação da pesquisa e realização da coleta de dados junto aos docentes e alunos. Segundo o censo escolar de 2022, o município de Colatina tem 87 (oitenta e sete) escolas, e 338 professores que atuam com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo 32 (trinta e duas) dessas escolas, na zona urbana, que atendem mais de 5 (cinco) mil alunos.

Os formulários foram enviados a todos os professores que atuam na zona urbana do município. E, quanto aos alunos, trabalhamos com amostragem, pois, esta coleta de dados ocorreu de forma presencial para melhor esclarecimento de dúvidas e orientação aos participantes.

Os dados passaram por análise documental (documentos oficiais) e análise de conteúdo (dados docentes e discentes), considerando esta, expressões de experiências vividas, atravessadas por marcadores sociais como raça, gênero e classe. (Evaristo, 2020) Foi utilizado o Software IRaMuTeQ para análise qualitativa das informações produzidas, este é um

software livre que permite uma análise textual multidimensional e estatística sobre os *corpus* de textos, que é feita a partir do método de classificação hierárquica descendente, além de outras análises lexicais, tais como: a análise de similitude de um segmento de texto, a estatística clássica textual e uma busca específica a partir de um segmento de texto bem definido, a fim de auxiliar na explicação/interpretação de textos, articulando procedimentos técnico-analíticos a uma abordagem crítica e decolonial.

2.1 Campo legal e efetivação da ERE e EHCAI nos currículos escolares do município de Colatina

Foi realizado um exercício de análise documental envolvendo toda a legislação educacional pertinente ao contexto de pesquisa. Como já exposto, a promulgação da Lei n. 10.639/2003, que alterou a LDBEN e incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, representou um marco significativo nos avanços curriculares no Brasil, alcançando o vigésimo aniversário de sua publicação no ano de 2023. Tal avanço e reconhecimento foi seguido pela introdução da história e cultura indígena que ocorreu em 2008, pela Lei n. 11.645, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Além das leis supracitadas, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 03/2004, homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERE e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial organizou a publicação destas diretrizes em um encarte na busca de uma maior divulgação em todos os espaços educacionais. Este documento traz algumas orientações fundamentais para sua aplicação. São conhecimentos a serem trabalhados e adquiridos por todos para o desenvolvimento de uma cultura de combate a indiferença e discriminação. Esse tipo de educação desde a mais tenra idade é fundamental para o desenvolvimento de uma cultura antirracista e mais democrática.

Decorrida aproximadamente duas décadas da publicação das Lei n. 10.639/2003 e a Lei n. 11.645/2008, visando a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena, com vistas a promover uma educação para as relações étnico-raciais, buscou-se reparar processos históricos de invisibilização e produção de desigualdades, procurando avaliar como estas leis são abordadas, no tempo presente. Parte-se do princípio de que a viabilização dos objetivos propostos nas referidas leis associa-se diretamente, em condição *sine qua non*, a uma formação adequada dos professores que atuam nos diversos níveis de ensino.

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, considerando a Região Sudeste do Brasil, o estado do Espírito Santo (ES) é o que conta com menos residentes autodeclarados brancos (38,59%), enquanto Rio de Janeiro e Minas Gerais ficaram um pouco acima de 41% e São Paulo com 57,78%. Ou seja, o ES é o estado com maior população de pretos e pardos (61%) da região sudeste do país. Além disso, é um estado com rica diversidade cultural, mistura de costumes e tradições indígenas, africanas e de imigrantes (italianos, alemães, pomeranos, entre outros). A população indígena é de 11.617 habitantes.

Apesar da composição populacional e da notória diversidade cultural, em fiscalização recente realizada pelo Tribunal de Contas do Estado do ES, constatou-se que a implementação da EREER ainda não se efetivou nas escolas, apresentando resultados frágeis, e, de acordo com o relatório apresentado, o estado deve investir mais nas políticas de implementação da EREER e na formação de professores para esse fim (Espírito Santo, 2024).

É importante salientar que não se desconsidera a distância entre o previsto na documentação oficial e o que ocorre nas práticas pedagógicas. Contudo, para que se avance na avaliação das convergências ou, então, das divergências entre propostas curriculares e sua aplicação, o primeiro passo é conhecer, pesquisar para melhor se aproximar desses contextos.

A análise da BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental revela uma presença desigual da temática étnico-racial nos diferentes componentes curriculares. Apenas a disciplina de Arte menciona explicitamente os povos indígenas e as comunidades tradicionais brasileiras. Em Língua Portuguesa, há orientações relacionadas em nove habilidades; em Artes, em três. No entanto,

Matemática e Ciências não fazem referência à história ou cultura afro-brasileira, africana ou indígena. Geografia e História apresentam maior presença do tema, com orientações interdisciplinares e habilidades específicas. Ensino Religioso, por sua vez, não contempla tais referências. Apesar dessa distribuição heterogênea, é possível observar uma valorização da temática, especialmente no que tange à construção do currículo.

Os estados, a partir das diretrizes da BNCC, devem elaborar suas propostas curriculares em articulação com os municípios. No caso do município de Colatina, local desta pesquisa, adota-se o currículo elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-ES). Além disso, a Secretaria Municipal de Educação de Colatina (SEMED) oferece o *Caderno de Estratégias e Procedimentos*, elaborado pelo Setor de Formação e Assessoramento Pedagógico, no qual investigamos propostas específicas para a efetivação da ERER.

No Currículo do Espírito Santo, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, são incorporadas como temas integradores previstos na BNCC. Estes temas permeiam todas as áreas do conhecimento, considerando os sujeitos em sua totalidade - cognitiva, social, política, ética e cultural - e valorizando suas identidades (SEDU e UNDIME, 2020, p. 41-42).

Ainda há a orientação de que “é tempo de valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra, indígena e de seus descendentes”. (ES, 2020, p.42) E, além desses, o Currículo do Espírito Santo propõe outros temas integradores que se relacionam com objeto desta pesquisa, que são: Povos e Comunidades Tradicionais, Diálogo Intercultural e Inter-religioso.

Sobre os povos e comunidades tradicionais é destacada a relevância cultural desses povos “que possuem condições sociais, culturais e econômicas próprias, mantendo relações específicas com o território e com o meio ambiente no qual estão inseridos.” E, que “evidenciam-se nas terras capixabas a presença dos ciganos, dos quilombolas, dos indígenas, dos pescadores artesanais, dos povos de terreiros e dos pomeranos” (SEDU e UNDIME, 2020, p. 42).

Quanto ao Diálogo Intercultural e Inter-religioso, destaca-se que as relações estabelecidas entre diferentes culturas devem ser baseadas no respeito mútuo para o combate ao preconceito (ES, 2020, p. 42). Desenvolver o respeito à diferença e troca de conhecimentos entre essas culturas é tarefa educacional.

A abordagem sobre os temas integradores ocorre na Introdução de cada Volume do Currículo, referente a cada área do conhecimento. Ao descrever as unidades temáticas, objetos do conhecimento, habilidades e competências específicas a serem desenvolvidas, há indicação de interdisciplinaridade com os temas integradores a cada unidade a ser desenvolvida. Apesar da ampla presença dos temas integradores nas unidades temáticas dos volumes curriculares, observa-se a ausência de orientações detalhadas sobre como realizar efetivamente a interdisciplinaridade proposta.

O *Caderno de Estratégias e Procedimentos* publicado pela SEMED em 2023, embora não apresente propostas específicas para EREER ou História e Cultura Afro-Indígena, oferece sugestões de atividades culturais que podem ser adaptadas a esses propósitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER enfatizam que a superação do racismo e da discriminação exige um processo planejado e sistemático. A escola não pode se apoiar em improvisações: é necessário desconstruir a mentalidade racista, superar o etnocentrismo e reestruturar as relações étnico-raciais e pedagógicas. Esse processo não pode se restringir ao discurso, mas deve estar conectado às experiências históricas de exclusão e marginalização vividas pelas populações negras e indígenas. O diálogo com pesquisadores e com os movimentos sociais, especialmente com o Movimento Negro e Organizações Indígenas, é essencial para que se compreendam os desafios e se construam coletivamente estratégias de enfrentamento ao racismo (BRASIL, 2004, p. 15).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER) não apenas fundamentam a importância das relações étnico-raciais na educação, mas também apontam princípios para sua efetivação, como a construção da consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento das identidades e direitos e a promoção de práticas pedagógicas antirracistas. Tais transformações requerem mudanças

de mentalidade em nível individual e institucional, com reconhecimento equânime das contribuições africanas, indígenas, europeias e asiáticas na formação da sociedade brasileira.

Somente por meio do respeito à diversidade étnico-cultural será possível promover o reconhecimento e a valorização dos sujeitos - tanto dos docentes quanto dos estudantes - e de seus pertencimentos. Isso implica planejamento criterioso, busca por novas fontes e materiais didáticos, e a construção de uma narrativa histórica que vincule positivamente a história da África à trajetória dos afro-brasileiros, assim como a verdadeira história da invasão do Brasil mudará a visão dos nativos brasileiros e seus direitos ao território.

Nesse sentido, buscou-se verificar como está ocorrendo a formação de professores para EREER, considerando, nesta pesquisa, a formação inicial para atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, licenciados em Pedagogia, formação exigida para atuação em sala de aula.

2.2 Formação de Professores em EREER para atuação em sala de aula no Estado do Espírito Santo

Esta pesquisa focou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase de extrema relevância para o desenvolvimento infantil, sua formação enquanto sujeito, seus valores e personalidade. A criança é um ser social desde o nascimento, e suas relações com o meio e com as outras pessoas são fundamentais para o seu desenvolvimento.

A educação, nesse sentido, deve proporcionar um ambiente rico em interações sociais, favorecendo a construção da identidade e da personalidade. Vigotski (1989, p. 262) afirma que “o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente dirigido”, e a escola tem papel preponderante neste sentido, ao proporcionar interações e aprendizagens compartilhadas, colocando a criança em contato com a cultura e conhecimentos historicamente acumulados, pois as emoções e os sentimentos da criança são elementos relevantes para a construção de seus conhecimentos e de sua relação com o mundo, como ressalta Wallon (1995). A educação escolar precisa, portanto, ser um espaço acolhedor e seguro, onde as crianças possam expressar seus

sentimentos livremente, como sujeitos ativos na construção dos seus conhecimentos.

Tendo em vista a importância dessa fase do desenvolvimento infantil, a formação em nível superior dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental passou a ser exigida a partir de 2002. Atualmente, a Resolução CNE/Conselho Pleno (CP) n. 1, de 15 de maio de 2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, que forma os docentes para atuação nessas etapas da Educação Básica. Essas são diretrizes para formação que devem ser utilizadas como referência para construção dos cursos de Pedagogia, foco de interesse da presente pesquisa. No parágrafo 1º do artigo 2º, a resolução explicita o que se compreende por docência:

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, [...] na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (CNE, 2006, p.1).

Na explicação sobre a docência estão explícitos pontos que ressaltam a importância da temática étnico-racial para a formação, destacando a construção de relações étnico-raciais e o desenvolvimento de articulação entre os conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos, em diálogo com diferentes visões de mundo, o que reforça a diversidade que deve abranger o ensino. Nesse sentido, Macêdo e Romanowski (2025) salientam:

Na atualidade, diante do contexto educacional brasileiro, que carece de mudanças na perspectiva de uma educação inclusiva para todos e de novas abordagens do processo de ensino e aprendizagem relacionadas à produção e disseminação de conhecimentos, há exigência de exames aprofundados sobre a formação dos professores. A mediação gerada pelos avanços científicos e tecnológicos interfere em transformações culturais, que fazem nos contextos da comunicação e informação em rede para a promoção das relações interpessoais, modificando os desafios e as potencialidades. Além disso, as crescentes demandas da educação, considerando diversidades de ideias geradas a partir da heterogeneidade das ações cotidianas, no *modus operandi* de cada indivíduo, requerem atitudes e comportamentos que se diferenciam conforme as problemáticas sócio-históricas.

Assim, a formação inicial docente deve priorizar o desenvolvimento de saberes que os prepare para lidar com a complexidade que envolve a

educação e o desenvolvimento das aprendizagens escolares. Entre as aptidões a serem dominadas pelos egressos do curso, destacam-se:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (grifos da pesquisadora) (CNE, 2006, p. 2).

Estas são, não somente, funções a serem exercidas pelos egressos do curso de Pedagogia, mas, princípios éticos necessários e presentes no cotidiano da profissão, contribuindo para a minimização dos processos de discriminação sofridos pelas populações historicamente marginalizadas na sociedade brasileira. O que é reforçado na resolução, ao especificar a estrutura do curso de Pedagogia, ressaltando a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira como questões basilares da formação docente.

Para compreensão da formação que vem sendo realizada, atualmente, para os professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (público-alvo da presente pesquisa), analisou-se os currículos dos cursos de Pedagogia ofertados em Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas do Estado do ES, para verificar como a formação para a EREER vem sendo tratada nestas propostas curriculares. Para isso, realizou-se uma análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) disponibilizados nos endereços eletrônicos das instituições: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com os cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados em duas unidades, Campus Goiabeiras e Campus São Mateus; e, o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), com os cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados em três dos seus *campi*, sendo: Ibatiba, Itapina e Vila Velha.

Levou-se em consideração os PPC como documentos orientadores da formação ofertada, tendo em vista que apresentam as percepções e concepções didático-pedagógicas do corpo docente e de gestão institucional. Para categorização dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo, segundo Evaristo (2020). Tratando-se, portanto, de pesquisa de cunho qualitativo e documental.

UFES – Campus Goiabeiras:

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia é do ano de 2018, de acordo com o documento consultado no site institucional, a Res. do CNE/CP n. 2/2006 é abordada como orientadora da estruturação do curso. No corpo do texto do PPC as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 não são citadas, e o ensino de HCAI não é abordado. No entanto, os conteúdos relacionados à temática aparecem como disciplina obrigatória com carga horária de 60 horas no 7º período do curso, com o nome de Educação para as relações Étnico-Raciais (ERER) (UFES, 2018).

Além de figurar na matriz como disciplina obrigatória específica, a temática também é abordada como conteúdo nas seguintes disciplinas do curso: Educação, Diversidade e Cidadania (60h-disciplina optativa) onde são trabalhados conteúdos críticos; Português: conteúdo e metodologia (75h-disciplina obrigatória), onde são trabalhadas Literaturas Africanas e Afro-brasileiras na prática pedagógica; Formação do leitor: Literatura em espaços (60h-disciplina optativa), onde a produção literária infantil e juvenil brasileira nos séculos XX e XXI são trabalhadas (incluindo as de matrizes africana, afro-brasileira e indígena); e, Leitura, oralidade e escrita, (45h - disciplina obrigatória), onde os textos trabalhados incluem aqueles das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas (UFES, 2018).

UFES – Campus São Mateus

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia é do ano de 2011, conforme documento disponibilizado no site institucional, a Res. do CNE/CP n. 2/2006 é abordada como orientadora da estruturação do curso. No corpo do texto do PPC as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 não são citadas, e o ensino de HCAI não é abordado. O currículo obrigatório não conta com nenhuma disciplina relacionada à temática (UFES, 2011).

No entanto, a temática é abordada como conteúdo em algumas disciplinas, sendo elas: Cultura, Diversidade e Educação (60h-disciplina optativa), onde são trabalhados os conteúdos “A escola como lócus de diversidade cultural”, e, “Cultura e relações étnico-raciais e indígenas”; “Educação em contextos não escolares” (60h – disciplina obrigatória, onde é trabalhado o conteúdo “Comunidades quilombolas, ribeirinhos, pescadores,

assentados, indígenas.”; Movimentos Sociais e Educação (60h – disciplina optativa), onde é trabalhada a temática étnico-racial e indígena; e, História do Espírito Santo (60h – disciplina optativa, onde o conteúdo Conflitos indígenas no Séc. XIX e presença negra é trabalhado (UFES, 2011).

IFES Campus Itapina

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia é do ano de 2017. De acordo com o documento disponibilizado no site institucional, a Res. do CNE/CP n. 2/2006 é abordada como orientadora da estruturação do curso. No corpo do texto do PPC as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são citadas, e o EHCAI é abordado (Ifes, 2017)

No currículo não consta nenhuma disciplina obrigatória específica relacionada a HCAI, e, a ERER, mas, conta com as seguintes disciplinas obrigatórias em que a temática é abordada em algum dos conteúdos: Interculturalidade e Processos Educativos (75h), onde são trabalhadas as relações sociais e os processos (in)excludentes das minorias na contemporaneidade, a natureza essencialmente multicultural da cultura contemporânea, as Minorias Sociais, Inclusão e Exclusão Social no Contexto Urbano e Rural; a Formação Cultural do Brasil: Conceito Socioantropológico de Cultura e Identidade, Cultura Brasileira e a Interculturalidade: Multiculturalismo, Identidade Cultural, Tolerância e Inclusão, Interculturalidade: Raça e Etnicidade – um conceito híbrido no Brasil e as raízes das “Ciências Racialistas”; História do Espírito Santo (30h), onde são trabalhados os conteúdos Índios e Negros: o braço escravo na formação econômica do E. Santo, Escravidão negra: exploração, conflitos e negociações, Heranças africanas: religiosidades, práticas e costumes; Educação e Diversidade (45h), onde são trabalhados os conteúdos: Conceitos de multiculturalismo, interculturalidade, diversidade, diferença e identidade e suas relações com a educação, Preconceito e discriminação no Brasil: contexto histórico, abordagem conceitual e as lutas e conquistas do Movimento Negro, Legislação e Políticas para a educação das Relações Étnico-raciais, Desenvolvimento de práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, educação quilombola e indígena; Educação, Diversidade Étnica e Cultural dos Povos Tradicionais (60h), onde são trabalhados os conteúdos: Estudo dos enfoques intercultural e transcultural

nas práticas criativas na cena contemporânea e seus desdobramentos na questão das relações étnico-raciais, a diversidade étnico-racial com ênfase nas histórias e culturas dos povos indígenas e africanos, a Legislação brasileira centrada na etnicidade dos povos tradicionais, visita técnica: comunidade quilombola, pomerana e aldeamentos. Além das disciplinas obrigatórias, algumas disciplinas optativas também abordam a temática: História dos Movimentos Sociais Brasileiros (60h) com os conteúdos dos Novos Movimentos Sociais e organizações específicas: mulheres, negros, Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transgênero (ou Travestis), Transsexuais e Simpatizantes (GLBTTS), indígenas, de proteção à infância / juventude / idoso / pessoas com deficiência; Educação e Pensamento Social Brasileiro (60h) com o conteúdo das relações entre educação, relações raciais, religiões afro-brasileiras, povos indígenas e a sociedade nacional; Práticas Pedagógicas Camponesas em Terras Capixabas (90h), com os conteúdos de Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola, e Escolas quilombolas: memórias, vivências e saberes das comunidades quilombolas capixabas (Ifes, 2017).

Além das disciplinas citadas, o documento (PPC) apresenta os grupos de pesquisa do curso, onde o tema “Etnicidades na educação” faz parte da subárea de pesquisa de História do Espírito Santo (Ifes, 2017).

IFES Campus Vila Velha

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia é do ano de 2018, e a Res. do CNE/CP n. 2/2006 é abordada como orientadora da estruturação do curso. No corpo do texto do PPC as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são citadas, e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena é abordado (Ifes, 2018).

No currículo não consta nenhuma disciplina obrigatória específica relacionada à temática, a temática é abordada como conteúdo nas seguintes disciplinas obrigatórias do curso: Bases Filosóficas da Educação (30h) com o conteúdo sobre a emergência das identidades culturais e a educação na Pós-Modernidade (gênero, relações étnico-raciais e diversidade, educação popular, formal, não-formal, inclusão); Ensino de História II, com as questões étnicos raciais no ensino de história/prática; História do Espírito Santo (30h) com os

conteúdos: Índios e Negros: o braço escravo na formação econômica do Espírito Santo, Escravidão negra: exploração, conflitos e negociações, Heranças africanas: religiosidades, práticas e costumes; e, Diversidade e Educação (60h) com o conteúdo sobre o preconceito e discriminação no Brasil: contexto histórico, abordagem conceitual e as lutas e conquistas do Movimento Negro. Legislação e Políticas para a educação das Relações Étnico-raciais. Desenvolvimento de práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, educação quilombola e indígena (Ifes, 2018).

IFES Campus Ibatiba

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia é do ano de 2022, e a Res. do CNE/CP n. 2/2006 é abordada como orientadora da estruturação do curso. No corpo do texto do PPC as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são citadas, e o EHCAI é abordado (Ifes, 2022).

No currículo não consta nenhuma disciplina obrigatória específica relacionada à temática, mas consta uma disciplina específica optativa com o nome: Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, com 45 horas. Além desta disciplina optativa, a temática é abordada como conteúdo em duas disciplinas obrigatórias: História do Espírito Santo (30h) com os conteúdos: Os indígenas, Os conflitos com os grupos indígenas no século XIX, a degradação ambiental e a presença negra no território capixaba; e, Diversidade e Educação (60h) com os conteúdos: Preconceito e discriminação no Brasil: contexto histórico, abordagem conceitual e as lutas e conquistas do Movimento Negro. Legislação e Políticas para a educação das Relações Étnico-raciais. Desenvolvimento de práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais. (Ifes, 2022).

Verificou-se que embora alguns dos PPC analisados não cite diretamente as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, eles seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Inclusive, as diretrizes são citadas na constituição do Perfil do Profissional Egresso em cada Projeto Pedagógico de Curso, demonstrando o cumprimento da legislação vigente. Além disso, algumas das instituições pesquisadas acrescentam e ressaltam neste perfil as seguintes características:

UFES Campus Goiabeiras: “O perfil do profissional baseia-se no pressuposto de que o Pedagogo deve assumir postura profissional ética pautada na responsabilidade social para com a construção de uma sociedade incluyente, justa e solidária, ao exercer suas atividades nos seguintes campos: magistério e gestão escolar” (grifos da pesquisadora).

UFES Campus São Mateus: O perfil do egresso, segundo os objetivos do curso, visa ser o de um profissional [...] que se envolva de forma comprometida nas diferentes experiências sociais e de trabalho, aberto a convivência e participação em projetos coletivos e sensível às questões postas pela diversidade, multiculturalidade e interculturalidade. Este curso de Pedagogia objetiva formar profissionais [...] Que buscam participar na construção de uma sociedade democrática, igualitária, justa e solidária, consoante com os princípios de humanização, formando professores, capacitados à gestão de aprendizagens e do ensino, comprometidos com a cidadania e, acima de tudo, com as concepções da inclusão social e da valorização identitárias das chamadas minorias (grifos da pesquisadora).

A instituição ainda traz de forma específica: “No caso dos **professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas**, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: • Promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atua e os provenientes da sociedade majoritária; • Atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes. • As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas” (grifos da pesquisadora).

Destaca-se a relevância da preocupação expressa pela instituição com o atendimento às necessidades dessas populações específicas. O que demonstra a responsabilidade social da instituição com todos os povos, públicos da Educação Básica.

UFES Campus Vila Velha: “O perfil do egresso baseia-se no pressuposto de que o profissional do magistério da Educação Básica deve assumir postura profissional ética pautada na responsabilidade social para com

a construção de uma sociedade includente, justa e solidária”[...] destacam-se algumas características do perfil do egresso: □ Sensibilidade social: perceber o processo de exclusão e de privilégio presente na realidade educacional e superar a explicação pela lógica do mérito/culpa, percebendo também os imensos prejuízos sociais provocados por essa mesma realidade; □ Senso crítico: considerar os vários aspectos de uma questão de modo a superar a credulidade ingênua, a crença imediatista e fanática em reflexões que se caracterizam por modismos. Implica na capacidade de crítica ao projeto social e suas consequências, bem como na capacidade de vislumbrar, a partir desta forma de compreensão, as consequências da transformação social; □ Consciência histórica: compreender e sensibilizar-se com as causas históricas da realidade social, tornando-se sujeito crítico e comprometido com os que não dispõem das mesmas condições sociais de desenvolvimento;” (grifos da pesquisadora)

IFES Campus Ibatiba: apresenta o mesmo perfil do egresso do Ifes Campus Vila Velha.

Os perfis objetivados demonstram a formação de profissionais aptos a atuarem com a Educação para as Relações Étnico-Raciais de forma crítica e competente, tendo condições de arcar com as responsabilidades da educação dele exigida.

Além disso, a temática da HCAI é abordada nos currículos de todos os cursos analisados, alguns com mais ênfase que outros. Como pode-se verificar na tabela abaixo, que mostra o número de disciplinas que abordam a temática em cada instituição:

Tabela 7 – Quantitativo de disciplinas relacionadas à temática nos currículos

Instituição	Número de disciplinas	Percentual referente à formação total
UFES Campus Goiabeiras	5	9,8
UFES Campus São Mateus	4	8,6
IFES Campus Itapina	6	12,2
IFES Campus Vila Velha	4	7,5
IFES Campus Ibatiba	3	5,1

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos PPC, junho, 2024

Observa-se que o espaço que a temática ocupa no currículo atende ao preconizado nas Leis. Evidencia-se que na maioria das instituições ocupa menos de 10% do tempo de formação disciplinar. Apenas duas instituições ofertam uma disciplina específica para o EREER, sendo que apenas em uma das instituições esta disciplina é obrigatória. Contudo, é possível concluir que o espaço destinado à temática é insuficiente para dar conta dos desafios propostos, especialmente, no que diz respeito ao combate ao racismo.

Duas instituições apresentam em seus PPC a existência de um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, com composição multidisciplinar, com membros representantes de diversos segmentos da instituição, e tem como objetivo desenvolver atividades relacionadas à temática étnico-racial e racismo, para que se articule ações para promoção de permanência e êxito desse público nos cursos. A existência deste núcleo na instituição incentiva o trabalho, e os movimentos para valorização e reconhecimento dos grupos étnico-raciais na instituição, e, a menção do núcleo no PPC mostra o reconhecimento de sua importância para o corpo docente e gestor da formação.

Outro dado que indica o espaço e a forma da abordagem da EREER é a bibliografia que consta nas ementas dos componentes curriculares. Assim, fez-se um levantamento, buscando por verbetes relacionados à temática, como: índio(a), indígena, racismo, raça, negro(a), negritude, branquitude, Europa, eurocentrismo, África, africanidades, etnia, étnico-raciais, nas bibliografias básicas e complementares constantes das ementas das disciplinas dos PPC. A tabela abaixo mostra o quantitativo de títulos encontrados.

Tabela 8 – Quantitativo de títulos relacionados à temática de pesquisa, constantes das ementas das disciplinas

Instituição	Número de títulos relacionados à temática
UFES Campus Goiabeiras	11
UFES Campus São Mateus	7
IFES Campus Itapina	5
IFES Campus Vila Velha	3
IFES Campus Ibatiba	3

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos PPC, junho, 2024

Pode-se perceber que é um quantitativo pequeno de títulos, dada a relevância da temática. Apenas uma instituição conta com mais de 10 títulos relacionados diretamente a temática. Esse levantamento permite perceber a necessidade de maior referencial teórico, necessário ao aprofundamento dos estudos pelos estudantes, questão basilar a ser atendida pela gestão educacional.

A diversificação e enriquecimento da bibliografia das ementas curriculares com títulos sobre a temática da HCAI, e, também com títulos de intelectuais negros fortalece a perspectiva de uma educação multicultural. Esse enriquecimento teórico proporcionaria uma formação para uma pedagogia progressiva e engajada, como defende a autora Bell Hooks (2013) falando sobre a educação como prática de liberdade:

A educação progressiva e holística, a “pedagogia engajada”, é mais exigente que a pedagogia crítica e convencional. Ao contrário das duas, ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter um compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar (Hooks, 2013, p.28).

O professor imbuído de suas crenças e convicções que se prepara e se atualiza constantemente estará mais preparado para promover um ambiente de aprendizado em sala de aula, onde a transformação pessoal e coletiva pode ocorrer, pois, permite a construção de um espaço de confiança e respeito mútuo indispensável à educação multicultural e libertadora.

O documento, de Diretrizes Curriculares para a EREER (BRASIL, 2004, p.14) já preconizava, em 2004, “combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola”, mas, como parte da sociedade, também ocorrem ali e, como espaço educacional democrático deve contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, essa questão ainda não integra com regularidade as práticas docentes como:

Sabemos que existem muitas barreiras materializadas na morosidade da inclusão da EREER nas ementas, nas disputas e nas hierarquizações das áreas, que delegam apenas a disciplinas específicas essas discussões, negando a importância em trabalhar tais questões em todas as áreas de conhecimento e até mesmo questionando a legitimidade das orientações dessas diretrizes. Todas

essas condições são produzidas pelo racismo institucional⁹ (Ratusniak, Dias e Almeida, 2022, p. 13).

Em uma sociedade que carrega marcas de um passado escravista, a valorização da diversidade étnico-racial, com respeito às diferenças e memórias de cada população, é tarefa tão difícil quanto urgente.

Neste sentido, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), lançada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em 14/05/2024, buscará fomentar ações que fortaleçam a ERER. A política traz como um de seus compromissos a estruturação de um sistema de metas e monitoramento para assegurar a implementação da Lei n. 10.639/2003, modificada pela Lei n. 11.645/2008.

Além disso, institui outros compromissos que contribuirão para a efetivação e fortalecimento da educação multicultural, multirracial e antirracista, onde destacamos a “formação de profissionais da educação para gestão e docência no âmbito da Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) e da Educação Escolar Quilombola (EEQ)”,

No contexto atual, tem-se difundido, processos de valorização das abordagens das culturas africana, afro-brasileira e indígena, como, por exemplo, o Dia da Consciência Negra. As leis aqui estudadas, sem dúvida, incentivaram o reconhecimento das lutas protagonizadas pelos Movimentos Sociais, nesse sentido. No entanto, somente esta abordagem pontual não é satisfatória. Os autores alertam:

Ao limitarem o trato com a História da África e com a Cultura Afro-brasileira a episódios que fogem da rotina escolar, sem o estabelecimento de relações efetivas com o saber cotidianamente trabalhado em sala de aula, acaba-se por referendar aquilo que se pretendia combater. As abordagens festivas, por meio das quais aspectos isolados da cultura afro-brasileira, especialmente, são assumidos como índices de uma cultura particular, com relação fortuita com as culturas dos alunos e, principalmente, com aquelas que são abordadas pelo conteúdo escolar acentuam o caráter incidental, secundário e subordinado da História da África e da Cultura Afro-brasileira (Coelho e Coelho, 2018, p.3).

⁹A principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2019, p. 27)

Ultrapassar essa perspectiva liberal e folclórica da temática, e alcançar uma pedagogia anti-xenofóbica e antirracista é necessário.

A este respeito Canen ressalta:

Em uma perspectiva liberal e folclórica, a perspectiva multicultural parece enfatizar a diversidade cultural em detrimento da problematização de desigualdades e do racismo. O currículo desafiador da xenofobia, nesta perspectiva, promove a compreensão da pluralidade cultural por intermédio do conhecimento de ritos, receitas, festas e outros marcadores culturais que distinguem diversas identidades étnico-raciais marginalizadas, enfatizando a importância dos mesmos para um currículo que se preocupe com a herança cultural da nação e com a diversidade cultural. Ainda que tal visão seja relevante para o currículo antixenofóbico, ela pode levar a um sentimento de harmonia e de democracia racial que não corresponde à realidade. Pode, também, acabar por reduzir a prática curricular antixenofóbica com relação a identidades coletivas, como a identidade racial, a uma perspectiva que acredita que apenas conhecer o “outro” promove a erradicação da xenofobia e do racismo (Canen, 2014, p. 92).

Para isso, um currículo que trabalhe a temática de forma transversal e interdisciplinar pode ser enriquecedor para o processo e se tornar um contributo poderoso na formação docente. Questões relacionadas são tratadas por diferentes prismas, a partir de problemáticas que podem ser encontradas na sociedade, quando observa-se que dois dos PPC analisados, indicam maior abrangência da temática segundo o currículo prescrito, um (Campus Itapina), que aborda a temática nos conteúdos de diferentes disciplinas, tanto obrigatórias quanto optativas e também, em grupo de pesquisa; e, outro (Campus Goiabeiras), que além de contar com uma disciplina obrigatória específica, também aborda a temática em várias outras disciplinas optativas do curso.

Os demais PPC analisados também trabalham a temática, em menos disciplinas. Ou seja, todos os cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições públicas do estado do Espírito Santo, oferecem formação para o EHCAI e ERER. Mas, é imperativo destacar que não só a garantia do espaço é suficiente, como também, uma abrangência diversificada que aborde as problemáticas enfrentadas pelos povos que sofrem discriminação em nossa sociedade, é imprescindível. Por isso, recomenda-se que o enfoque multidisciplinar é o mais adequado, assim, como a interdisciplinaridade nas análises das problemáticas discutidas.

Quanto à preparação para o trabalho com relação ao combate ao racismo, que também exige formação do docente, apenas três PPC abordam o assunto, dois deles (Campus Goiabeiras e Campus Ibatiba) nas disciplinas de EREER e um (Campus São Mateus) na disciplina relacionada a Movimentos Sociais.

Outra questão que se torna relevante na formação docente para o EHCAI é uma formação crítica e consciente para o ensino de história. Os PPC analisados contam com disciplina para o Ensino de História, seus fundamentos e metodologias, em apenas um semestre, como para as demais disciplinas do currículo da Educação Básica. Nesse sentido é importante atentar-se ao ponto salientado por Coelho e Coelho:

É necessário dimensionar como os cursos (mais que adicionar conteúdos à grade curricular) encaminham uma crítica à perspectiva eurocêntrica e atentam para outras perspectivas na abordagem da trajetória histórica brasileira (Coelho e Coelho, 2018, p. 11).

O que torna ainda mais relevante o reforço a ser dado ao trabalho com o EHCAI e a EREER para que se garanta a criticidade das análises e discussões a serem realizadas quanto à dinâmica de ensino, metodologias e estratégias a serem desenvolvidas. A incorporação de bibliografias decoloniais às ementas dos cursos ofertados, com a incorporação de referenciais negros e indígenas é um caminho a ser seguido para uma leitura mais crítica da história brasileira.

Esse levantamento revela os desafios que se deposita para a Formação de Professores para Educação Básica: são muitas as responsabilidades, funções e conteúdos que lhes são atribuídos pelas legislações que envolvem a Política Educacional em nosso país. Preparar profissionais que atuem na concretização de um projeto educacional que promova uma educação que dissemine o respeito à diferença, a valorização da pluralidade étnico-racial, e, que promova a igualdade é não só uma exigência legal, como um compromisso ético e social.

Evidencia-se o quanto ainda é preciso avançar nesse sentido, e é apenas o começo de uma discussão que precisa ser aprofundada, buscando perceber como esses egressos avaliam a formação recebida, como tem sido o início de sua atuação profissional, entre outras questões.

Percebe-se que o espaço destinado à formação para o EHCAI e a EREER é pouco expressivo, o que exige, possivelmente, um grande reforço nas

políticas de Formação Continuada para que os profissionais que hoje ingressam nas escolas deem conta da educação preconizada pelas Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, garantindo uma formação adequada para nosso público infantil dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A instituição da PNEERQ é uma boa iniciativa, e sua implementação é imprescindível para o combate ao racismo dentro das escolas e a invisibilidade em que muitas crianças pretas, pardas ou indígenas são tratadas em nossas salas de aula.

2.3 Saberes e práticas docentes e discentes – as percepções dos atores da pesquisa (Dados produzidos a partir da pesquisa de campo)

Considerando os objetivos específicos que nortearam a investigação, apresentam-se os dados coletados junto aos professores, inicialmente, e, posteriormente, junto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (público-alvo da presente pesquisa), buscando uma aproximação de suas percepções e experiências relacionadas às relações étnico-raciais vivenciadas no processo educativo e no espaço escolar. A escuta qualificada dessas experiências permite identificar as concepções, práticas e desafios que marcam o cotidiano pedagógico na abordagem da EREER. Ao considerar o olhar dos estudantes, ampliamos a escuta para além dos discursos oficiais, permitindo vislumbrar os efeitos concretos da EREER na formação identitária e cidadã dos sujeitos em processo de escolarização.

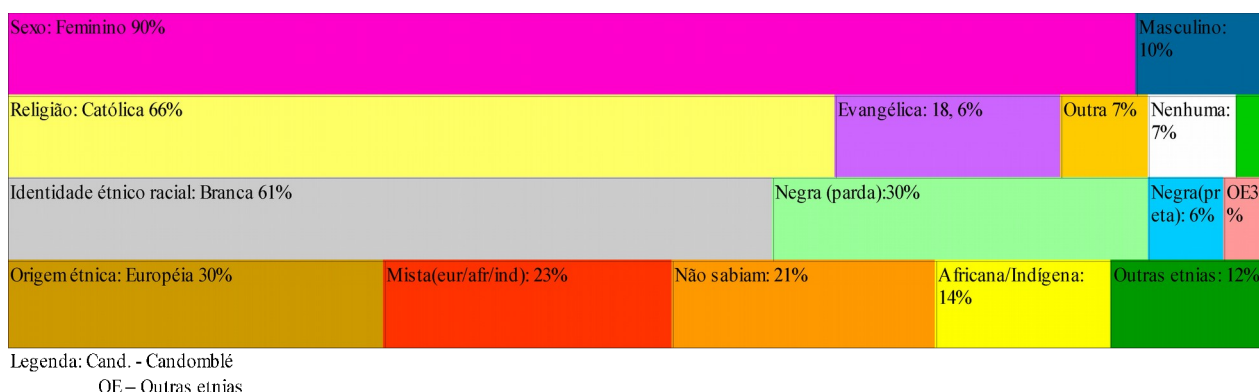
Realizou-se visitas às escolas municipais para apresentação da pesquisa e divulgação do questionário aplicado através do Google Forms (Anexo I), instrumento metodológico que propiciou maior abrangência do público docente. Obteve-se o retorno de 70 questionários respondidos, o que equivale a uma amostragem de apenas 21%, apesar das explicações realizadas com relação aos objetivos da pesquisa e sua importância. Como o segundo semestre letivo já era corrente e aproximava-se o mês de novembro, esperou-se maior adesão dos docentes devido à comemoração do Dia da Consciência Negra, o que não ocorreu. Mas, também é necessário considerar a proximidade do final do ano letivo que é muito atribulado e desgastante para os professores. No entanto, esta baixa adesão pode demonstrar o quanto há

falta de engajamento dos professores com relação a pauta da EREER. Conhecer melhor os dados referentes a sua prática, discutir assuntos relacionados, como o pertencimento racial e racismo, deveria ser prioridade para profissionais da educação.

O questionário aplicado aos docentes abrangeu três grupos de perguntas: Identificação (com questões relacionadas ao perfil pessoal, religioso e de formação acadêmica e profissional), Formação Específica (questões relacionadas a conhecimentos e formação específica na área da EREER), e, Racismo (com questões relacionadas ao racismo, especificamente).

A amostra é composta por 90% de docentes do sexo feminino, a religião predominante foi a católica com 66%, seguida da evangélica com 12,8%, apenas 1,4% seguem o candomblé, religião de matriz africana. Quanto à identidade étnico-racial, obteve-se: 61% brancos, 36% de pretos e pardos, e, 3% de outras etnias. Quando perguntados sobre suas ancestralidades, 21% afirmaram não saber, apenas 14% disseram ser de origem africana e/ou indígena, 23% disseram ter origem mista (europeia/africana/indígena), 30% identificam sua origem como europeia, e, 12% afirmaram ser de outras etnias. Identifica-se aqui a prevalência de um perfil sexista (que ainda considera a educação como função das mulheres), principalmente, nas séries iniciais, e, hegemônico, de maioria branca e católica, que não valorizam sua ancestralidade (21% a desconhecem), o que dificulta a construção de um pertencimento étnico-racial e a implementação e desenvolvimento de uma educação antirracista. O baixo percentual de ancestralidade africana/indígena (14%) também confirma o apagamento histórico que estes povos vivenciaram no período colonial. O gráfico 3 mostra a representação gráfica das principais características da amostra pesquisada, tornando muito perceptível suas características predominantes.

Gráfico 3 - Características da amostra dos professores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Quanto à formação, a maioria dos professores são especializados em nível de pós-graduação *lato sensu* (73%), apenas 10% possuem mestrado ou doutorado, e 17% apenas a licenciatura. A grande maioria dos professores (65%) têm mais de 10 anos de atuação em sala de aula. Quando questionados sobre a formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, 28% disseram não ter tido esta formação na Licenciatura, 50% viram o tema de forma transversal ao currículo, apenas 13% tiveram disciplina específica para o EHCAI e 9% afirmaram que a temática foi trabalhada de outra forma. Perguntados se a formação recebida foi suficiente para sua atuação em sala de aula, 30% consideraram parcialmente satisfatória, 27% consideraram satisfatória, 16% afirmaram ter faltado aprofundamento e 27% não respondeu. Quanto ao conhecimento sobre as leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, 19% disseram não conhecer a lei, 41% afirmaram conhecer parcialmente, e, 40% conheciam as leis. Quanto ao conhecimento das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 20% afirmaram não ter conhecimento, 34% conheciam parcialmente e 46% conheciam as diretrizes. Questionados sobre o conhecimento dos termos branquitude/negritude, 71% afirmaram conhecer os dois termos, 16% afirmaram não conhecer os termos, e, 13% afirmaram conhecer apenas o termo negritude.

Apesar da grande maioria dos professores serem pós-graduados e já terem mais de 10 anos de prática docente, a maioria não teve disciplina específica sobre o EHCAI na graduação, tendo visto a temática apenas de

forma transversal ao currículo. Uma porcentagem considerável considerou a formação parcialmente satisfatória ou satisfatória, embora muitos tenham afirmado não conhecer completamente as leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 e suas diretrizes. O que é muito preocupante, tendo se passado mais de 20 anos de promulgação da sua obrigatoriedade.

Todos os respondentes consideram importante o EHCAI, mas, 9% não concordam com a sua obrigatoriedade curricular, e 6% não têm interesse pessoal na temática. Questionados sobre a leitura e/ou estudo sobre a temática nos últimos 2 anos, 10% afirmaram não terem realizado, e, 6% não se lembravam. Perguntados se tiveram alguma formação continuada na área do EHCAI ou da ERER, 29% afirmaram não terem tido, 36% afirmaram ter buscado cursos livres por conta própria. Percebe-se aqui uma contradição: se o EHCAI é importante, como não concordar com a sua obrigatoriedade ou não ter interesse na temática, nem procurar realizar leituras sobre a temática? Ponto que reforça a necessidade de maior investimento em formação continuada e criação de espaços para rodas de conversa que proporcionem desenvolvimento de consciência crítica sobre o assunto. Um ponto positivo foi o fato de 36% dos professores que buscaram cursos livres, o que demonstra que entendem a necessidade de investimento na temática.

Quanto ao trabalho com os alunos, 73% dos docentes afirmaram ter realizado atividades envolvendo a temática e 71% encontraram abordagens nos livros didáticos de Linguagens, Artes, História, Ciências e Matemática. Mas, apenas 24% consideram a abordagem satisfatória, e 67% consideram que as abordagens são insuficientes. 29% dos professores trabalham a temática somente no Dia da Consciência Negra e 29% afirmaram que a escola não desenvolve nenhum projeto relacionado. No entanto, 73% afirmam não ter dificuldade para trabalhar o tema.

Percebe-se aqui outra contradição, apesar da formação inicial ser insuficiente, e apenas 36% terem buscado formação por conta própria, muitos não sentem dificuldade para trabalhar o tema, apesar da limitação da abordagem dos livros didáticos. O que demonstra a superficialidade com que a temática é tratada na escola, sendo limitada a datas específicas, sem integração com o currículo como um todo.

Questionados se sua identidade racial era respeitada em seu ambiente de trabalho, obteve-se os seguintes resultados: 82% são sempre respeitados (sendo 65% brancos, 31% pardos, 2% preto, 2% amarelo); 12% são frequentemente respeitados (sendo 67% brancos, 11% preto, 11% pardo, 11% outra etnia); 3% são ocasionalmente respeitados (100% pardos); e, 3% são raramente respeitados (100% pretos). Observa-se que a maioria de pretos e pardos sente-se raramente ou ocasionalmente respeitados, enquanto a maioria dos brancos são sempre ou frequentemente respeitados. Estes índices podem indicar a existência de racismo ou preconceito no ambiente escolar, embora este fato tenha sido negado pela maioria dos respondentes, onde apenas 10% disseram haver racismo entre os professores.

Perguntados se o seu pertencimento étnico-racial interfere em sua prática docente, 56% disseram não interferir (sendo 66% brancos, 28% pardos, 2% pretos, 2% amarelos e 2% outras etnias), e, 44% disseram que seu pertencimento étnico-racial interfere em sua prática (sendo 58% brancos, 32% pardos e 10% pretos). Mais professores disseram que seu pertencimento étnico-racial não interfere em sua prática docente. Mas, observando-se os percentuais referentes a cada etnia, verifica-se que este percentual só foi maior entre os professores brancos, já entre os pardos e pretos, a maioria disse que seu pertencimento étnico-racial interfere em sua prática.

Destaca-se aqui o que foi defendido por alguns desses professores, que ressaltaram a importância de seu lugar de fala e suas vivências, que facilitam o diálogo sobre a temática em sala de aula. E, com relação a maioria dos professores brancos dizerem que não há interferência, é necessário atentar-se para o perigo de uma falsa neutralidade que pode ser gerada pela branquitude. O que se confirma na análise discursiva, onde os negros fazem mais referências positivas à sua negritude, o que acusa maior conhecimento, consciência e pertencimento étnico-racial.

Com relação à existência do racismo no Brasil, apenas 3% dos professores afirmaram que não existe racismo no Brasil, 27% disseram que o racismo no Brasil é dissimulado e 70% afirmaram que existe racismo no Brasil em todas as dimensões. Quanto à existência do racismo na escola em que atuam, 14% consideram que não existe, 50% disseram existir entre os alunos, 17% consideram que existe entre professores e alunos, 10% disseram que

existe entre os professores, 9% consideram que envolve outros membros da comunidade escolar.

Há uma discrepância aqui, apesar de reconhecerem que no Brasil há racismo, essa certeza é fragmentada quando se trata da escola em que atuam e o racismo deixa de ser reconhecido em vários segmentos, o que pode fragilizar o encaminhamento de ações de enfrentamento ao mesmo dentro do ambiente escolar.

Questionados se eram favoráveis a permanência das cotas raciais como medida reparadora, 63% afirmaram ser favoráveis (sendo 54% brancos, 32% pardos, 9% pretos, 5% outras etnias), 37% são contra as cotas raciais (sendo 73% brancos, 27% pardos). Comparando os grupos, entre os que são contra, temos mais brancos que no grupo favorável. Estes dados podem revelar que ainda temos muitos professores (37%) que desconhecem a dívida histórica da branquitude com os não-brancos e/ou ainda temos muitos docentes que trabalham com base na meritocracia e a consideram justa.

Para a análise dos dados discursivos, foi utilizado o software IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Por meio deste software, é possível analisar como os discursos são organizados e estruturados, realizando uma Análise Multidimensional e Estatística, e, desta forma, identificar as relações existentes entre os contextos lexicais utilizados e enunciados de forma mais frequente pelos sujeitos da pesquisa (Camargo e Justo, 2013). Com base neste software, foram realizadas duas análises textuais:

Nuvem de Palavras

As palavras são organizadas graficamente em função da sua relevância nos discursos, sendo as maiores aquelas que possuíam maior frequência, considerando palavras com frequência igual ou superior a 10.

Figura 2 – Nuvem de Palavras (docentes)



Fonte: Programa Iramuteq (2025)

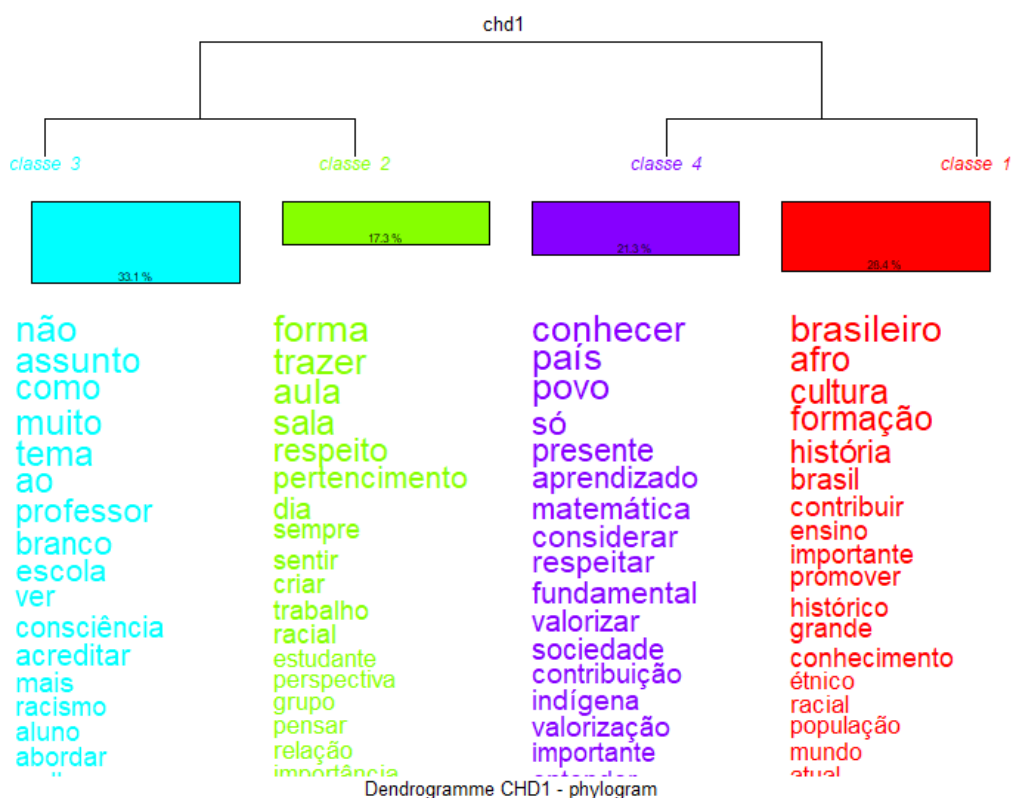
Analizou-se a nuvem de palavras obtida por meio das entrevistas realizadas com os docentes, na qual verifica-se que as palavras mais evocadas foram: “cultura” (f = 39), “história” (f = 36), “brasileiro” (f = 16), “trabalhar” (f = 16), “fazer” “importante” “negro” “povo” (f = 15), “aula” “conhecer” “indígena” “nosso” “tema” (f = 14), “conhecimento” “poder” “dever” “racial” “sala” (f = 13), “Diversidade” “Importância” (f = 12), “ensino” “forma” (f = 11), “cultural” “didático” “estudante” “país” “racismo” (f = 10), “afro” “ajudar” “formação” “origem” “pertencimento” “respeito”(f = 9), “aluno” “escola” “interferir” “promover” “relação” “respeitar” “saber” “valorizar” “étnico” (f = 8) , “abordar” “Brasil” “educação” “pesquisa” “raça” “sociedade” “valorização” (f = 7), “acreditar” “africano” “consciência” “entender” “identidade” “perspectiva” (f = 6), “cor” “discriminação” “histórico” “étnico-racial” (f = 5), “afro-brasileira” “aprendizado” “combater” “branco” “direito” “reconhecer” “reflexão” (f = 4), “ancestral” “colonização” “conscientização” (f = 3) (ver figura 2).

As palavras que mais apareceram nas respostas discursivas dos professores sobre a temática, revelam a relevância da história para a cultura de uma sociedade. Nota-se que as palavras que apareceram 10 ou mais vezes são as que embasam os discursos sobre a temática racial na escola, para que o conhecimento da história do Brasil seja trabalhado de forma mais humanizada, valorizando a diversidade racial brasileira.

Análise de Similitude

Possibilita identificar como essas palavras estão interligadas ou conectadas nos discursos dos professores. Por meio da análise baseada na teoria dos grafos, é possível identificar as ocorrências textuais entre as palavras e as indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus textual.

Figura 3 - Análise de Similitude (docentes)



Fonte: Programa Iramuteq (2025)

Observa-se que há duas palavras que se destacam nos discursos: “cultura” e “história”. Delas se ramificam outras palavras que sugerem significados mais detalhados (ver figura 3). Da palavra “história” surgem os dois primeiros grupos (azul ciano e verde) e da palavra “cultura” surgem os dois grupos seguintes (roxo e vermelho).

A classe 3 (azul ciano) representa o grupo de palavras predominantes (33,1%) relacionadas a área pedagógica, o que indica a preocupação dos docentes em realizar uma boa abordagem pedagógica da HCAI em sala de aula em prol de uma EREER na escola.

A classe 2 (verde) está relacionada a um grupo de palavras menos abordadas (17,3%) ligadas a identidade e pertencimento étnico-racial docente, demonstrando que foram poucos professores que demonstraram esta preocupação em seu discurso.

A classe 4 (roxa) é a segunda menor (21,3%) abrange a importância do respeito às diferentes culturas e ao conhecimento de todos os povos, e sua valorização quanto à contribuição na formação do povo brasileiro.

A classe 1 (vermelha) representa o segundo grupo mais abordado (28,4%), relacionado a relevância da formação docente para trabalhar com uma temática tão complexa, para a promoção de uma educação que valoriza a diversidade e promova efetivamente uma educação antirracista.

O Gráfico 4 traz a análise gráfica da conectividade entre as palavras e suas ramificações.

discriminação-material, que nos remete a proposição de debater e ajudar os povos originários na defesa de seus ideais; também, se destacam mais acima: identidade racial, atividade, prática, população, tratar; que se relaciona ao tratamento dado às identidades raciais no decorrer da história. Mais abaixo no gráfico, destacamos a palavra “como”, da qual surgem conteúdo-pedagógico-projeto-escola-valor-preto-mulher-racismo-ensinar-trabalho, em uma primeira ramificação, seguida por uma segunda ramificação com as palavras: não-negro-direito-respeito-didático-pertencimento-atuação-interferir-consciência-entre outras; e um último ramo que traz: aprendizado-professor-sociedade-contribuição-acreditar-herança ancestral-estudante-exemplo.

Destaca-se a importância desta tripla ramificação, com relação à forma como o pertencimento étnico-racial pode interferir na atuação didática docente, e como o aprendizado a ser desenvolvido tanto pelo professor quanto pelo estudante é indispensável para o respeito à ancestralidade e suas contribuições para a sociedade atual. Esses dados comprovam a hipótese inicial levantada na presente pesquisa.

No cruzamento dos dados estatísticos e discursivos destacam-se alguns pontos:

Quanto a identidade racial, obteve-se os seguintes resultados: 61% brancos, 36% de pretos e pardos, e, 3% de outras etnias. Comparando esta distribuição com o último censo populacional da cidade de Colatina, temos 48,76% de pardos, 42,98% de brancos, 8,27% de pretos, 0,06% de indígenas e 0,04% de outras etnias. Ou seja, uma população de maioria negra, onde o quadro docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é representado por uma maioria hegemônica branca (90%), ou resultado de uma miscigenação que opta por se considerar branco e não negro. O que pode também representar um lugar de privilégio, resultante de um processo de desqualificação atribuído aos negros historicamente. É o que ocorre, principalmente, em situações coloniais ou neocoloniais, onde a miscigenação cultural é caracterizada por relações de forças de poder desequilibradas. (Munanga, 2019, pg. 71).

Percebe-se também que o sentimento de pertencimento racial está mais presente nas falas dos professores que se reconhecem negros, com citações que envolvem marcadores de negritude, como por exemplo: “mulher preta”,

“representatividade”, “engajamento racial”. E, também falas que refletem o empoderamento do lugar de fala: “meu trabalho parte de um lugar de luta e resistência”. Enquanto entre os professores brancos, percebemos essa fala como justificativa: “por ser de etnia branca”, “tenho cor clara”, “somos todos da mesma raça humana”. Refletindo a falta de problematização da questão racial e do papel da branquitude na sociedade atual, muitas vezes, mantida por uma branquitude acrítica, que contribui para o apagamento das questões raciais e para seu silenciamento, através de falas como: “todos devemos respeitar e ser respeitados”, “não importa a cor”. No entanto, encontram-se também falas que refletem a existência da branquitude crítica entre os professores, como: “me sinto limitada”, “por ser branca, tenho certa dificuldade”. O que revela possível processo de formação, e consciência dos privilégios sociais que recebem enquanto sujeitos brancos.

Nota-se no discurso dos docentes poucas menções às suas identidades raciais, revelando uma certa tensão com a temática ou sua possível consideração como irrelevante. O que é preocupante, pois indica que o tratamento dado ao tema é superficial e reduzido a datas pontuais.

Buscou-se no discurso dos docentes, falas que demonstrassem maior consciência de seu pertencimento étnico-racial, revelando a importância de seu papel no trabalho com a temática racial. Na análise qualitativa do discurso docente, destacamos algumas falas marcantes:

“Considerando a miscigenação da sociedade Brasileira e a importância dos povos originários e dos negros na colonização do país, penso que todos devem conhecer a cultura, os valores e a verdade dessa colonização. Quanto mais conhecemos mais respeitamos. Conheço e vivencio os desafios enfrentados pela raça. E quando conhecemos e sofremos juntos, aprendemos a ter maior empatia.” (*Prof_45_ident.racial_branca*)

“Meu trabalho parte de um lugar de luta e resistência pela minha própria sobrevivência como mulher preta na educação. Meu objetivo é buscar parcerias de negros e não negros a terem simpatia pela causa, gerando ações e sentimentos antirracistas.” (*Prof_63_ident.racial_negra*)

“Por conhecer, sentir, estudar e atuar em movimentos e Conselhos, acabo trazendo essa vivência para a sala de aula.” (*Prof_42_ident.racial_negra*)

“Me reconhecendo, entendo a importância desses estudos e reflexões.”
(Prof_57_ident.racial_negra)

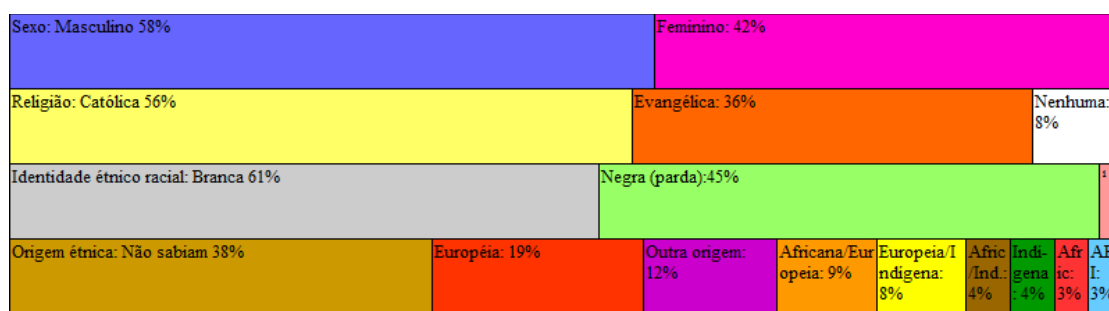
“Sou negra e para a sociedade branca, negro não tem direito a educação.” (Prof_58_ident.racial_negra)

“Não me classifico como o mais adequado para abordar o tema.”
(Prof_18_ident.racial branca)

As falas e os dados coletados nos revelam que o caminho para a efetivação de uma educação antirracista foi aberto. Fazendo uma analogia, pode-se dizer que, para os professores, não basta apenas ter o mapa na mão, é preciso trabalhar melhor a cartografia, conhecer os atalhos, buscar e saber usar os instrumentos necessários para chegarmos do outro lado. E, percebe-se aqui que a identidade e o pertencimento racial docente é de extrema relevância para que os instrumentos sejam utilizados e aproveitados em toda sua capacidade.

A análise de como a EREER vem sendo percebida pelos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi realizada de forma detalhada utilizando os mesmos recursos utilizados na análise docente. Consultou-se os alunos do 5º ano, série final desta etapa de ensino, de escolas de diferentes bairros da cidade, escolhidas aleatoriamente. Nestas escolas, os alunos levaram para casa o questionário para ser respondido junto com seus pais e com sua autorização. Obteve-se o retorno de 88 questionários, 74 pais autorizaram a participação de seus filhos na pesquisa e 14 não autorizaram a participação. Uma adesão de 84%. O que demonstra maior receptividade das famílias quanto à temática das relações étnico-raciais.

Gráfico 5 - Características da amostra dos alunos



Legenda: ¹ – Negro (preto)

² – Não declararam

AEI – Africana/Europeia/Indígena

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

A amostra foi composta por 58% de estudantes do sexo masculino e 42% do sexo feminino, na faixa etária de 9 a 12 anos, de religião 56% católica, seguida pela evangélica com 36% e 8% não seguem nenhuma religião. 53% dos estudantes se identificaram racialmente como brancos, 45% como pardos, 1% como pretos e 1% não declararam identidade racial. Quanto a sua origem ancestral 38% disseram não saber, 19% disseram ter origem europeia, 12% disseram ter outra origem, 9% disseram ter origem europeia/africana, 8% disseram ter origem europeia/indígena, 4% disseram ter origem africana/indígena, 4% disseram ter origem indígena, 3% disseram ter origem africana e 3% disseram ter origem africana/europeia/indígena.

Novamente verificou-se uma hegemonia branca e católica, que quanto à identidade racial não retrata a realidade do município, e nos questionamos se menos estudantes da raça negra estão chegando ao 5º ano do Ensino Fundamental, ou se foi, justamente, esse grupo que não retornou com os questionários distribuídos. Quanto à ancestralidade dos alunos, é alarmante o fato de 38% não conhecer suas origens, sendo que os dados foram coletados com a participação dos pais dos alunos, revelando uma falta de preocupação com a história da família, o respeito ao conhecimento de seus antepassados, o que é uma característica da cultura africana e indígena, que foi pouco representada na amostra.

Perguntados sobre seus sentimentos de acolhimento na escola, a grande maioria 95% sentem-se acolhidos, 3% não responderam, e apenas 2% não se sentem acolhidos. Quanto à identificação com os seus docentes, 81% disseram se identificar, 14% não se identificam com seus docentes, e, 5% não responderam. Não se detectaram indícios de relação com a identidade racial nestes resultados.

Questionados se acreditavam que a cor de sua pele influenciava em sua vida, 61% disseram que não (sendo 56% brancos, 42% pardos, 2% pretos), 20% disseram que sim (sendo 53% pardos, 33% brancos, 7% pretos e 7% não declarados), 14% disseram que talvez (sendo 60% brancos e 40% pardos), e, 5% disseram não saber (sendo 50% brancos e 50% pardos). Percebe-se que a maioria dos brancos acredita que a cor da pele não influencia na sua vida, enquanto a maioria dos negros (pretos/pardos) acreditam que há influência.

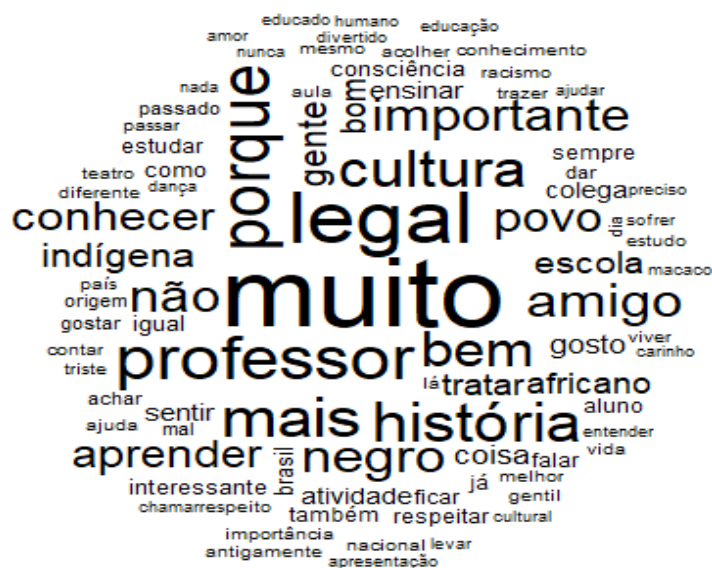
Perguntados se já foram alvo de racismo ou se testemunharam atos de racismo na escola, 82% disseram que não e 18% disseram ter testemunhado colegas sendo alvo de racismo. O fato de não se assumirem como vítimas, pode representar receio.

Quanto ao estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na escola, a grande maioria (95%) disseram já terem visto conteúdos da temática, apenas 4% disseram que não e 1% disseram não se lembrarem. Quanto à importância do estudo da HCAI, 88% consideram sua importância, 5% disseram que talvez, 5% não sabem e 2% não responderam.

Quanto à comemoração do Dia da Consciência Negra, 74% disseram que a escola realiza a atividade, 15% disseram que a escola não realiza a comemoração e 11% não responderam. Questionados se gostam das atividades desenvolvidas na Comemoração do Dia da Consciência Negra, 82% disseram gostar, 5% disseram não gostar, e, 13% não responderam. Perguntados se realizam ou já realizaram leituras na escola com personagens ou autores negros, 82% disseram que sim, 8% disseram que não, 4% disseram que não se lembravam, e, 3% não responderam.

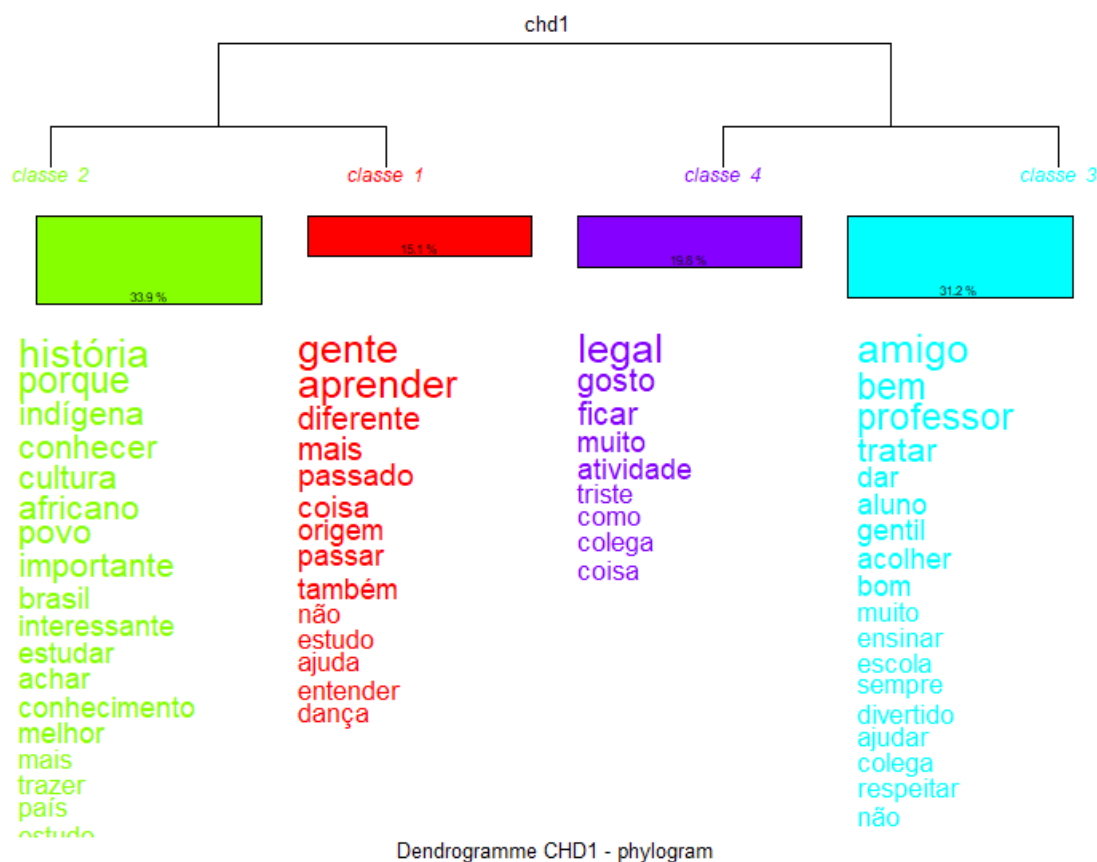
Na análise das questões discursivas dos alunos também foi utilizado o programa Iramuteq, que analisou o corpus textual dos alunos, nos retornando os seguintes resultados:

Figura 4 - Nuvem de Palavras – Alunos



Fonte: Programa Iramuteq (2025)

Foi analisada a nuvem de palavras obtida por meio das entrevistas realizadas com os alunos, na qual verifica-se que as palavras mais evocadas foram: “muito” (f = 50), “eles” (f = 32), “porque” “sobre” (f = 30), “legais” “todos” (f = 25), “bem” (f = 24), “importante” (f = 22), “amigo” “saber” (f = 21), “professores” (f = 19), “tenho” (f = 17), “conhecer” (f = 16), “gente” “pessoas” (f = 15), “cultura” “povos” (f = 14), “escola” “legal” (f = 13), “culturas” (f = 12), “tratam” (f = 11), “aprender” “gosto” (f = 10), “minha” “professora” (f = 9), “atividades” “negra” (f = 8), “africano” “Brasil” “nossos” (f = 7), “comigo” “fazer” “interessante” “povo” “negros” “sinto”(f = 6), “alunos” “coisas” “colegas” “passado” (f = 5), “antigamente” “aula” “ensina” “ensinam” “estudar” “racismo” “respeito” (f = 4), “conhecimento” “diferentes” “entender” (f = 3).

Figura 5 - Análise de Similitude (alunos)

Fonte: Programa Iramuteq (2025)

O dendrograma gerado pelo corpus textual dos alunos gerou 4 classes distintas com base na frequência e conectividade entre elas nas respostas discursivas dos alunos.

A classe 1 (vermelha) estão as palavras menos citadas (15,1%), com termos como “diferente”, “passado”, “origem”, o que demonstra que são poucos os estudantes que se preocupam com a valorização do passado ou com a aprendizagem sobre as diferenças. Este grupo reflete sobre a diversidade e inclusão.

Exemplos: (questão sobre a importância da HCAI)

“Porque a gente pode aprender mais sobre as nossas origens.”

(Aluno_26)

“Para conhecer sobre nossos antepassados e a história do território nacional.” (Aluno_27)

“A gente aprende mais sobre as culturas, danças, comidas e vestimenta que são as coisas mais legais de aprender.” (Aluno_17)

“Porque faz parte da minha história e de muitas outras pessoas.”
(Aluno_61)

A classe 2 (verde) reúne os termos mais citados (33,9%), como: história, cultura, conhecer, indígena, povo. O que indica que a maioria dos alunos estão em contato com a temática da HCAI.

Exemplos:

“É importante sabermos sobre a história de cada povo.” (Aluno_02)

“Porque os indígenas foram muito importantes para o Brasil e os africanos vieram para cá pra trabalhar, cuidar das plantações e cuidar de animais.” (Aluno_33)

“A cultura africana no Brasil é importante porque é parte vital da identidade nacional do Brasil.” (Aluno_62)

“Porque são povos com diversas culturas e isso é muito importante para nós.” (Aluno_35)

A classe 3 (azul ciano) representa o segundo grupo de palavras mais citadas (31,2%), surgindo termos como: amigo, professor, acolher, respeitar, ajudar; que refletem uma preocupação com as relações interpessoais e a boa convivência.

Exemplos: (Questão sobre o acolhimento na escola.)

“Tenho muitos amigos, aí eu me sinto bem com eles.” (Aluno_48)

“Sou tratada como todos os alunos e eu posso confiar em meus professores.” (Aluno_24)

“Os professores me tratam com muito carinho.” (Aluno_46)

“Todos gostam de mim e me tratam com amor e carinho.” (Aluno_67)

A classe 4 (roxa) são as palavras menos citadas (19,8%): legal, gosto, triste, colega, atividade. Que provavelmente está ligada aos sentimentos e experiências vivenciadas por eles.

Exemplos: (Questões relacionadas às atividades do Dia da Consciência Negra e sobre racismo)

“São atividades muito legais.” (questaluno_18)

“Gosto de ouvir como eram as coisas de antigamente.” (questaluno_20)

“Acho legal aprender sobre a consciência negra.” (questaluno_48)

“Fiquei muito triste com a situação.” (questaluno_03)

A figura 7 traz a análise gráfica da conectividade entre as palavras e suas ramificações.

Figura 7 - Análise Gráfica



Fonte: Programa Iramuteq (2025)

O gráfico mostra a conectividade entre as palavras, em uma extremidade as palavras estão mais ligadas às relações que se estabelecem na escola, e os sentimentos e aspectos afetivos que ali se manifestam, e, na outra extremidade, vê-se que as relações entre os termos evocam os conhecimentos de história dos povos trabalhados.

3. CAMINHOS PERCORRIDOS

3.1 Heranças da Colonização: marcas históricas

O processo de colonização deixou marcas profundas e duradouras nas sociedades colonizadas, afetando não apenas seus territórios e recursos, mas também sua cultura, subjetividades e modos de vida. Marcas deixadas pela história em um povo que foi subjugado. No contexto brasileiro, essas marcas se expressam de forma geográfica, cultural, histórica e, sobretudo, humana, refletindo o apagamento sistemático das culturas originárias e africanas, bem como a imposição de uma lógica de dominação que transcende o domínio físico e adentra o simbólico e epistemológico.

A colonização portuguesa do Brasil teve início em 1500 e perdurou até 1822, período em que se intensificaram a exploração das riquezas naturais e a dizimação das populações indígenas. Para explorar a terra e tornar a colônia produtiva, os povos originários foram submetidos a violência física e simbólica, sendo usados como força de trabalho e, posteriormente, foram substituídos por africanos que foram aqui escravizados depois de capturados e trazidos a força para a colônia. Assim, foi formada a população do Brasil colônia: a partir dos povos indígenas, africanos e europeus (inicialmente, os portugueses, e depois, espanhóis, holandeses, italianos e alemães). Não pode-se esquecer que estes foram trazidos, convidados e/ou incentivados a vir para o Brasil, também por influência de princípios eugenistas da “miscigenação positiva” que almejava o branqueamento progressivo da população brasileira, que àquela época contava com 60% de negros, conforme evidencia Sodré (2023, p. 65).

Essa complexa confluência de matrizes étnicas deu origem à identidade brasileira, marcada por ambivalências. Sodré (2023, p. 32) destaca que o termo *brazileiro*, originalmente, referia-se ao português que explorava economicamente o Brasil, transformando o território em uma “empresa-nação”. Todo esse movimento é interpretado por Darcy Ribeiro (1995), no livro “O povo Brasileiro”, de maneira um pouco mais branda:

A confluência de tantas e tão variadas matrizes formadoras poderia ter resultado numa sociedade multiétnica, dilacerada pela oposição de componentes diferenciados e imiscíveis. Ocorreu justamente o contrário, uma vez que, apesar de sobreviverem na fisionomia

somática e no espírito dos brasileiros os signos de sua múltipla ancestralidade, não se diferenciaram em antagônicas minorias raciais, culturais ou regionais, vinculadas a lealdades étnicas próprias e disputantes de autonomia frente a nação (Ribeiro, 1995, p. 20, grifo da pesquisadora).

No entanto, essa “integração” foi pautada na coerção, no silenciamento e na imposição de padrões culturais europeus, como evidencia o uso da religião e da língua portuguesa como ferramentas de dominação. A catequese dos indígenas, a proibição das línguas nativas e a repressão às manifestações culturais afrodescendentes exemplificam os mecanismos coloniais de apagamento cultural. Como resumiu Munanga (2019, p.19): “Aqui os sangue se misturam, os deuses se tocam, e as cercas das identidades culturais vacilam”.

Os colonizadores se aproveitaram das dificuldades de comunicação entre esses povos para fragilizar os grupos dominados, o que facilitou a conquista dos territórios brasileiros. A resistência, contudo, esteve sempre presente. Ribeiro (1995) destaca os processos de aculturação forçada enfrentados pelos indígenas, evidenciando como as missões religiosas, as epidemias e as guerras minaram suas formas de vida, impondo uma nova lógica de existência.

Era a humanidade mesma que entrava noutra instância de sua existência, na qual se distinguiram milhares de povos, com suas línguas e culturas próprias e singulares, para dar nascimento às macroetnias maiores e mais abrangentes que jamais se viu. [...] Não era assim, naturalmente, que eles se viam, os gestores dessa expansão. Eles davam ao luxo de propor-se motivações mais nobres que as mercantis, definindo-se como os expansores de cristandade católica sobre os povos existentes e por existir no além-mar (Ribeiro, 1995, p. 39).

Ribeiro relata todo o processo de redução que as nações indígenas da Bahia sofreram através das missões catequizadoras, das epidemias de varíola e peste, pela guerra travada com os portugueses, e, pela escravidão que se abateram sobre eles. Dessa forma, os indígenas deixaram suas culturas de subsistência para tornarem-se mão de obra de produção. Muitas mulheres indígenas foram catequizadas e eram destinadas a casarem-se com europeus para ocuparem um novo lugar na sociedade que estava se formando. Os filhos dessas uniões são chamados por Ribeiro de *brasilíndios*:

Os *brasilíndios* ou *mamelucos* paulistas foram vítimas de duas rejeições drásticas. A dos pais, com quem queriam identificar-se, mas

que os viam como impuros filhos da terra, aproveitavam bem seu trabalho enquanto meninos e rapazes e, depois os integravam às suas bandeiras, onde muitos deles fizeram carreira. A segunda rejeição era do gentio materno, na concepção dos índios, a mulher é um simples saco em que o macho deposita a semente. Quem nasce é o filho do pai, e não da mãe (Ribeiro, 1995, p.108).

Dessa forma, também não eram considerados indígenas, e, essas rejeições contribuíram para o processo de aculturação e pressões sofridas pelos indígenas, pois seus costumes não eram repassados para esses descendentes. E os remanescentes sofriam toda sorte de pressão e aculturação.

Com os africanos escravizados, a história não foi muito diferente. Ribeiro (1995, p.114) diz que o seu papel (do negro) foi mais passivo. No entanto, isso se deve ao desligamento de sua terra. Mais adiante, falaremos sobre a importância da terra para esses povos, o quanto o seu lugar de origem é definidor de sua identidade. O que motivou e deu forças aos indígenas, que lutavam por sua terra, em “sua terra” e, os africanos, que foram trazidos para terra de outrem, sendo escravizados por um povo que não conheciam, e que não valorizavam suas culturas. Assim como os indígenas, os africanos também são uma nação multiétnica, com diversas línguas e costumes, o que também dificultou sua luta. “...A África é como Babel, o que fazia com que a uniformidade racial não correspondesse a uma unidade linguístico-cultural” (Ribeiro, 1995, p. 114).

Ribeiro ainda exalta a persistência indígena, que luta e procura manter seus princípios:

“O espantoso é que os índios como os pretos, postos nesse engenho deculturativo, consigam permanecer humanos. Só o conseguem, porém, mediante um esforço inaudito de autorreconstrução no fluxo do seu processo de desfazimento” (Ribeiro, 1995, p. 118).

O que mostra o quanto esses povos têm a ensinar a todos, sua força, sua coragem, seu sentimento de pertencimento étnico-racial, que ultrapassa as marcas deixadas em suas memórias, em seus corpos, como ressalta o autor:

A mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturados impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista. Ela é incandescente, ainda hoje, em tanta autoridade brasileira predisposta a torturar, seviciar e machucar os pobres que lhes caem às mãos. Ela, porém, provocando crescente indignação nos dará forças, para conter os possessos e criar aqui uma sociedade solidária (Ribeiro, 1995, p. 120).

Esse é nosso maior objetivo, contribuir para a construção de uma sociedade realmente solidária e equitativa, através de uma educação antirracista. O que não é uma tarefa fácil em um país que abandonou o colonialismo apenas no aspecto político, como explica Santos e Meneses:

De facto, o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugados, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado, (tanto relações entre estados, como relações entre classes e grupos sociais no interior do mesmo estado) (Santos e Meneses, 2009, p. 12).

A colonização não terminou com a independência política. Como explica Santos e Meneses (2009), as desigualdades sociais herdadas da lógica colonial mantêm-se através de estruturas sociais, econômicas e epistêmicas que continuam a privilegiar as elites brancas. A valorização das epistemologias eurocentradas em detrimento dos saberes originários e afro-brasileiros perpetua o que Quijano (2009, p. 73) denomina de *colonialidade do poder*, um sistema que se sustenta na classificação racial/étnica e na negação das subjetividades não brancas.

Os saberes desenvolvidos e existentes nestes territórios não foram considerados à época de suas colonizações e ainda sofrem discriminação na atualidade, o que se reflete nos currículos escolares eurocentrados que ainda são desenvolvidos nas escolas brasileiras.

A herança da colonialidade que carregamos, deu origem ao que Carneiro (2023, p. 13) chama de Dispositivo de Racialidade, que é utilizado como um mecanismo de exclusão e inferiorização das populações negras, promovido pelo epistemicídio e pela naturalização da subalternização. Este dispositivo atua não apenas nas estruturas institucionais, mas também nas relações interpessoais, moldando imaginários sociais e justificando desigualdades. Munanga (2019, p.18) ressalta que essas “práticas racistas impedem ao negro o acesso na participação e na ascensão econômica.”

Origina-se da colonialidade o racismo que impregna as relações raciais no Brasil, fruto do período escravagista brasileiro e das diferentes formas de desumanização do outro que vão sendo engendradas pela modernidade ocidental que busca constantemente rebaixar os não brancos a condições de subalternidade. Sodré (2023, p. 73) nomeia o período pós abolição como a

forma social escravista, que “como se fosse uma obra de arte perversa, cria a ‘relação racial’ na esteira de uma histórica desconfiança residual ou uma aversão existencial ao indivíduo de pele escura, marcando espaços materiais e psíquicos nas relações intersubjetivas.” Conforme Munanga (2019, p. 38) o objetivo era deixar o negro (e, podemos dizer, que também os indígenas) sem raízes, desestabilizando-os, para melhor conseguir dominá-los e explorá-los. Dessa forma, o processo de desumanização era empreendido.

Sodré (2023, p.37) também fala sobre o mecanismo que utilizava o racismo como estratégia para atribuir menor valor ao negro e sua força de trabalho, mesmo após a abolição, com base na inferioridade antropológica do negro. O racismo se torna uma estratégia de mais valia, de hierarquização social, para que os brancos continuassem sua exploração. Toda essa situação se perpetua nas relações de trabalho, na distribuição de terras (Lei das Terras, de 1853), que não favoreceu os negros libertos (privilegiando os imigrantes brancos), além de não os considerar de forma adequada enquanto trabalhadores.

Segundo o mesmo autor (Sodré, 2023, p. 73), a república tinha como objetivo aumentar a população branca do Brasil, passando a buscar as imigrações desejáveis, através da criação de sociedades protetoras da imigração, e proibindo a imigração de povos não brancos (como asiáticos e africanos). O que levaria ao “progresso civilizatório” e à “melhoria” da coloração da população. E, todo esse processo discriminatório atingiu também outras dimensões, como a religiosidade, a cultura, onde suas manifestações eram acusadas de feitiçarias, rituais demoníacos, entre outras situações, sempre buscando desqualificar a cultura do “outro”, do não-branco.

Dessa forma, a discriminação também era dispensada ao “outro” indígena, embora sob outras perspectivas. A este respeito Sodré (2023, p. 188) comenta que o racismo é moldável à necessidade que se apresentava, e na época da invasão, quando escravizaram os indígenas, estes eram chamados de “negros da terra”. Os povos indígenas também precisaram e ainda precisam defender seu modo de vida, sua cultura, seu território e seus direitos, constantemente, como ocorreu na época da Ditadura Militar, entre os anos

1964 e 1985. Starling (2001) relata, se referindo ao relatório do procurador Jader de Figueiredo Correia, conhecido como “Relatório Figueiredo”:

O resultado apresentado pelo procurador em seu Relatório é estarrecedor: matanças de tribos inteiras, torturas e toda sorte de crueldades foram cometidas contra indígenas no país, principalmente pelos grandes proprietários de terras e por agentes do Estado. Figueiredo fez um trabalho de apuração impressionante: incluiu relatos de dezenas de testemunhas, apresentou documentos e identificou cada uma das violações que encontrou – assassinatos de índios, prostituição de índias, sevícias, trabalho escravo, apropriação e desvio de recursos do patrimônio indígena. Ele também apurou as denúncias sobre a existência de caçadas humanas de indígenas feitas com metralhadoras e dinamite atiradas de aviões, as inoculações propositais de varíola em populações indígenas isoladas e as doações de açúcar misturado a estricnina (Starling, 2001, Brasil Doc.).

Os povos indígenas viveram este horror, e ainda vivem uma batalha constante pela garantia de seus direitos, e esta história precisa ser contada. Não pode-se deixar que sejam reproduzidos novos tempos como estes, como viu-se a pouco, quando o autoritarismo ronda as estruturas de poder, chegando a gerir nossa sociedade, colocando em risco a democracia, duramente conquistada. Quando as memórias se apagam, a história deixa de ser contada e velhos fantasmas tomam forças.

Ailton Krenak (2020, p. 4) diz que essa “é uma mentalidade doente que está dominando o mundo.” Ele fala sobre suas preocupações, ainda na época da pandemia do *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), sobre o comportamento dos homens, sobre o que é ser humano na atualidade e o fato de estarmos devastando continuamente a natureza, e afastando os povos através da desigualdade racial.

Todo esse processo de apagamento cultural que tem como objetivo subalternizar o diferente, também ocorreu com os afrodescendentes americanos do Norte, Hooks (2022) ao abordar os conhecimentos de seus ancestrais, discorre sobre seus avós:

Eles acreditavam que a integridade era o mais importante aspecto da vida de alguém. Depois vinham a autodeterminação e a autoconfiança (Hooks, p.27).

Suprimir essa compreensão, apagando as raízes rurais dos afrodescendentes estadunidenses, foi uma estratégia de dominação e colonização utilizada pelos capitalistas supremacistas brancos imperialistas para impedir que os negros optassem pela autodeterminação (Hooks, p.230).

O que corrobora com Carneiro (2023, p. 19) que “pressupõe que a raça é um dos elementos estruturais de sociedades multiculturais de origem colonial”. E, o racismo é fruto desse processo engendrado pela branquitude para manutenção dos privilégios gerados pela diferenciação que abrangeu vários aspectos da vida das populações subalternizadas, que são fadadas a viver à margem da sociedade, e que frequentemente, é naturalizada e vista como inferiores, como se vivessem assim por opção ou por falta de mérito. Uma interpretação racista da realidade social atual.

O foco no poder branco ofuscou o entendimento ancestral de que todos somos mais do que “raça” e de que havia forças mais poderosas que a humana. A falta dessa consciência causou um sentimento generalista de vulnerabilidade, que levou muitos negros a enxergar a si mesmos apenas como vítimas (Hooks, p. 231).

Carneiro (2023, p. 21) alerta para a necessidade de se compreender esse jogo de poder pois são essas estratégias que geram a racialidade, entendendo “as relações raciais no Brasil como um domínio que produz e articula poderes, saberes e modos de subjetivação.” Assim, o dispositivo de racialidade no Brasil, dita regras, disponibiliza benefícios, aplica penas, estabelece direitos ou deveres, tendo a cor da pele branca como padrão de regularidade. Nessa linha de pensamento a mestiçagem brasileira também foi utilizada como instrumento de negação do racismo brasileiro, criando-se o mito da democracia racial. Este é um país em que pessoas de várias classes sociais negam o preconceito racial, incentivando o silenciamento dos debates sobre raça e racismo, propiciando a invisibilização do problema racial.

As marcas da colonialidade abrangem física e psicologicamente os membros dessa sociedade, o que dificulta o desenvolvimento de identidade e do sentimento de pertencimento étnico-racial no Brasil. Como diz Krenak (2020, p.22): “Se o colonialismo nos causou um dano quase irreversível foi o de afirmar que somos todos iguais. Agora a gente vai ter que desmentir isso...” E, não é preciso ir longe, os dados mostram isso o tempo todo, como lembrou Sodré (2023, p.44): “Basta pensar em dados do tipo: as pessoas negras e pardas morreram 57% a mais do que as brancas em decorrência da COVID-19”. Trazendo um dado mais recente, pode-se dizer que “do total de 7 milhões de estudantes das redes públicas, 54% fazem parte do Programa Pé-de-meia do Ministério da Educação (MEC). Destes, 73% são negros”. O programa tem

objetivo de promover a permanência e conclusão dos alunos do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), através do incentivo financeiro (BRASIL, 2024).

São consequências de uma abolição da escravatura que ocorreu em 13 de maio de 1888, realizada sem planejamento, sem estrutura para orientação dos ex-escravos, contribuindo para a manutenção da forma escravista que toma conta das relações sociais no Brasil até a atualidade. A discriminação racial se perpetua, independente de uma estrutura legal montada para sua superação, e o racismo é baseado na aparência, tendo um cromatismo que pode conferir poder social ou lugar de subalternidade a cada indivíduo. Os dados acima apenas comprovam que a população negra tem menos acesso aos serviços de saúde, dando visibilidade ao problema social que a forma social escravista busca negar. Nas palavras de Sodré (2023, p.159): “Nega-se para excluir a visibilidade pública do descendente de escravo. Nega-se conseqüentemente, o racismo como se fosse coisa trazida de fora por intelectuais ou pelas próprias vítimas, influenciadas por realidades externas.”

3.2 Identidade e pertencimento étnico-racial no Brasil

“Quando um poeta escreve “eu me familiarizei com a noite”, penso em escravizados fugidos, e então nesses homens negros agricultores que encontravam na escuridão um lugar para perambular, um lugar de liberdade. Vovô Jerry sempre tentava ter a companhia dos netos nas caminhadas pelo breu para “aprender sobre escuridão” - para entenderem o conforto e o alento que ela traz. Nós podemos fazer isso, podemos aprender a nos sentir confortáveis na escuridão e a enxergar a beleza de nossa pele. Ninguém pode roubar esse espírito de pertencimento.”

Bell Hooks (2022, p. 219)

Como falar de pertencimento étnico-racial em um país onde vários povos sofreram o apagamento de sua história, onde sua cultura foi suprimida?

O Brasil, assim como outros países colonizados nas Américas, foi palco de uma violenta supressão cultural, em que povos tradicionais nativos ou imigrantes escravizados foram desestruturados, famílias separadas, saberes silenciados e modos de vida desmantelados. A colonização instituiu um

processo de desintegração das raízes culturais, dificultando a constituição de um sentimento coletivo de pertencimento entre esses grupos.

A identidade negra é construída neste contexto histórico e social, e é elaborada de forma diversa, de acordo com as vivências individuais e coletivas de cada indivíduo, em uma sociedade marcada pela ambiguidade do racismo brasileiro e de toda a desigualdade social aqui existente (Gomes, 2007, p. 98).

A autora ainda salienta:

É importante lembrar que a identidade construída pelos negros brasileiros (pretos e pardos) se dá não apenas por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este e outros grupos étnico-raciais. As identidades e as diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que os contornos da nossa identidade são estabelecidos pelas diferenças e pelo trato social, cultural, histórico e político que estas recebem durante seu percurso na sociedade (Gomes, 2007, p. 98).

Importa destacar que ‘pertencer’ implica mais do que ocupar um território, é vivenciar relações de reconhecimento, afeto e memória em conexão com um grupo e seu espaço. Para compreender melhor essa noção, recorreremos à obra de Bell Hooks (2022), “Pertencimento: uma cultura de lugar”, que oferece reflexões profundas sobre o enraizamento, a ancestralidade e o reconhecimento identitário. A dificuldade de lidar com o pertencimento, no contexto brasileiro, está intrinsecamente ligada a herança hegemônica da branquitude, que molda as estruturas sociais e epistemológicas do país.

Como mulher branca, descendente de austríacos, alemães, espanhóis e portugueses, esta pesquisadora reconhece que sua trajetória foi marcada por privilégios estruturais que lhe permitiram acessar espaços educacionais e desenvolver uma consciência crítica, a qual compreende como responsabilidade ética na luta antirracista.

O enfrentamento ao sexismo permitiu-lhe romper algumas barreiras - vale lembrar que apenas em 2010, o número de mulheres com doutorado ultrapassou o número de homens, segundo dados do Currículo Lattes, divulgados pela Agência Gov, canal de comunicação oficial do Governo Brasileiro.

No entanto, a desigualdade racial permanece alarmante: segundo o Censo da Educação Superior (2022), apenas 3% dos docentes da pós-

graduação são mulheres negras; na graduação, mulheres negras representam 5,46% das matrículas, enquanto mulheres pardas compõem 22,75%. A presença indígena é ainda mais reduzida, com 0,24% de homens e 0,25% de mulheres indígenas matriculados (Brasil, 2025).

O racismo e o sexismo estão na raiz do sentimento de não pertencimento e do quanto a perspectiva ancestral, intimamente relacionada a conexões com a terra, com o meio ambiente e com estéticas opostas, nos permite a identificação, e portanto, se constitui num caminho de cuidado e cura” (Hooks, 2022, p. 12).

Fica evidenciada a dificuldade que essas minorias enfrentam ao chegarem aos ambientes universitários, e, ainda encontrarem um currículo eurocentrado, e o silenciamento quanto às questões étnico-raciais. Monteiro (2022, p.354) destaca as dificuldades que os indígenas enfrentam deixarem suas aldeias, chegarem à cidade, e à universidade, onde a língua portuguesa é falada e muitas vezes, esta é a sua segunda ou terceira língua, além do desafio cultural e linguístico, ainda enfrentam o racismo estrutural, que é muito forte no ambiente universitário.

Trazer esses debates à tona é o caminho de cuidado e cura que Hooks aborda, cura para essas cicatrizes e debates para superação do preconceito que ronda a sociedade constantemente. E, não pode-se negar a participação da branquitude neste dispositivo de racialidade que opera no país, como já discutiu-se, perpetuando seus privilégios.

A superação dessa desarticulação histórica demanda transformações profundas, que ultrapassem atitudes individuais e promovam mudanças nos valores que sustentam o desenvolvimento coletivo. Hooks (2022, p. 12-16) destaca que “pertencer” implica reconhecer o valor da vida em sua diversidade, cultivar relações harmônicas com a natureza, compreender a importância da ancestralidade e resgatar práticas comunitárias. Esse sentimento se constrói no convívio com uma cultura de lugar que acolhe, promove sociabilidade e reafirma identidades historicamente silenciadas. Esta convocação também foi feita por Munanga (2019, p. 19): “A *negritude* torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas.” Consideramos aqui, a negritude como essa volta às origens,

que deve dar-se pela “reconquista de si e de sua dignidade autônoma” (Munanga, 2019, p. 39).

Ao relatar suas memórias de infância nos campos e colinas, Hooks rememora como a conexão com a terra, os animais e o cultivo eram constitutivos da identidade de seu povo. Tal relação se aproxima da cosmovisão de povos indígenas americanos, que compreendem a natureza como entidade viva e mestra, e não como recurso a ser explorado. Hooks observa que negros e indígenas, desde os primeiros contatos, partilhavam valores como a sacralidade da terra, o respeito aos ciclos naturais e o entendimento de que “a terra pertence a todos” (Hooks, 2022, p. 52).

A realidade contemporânea brasileira é bem diferente e distante destes princípios. O debate recente sobre o Marco Temporal das Terras Indígenas, em tramitação no Senado Federal e na Câmara dos Deputados (Agência Senado, 2025), revela o quanto ainda é necessário lutar pelo reconhecimento dos direitos dos povos originários. Essa luta é constante e remonta à marginalização vivida por negros e indígenas desde a escravização e o processo de urbanização forçada, sem políticas reparatórias adequadas. A ruptura com a terra, com a qual esses grupos mantinham saberes e práticas ancestrais, intensificou os processos de exclusão.

A resistência, entretanto, se manifesta nos quilombos, nos terreiros, nas comunidades tradicionais, onde a memória coletiva é preservada como forma de afirmação e enfrentamento. Um exemplo emblemático é o posicionamento da aldeia Krenak após o desastre da barragem de Mariana. Os remanescentes indígenas não aceitaram serem retirados de suas terras, situadas no médio Rio Doce, à sua margem esquerda. Na sua cultura, homem, animais, natureza e terra fazem parte de um mesmo organismo vivo. Krenak justificou a decisão da aldeia:

Sabemos que esse lugar foi profundamente afetado, virou um abismo, mas estamos dentro dele e não vamos sair. É uma questão que incomoda, mas é preciso estar nessa condição para poder produzir uma resposta em plena consciência. Consciência do corpo, da mente, consciência de ser o que se é e escolher ir além da experiência de sobrevivência (Krenak, 2020, p. 60).

Como parte deste organismo, não há como separar-se do seu lugar de vivência e ir para outro ponto e continuar. Em sua crença, estamos todos doentes, consumindo a terra, como se suas riquezas fossem infinitas. A

separação entre indivíduo e território representa uma violência ontológica. A continuidade da existência passa pela preservação dessa conexão. Ao refletir sobre o consumismo ambiental e o esgotamento dos recursos naturais, Krenak (2020, p. 60) alerta: “Se continuarmos comendo o planeta, vamos todos sobreviver por só mais um dia.”

Na mesma direção, Hooks (2022, p. 69) ressalta que a autorregeneração do povo negro depende do resgate de sua relação espiritual com a terra. Ao reconectar-se com o modo de vida ancestral, torna-se possível reconstituir a autoestima e o senso de pertencimento. Ao recuperar o legado dos ancestrais que sabiam que a maneira como tratamos a terra e a natureza pode determinar o seu amor-próprio, o negro precisa reivindicar um legado espiritual o qual conecta seu bem-estar ao bem-estar da terra.

A ancestralidade fundamenta o modo de vida desse povo. E, com esse resgate se reconstrói a autoestima, e se desenvolve o sentimento de pertencimento. Foi o que viu-se acontecer no último carnaval, com as escolas de samba trazendo enredos que resgatavam a história e a cultura afro-brasileira, trazendo para a população um pouquinho da sabedoria ancestral deste povo, que ajudou a formar o Brasil. Vale ressaltar que esta valorização não deve se restringir às festividades, como o carnaval, e sim, abranger outros espaços sociais, culturais e educacionais.

Nas escolas, contudo, a realidade ainda é marcada por silenciamentos. As discussões étnico-raciais tendem a ocorrer apenas em datas simbólicas, como o Dia da Consciência Negra, sem uma integração efetiva aos currículos. Situações de racismo seguem sendo frequentes e ignoradas pelas instituições. Esse silenciamento atua como mecanismo de apagamento das identidades negra e indígena, o que atinge diretamente estes estudantes, que sofrem com a rejeição, podendo inclusive ter dificuldades de aprendizagem devido ao comprometimento emocional proveniente desta situação. Como ressalta Fanon ao falar dos sentimentos que o tomaram ao se descobrir negro diante do tratamento que recebia:

“A vergonha. A vergonha e o desprezo por mim mesmo. A náusea. Quando me amam, dizem que é a despeito da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é por causa da minha cor... Por um lado ou por outro, sou prisioneiro do círculo vicioso” (Fanon, 1983, p.110).

Situações complexas, muitas vezes, não trabalhada de maneira adequada e nem discutida. Este silenciamento nada mais é do que uma estratégia de negação que busca invisibilizar o diferente.

A metáfora da invisibilidade¹⁰, como explica Sodré (2023), traduz a condição existencial da pessoa negra, parda ou indígena, numa sociedade que privilegia a branquitude. A negação da cidadania do outro racializado impede o reconhecimento pleno de sua humanidade. Casos como o recentemente divulgado pelo *Jornal Candeias* (2025), envolvendo uma criança agredida por intolerância religiosa em uma escola da Bahia, demonstram como o silêncio institucional reforça a exclusão e compromete o bem-estar e o direito à educação de crianças não-brancas. Mais adiante, discutiremos a necessidade de atuação docente em situações como esta, que retrata o “racismo de exclusão” como aponta Sodré (2023, p.201), que é discriminatório, mas, aparentemente não segregacionista. “Um problema de rejeição do *outro* identificado como *outra raça*.”

Cavalleiro (2005, p. 13) ressalta que “um olhar um pouco mais atento e preocupado com as relações estabelecidas na escola flagra situações que constata a existência de um tratamento diferenciado que hierarquiza o pertencimento racial dos alunos.” Tal ocorrência contribui para a perpetuação das desigualdades raciais, desestimulando os alunos não-brancos e contribuindo para o abandono escolar.

Diante desse cenário, torna-se imperativo fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, promovendo o reconhecimento de identidades e a construção de espaços verdadeiramente inclusivos. Conhecer e respeitar os saberes ancestrais é essencial para que crianças, jovens e adultos possam, finalmente, se sentir pertencentes a este país e orgulhosos das raízes que contribuíram para a formação da cultura brasileira.

3.3 O Movimento Negro, Organizações Indígenas e a luta por direitos e reconhecimento no Brasil

10 Sodré (2023, p. 135) aborda as formas de invisibilização que foram denunciadas por Ralph Ellison em *Homem Invisível* (1947).

Não podemos esquecer que as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 são produto de uma luta antiga, realizada pelos movimentos sociais em busca do reconhecimento das raízes culturais do povo brasileiro. O Movimento Negro¹¹ trava continuamente essa luta pela conscientização étnico-racial, como agente coletivo e político que ressignificou o conceito de raça, promovendo-lhe sentido de emancipação. O que leva a exploração de outras vertentes da historicidade negra para além da escravidão. Como Gomes (2017, p.8) enaltece: “O movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais.”

Vivemos em uma era de profundas controvérsias sociais. Enquanto testemunhamos episódios de discriminação racial explícita e atos de violência motivados pelo racismo, também observamos avanços significativos na construção de uma sociedade mais igualitária e menos discriminatória. Tais avanços resultam das batalhas travadas pelo Movimento Negro e pelas Organizações Indígenas, que, ao longo da história, têm lutado por direitos e reconhecimento das populações historicamente segregadas no Brasil.

Ao contrário do que certas narrativas históricas tentaram consolidar, o povo negro e o povo indígena nunca foram passivos diante das injustiças, ao contrário, toda a revolta e frustração destes povos, levou intelectuais negros a defenderem sua negritude diante da incapacidade do ocidente de compreender sua cultura (Munanga, 2019, p. 57). Assim, como a ascensão de intelectuais indígenas, que os representam em diversos espaços, nas lutas pelos seus territórios tradicionais e reconhecimento de suas espistemologias, como

11 O Movimento Negro envolve diferentes formas de organização da população negra que, de modo politicamente engajado, atuando na luta contra o racismo e na busca pela superação de todas as formas de discriminação racial. Engloba coletivos, instituições e iniciativas de caráter político, acadêmico, religioso, cultural e artístico que têm como finalidade central a valorização da história, da cultura e da identidade negra no Brasil. Fundamenta-se em uma postura política explícita e ativa de enfrentamento ao racismo estrutural e institucional, promovendo ações voltadas à equidade racial, à justiça social e ao fortalecimento das memórias e saberes afro-brasileiros. (Gomes, 2017)

Eloy Terena¹², advogado indígena que venceu ação no Supremo Tribunal Federal, a favor dos povos indígenas.

A tentativa de apagamento dessas lutas é uma estratégia utilizada para invisibilizar a resistência e mobilização desses povos. Desde os tempos coloniais, a população negra organizou-se em quilombos, confrarias religiosas e movimentos políticos para enfrentar o racismo e reivindicar seus direitos. Atualmente, essas iniciativas se multiplicam em diversas frentes de atuação, tanto junto a órgãos públicos quanto na sociedade civil. A tecnologia e as redes sociais potencializam a divulgação desses movimentos, permitindo maior visibilidade e engajamento social.

Diversas manifestações marcaram a trajetória do Movimento Negro no Brasil. A Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 20 de novembro de 1995, reuniu mais de 30 mil pessoas em Brasília, simbolizando a luta por políticas públicas para a população negra e comemorando os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Como destaca Santos (2005, p. 25), essa marcha consolidou a data como um marco na mobilização negra brasileira, reforçando a importância do Dia da Consciência Negra como momento de reflexão e luta.

Nos últimos anos, o Movimento Negro ampliou sua visibilidade, conquistando espaços antes inacessíveis. A representatividade da população negra em canais de comunicação, especialmente na televisão aberta, aumentou significativamente. Além disso, a valorização da estética negra, como o reconhecimento da diversidade capilar, tem fortalecido o empoderamento da população afrodescendente, especialmente das mulheres negras, historicamente submetidas a padrões estéticos eurocêntricos. O surgimento de produtos específicos para cabelos crespos e cacheados e a proliferação de salões especializados em estética afro refletem essa mudança de paradigma.

Fazendo um apanhado histórico das organizações indígenas desde a colonização, podemos citar como exemplo, que a Confederação dos Tamoios

12 Luiz Henrique Eloy Amado, conhecido como Eloy Terena, é o primeiro advogado autodeclarado indígena a vencer uma ação de jurisdição constitucional no Supremo Tribunal Federal (STF). Terena é graduado em Direito e mestre em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), doutor em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF), e em Antropologia Social, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A CAPES fez parte dessa trajetória no Brasil, durante o mestrado, e no exterior, em seu pós-doutorado na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, na França.

foi um dos primeiros eventos que exigiram uma união entre os povos indígenas do literal no enfrentamento aos colonizadores. Depois surge o Serviço de Proteção ao Índio, liderado por Marechal Rondon, indigenista brasileiro, que, no entanto, limitava a autonomia indígena. O protagonismo indígena só se inicia em 1980 com a União das Nações Indígenas, articulando politicamente os povos indígenas e rompendo com a tutela do estado. Surgem a partir daí diversas organizações não-governamentais em defesa dos povos originários, que levam a direitos garantidos na Carta Magna (1988). Outro momento histórico de lutas dos movimentos sociais indígenas se dá no período de 2020 a 2023, com a retomada da questão da demarcação das terras indígenas e do Marco Temporal no plano das políticas públicas brasileiras. (Cunha, 1992; Gohn, 2024)

Importa destacar aqui algumas conquistas relevantes do Movimento Social Negro e Indígenas na área educacional, como a Lei n. 10.639/2003 e a Lei n. 11.645/2008 que tornaram obrigatórios os estudos da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em nossas escolas e a Lei das Cotas Raciais (Lei n. 12.711, de 29/08/2012), uma das primeiras políticas compensatórias instituída a nível nacional, que foi assinada pela Presidente Dilma Rousseff, que favoreceu estudantes de escolas públicas e estudantes negros, pardos e indígenas. Uma conquista, que teve como ator principal a Constituição de 1988, onde houveram participação do movimento negro brasileiro e de organizações Indígenas em sua construção. Políticas que abriram caminho para diversas outras que ainda estão sendo travadas (Sodré, 2023, p.163).

Um exemplo disso, é a luta pela permanência dos negros e indígenas nas instituições de ensino superior. Monteiro¹³, que acessou a universidade através das cotas, ressalta sua importância:

A nossa presença no ensino superior, não só na Universidade de Brasília, mas em todas as outras universidades federais e estaduais, é muito importante para se enfrentar os desafios impostos pelo racismo e etnocentrismo, principalmente quando se trata da questão de interculturalidade, pois, sabemos que a universidade abriu espaço para que tivesse a presença de estudantes negros, indígenas e quilombolas, mas, no entanto, ela não está preparada para receber diversidade epistemológica e cultural dos povos tradicionais. (Monteiro, 2022, p. 353-354)

13 Suliete Gervásio Monteiro, indígena do Povo Baré, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Universidade de Brasília – DF

Tais mudanças mais amplas abrangeriam toda a sociedade brasileira, como ressalta Gomes:

Acredita-se que a superação do racismo e da desigualdade racial possibilitará transformações éticas e solidárias para toda a sociedade e permitirá o efetivo exercício da justiça social e da cidadania que respeite e garanta o direito à diversidade. Acredita-se, também, que esse processo poderá proporcionar uma reeducação social e cultural dos brasileiros no trato com a diversidade, questionando e problematizando o mito da democracia racial. Mas para que tal aconteça faz-se necessária a construção, na prática, de oportunidades iguais para negros e brancos que possibilitem o contato real, igualitário e cidadão com a diferença que extrapole o plano do discurso “politicamente correto” (Gomes, 2007, p.102).

O cenário político contemporâneo, no entanto, revela tensões e retrocessos. Como aponta Santos (2021, p. 7), os movimentos sociais enfrentam resistência dentro de um modelo capitalista que privilegia o lucro e desconsidera as demandas das populações marginalizadas. Santos argumenta que, embora muitos desses movimentos tenham conquistado avanços locais, sua influência política global ainda enfrenta dificuldades devido à predominância de partidos políticos que tendem a deslegitimar sua autonomia. No Brasil, essa realidade se agrava diante da ascensão de movimentos de extrema direita, o que reforça a necessidade de fortalecer a luta por uma democracia de base intercultural.

São movimentos pacíficos guiados pela ideia de democracia de base intercultural, de ecologia política, e pela articulação entre a igualdade e o respeito pela diferença. Distinguem-se pela luta antirracista e antissexista, pela luta contra o capitalismo extrativista (megaprojetos mineiros, hidroelétricos e de cultura industrial), pela valorização das economias populares e dos saberes ancestrais das comunidades camponesas, indígenas e afrodescendentes e pelo direito à cidade e à moradia digna (Santos, 2021, p.7).

A persistência do racismo estrutural no país mantém a população negra e indígena em uma cidadania de segunda classe, como afirma Sodré (2023, p.51): “Apesar de pequenas conquistas obtidas ao longo de mais de um século de movimentação civil, o homem negro brasileiro configura uma cidadania de segunda classe, mantida em seu lugar por um racismo não legalmente sistêmico”, mas atento a cor e ao status social.

O movimento antirracista busca romper esse ciclo, proporcionando voz e protagonismo às populações negra e indígena, que historicamente foram reduzidas à condição de objeto de estudo. Atualmente, intelectuais negros e

indígenas ocupam espaços acadêmicos e produzem conhecimento sobre sua própria realidade, promovendo mudanças na linguagem, na ocupação de espaços institucionais e na valorização da ancestralidade (Sodré, 2023, p. 116).

Uma conquista simbólica e significativa desse movimento foi a transferência, em 2020, de peças sagradas de religiões de matriz africana, apreendidas entre 1890 e 1946, para o Museu da República. Essa ação buscou reparar parte dos efeitos da criminalização dessas crenças e reafirmar o direito à liberdade religiosa (Sodré, 2023, p. 122). Entretanto, a intolerância religiosa contra religiões de matriz africana ainda persiste, demonstrando que o racismo se manifesta em múltiplas dimensões da sociedade brasileira.

A realidade vivida hoje pelos povos africanos e indígenas é a do medo. As desigualdades raciais no Brasil também se refletem em dados alarmantes sobre a violência e a pobreza. Sodré (2023, p.121) fala sobre o medo que alcançou os africanos e seus descendentes e se mesclou com ressentimento e desprezo. Esse medo tem fundamento, e se concretiza em números que retratam a população empobrecida do Brasil. Como pontua Silvestre:

O Brasil possui uma população carcerária de 800 mil pessoas, quase 30% dela não foi sequer julgada, e mais da metade, 51% está presa por crimes contra o patrimônio. O sistema rouba tudo das pessoas e depois as encarcera por roubar. Entre 2008 e 2018 o homicídio de pessoas negras aumentou 11,5% enquanto o homicídio de pessoas brancas caiu 12,9%, segundo o Atlas de Violência de 2020. Em 2018, segundo o Sistema de Informação sobre Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM/MS), foram assassinadas no Brasil 57.956 pessoas (Silvestre, 2021, p.12-13).

Diante dessa realidade, a mobilização social e a luta antirracista tornam-se ainda mais urgentes. A expectativa do Movimento Negro é construir um país que ofereça condições dignas de vida e oportunidades igualitárias para toda a população, principalmente para os grupos historicamente marginalizados. Como destaca Cavalleiro (2005, p. 59), somente uma sociedade que valoriza sua diversidade e combate ativamente o racismo pode se considerar verdadeiramente democrática.

Um avanço recente nessa luta foi a sanção da Lei n. 14.532, em 11 de janeiro de 2023, que alterou a Lei do Crime Racial e o Código Penal, tipificando a injúria racial como crime de racismo e aumentando a pena de dois a cinco anos de reclusão. Essa mudança representa um passo importante no combate

às práticas racistas, reforçando o compromisso do Estado com a proteção dos direitos da população negra.

A transformação estrutural necessária para erradicar o racismo exige o fortalecimento das políticas afirmativas, a ampliação do debate público sobre as desigualdades raciais e a construção de uma educação antirracista.

Os Movimento Sociais Negro e Indígena continuamente cobram das instituições este movimento inclusivo e de valorização da diversidade em todas as instituições sociais. A escola entidade responsável pela educação formal, deve ser um espaço de referência e direito a diversidade e à diferença. (Gomes, 2007, p. 102)

3.4 A descolonização dos currículos escolares

Uma prática educacional antirracista deve ser afrocentrada e, guiada pela cultura africana, refletindo seu modo de ser, estar, se relacionar, pensar e construir o mundo. (Pinheiro, 2023, p. 40) O que se traduz, segundo a autora, em uma formação pautada pelo reforço positivo, através da lógica da ancestralidade africana que informa que este povo é pioneiro, em diversas áreas, como a química, matemática, medicina, filosofia, entre outras. Acrescenta-se a fala da autora, que a prática educacional antirracista, não deve ser eurocentrada e deve considerar outras culturas não-brancas, além da africana, destacando-se a cultura indígena, que na história do Brasil, a esta se mistura através da interculturalidade, dando origem a cultura brasileira.

Pinheiro (2023, p. 102) reforça que “o educador(a) antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade”. Ou seja, um sujeito que já se reconheceu enquanto parte dessa sociedade, mas, ao fazer sua leitura racial, se posiciona no combate ao racismo de forma crítica e firmemente manifesta em suas relações sociais.

Uma educação antirracista não requer a inclusão de novas disciplinas ou conteúdos específicos necessariamente, ela exige uma mudança de perspectiva na abordagem dos conteúdos cotidianos que já fazem parte do currículo escolar, a partir de uma abordagem multicultural, que valoriza a

diversidade e busca referências múltiplas. Não atribuindo maior ou menor valor a nenhuma cultura específica, e sim, buscando referenciar o povo brasileiro em toda sua diversidade. Para que este projeto saia do papel, é necessário antes de tudo descolonizar os currículos escolares.

A colonialidade permanece como um eixo estruturante dos processos sociais, étnico-raciais e culturais da sociedade brasileira. O termo foi utilizado, primeiramente, por Quijano (2009) sendo atribuído ao poder, que se perpetua nas sociedades colonizadas mesmo depois de “autônomas”. O que também ocorre com relação aos processos educacionais, mesmo com a publicação da Lei n. 10.639/2003, trata-se de um movimento que ultrapassa um projeto meramente político e emancipatório, atingindo dimensões epistêmicas profundas.

A descolonização dos currículos escolares pressupõe o reconhecimento e a valorização de matrizes de conhecimento historicamente marginalizadas nos espaços formais de produção e difusão do saber, como as universidades responsáveis pela formação docente. Como diz Pinheiro (2023, p.57) o professor antirracista deve abordar a cultura africana, afro-brasileira e indígena, não pela sua obrigatoriedade legal apenas, e sim pela consciência da necessária reparação histórica.

Para descolonizar os currículos escolares é necessário que se parta de um princípio de valorização das diferentes culturas presentes na formação do povo brasileiro, buscando reconhecer a diversidade de conhecimentos trazidos e produzidos por todos os povos que aqui se encontraram e se formaram, como os saberes afro-brasileiros e indígenas.

Daí a relevância do letramento racial docente, pois, é através do domínio destes conceitos e das discussões sobre a racialidade e valorização da diversidade, que o professor pode construir sua prática pedagógica de forma crítica e consciente em prol de uma educação antirracista.

E, por isso, tem que começar pelo indivíduo docente, pois, como destacam Munduruku, Negro e Tasso (2015, p. 6): “Educar é incutir valores nas pessoas. Valores são atributos de pessoas, não de instituições. Pessoas vivem valores e porque os vivem é que podem ser observados e apreendidos.”

Conforme pesquisa recente realizada por Cavazzani e Oliveira (2025):

A presença do letramento racial na formação inicial dos profissionais da educação ainda é limitada, conforme demonstram os dados da pesquisa. Apenas 10% dos respondentes afirmaram ter tido acesso aprofundado ao tema durante a graduação, enquanto 50% relataram ter estudado o assunto de forma superficial e 40% não tiveram nenhum contato com esse conteúdo (Cavazzani e Oliveira, 2025, p. 70).

Percebe-se aí uma lacuna da formação docente que precisa ser preenchida pela formação continuada dos docentes, pois, sua falta contribui para que os silenciamentos se perpetuem e o professor sem repertório para lutar contra o racismo, se sentirá só e sem instrumentos para lidar com a problemática que pode adentrar sua sala de aula.

Neste sentido, Silva e Piontkovsky (2023, p.6) abordam os ‘perigos’ da jornada educativa, ao falar sobre a solidão da prática docente e sobre o silêncio que às vezes se impõe, estes precisam ser vistos “como lugares um pouco mais seguros para criar, respirar e resistir. Um escape ao controle. Silêncio onde tudo é mais intenso. Silêncio que fala mesmo quando as palavras falham. Por isso é convocada uma solidão que não signifique isolar-se.” E assim, as autoras ressaltam a importância de currículos transversalizados que propiciem aprendizagens significativas e oportunidades para ousar, criar novas propostas e projetos participativos.

As propostas pedagógicas devem incentivar a pesquisa e a resolução de problemas, superando a lógica da memorização e busca de respostas prontas. Esse potencial contribui para uma educação cidadã que parte da consciência da heterogeneidade brasileira, um ensino que reconhece a riqueza da diversidade que forma o povo brasileiro, com sua multiculturalidade, crenças e costumes diversos. Reconhecer as heranças e origens dessa diversidade é um dos objetivos do ensino, dentro de uma perspectiva plural, que valoriza as características e culturas dos diferentes povos. Para uma educação multicultural e multirracial é necessário promover uma educação que valorize todas as culturas, de diferentes povos e etnias, favorecendo uma cultura de respeito e dignidade entre todos.

Importante salientar que “a história nunca foi monopólio dos historiadores, pois a mesma é objeto de disputa entre agentes sociais de formação e atuação variadas”, como afirma Contijo (2014, p.45). Os professores são os principais agentes na divulgação da história para o público

do Ensino Fundamental, principalmente dos Anos Iniciais desta etapa de ensino, tornando seu imaginário e conhecimento social e cultural de extrema relevância para o conhecimento da história do Brasil, em todas as suas faces, pelos alunos.

A dívida histórica com os segmentos marginalizados no Brasil está distante de ser saldada. Ainda persistem circunstâncias em que manifestações comportamentais, provenientes do sistema educacional básico, não refletem de maneira evidente os resultados da implementação do currículo prescrito que abarque os preceitos da EREER. Isso pode ocorrer porque a escola ainda utiliza métodos tradicionais, enraizados na meritocracia e pouco atrativos, dificultando o encantamento dos alunos pela aprendizagem.

E, isso não pode continuar assim, a professora e pesquisadora Silva (2020) destaca que:

Para além do conhecimento teórico acumulado, o protagonismo dos movimentos sociais negros têm marcado a história nacional chamando a atenção para o fato de o racismo colocar em xeque a concepção democrática de nossa sociedade. O campo educacional tem sido apontado, seja por movimentos sociais, seja por estudos acadêmicos, como importante esfera de atuação de reprodução de uma cultura racista (Silva, 2020, p.3).

Essa reprodução ocorre por meio de materiais didáticos desatualizados, falta de formação docente adequada para a temática, negação da cultura e saberes dos povos africanos e indígenas, e, também, por um tratamento diferenciado dispensado aos alunos não-brancos em sala de aula, em reprodução a um racismo estrutural que ainda vigora na sociedade atual.

Como visto, o espaço dedicado à EREER nos cursos de Pedagogia ainda é insuficiente, necessitando de ampliação e aprofundamento. Outro aspecto relevante diz respeito à bibliografia adotada tanto na formação inicial quanto na prática pedagógica, a qual precisa incorporar autores e autoras não-brancos, além de contemplar os contextos culturais originários dos conhecimentos trabalhados.

Torna-se necessário refletir sobre que perspectiva esta história está sendo transmitida, que bibliografias estão sendo utilizadas, os autores estão representando a diversidade presente na população brasileira para que outras visões de mundo também façam parte do currículo, e não seja priorizada somente bibliografias com perspectivas eurocêntricas. Como defende Pinheiro

(2023, p. 59): “Para além de citar intelectuais negros e negras, a universidade precisa principalmente se enegrecer, contratando intelectuais e cientistas, pesquisadores/as negros e negras.” Acrescenta-se aqui também intelectuais, pesquisadores e cientistas indígenas. A autora afirma: “Diversidade não se constrói, se celebra” (Pinheiro, 2023, p. 82). Celebração que deve ocorrer de forma participativa e respeitosa, com o engajamento de todos em todos os espaços.

Tal abordagem possibilita que estudantes de diferentes etnias se reconheçam na construção da história da humanidade. A história do Brasil, como frequentemente apresentada nos currículos escolares, reduz a participação dos povos indígenas ao período da colonização - erroneamente chamado de “descobrimento” - silenciando suas lutas históricas por sobrevivência e respeito à sua cultura, que persistem até os dias atuais.

De modo similar, a história da população negra é comumente restringida ao contexto da escravidão, desconsiderando a complexidade de suas trajetórias, resistências e contribuições. A narrativa dominante tende a naturalizar o sequestro e a exploração de africanos, como se a escravidão fosse uma condição originária, perpetuando processos de subalternização ainda presentes nas relações atuais.

Em pesquisa realizada em 2023, por Ana Paula da Silva Pinheiro avaliou a abordagem das relações étnico-raciais em livros didáticos do Ensino Fundamental, a autora observou a tentativa de envolver os conteúdos étnico-raciais, porém, muitas vezes, de forma inapropriada ou até mesmo silenciada, predominando fragilidades nas abordagens muitas vezes etnocêntricas, o que demonstra insuficiência de temáticas raciais. A autora conclui que:

“infere-se que grande parte dos livros didáticos faz referência à etnicidade, ora de forma positiva, ora de forma estereotipada. É interessante destacar que ainda há bastante silenciamento, especificamente sobre a etnicidade, no que diz respeito à representatividade negra e indígena. Também se observa que há livros didáticos que simplesmente apresentam imagens de pessoas negras, porém não trabalham com a temática em si, o que perde uma grande oportunidade de se atentar ao tema de forma mais aprofundada, como por exemplo a apresentação dos grandes nomes da história e cultura negra e indígena que poderiam ser mais abordados” (Ribeiro, 2023, p. 126).

A proposta de descolonização curricular, portanto, não se limita à substituição de uma perspectiva eurocêntrica por outra de matriz africana ou

indígena, mas sim à ampliação da abordagem dos referenciais escolares, de forma a contemplar a diversidade cultural, racial, social e econômica que constitui o Brasil. Conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER), é papel da escola integrar em suas práticas pedagógicas as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, dos afrodescendentes, dos asiáticos, dos europeus e de outras comunidades formadoras da identidade nacional (BRASIL, 2004, p. 15).

Mesmo que, historicamente, em nenhum momento tenha se discutido a possibilidade de uma sociedade plural em termos de futuro, uma vez que o Brasil nasceu assim, plural, a escola não pode permanecer cometendo os mesmos erros. Torna-se necessário abordar toda esta pluralidade dentro da escola, com equidade e respeito a cada cultura que deu origem à sociedade brasileira (Munanga, 2019, p.36).

Os primeiros passos vêm sendo dados em direção a uma história da modernidade mais múltipla e expansiva que não se reduza ao que é ou foi determinado em solo europeu, ou que pelo menos considere outras perspectivas históricas. Esta é a proposta dos grupos de pesquisa M/C - Modernidade/Colonialidade¹⁴ em atuação em diversas universidades (Raschietti, 2022, p. 10).

E, para isso, programas, projetos ou políticas precisam ser desenvolvidas e implementadas de forma contínua, pois o dispositivo de racialidade que gera o racismo, está enraizado nas dinâmicas sociais, como pontua Bento:

Falar em política de diversidade e equidade, é abordar algo que vai além da variedade de aparências, histórias e culturas. Trata-se de valores atribuídos aos diferentes grupos, à sua cultura e história, gerando estigma, preconceito, racismo e discriminação, ou seja, estamos falando de julgamento de valor (Bento, 2022, p.78).

Esses valores são percebidos nas relações que se estabelecem em sociedade, entre alunos, entre professores, e, também entre professores e alunos. Refletir sobre essas questões contribui para a construção de relações conscientes no ambiente escolar, com mais equidade social e racial. A esse respeito, Pinheiro (2023, p.17) ressalta:

14 Coletivo interdisciplinar de intelectuais latino-americanos que surgiu no final dos anos 1990 e teve seu auge na década de 2000, focado em questionar a modernidade e sua relação indissociável com a colonialidade.

Professores e professoras também auxiliam no desenvolvimento humano no âmbito coletivo, no sentido de darmos continuidade a um legado sócio-histórico. Um dia alguém se apropriou (“apropriar” no sentido de aprender) da roda e criou o automóvel, alguém se apropriou do atomismo para desenvolver telas de LED e aceleradores de partículas. A escola se torna, desse modo, relevante via de continuidade histórica.

Uma história que precisa valorizar todas as contribuições de formação da cultura brasileira, de forma que todos sejam capazes de identificar nela suas origens e ancestralidades. Munduruku, Negro e Tasso (2015, p. 6) falam que a busca pela ancestralidade pode contribuir com a preservação dos valores: “Quando a gente se percebe continuador de uma história, nossa responsabilidade cresce e o respeito pela história do outro também. É preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola”.

Munduruku é um autor indígena, formado em Filosofia e com Licenciatura em História e Psicologia, é um professor defensor de uma educação libertadora que eduque para a vida e valorize a cultura indígena, em seu livro “O banquete dos deuses” aqui já citado, ele traz diferentes ensinamentos sobre sua experiência docente, e entre eles destacam-se dois que são fundamentais para a efetivação da educação antirracista:

É importante tratar os educandos com reverência, sabendo que eles são parte do todo e não esquecendo nunca que se os educadores – pais e professores – só oferecerem asfalto a seus filhos ou educandos, será apenas isso que eles reconhecerão e quando encontrarem parques e quintais ficarão intranquilos. Ai então não adiantará se queixar se eles resolverem asfaltar todas as florestas do Brasil (Munduruku, Negro e Tasso, 2015, p. 8).

Além da referência a educação para sustentabilidade, evidencia-se a importância do exemplo, da prática, antes do discurso. Ensina-se pelo fazer, através da cultura praticada em sociedade.

Os educadores têm grande participação na formação da consciência a favor da vida, da paz no campo e na cidade, da harmonia entre os povos. Eles não podem se furtar, ficar indiferente a tudo. Ao contrário, devem ser os primeiros a se indignar, a fazer seus educandos protestar, exercer seus direitos de cidadãos. (Munduruku, Negro e Tasso, 2015, p. 8).

Neste trecho, destaca-se a não neutralidade do ato de ensinar, se ensina praticando e este praticar deve levar a um propósito que transpassa e ultrapassa os limites da escola, atingindo as famílias, o entorno, a comunidade. Isso, exige posicionamento.

Como já destacou-se aqui, a luta antirracista é contra a branquitude no

sentido de combatermos o sistema de privilégios mantidos pelo mito da democracia racial. E, que o professor branco não deve se eximir de seu papel, enquanto detentor da branquitude crítica, participando do debate e da educação do seu lugar de fala, a partir de seu ponto de vista, contribuindo para uma leitura crítica e reflexiva da realidade, sempre de uma perspectiva racializada.

É necessário que para isso, o professor busque seu letramento racial, se ainda não o fez, junto a sua instituição ou por conta própria, se for possível. Também encontram-se vários textos, vídeos e matérias *on line* sobre o assunto na rede, inclusive em redes sociais. Não pode-se esquecer que todo esse processo de letramento é contínuo e envolve a troca entre brancos e não-brancos.

O povo negro e indígena, como viu-se aqui, tem muito a ensinar, e a aprendizagem passa por esta perspectiva reflexiva da vivência do outro. Tanto a cultura indígena quanto a africana têm foco na coletividade, na união comunitária, o que também deve estar previsto nas propostas de atividades de um currículo antirracista.

Um instrumento que vem sendo utilizado para incentivar outras abordagens e perspectivas curriculares é um Calendário de Datas Comemorativas mais diverso, chamado de Calendário Decolonial, que traz datas relevantes para as culturas indígena, africana e afro-brasileira, um projeto baseado em potências culturais, que destacam datas relevantes para estas etnias, como: Lavagem do Bonfim (primeira quinta-feira após o primeiro domingo depois do dia de Reis (06/01); Dia do Combate à Intolerância Religiosa (21/01); Revolta dos Malês (25/01/1835); Festa de Iemanjá (02/02); Dia Internacional do Direito das Mulheres (08/03); Marielle Vive (14/03); Dia Internacional contra a Discriminação Racial (21/03); Festa ou Corrida do Umbu - indígenas Pankararu (21/03); Dia da Poesia (21/03); Dia da Água (22/03); Dia do Circo (23/03); Festa do Toré e Feijoada de Ogum e Mitologia de Oxóssi e Páscoa Cristã (mês de abril); Dia da Memória dos Povos Originários (19/04); Dia da Danã (29/04); Dia do Trabalhador e da Trabalhadora (01/05); Pessoas Negras ícones da Abolição da Escravatura (13/05); Dia Mundial da África (25/05); Dia do Meio Ambiente (05/05); Dia Internacional da Criança Africana (16/06); Santos Juninos, Solstícios Egípcios, Festa indígena Inti Raymi,

Fogueira de Xangô (mês de junho); Dia da Diversidade (28/05); Julho das Pretas; Independência do Brasil na Bahia/História da heroína Maria Felipa (02/07); Dia Internacional da Mulher Negra, Latina-Americana e Caribenha (25/07); Mitologia de Nanã (26/07); Dia Internacional dos Povos Indígenas (09/08); Dia do Estudante (11/08); Revolta de Búzios (12/08); Festa da Irmandade da Boa Morte (13/08); Dia do Trânsito (25/09); Cosme de Damião e Erês (27/08); Dia da Música (01/10); Dia das Crianças/Nossa Senhora Aparecida (12/10); Dia dos Professores (as) (15/10); Dia da Consciência Negra (20/11); Revolta da Chibata (22/10); Dia Nacional das Baianas de Acarajé (25/10); Dia Nacional do Samba (02/12); Mitologia de Iansã (04/12); Natal Cristão (25/12); Kwanzaa - Celebração da colheita e valores comunitários 26/12 a 01/01.

Ao se trabalhar com datas comemorativas, é preciso ter atenção às datas com vinculação religiosa, uma vez que a escola é laica. Assim, datas como a Páscoa, São João, Natal, de natureza Cristã, quando abordadas devem ser acompanhadas de manifestações culturais de outras origens, como o Toré indígena, a feijoada de Ogum, fogueira de Xangô, festa inca do Inti Raymi, sempre desenvolvidas numa perspectiva mitológica (Pinheiro, 2023, p.70-71).

Imperativo se faz, uma leitura crítica para o trabalho pedagógico nestas datas, que devem ocorrer de acordo com a perspectiva cultural destes povos, evitando estereótipo e folclorização do outro de forma etnocêntrica. No entanto, o trabalho não deve se restringir a estas datas, devendo também ser trabalhadas diferentes expressões artísticas destes povos: danças, lutas, culinárias, artefatos, entre outros. Destaca-se a etnomatemática, que traz conhecimentos sobre como as diferentes culturas utilizam a matemática em suas práticas diárias, demonstrando que todos os povos contribuíram para a construção dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Pinheiro (2023) em seu livro “Como ser um educador antirracista” também traz muitas indicações de textos que estimulam o questionamento científico, indicados para os professores, como: Educação química e direitos humanos: o átomo e o genocídio de povo negro, ambos invisíveis?, de sua autoria em parceria com Elbert Borges, publicado na Revista ABPN, em 2017; Catadores de lixo e a questão racial no Brasil: um enfoque químico e social na

problemática do lixo, de sua autoria e publicado em 2017, no livro Conteúdos cordiais: química humanizada para uma escola sem mordça; O crime de nascer negro no Brasil: uma proposta antirracista no ensino de química forense, capítulo de livro escrito pela autora em parceria com Bianca Figueiredo e Marta Nunes; História preta das coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras, de 2021; O período das artes práticas: a química ancestral africana, de 2020.

São leituras que muito contribuirão para o letramento racial docente e que podem ser trabalhados e discutidos com turmas mais avançadas de Ensino Médio ou Superior.

4. TRILHA PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA (PRODUTO EDUCACIONAL) – O USO DA TECNOLOGIA NA ERER

Todos os caminhos percorridos por esta pesquisa, materiais analisados, aproximações que se concretizaram em novos conhecimentos, escutas que levantaram dúvidas e conduziram a certezas, levou à construção do produto educacional idealizado. O que ocorreu de forma lenta, sendo pensado não apenas como um produto, mas, principalmente, como instrumento que pudesse ser realmente utilizado em sala de aula e, para sala de aula.

O desenvolvimento de um recurso tecnológico que aproxime os docentes e os alunos da cultura afro-brasileira e indígena pode contribuir para o real conhecimento da diversidade cultural do Brasil, tornando sua compreensão mais prática para os alunos nessa fase do desenvolvimento cognitivo, possibilitando um ensino mais dinâmico, com aprendizagem crítica da complexidade da história destes povos e contribuições dessas culturas na sociedade atual.

Os recursos tecnológicos podem se tornar uma ferramenta útil em sala de aula, em suas próprias pesquisas e na valorização de suas práticas pedagógicas, através da troca de experiências e possibilitando reflexões sobre a evolução da humanidade (Brito e Purificação, 2025, p. 15).

Um material educativo, como defendido por Gabriel Kaplún (2003, p.46): “Entendemos por material educativo um objeto que facilita a experiência de aprendizado; ou, se preferirmos, uma experiência mediada para o aprendizado.” O autor destaca que o material ou objeto em si, seja ele um texto, uma mídia ou o que quer que seja, não é o mais relevante, o que importa é a experiência ou interação que ele deve proporcionar ao aprendizado, se tornando uma ponte que facilite este processo. (Kaplún, 2003)

Sabe-se que todo educador precisa estar constantemente em formação, a atualização é fundamental para o aprimoramento da tarefa de ensinar, ainda mais em tempos modernos. No entanto, o professor vive hoje um processo de liquidez, no sentido de pouco tempo para as tarefas fundamentais, como o planejamento, a pesquisa, a formação em serviço (que nem sempre lhe é fornecida), o que dificulta sua aplicação total ao trabalho, que muitas vezes, lhe

toma todo o seu tempo, em jornadas duplas ou triplas de atuação em sala de aula.

4.1. Concepção e definição do produto

Ficou claro no levantamento dos dados e visitas realizadas, a necessidade de mais suporte e acesso a materiais que lhes facilitassem seu aprimoramento em assuntos de grande relevância para a sua atuação, como é o caso da ERER. Foi aí que a ideia de uma curadoria prática e colaborativa começou a surgir, e o uso da tecnologia tornou-se relevante nesse processo, proporcionando acesso rápido e fácil a conhecimentos que podem contribuir para a ERER.

A vida em sociedade é permeada de tecnologia, em diferentes aspectos e espaços, e na escola, a sala de aula e o espaço virtual podem tornar-se complementares, com a integração das tecnologias e de metodologias adequadas ao contexto dos professores e dos estudantes; essa integração favorece uma maior personalização do processo ensino aprendizagem. Nesta concepção, novas possibilidades de aprendizagem envolvem de forma ativa o estudante da atualidade (Errobidarte e Sá, 2020, p.4). Corroboram com este pensamento, Fernandes Jr e Berdinardi:

Afinal, a tecnologia, quando combinada com o espírito humano, tem a capacidade de revolucionar indústrias inteiras e o mundo — objetivo primordial das tecnologias cívicas. Elas visam um futuro melhor, em que o maior número de pessoas tem acesso às tecnologias, e por consequência, podem exercer seus direitos e deveres. Quando falamos em tecnologias cívicas, estamos mais preocupados com a postura perante os aparatos tecnológicos, do que com eles em si. Destarte, precisamos refletir sobre o uso das tecnologias; devemos utilizá-las para reduzir ciclos de reprodução de desigualdades e pobreza, e não para aumentá-los (Fernandes Jr e Berdinardi, 2021, p.3).

Os recursos e metodologias devem apoiar um trabalho de construção e parceria entre professores e alunos, propiciando um aprendizado mais rico e provedor de experiências mediadoras múltiplas que preparem os alunos para uma atuação consciente e humanizada em sociedade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Brito e Purificação (2025, p.26) apontam a apropriação das tecnologias como o melhor caminho para sua

integração à educação, possibilitando uma formação mais ampla e completa, em direção a uma atuação crítica na sociedade. As autoras ainda ressaltam:

Pensamos a importância de um trabalho pedagógico em que o professor reflita sobre sua ação escolar e efetivamente elabore e operacionalize projetos educacionais, com a inserção das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (doravante, NTIC) no processo educacional, buscando integrá-las à ação pedagógica na comunidade intra e extra-escolar e explicitá-las claramente na proposta educativa da escola. (Brito e Purificação, 2025, p.26)

Ferramentas colaborativas são recursos que propiciam a interação entre os agentes escolares e a interdisciplinaridade, o que pode ser operacionalizado de diferentes maneiras e com o uso de diferentes recursos. Nóvoa e Alvim (2021) destacam a importância da “curadoria” do digital para criar, e, porque não, selecionar atividades e facilitar o acesso a materiais que venham a enriquecer as estratégias pedagógicas em sala de aula. Estratégias que privilegiem a comunicação, a troca, o encontro e o trabalho colaborativo. Assim, destacam o papel dos professores neste processo:

“[...] a educação implica sempre uma intencionalidade, obriga a um esforço de construção, de criação e de composição das condições, dos ambientes e dos processos propícios ao estudo e ao trabalho dos alunos. É esse esforço que define o papel dos professores.” (Nóvoa e Alvim, 2021, p.4)

Torna-se prioridade colaborar para a acessibilidade a materiais informativos e conhecimentos a respeito da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, com este pensamento, buscou-se uma forma de contribuir para a formação docente para EREB.

Gómez (2002) reforça a importância da formação e preparação dos professores ao afirmar:

A falta de uma estratégia para o uso educativo de novos meios e tecnologias provoca a perda de seu potencial para os fins que se procuram, pois o processo através do qual os educandos e os professores devem apropriar-se adequadamente dos novos meios e tecnologias, não é um processo automático nem autodidata. (Gómez, 2002, p. 66)

Construir propostas e estratégias pedagógicas que permitam às crianças experiências, que normalmente, em seu dia a dia não têm acesso, é um caminho possível. Como afirmam Brito e Purificação (2025):

Consideramos que a escola, com relação a NTIC, precisa estar inserida num projeto de reflexão e ação, utilizando-as de forma significativa, tendo uma visão aberta do mundo contemporâneo, bem como realizando um trabalho de incentivo às mais diversas

experiências, pois a diversidade de situações pedagógicas permite a reelaboração e a reconstrução do processo ensino-aprendizagem. (Brito e Purificação, 2025, p.26-27)

Neste sentido, a Trilha Afro-Indígena do Espírito Santo foi pensada para propiciar a reunião de conhecimentos, informações, instrumentos, caminhos, para facilitar o acesso do professor a diversos tipos de materiais multimídia como texto, imagens, vídeos e links, que o auxiliem no desenvolvimento do EHCAI e para a ERER, podendo ser utilizada como recurso tanto para formação de professores, quanto pelos próprios professores nas escolas para compartilhamento de ideias e atividades.

Segundo Kaplún (2003), inspirado por Paulo Freire e pela tradição latino-americana da educação popular e comunicação educativa, propõe que todo produto ou processo educativo deve ser guiado por três eixos fundamentais: o conceitual, o pedagógico e o comunicacional. Esses eixos formam um itinerário formativo que orienta a criação, implementação e avaliação de produtos que não apenas informam, mas formam sujeitos críticos, participativos e conscientes.

Assim foi materializada a ideia de uma curadoria digital que reunisse informações que facilitassem o aprendizado da HCAI tanto para professores quanto para alunos, o que se define como Eixo Conceitual. Como Eixo Pedagógico, envolvemos o caráter didático da trilha, que também traz sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. E, no Eixo Comunicacional, a forma de apresentação como todas essas informações foram reunidas em formato de um mapa, onde localizamos pontos históricos e pontos culturais que envolvem a temática negra e indígena no estado do Espírito Santo, que acabaram por atingir a África, pois, também faz parte da história local.

4.2. Processo de Criação

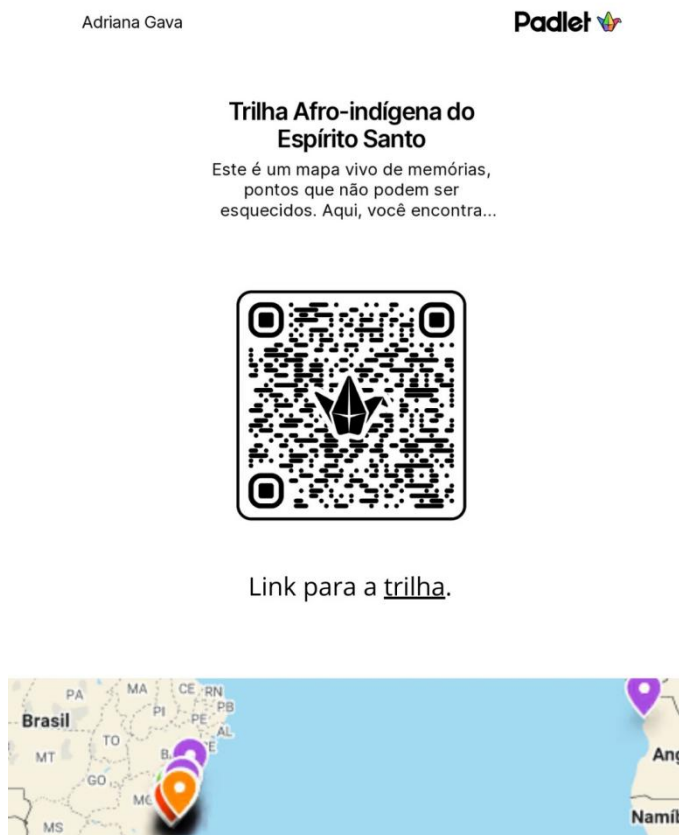
A opção por uma ferramenta colaborativa seguiu a orientação de Kaplún (2003), levando em consideração as características locais do público docente e discente do município de Colatina, e a importância da interação e participação

de todos no produto final. O uso do Padlet¹⁵ como plataforma base da proposta se deu por ser um aplicativo digital com boas funcionalidades, gratuito, fácil de usar, mesmo para quem não tem muita familiaridade com a tecnologia, podendo ser usado simultaneamente por diversas pessoas, e, as publicações dos colaboradores podem utilizar diferentes formatos (vídeo, áudio, imagens, ...).

A Trilha Afro-Indígena do Espírito Santo é um painel colaborativo virtual, que nesta aplicação funcionará como um mapa colaborativo, onde são marcados pontos relevantes sobre a história afro-brasileira e indígena. A construção deste mapa foi iniciada pelo Espírito Santo, e já abrangeu a África.

A ideia é publicar e divulgar este mapa, abrindo convite para que sejam feitas colaborações, ampliando os caminhos percorridos pelos afro-brasileiros e indígenas nos diferentes territórios em que viveram e ainda vivem, destacando suas contribuições para o desenvolvimento do Espírito Santo, do Brasil e da humanidade como um todo. Conforme pode ser acessado pelo link: <https://padlet.com/adrianasfgava/trilha-afro-ind-gena-do-esp-rito-santo-hoxgittnh8qx79oa> ou visualizado em slides através do Qr-code que consta na figura 8:

150 Padlet é uma plataforma digital onde é possível criar murais interativos e colaborativos, sendo possível que os usuários troquem arquivos, realizem atividades, façam comentários, entre outros possibilidades. (CEDUC UNIFEI, 2025)

Figura 8 – Acesso ao produto em formato de slides

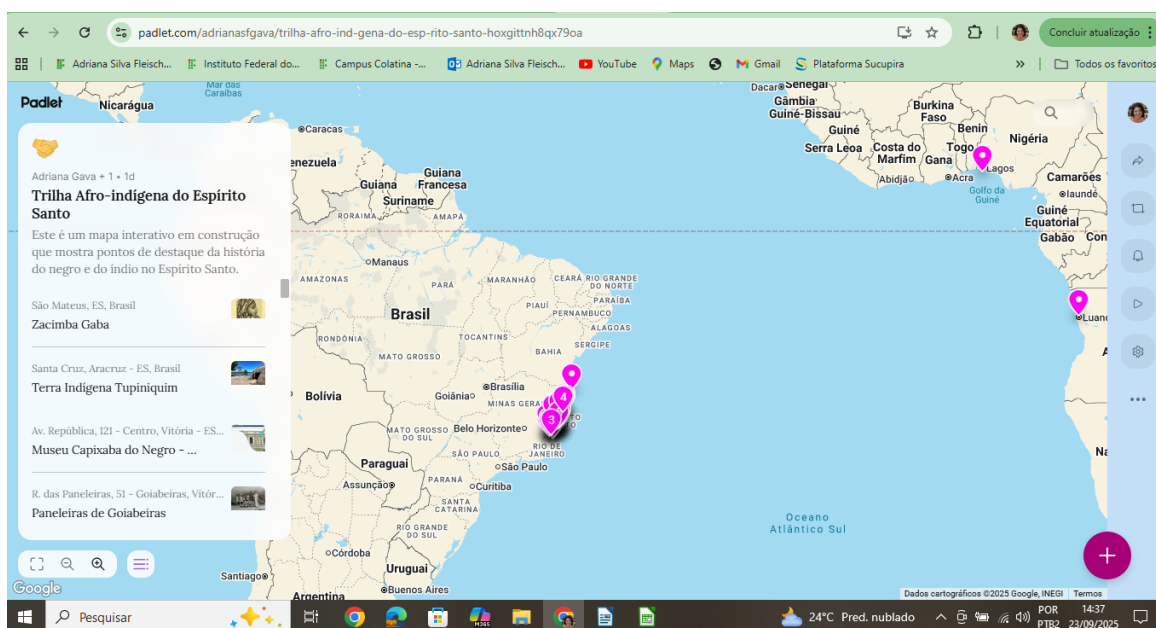
Fonte: Padlet elaborado pela autora (2025)

Figura 9 – Post de divulgação para redes sociais

Fonte: Padlet elaborado pela autora (2025)

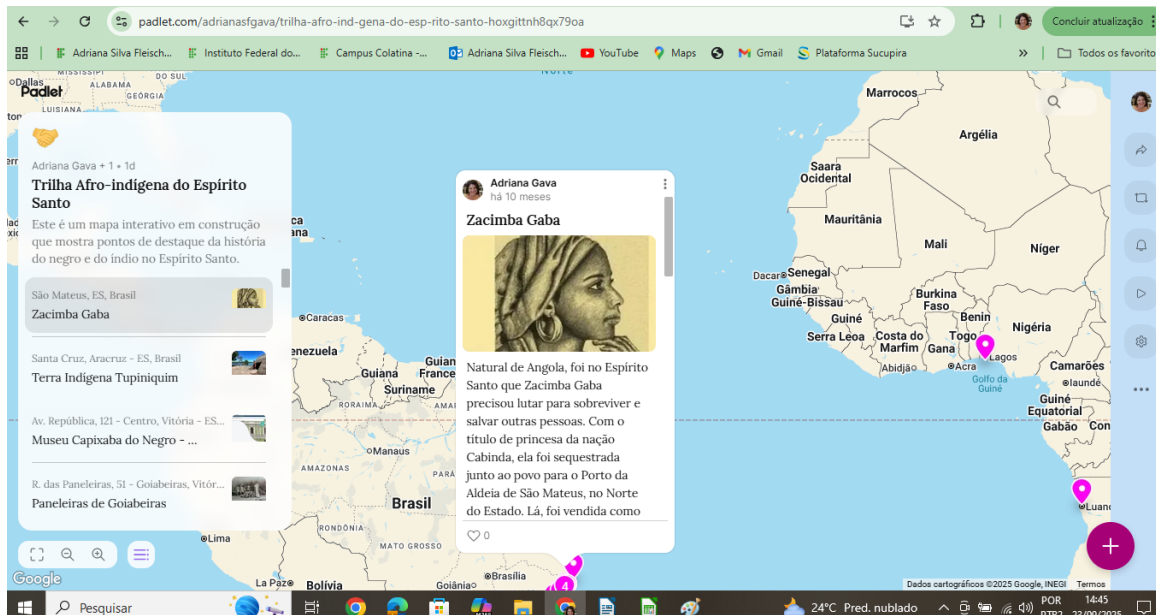
Abaixo seguem imagens do aplicativo em processo de edição e utilização:

Figura 10 – Imagem do Produto Educacional (tela inicial)



Fonte: Computador da autora (2025)

Figura 11 – Imagem do Produto Educacional (ponto fixado)



Fonte: Computador da autora (2025)

4.3. Descrição Técnica do Produto Educacional

Origem do Produto: Produto desenvolvido como resultado da tese de Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT), intitulada Docência e Pertencimento: Trilha para Educação Antirracista.

Finalidade: Disponibilização de conhecimentos, materiais e sugestão de atividades sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Estruturação do Produto: O produto foi construído através de uma plataforma digital que propicia a produção de painéis colaborativos. O formato escolhido foi o mapa, com destaques dos pontos históricos das culturas afro-brasileiras e indígenas. A partir destes pontos são reunidos os conhecimentos, materiais informativos e atividades pedagógicas relacionadas.

Validação do Produto: O produto foi aplicado e avaliado por 12 profissionais da educação (público-alvo) atuantes em diferentes escolas do município de Colatina.

Disponibilidade: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais, bem como a proibição do uso comercial do produto.

Divulgação: Em formato digital.

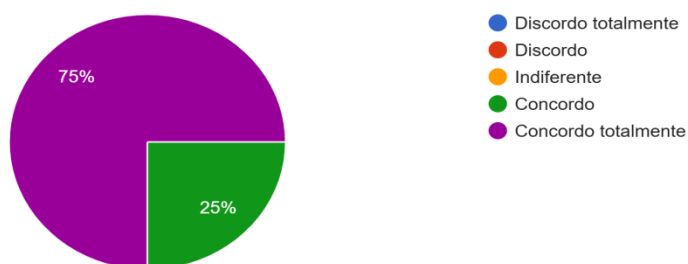
4.4. Avaliação e aplicação do Produto Educacional

A Trilha Afro-brasileira e Indígena foi avaliada pelo público-alvo desta pesquisa, 12 profissionais da educação, entre professores, pedagogas e diretores de escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentando os seguintes resultados, a partir da instrução para assinalar o quanto concordavam com cada afirmação, segundo escala apresentada.

Gráfico 6 – Fundamentação dos conteúdos

Os conteúdos apresentados na trilha são bem fundamentados.

12 respostas

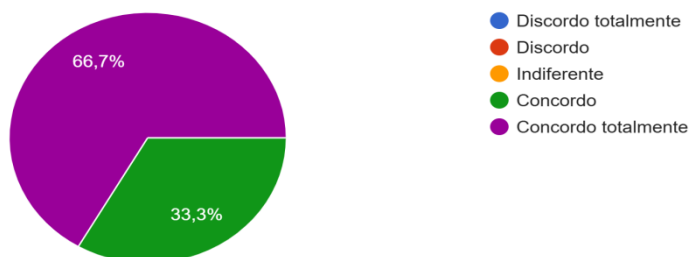


Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Gráfico 7 – Contribuição para debate crítico

A trilha contribui para o debate crítico sobre relações étnico-raciais.

12 respostas

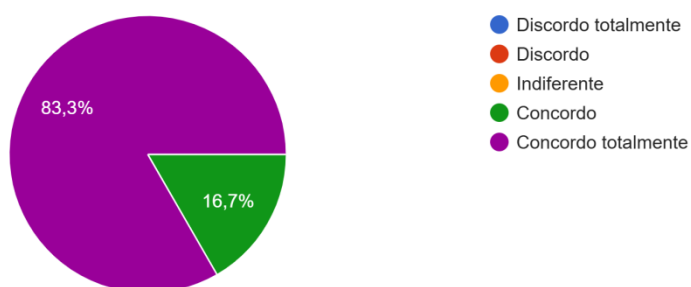


Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Gráfico 8 – Alinhamento às Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008

A proposta está alinhada às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

12 respostas

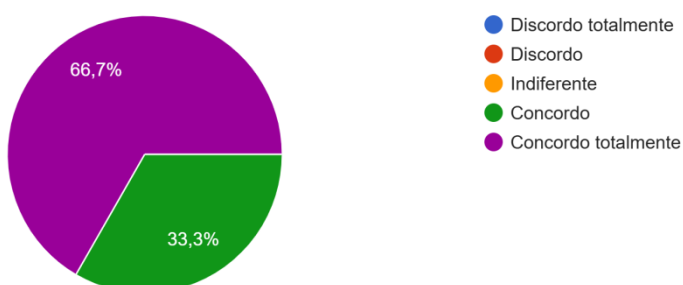


Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Gráfico 9 – Participação ativa

As atividades sugeridas favorecem a participação ativa dos estudantes.

12 respostas

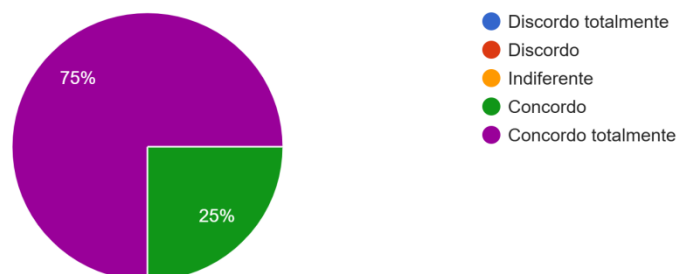


Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Gráfico 10 – Promoção de respeito e valorização da diversidade

As leituras e atividades propostas promovem atitudes de respeito e valorização da diversidade.

12 respostas

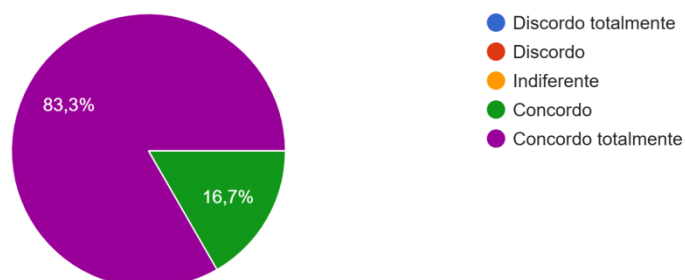


Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Gráfico 11 – Clareza da linguagem

A linguagem utilizada é clara.

12 respostas

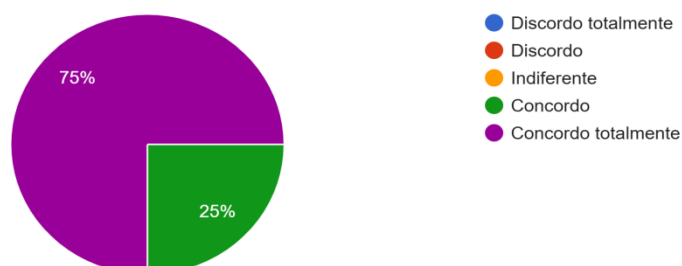


Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Gráfico 12 – Facilidade de utilização

A trilha é fácil de utilizar em sala de aula.

12 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Percebe-se que em todos os quesitos avaliados tiveram aprovação total de 66,7% a 83,3%, ou seja, “concordaram totalmente” com as afirmativas. Sendo que os demais, também aprovaram, com percentual de 16,7% a 33% através da opção “concordo”.

Quanto ao que mais lhes chamou atenção na trilha, destacamos algumas declarações: A organização e clareza dos conteúdos apresentados (Prof.02); A sugestão dos vídeos, o embasamento legal, a representação do mapa do continente africano e os textos narrativos e contextualizados, com informações pertinentes e reflexivas para uma educação antirracista, bem como a relação do Espírito Santo à África e aos povos indígenas, oportunizando-nos a conhecer melhor a história de nosso estado para remover barreiras e garantir a equidade racial. (Prof.04); A valorização do nosso Estado e da cultura indígena principalmente. (Prof.05); A proposta de interação e conhecimento (Prof.07); Poder navegar pelo mapa (Prof.10); As diferentes proposições de atividades, utilização de diferentes mídias, vídeos e música. (Prof.12)

Foram solicitadas sugestões de melhorias para o produto educacional, nesta questão muitos fizeram elogios ao produto e pesquisa realizada. Conforme segue: Inserir um link para quem utilizar o Produto Educacional "Trilha Afro-indígena do Espírito Santo" inserir fotos do trabalho realizado (Prof.03); Tecnologia criativa, motivadora e rica em imagens e informações (Prof.04); Criar um mural digital de referências positivas — Culmine a trilha com uma exposição cultural, livro coletivo, painel artístico ou texto que retrate o percurso e os aprendizados incentivando o protagonismo dos estudantes na produção e apresentação (Prof.09); Um espaço para interação, enviar opinião, comentários sobre o padlet e atividades (Prof.11)

Também houve sugestões de forma oral que foram implementadas, quanto a formatação dos textos, destaques e cor das notas; espaço de interação, que já está incluído ao final de cada postagem, no espaço inferior, onde dá para curtir e comentar a postagem, e incluir (imagens, fotos, links,..).

Para que o acesso ao Produto Educacional seja ampliado, foi divulgado na Rede Social Instagram da pesquisadora um post, conforme figura 12:

Figura 12 – Post de divulgação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

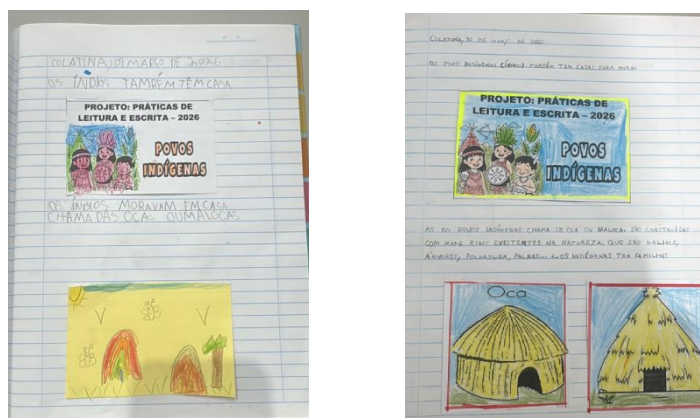
Para validação final da Trilha Afro-indígena do Espírito Santo procedeu-se à sua implementação em uma escola municipal do município de Colatina. Inicialmente, a pesquisa foi apresentada aos professores, ocasião em foi explicada a proposta do produto educacional, seus objetivos pedagógicos e suas possibilidades de uso em sala de aula. Em seguida, os professores foram convidados a explorar a trilha de forma autônoma, sendo orientados a identificar conteúdos e atividades que dialogassem com seus planejamentos pedagógicos, para posterior aplicação em sala de aula, com a orientação da pesquisadora. Segue registro do momento de estudo e planejamento realizado:

Figura 13 – Planejamento escolar

Fonte: arquivo pessoal (2026)

Durante a exploração do material, a professora de Práticas de Leitura e Escrita identificou na trilha a postagem referente aos povos indígenas do Espírito Santo, a qual contemplava sugestões de atividades relacionadas à temática das moradias indígenas na atualidade. Considerando a pertinência com o conteúdo que vinha sendo desenvolvido com turmas de 1º e 2º anos, a docente incorporou a proposta ao seu planejamento, promovendo a adaptação das atividades ao nível de escolaridade dos estudantes. Segue registro do caderno de leitura, com atividade desenvolvida com estas turmas.

Figura 14 – Cadernos de Leitura (1º e 2º anos)

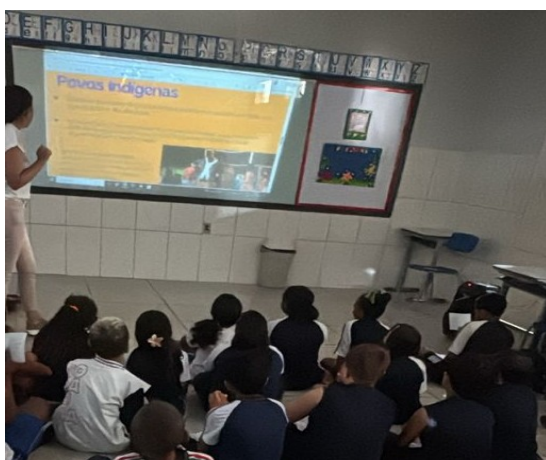


Fonte: arquivo pessoal (2026)

Em diálogo com as professoras, deliberou-se pela ampliação da abordagem temática para as turmas de 3º e 4º ano, adotando-se a temática “Nativos Brasileiros”. A partir dessa definição, foram estabelecidos os seguintes objetivos de aprendizagem: compreender a presença histórica e cultural dos povos indígenas no Brasil, valorizar suas contribuições para a formação da sociedade brasileira e refletir criticamente sobre os impactos da colonização. Com base nesses objetivos, foram selecionados conteúdos e estratégias pedagógicas utilizando-se a Trilha Afro-indígena do Espírito Santo, dentre os quais se destacam: A utilização da música Chegança, de Antônio Nóbrega, que problematiza a invasão do território brasileiro sob a perspectiva indígena; a elaboração de apresentações com dados informativos sobre os povos indígenas do Espírito Santo; e a exibição de trechos audiovisuais acerca da aldeia Tupinikim, localizada no município de Aracruz.

Após a implementação das atividades pelas professoras em sala de aula, foi realizada uma intervenção pedagógica complementar, a convite da equipe escolar, na qual a pesquisadora conduziu um momento de diálogo com os estudantes sobre a temática indígena. Esse “bate-papo” teve como objetivo retomar e aprofundar os conteúdos trabalhados, promovendo a escuta ativa e a participação dos alunos, conforme ilustrado nas Figuras 15 e 16.

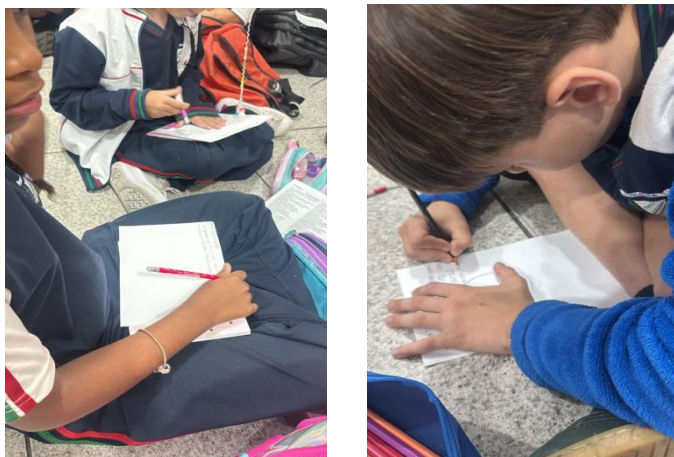
Figura 15 e 16 – Intervenção pedagógica



Fonte: arquivo pessoal (2026)

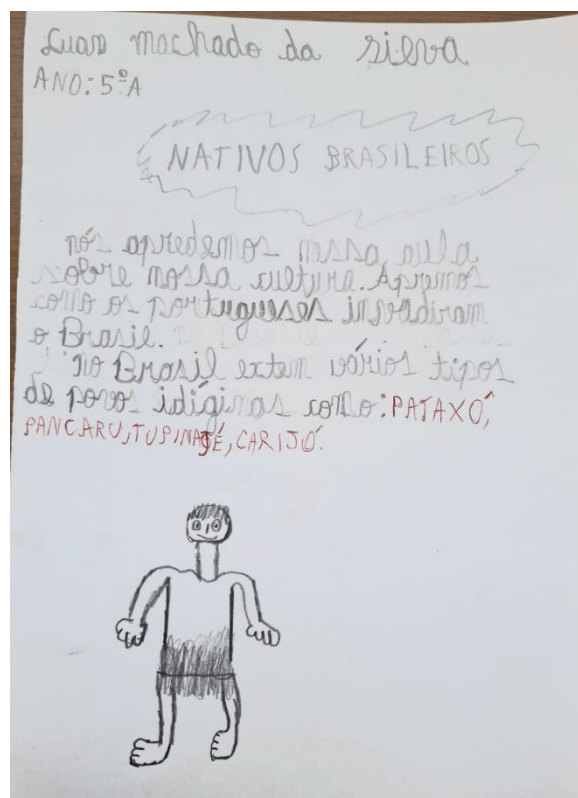
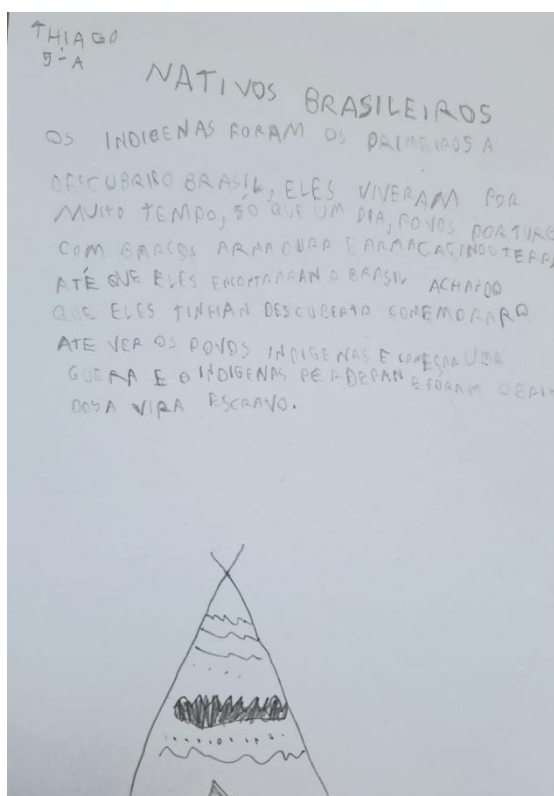
Como desdobramento das atividades, os estudantes foram convidados a produzir registros escritos, nos quais expressaram suas compreensões acerca dos conteúdos abordados. As produções textuais, especialmente das turmas de 5º ano, evidenciam a apropriação de conceitos relacionados à diversidade cultural, à presença indígena no Brasil contemporâneo e os impactos históricos da colonização, conforme demonstrado nas Figuras 15 a 19.

Figura 17 e 18 – Momento de produção escrita



Fonte: arquivo pessoal (2026)

Figura 19 e 20 – Produção textual dos alunos – 5º ano



Fonte: arquivo pessoal (2026)

A implementação da Trilha Afro-indígena do Espírito Santo no contexto escolar analisado revelou-se uma estratégia pedagógica potente, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática, bem como a integração de diferentes componentes curriculares em uma abordagem interdisciplinar. O trabalho colaborativo com os professores favoreceu a ressignificação das práticas

pedagógicas, promovendo a inserção de perspectivas decoloniais e antirracistas no cotidiano escolar, promovendo a troca de experiências. A participação ativa dos estudantes, por sua vez, evidenciou o potencial do produto educacional para fomentar aprendizagens significativas, críticas e contextualizadas, reforçando a importância de iniciativas que valorizem os saberes e as histórias dos povos indígenas na educação básica.

CONCLUSÃO: DA NATURALIZAÇÃO AO PERTENCIMENTO

Chegar à finalização desta pesquisa, não foi um processo fácil, pois todos os estudos e reflexões aqui levantadas, mostraram que ainda existe muita naturalização dos privilégios que a branquitude tem assegurado ao longo dos anos. O que mostra que o caminho para que o letramento racial proporcione maior consciência racial e pertencimento étnico em prol de uma sociedade mais igualitária ainda é longo e árduo em um contexto tão extremista quanto o que se vivencia na atualidade.

As reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa permitiram compreender que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), embora assegurada por um grande arcabouço legal, ainda encontra entraves significativos para sua efetivação no cotidiano escolar. A análise dos currículos prescritos e praticados, das políticas de formação docente e das percepções de professores e estudantes das escolas públicas municipais de Colatina-ES evidenciou que a ERER permanece, em grande medida, relegada a ações pontuais, episódicas e, muitas vezes, desvinculadas de uma perspectiva crítica e estruturante do currículo.

Os dados levantados confirmam que a naturalização do racismo e da colonialidade no espaço escolar está profundamente relacionada à ausência de letramento racial docente e à forma como o pertencimento étnico-racial dos professores atravessa suas concepções, escolhas pedagógicas e práticas em sala de aula. Observou-se que docentes que não reconhecem sua própria racialidade — especialmente aqueles socialmente situados no lugar da branquitude — tendem a compreender a temática étnico-racial como algo externo a si, restrito ao “outro”, o que contribui para o silenciamento, a neutralização ou a superficialização do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Constatação que dialoga diretamente com os estudos críticos da branquitude, que apontam a suposta neutralidade branca como um dos mecanismos de reprodução do racismo estrutural.

No que se refere à formação inicial, a pesquisa revelou lacunas importantes nos cursos de Pedagogia, com a presença da ERER nos Projetos Pedagógicos de Curso, mostrando-se frequentemente fragmentada, optativa ou desprovida de aprofundamento teórico-metodológico, o que impacta

diretamente a segurança e a intencionalidade pedagógica dos docentes ao abordar a temática. Essa fragilidade formativa repercute na prática escolar, reforçando abordagens folclorizadas, comemorativas ou descontextualizadas, distantes de uma educação antirracista comprometida com a transformação social.

A escuta dos estudantes, por sua vez, evidenciou que a ausência ou a precariedade do trabalho com a EREER afeta os processos de identificação, pertencimento e valorização das diferenças, incidindo sobre a construção da autoestima, das relações interpessoais e da compreensão crítica das desigualdades raciais. As percepções discentes confirmam que a escola, quando silencia ou reproduz narrativas eurocêntricas, contribui para a manutenção das hierarquias raciais e para a invisibilização das contribuições históricas, culturais e sociais dos povos negros e indígenas.

A efetivação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 não pode ser compreendida apenas como cumprimento normativo, mas como um projeto político-pedagógico que exige ruptura com a lógica colonial que historicamente estruturou os currículos escolares. A EREER demanda uma mudança de perspectiva que reconheça o currículo como território de disputa, produção de identidades e exercício de poder, conforme apontam as perspectivas histórico-críticas, pós-críticas e decoloniais que fundamentam este estudo.

O produto educacional desenvolvido — a *Trilha Afro-Indígena do Espírito Santo* — emerge como uma resposta concreta às lacunas identificadas ao longo da pesquisa. Ao articular tecnologia, território, memória e saberes ancestrais, esta “trilha” se configura como uma ferramenta pedagógica que contribui para a desnaturalização da colonialidade presente nos currículos, possibilitando aos docentes ampliar seu repertório teórico, metodológico e didático, e aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos, pertencentes a uma sociedade plural, marcada por múltiplas ancestralidades. Trata-se de um recurso que não substitui a formação docente, mas que pode atuar como ferramenta mediadora de processos formativos, provocando reflexões, deslocamentos e reconfigurações de práticas.

A pesquisa permite concluir que o enfrentamento ao racismo no espaço escolar passa, necessariamente, pelo reconhecimento do pertencimento étnico-racial docente, pela problematização da branquitude e pela

institucionalização de políticas de formação contínuas, críticas e comprometidas com a justiça social. Avançar da naturalização ao pertencimento implica assumir que a educação antirracista não é responsabilidade exclusiva de professores negros ou indígenas, mas um compromisso ético, político e pedagógico de toda a comunidade escolar.

A EREER constitui um imperativo civilizatório ao contribuir para a construção de currículos antirracistas, interculturais e socialmente equitativos, dessa forma, a escola fortalece a democracia, promove o reconhecimento das diferenças e cria condições para que crianças e jovens possam aprender, conviver e existir em um mundo no qual ninguém precise ser silenciado, invisibilizado ou hierarquizado pela cor da pele ou pela origem étnica. Que este trabalho possa, portanto, somar-se a outras vozes e práticas que insistem em transformar a educação em um espaço de re-existência, pertencimento e emancipação.

Para finalizar, torna-se fundamental explicitar a implicação desta pesquisadora no fenômeno investigado, reconhecendo que toda produção de conhecimento é situada, atravessada por marcadores sociais e pelas experiências de quem pesquisa. Ao longo deste percurso, assumir meu lugar de fala como mulher branca cis, significou confrontar privilégios historicamente naturalizados e compreender como a branquitude opera como estrutura que organiza percepções, silêncios e escolhas — inclusive no campo acadêmico e educacional.

Esse exercício de autorreflexão não se deu de forma linear ou conclusiva, mas como um processo contínuo de aprendizado, reconhecimento, e, revisão de perspectivas. Reconhecer-me implicada no objeto de estudo exigiu não apenas um posicionamento ético, mas também epistemológico, na medida em que tensiona a ideia de neutralidade científica e reafirma o compromisso com uma produção de conhecimento crítica, responsável e socialmente comprometida.

Nesse sentido, a honestidade intelectual constituiu-se como princípio orientador desta investigação, ao reconhecer limites, contradições e aprendizagens construídas ao longo do percurso. A pesquisa, portanto, não se encerra nestas páginas, mas permanece como um processo aberto, em constante construção, assim como o próprio compromisso com uma educação

antirracista. Assumir esse caráter processual implica compreender que o deslocamento da naturalização para o pertencimento — tanto no âmbito individual quanto coletivo — demanda continuidade, escuta sensível e disposição para rever práticas, discursos e posicionamentos.

Ao articular a análise crítica dos dados, a construção do produto educacional e a reflexão sobre minha própria posição no mundo, reafirma-se que a transformação das práticas educativas passa, necessariamente, pela transformação dos sujeitos que as constroem. Que este trabalho, portanto, não apenas contribua para o campo acadêmico, mas também sinalize a importância de uma postura profissional comprometida com a ética, a reflexão e a construção de uma educação verdadeiramente equitativa.

Referências:

ACADÊMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA. **Dicionário da Língua Portuguesa** (online). Lisboa: ACL, Instituto de Lexicologia e Lexicografia da Língua Portuguesa, 2001. Disponível em: <https://dicionario.acad-ciencias.pt/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo; Editora Pólen, 264 p. (2019) (Feminismos Plurais / Coordenação de Djamila Ribeiro) ISBN: 978-85-98349-74-9

ALMEIDA, N. A. de. Letramento racial: um desafio para todos nós. **Portal Geledés**, 28 out. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-p>> Acesso em: 27 jun. 2025.

ALVES, É. C. S., e ROCHA, A. C. C. A discriminação da população negra no mercado de trabalho brasileiro pós abolição. **Revista Iniciação e formação docente**. v. 8 n. 2 (2021) Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/5726>> Acesso em: 10 nov. 2023

ARAÚJO, EM et al. Lei n. 10.639/2003: a educação étnico-racial como uma linha dos direitos humanos. **Revista Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, 17387–17399. Disponível em: <<https://doi.org/10.55905/revconv.16n.9-213>> Acesso em: 10 nov. 2023

ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31 n. 03, p. 15-47, julho-setembro, 2015.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira De Ciência Política**, (11), 89–117. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>> Acesso em: 02/12/2025.

BENÉVOLO, Leonardo. **História da cidade**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BENTO, M.A. da S. **O pacto da branquitude**. Editora Cia das Letras, São Paulo, 2022.

BHERING, M.S. **Currículo e educação para as relações étnicoraciais: desafios da Lei n. 10.639/2003**. 2020. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Censo Demográfico 2010 e 2022.** Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/>> Acesso em: 15/04/2024.

BRASIL. **Lei n. 10.639/03.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Lei que aumenta pena para crime de injúria racial é sancionada. **Agência Câmara de Notícias**, 12/01/2023. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/>> Acesso em: 03/04/2025

BRASIL. Maior presença de negros no país reflete reconhecimento racial. **Agência Brasil**. 2023 Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/>> Acesso em: 15/04/2024

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 3/2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf> Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Parecer MEC/CEB n.14/2015.** Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015>> Acesso em: 29 jul. 2024

BRASIL. Mulheres já são maioria nas bolsas de mestrado e doutorado. **Agência Gov**, 2025. Disponível em: <<https://agenciagov.ebc.com.br/>> Acesso em: 17/03/2025

BRASIL. Mais da metade dos alunos de escolas públicas estão no Pé-de-Meia. **Agência Gov**, 30/10/2025. Disponível em: <<https://agenciagov.ebc.com.br/>> Acesso em: 02/06/2025

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: SECAD; SEPPIR, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192> Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Portaria MEC/SECADI n. 470**, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>> Acesso em: 29 jul. 2024

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 30 mai. 2024

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 07 abr 2025.

BRASIL. **Resolução CNS n. 510/2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html> Acesso em: 30 mai 2024

BRASIL, Senadores cobram votação de propostas sobre marco temporal de terras indígenas, **Agência Senado**, 2025. Disponível em <https://www12.senado.leg.br>. Acesso em: 18/03/2025

BRASIL. **Portaria MEC/SECADI n. 470**, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>> Acesso em: 29 jul. 2024

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e Novas tecnologias**: um (re) pensar. 3. Ed. Ver e atual. – Curitiba, PR: Intersaberes, 2025.

CALDEIRA, T. P. R.. **Cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo – Ed. 34 – Edusp, 2003. 400 p.

CALVINO, I. **As Cidades Invisíveis**. Biblioteca Folha, 1972. Disponível em: <<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/10233.pdf?srsId=AfmBOoqV8psD3V63GiJIDxLu0OsFxQ4AZNd6qh1f9KkC8BqUAWVjgdpk>>

CAMARGO, B.V. e JUSTO, A.M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.** [online]. 2013, vol.21, n.2, p. 513-518. ISSN 1413-389X. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>. Acesso em: 08 abr. 2025

CANEN, A. Currículo para o desafio à xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. **Revista Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 11, p. 89–98 jan./jun. 2014. Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1742> Acesso em: 31 mai. 2024

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud**. v. 8, p. 607-630, 2010 Disponível em: <<https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/70/28>> Acesso em: 31 mai 2024

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAVALLEIRO, E. dos S. Introdução. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10639/2003**. Coleção Educação para Todos. SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – MEC, Brasília, 2005.

CAVAZZANI, A. L. M., & OLIVEIRA, A. R. da S. (2025). Educação Antirracista em Tempos Digitais: primeiras aproximações Indiara, GO . **Revista Eletrônica Esquiseduca**, 17(44), 64–76. <https://doi.org/10.58422/repesq.2025.e1754>. Acesso em 14 nov 2025.

COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. As licenciaturas em história e a lei n. 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a Diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e192224, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 31 mai. 2024

COLATINA. **Caderno de Estratégias e Procedimentos**. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Setor de Formação e Assessoramento Pedagógico - Semed/PMC, 2023. Disponível em: <<https://colatina.es.gov.br/educacao/>> Acesso em: 08 abr. 2025

CONTIJO, R. Sobre cultura histórica e usos do passado: a Independência do Brasil em questão. **Almanack**. Guarulhos, n.08, p.44-53, 2º semestre de 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/alm/a/jJmspFgyBkPbRyG9G3ZYWGb/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 08 abr.2025

CORRÊA, R. L. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.

CUNHA, M. C. (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, M. I. Os conhecimentos curriculares e do ensino. In VEIGA, I. P.A. (org.) **Lições de didática** — (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) Campinas, SP:Papirus, 2006.

DAVID *et al.*. Aspectos da evolução da Educação Brasileira. **Revista UniAraguaia** – ISSN: 2676-0436 v. 5, n. 5 (2014) Disponível em:

<<https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/199>> Acesso em: 25 set. 2023.

DE ALMEIDA LIMA, A. Lei n. 10639/2003 e ensino de química: uma experiência na formação inicial de professores. **Anais do CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação**. Editora Realize, 2023. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID1679_2_TB4014_22112022145135.pdf> Acesso em: 25 set. 2023.

DE MARCO, C. M.; SANTOS, P. J. T. & MÖLLER, G. S. (2020). Gentrificação no Brasil e no contexto latino como expressão do colonialismo urbano: o direito à cidade como proposta decolonizadora. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, 12, e20190253. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3369.012.e20190253>> 05 set. 2024

DEVENS, N. **Educação para as Relações Étnico-Raciais ainda apresenta deficiências nas escolas públicas do Espírito Santo**. Tribunal de Contas do Espírito Santo. 03/06/2024. Disponível em: <<https://www.tcees.tc.br/educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-ainda-apresenta-deficiencias-nas-escolas-publicas-do-espírito-santo/>> Acesso em: 05 set. 2024

DOURADO, I. P.; TASCHETO DA SILVA, M.; MARCON, T.; DOS SANTOS, D. Segregação social e racial na (re)produção do espaço urbano brasileiro: desafios de uma cidade educadora. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 19, p. e24do1003, 2024. Disponível em: <<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2597>> Acesso em: 13 abr. 2024.

ERROBIDARTE de Matos, M. A., & de Sá, C. G. P. (2020). As metodologias ativas e a docência para a educação profissional científica e tecnológica. **REVISTA INTERSABERES**, 15(34). Disponível em: <<https://doi.org/10.22169/revint.v15i34.1799>> Acesso em: 25 set. 2023.

ESPÍRITO SANTO. TRIBUNAL DE CONTAS DO ES. Relatório de Auditoria n. 22/2023 - **Processo TC 02656/2023**. Disponível em: <<https://www.tcees.tc.br/consultas/processo/detalhar-processo/?n52687>> Acesso em: 05 set. 2024

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado (org.). *Escrevivência: a escrita de nós*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>> Acesso em: 17/03/2025

FANON, F. **Pele negra. Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Ed. Fator, 1983.

FERNANDES JÚNIOR, A. M., & LUIZ BERNARDI, J. (2021). Bases teóricas para a conceituação e construção de tecnologias cívicas. **REVISTA INTERSABERES**, 16(39), 969-986. Disponível em: <<https://doi.org/10.22169/revint.v16i39.2233>> Acesso em 25 set. 2023.

FERRAÇO, C. E; PIONTKOVSKY, D; GOMES, M. A.O; GOMES, M. R. L. O currículo como possibilidade de resistência, de criação, de solidariedades e afirmação de uma vida bonita. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-5, 2021. ISSN1983-1579. Disponível em: <<https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.61835>> Acesso em: 10 abr. 2025.

FERREIRA, R. (2014). Igualdade racial e política no Brasil: balanços e desafios. **Revista (SYN)thesis**, 7(2), 169–179. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/19666>> Acesso em: 25 set. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. G. de, & JESUS, M. T. P. de. Pessoas negras em livros didáticos: trajetórias de pesquisas. **Muiraquitã: Revista De Letras E Humanidades**, 9(2). 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.29327/210932.9.2-9>> Acesso em: 25 set. 2023.

GOHN, M.da G. O movimento dos povos originários indígenas no Brasil: história das lutas e confrontos no campo dos direitos. **Revista Brasileira de Sociologia**, Vol. 12 - 2024 – e-rbs.986, p. 1-33. Disponível em: <<https://rbs.sbsociologia.com.br/rbs/article/view/986/473>> Acesso em: 19/02/2026.

GONZALÉZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1988.

GOMES, N.L. **Um olhar além das fronteiras - educação e relações raciais**. São Paulo: Autêntica Editora, 2007. E-book. pág.98. ISBN 9788551302309. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788551302309/>> Acesso em: 19 nov. 2025.

GOMES, N.L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2017. E-book. Disponível em: <<https://plataforma.bvirtual.com.br>> Acesso em: 20 fev. 2025.

GÓMEZ, G. O. (2002). Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. **Revista Comunicação & Educação**, (23), 57-70. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i23p57-70>> Acesso em: 25 set. 2023.

GONÇALVES COSTA, K. (2023). O contexto educacional e racial brasileiro até a Lei n. 10.639/2003. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, 15(Edição Especial), 151–173. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1492>> Acesso em: 25 set. 2023.

HOOKS, B. **Pertencimento**: uma cultura de lugar. Editora Elefante, 2022.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IFES. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Campus Ibatiba, 2022. Disponível em: <
<https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/cursos/pos-graduacao/ppc-pedagogia-ibatiba-2022-11-07.pdf>> Acesso em: 22 mai. 2024

IFES. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Campus Itapina, 2017. Disponível em:
<https://www.ifes.edu.br/images/stories/Licenciatura_em_Pedagogia_MEC.pdf> Acesso em: 22 mai. 2024

IFES. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Campus Vila Velha, 2018. Disponível em: <
https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/cursos/graduacao/Vila_Velha/ppc-pedagogia-final-atualizado-11-05-22.pdf> Acesso em: 22 mai. 2024

JACINO, R. **O trabalho do negro livre na cidade de São Paulo 1872-1890**. Dissertação (Mestrado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
doi:10.11606/D.8.2007.tde-06072007-104911.

KAPLÚN, G. Materiais educativos: experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, 271, p. 46-60, 2003.

KRENAK, A. **O amanhã não está a venda**. Editora Companhia das Letras. 1ª edição, 2020.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. Editora Companhia das Letras. 1ª edição, 2020.

MACÊDO, M., & ROMANOWSKI, J. P.. A prática no processo de formação inicial de professores: uma revisão integrativa. **Educar Em Revista**, 41, e91579, 2025. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-0411.91579>>
Acesso em: 18 mar. 2025

MARCUSE, Peter. Enclaves, sim; guetos, não: a segregação e o estado. In: **Espaço e Debates**. São Paulo: NERU. v. 24, n. 45, p. 24 – 33, jan./jul. 2004.

MOREIRA, A.J. **Letramento Racial**: uma proposta de reconstrução da democracia brasileira. Editora Contracorrente, 2024.

MONTEIRO, S.G. Ações afirmativas, lei de cotas e permanência de indígenas nas universidades públicas: desafios e possibilidades. **Revista da ABPN**, v. 14, n. 39, Março – Maio 2022, p. 351 a 385. Disponível em:
<<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1397/1266>> Acesso em: 19.fev. 2026

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2019. E-book. pág.36. ISBN 9788551306024. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788551306024/>>. Acesso em: 03 jun. 2025.

MUNANGA, K. **Negritude** - Nova Edição. 4.ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2019. E-book. pág.15. ISBN 9788551306529. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788551306529/>>. Acesso em: 30 maio. 2025.

MUNANGA, K. Negritude Afro-brasileira: Perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, Vol. 33 (1990), pp. 109-117 (9 páginas). Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/41616059>> Acesso em 14 abr. 2025.

MUNDURUKU, D.; NEGRO, M.; TASSO, L. **O banquete dos deuses**. 1. ed. São Paulo: Global, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://leitor.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 nov. 2025.

NASCIMENTO, A. do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEGRI, Silvio Mosés. **Segregação Sócio-Espacial: Alguns Conceitos e Análises**. v. 8 n. 08 (7): Coletâneas do Nosso Tempo. 2010. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/coletaneas/article/view/108>> Acesso em 14/04/2024

NÓVOA, A., ALVIM Y.C. Os professores depois da pandemia. **Revista Educação e Sociedade** [Internet]. 2021; 42:e249236. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.249236>> Acesso em 23 abr. 2023.

NUNES, K., CASTRO E SILVA, M.A., RODRIGUES M.R., LEMES, R.B., PEZO-VALDERRAMA, P., KIMURA, L., SENA, L.S., KRIEGER J.E., VARELA M.C., e, HÜNEMEIER, T., AZEVEDO, L.O., CAMARGO, L.M.A., FERREIRA, RGM, KRIEGER, H., BORTOLINI, M.C., Geraldo,M.J., SACUENA P., GUERREIRO, J.F., SOUZA, CMB, VERONESE F.V., VIANNA, FSL, COMAS D., PEREIRA AC, LV PEREIRA *et al.*. Impacto da mistura na evolução da população brasileira e na saúde. **Revista Science** -Volume 388 - Edição 6748, 15 de maio de 2025. Disponível em: <<https://www.science.org/doi/10.1126/science.adl3564>> Acesso em 23 abr. 2024

OLIVEIRA, C. R. de, e, OLIVEIRA, R.C. de. Direitos sociais na constituição cidadã: um balanço de 21 anos. **Revista Serviço Social e Sociedade** [Internet]. 2011 Jan; (105):5–29. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-66282011000100002>> Acesso em 23 abr. 2023.

PINHEIRO, A.P.S. **Análise sobre a presença da temática étnico-racial em materiais didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica do Distrito Federal**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/46550/1/2023_AnaPauladaSilvaPinheiro.pdf> Acesso em: 07 jul. 2025.

PINHEIRO, B.C.S. **Como ser um educador antirracista**. [e-book] São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. ISBN 978-85-422-2126-8

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação social in SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra. 2009. ISBN 978-972-40-3739-7

RASCHIETTI, E. **A missão em questão**: A emergência de um paradigma missionário em perspectiva decolonial. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2022.

RATUSNIAK, C.; DIAS, L.R.; ALMEIDA, R.E. A Disciplina de Didática, o Racismo e a Educação para as Relações Étnico-Raciais: Encontros e Reflexões. **Rev. Int. Educ. Super.**, Campinas, v. 8, e022033, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2446-94242022000100404&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 25 jul. 2024.

REDAÇÃO, Menina de 10 anos é agredida em escola de São Francisco do Conde por intolerância religiosa, denuncia mãe. **Jornal Candeias**. São Francisco do Conde, BA, 2025. Disponível em: <<https://jornalcandeias.com.br/2025/03/menina-de-10-anos-e-agredida-em-escola-de-sao-francisco-do-conde-por-intolerancia-religiosa-denuncia-mae/>> Acesso em 01/04/2025.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. Companhia das Letras. 1995.

SANTOS, B.S., O sistema e o antissistema in KRENAK, A. SILVESTRE, H. SANTOS, B.S. **O sistema e o antissistema**: três ensaios, três mundos no mesmo mundo. Belo Horizonte, Editora Autêntica. 1ª edição, 2021.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra. 2009. ISBN 978-972-40-3739-7

SANTOS, S.A. A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43ª Ed. Rev. Campinas,SP: Autores Associados. 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9ª ed., Campinas, Autores Associados, 2005.

SEDU e UNDIME. **Currículo do Espírito Santo**. Volume 02 - Ensino Fundamental – Anos Iniciais Área de Ciências da Natureza & Área de

Matemática. Vitória-ES, 2020. Disponível em:
<<https://colatina.es.gov.br/educacao/>> Acesso em: 08 abr. 2025

SEDU e UNDIME. **Currículo do Espírito Santo**. Volume 03 Ensino Fundamental – Anos Iniciais Área de Ciências Humanas & Área de Ensino Religioso. Vitória-ES, 2020. Disponível em:
<<https://colatina.es.gov.br/educacao/>> Acesso em: 08 abr. 2025

SEDU e UNDIME. **Currículo do Espírito Santo**. Volume 04 Ensino Fundamental – Anos Iniciais Área de Linguagens: Artes & Educação Física. Vitória-ES, 2020. Disponível em: <<https://colatina.es.gov.br/educacao/>> Acesso em: 08 abr. 2025

SEDU e UNDIME. **Currículo do Espírito Santo**. Volume 04 Ensino Fundamental – Anos Iniciais Área de Linguagens: Língua Portuguesa. Vitória-ES, 2020. Disponível em: <<https://colatina.es.gov.br/educacao/>> Acesso em: 08 abr. 2025

SILVA, P. E. da. O potencial de Práticas Decoloniais na formação docente. **Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT**, 2020. Disponível em:
https://www.ceert.org.br/img/atuacao/edital/artigos_cientificos/o-potencial-de-praticas-decoloniais-na-formacao-docente.pdf

SILVA, R. M. da C. **A constituição de 1988 e a discriminação racial e de gênero no mercado de trabalho no Brasil**. 2013. Revista de informação legislativa, v. 50, n. 200, p. 229-248, out./dez. 2013. Disponível em:
<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/502945>> Acesso em 23 mai. 2024

SILVA, T. M.; PIONTKOVSKY, D. A solidão de uma educação cotidiana. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 3, p. 1-11, 2023. ISSN 1983-1579. Disponível em: <<https://doi.org/10.15687/rec.v16i3.68488>> Acesso em: 15 ago. 2025

SIMÕES, Renata Mattos; MENDONÇA, Eneida Maria Souza. Evolução urbana de Colatina-ES e a transformação do papel do Rio Doce no sistema de espaços livres. **Quapa: Quadro do Paisagismo no Brasil**. 2016. Disponível em: <<http://quapa.fau.usp.br>> Acesso em 14/03/2025

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2023. ISBN 9786557138342

STARLING, Heloisa Maria Murgel. Ditadura militar e populações Indígenas. **Brasil Doc. Projeto República**. FAPEMIG, 2001. Ditadura militar e populações Indígenas | Brasil Doc. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/brasildoc/sobre-o-projeto-republica/>> Acesso em 14/03/2025

Tutorial para uso da Plataforma Padlet, **CEDUC – Centro de Educação – UNIFEI**, 2025. Disponível em: <<https://ceduc.unifei.edu.br/tutoriais/tutorial-para-uso-da-plataforma-padlet/#:~:text=O%20Padlet%20%C3%A9%20uma>>

%20plataforma,%20Daprendizagem%2C%20entre%20outros%20benef
%C3%ADcios> Acesso em: 04/11/2025

UFES. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na Modalidade**

Licenciatura. CEUNES 2011. Disponível em:

<https://pedagogia.saomateus.ufes.br/sites/pedagogia.saomateus.ufes.br/files/filed/anexo/ppc_pedagogia_-_versao_e-mec.pdf> Acesso em 23 mai. 2024

UFES. **Projeto Pedagógico de Curso Pedagogia - Licenciatura – Matutino**.

Centro de Educação, 2018. Disponível em:

<https://ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/filed/anexo/ppc_pedagogia_-_licenciatura_-_matutino.pdf> Acesso em 23 mai. 2024

VIGOTSKI, L.S. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — 2.ed. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1981.

WILSON, Shawn. **Research is ceremony: Indigenous research methods**. 2. ed. Black Point: Fernwood Publishing, 2020.

Anexos

Anexo I – Questionário aplicado aos docentes através do Google Formulários

“VINTE ANOS DA LEI n. 10.639/03 – UM BALANÇO SOBRE O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE COLATINA-ES

Projeto de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter - Pesquisadora Adriana Silva Fleischmann Gava

*** Indica uma pergunta obrigatória**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaração de concordância com a pesquisa

1. Prezado professor,

*

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema algum.

Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento, depois selecionar a opção correspondente no final dele (ACEITO PARTICIPAR ou NÃO ACEITO PARTICIPAR).

Este documento se refere ao projeto de pesquisa “VINTE ANOS DA LEI n. 0.639/03 – UM BALANÇO SOBRE O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE COLATINA-ES”, cujo objetivo é “Propor estratégias pedagógicas que contribuam para o combate ao racismo estrutural, por meio do aprimoramento das práticas educacionais, a partir de um diagnóstico inicial, identificando desafios e propondo diretrizes para otimizar a integração desses conteúdos, visando uma educação mais inclusiva e consciente da diversidade cultural do país.”

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, constituído por 36 questões abertas e fechadas, relacionadas a sua formação e prática pedagógica. Estima-se que você precisará de aproximadamente 15 minutos para responder ao questionário. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa. O questionário estará disponível

para ser respondido até o dia 30/11/2024.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aceito participar
- ☐ Não aceito participar

IDENTIFICAÇÃO

Dados pessoais e profissionais

2. Qual o seu gênero? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro
- ☐ Prefiro não dizer

3. Qual sua religião? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Budista
- ☐ Candomblé
- ☐ Católica
- ☐ Evangélica
- ☐ Judaica
- ☐ Umbandista
- ☐ Nenhuma
- ☐ Outra

4. Como você se identifica racialmente? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Asiático (amarelo)
- ☐ Branco
- ☐ Indígena
- ☐ Negro (pardo, preto)

☐ Outro

5. Qual sua formação acadêmica (graduação)? * *Marcar apenas uma oval.*

☐ Licenciatura em Pedagogia

☐ Outra licenciatura

☐ Outra formação

6. Possui pós-graduação? (em caso positivo, marcar o nível mais alto) *
Marcar apenas uma oval.

☐ Não

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

7. Há quanto tempo atua em sala de aula? *

8. Em que escola você atua? *

FORMAÇÃO ESPECÍFICA

Questões relacionadas a Educação para as Relações Étnico-Raciais

9. O Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena fez parte do seu currículo na graduação? * *Marcar apenas uma oval.*

☐ Não

☐ Sim, como disciplina específica.

☐ Sim, como tema transversal, sendo abordado em outras disciplinas.

☐ Sim, de outra forma.

10. Se respondeu sim a questão anterior, responda: Você considerou a formação inicial recebida sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, suficiente para uma boa atuação enquanto docente?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, foi satisfatória.
- ☐ Foi parcialmente satisfatória.
- ☐ Não, faltou aprofundamento.

11. Você conhece as Leis n.10.639/2003 e 11.645/2008? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

12. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena? *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

13. Você considera o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena

importante? Justifique.

14. Você concorda com a obrigatoriedade da temática das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica? *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

15. Você tem interesse na História e Cultura Afro-brasileira e Indígena? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐

Não

16. Nos últimos dois anos você estudou ou leu sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena? *Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

☐ Não lembra

17. Se você respondeu sim à questão anterior, onde realizou as leituras:

Marcar apenas uma oval.

☐ Em livros sobre o assunto

☐ Em revistas educacionais

☐ Em livros didáticos

☐ Na internet

☐ Outras fontes

☐ Todas as opções

18. As temáticas do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (EHCAI) ou da Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER) já foi trabalhado na formação continuada da instituição em que atua? *Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

19. Você já fez algum curso específico sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais ou Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena? *Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐

Não

20. Você já trabalhou como estas temáticas (Relações Étnico Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena) com seus alunos? *Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐

Não

21. Se você respondeu sim a questão anterior, de que forma você trabalhou a temática?

22. Os livros didáticos que você utiliza em sala de aula abordam a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena? *Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐

Não

23. Se você respondeu sim a questão anterior, quais livros abordam? *Marque todas que se aplicam.*

☐ Artes

☐ Ciências

☐ História

☐

Linguagem

☐ Matemática

24. Como você considera a abordagem dos livros didáticos sobre as temáticas? *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Satisfatória
- ☐ Deixa a desejar

25. Na sua instituição, você tem acesso a materiais complementares para trabalhar com a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em sala de aula? *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim, livros paradidáticos.
- ☐ Sim, vídeos
- ☐ Sim, acesso a tecnologias educacionais através da internet em laboratório de informática
- ☐ Não

26. Na escola em que atua existe algum projeto ou atividade voltado para as Relações Étnico-Raciais e/ou História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena? *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ A temática é trabalhada somente em comemoração ao Dia da Consciência Negra

27. Você tem dificuldade para trabalhar com a temática da ERER e com a HCAI em sala de aula? *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

28. Se você respondeu sim à questão anterior, o que poderia ser feito para ajudar na efetivação deste trabalho em sala de aula?

RACISMO

Questões relacionadas ao racismo

29. Você sente que sua identidade racial é respeitada no ambiente de trabalho? **Marcar apenas uma oval.*

☐ Sempre

☐

Frequentemente

☐

Ocasionalmente

☐ Raramente

☐ Nunca

30. O que você pensa sobre o racismo no Brasil? **Marcar apenas uma oval.*

☐ Não existe racismo no Brasil, vivemos em uma democracia racial.

☐ Existe racismo no Brasil, embora de forma dissimulada.

☐ O racismo está presente no Brasil em todas as suas dimensões.

31. E, na escola, o racismo existe? Você já presenciou situações de racismo na escola em que atua? (Pode ser marcada mais de uma alternativa) *Marque todas que se aplicam.*

☐ Não existe racismo na escola.

☐ Sim. Mas, nunca presenciei.

☐ Sim. Já presenciei situações de racismo entre alunos.

☐ Sim. Já presenciei situações de racismo entre professores.

☐ Sim. Já presenciei situações de racismo entre professores e alunos.

☐ Sim. Já presenciei situações de racismo entre pais de alunos e professores e/ou outros alunos.

☐ Sim. Já presenciei situações de racismo entre outros membros da comunidade escolar.

32. Como educador, você acredita que o seu pertencimento étnico-racial interfere na sua atuação didática quanto à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (EHCAI)? *Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim

☐ Não

33. Por favor, justifique sua resposta a questão anterior. *

34. Você conhece os termos branquitude e negritude? **Marcar apenas uma oval.*

☐ Não

☐ Sim, conheço os dois.

☐ Conheço o termo negritude.

☐ Conheço o termo branquitude.

35. Você é favor do sistema de cotas por critérios raciais? *Marcar apenas uma oval.* ☐ Sim ☐ Não

Anexo I I– Questionário aplicado aos alunos do 5º ano do Ensino**Fundamental**

“VINTE ANOS DA LEI n. 10.639/03 – UM BALANÇO SOBRE O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE COLATINA-ES”

Prezado responsável pelo aluno (a):

(Preencher o nome do aluno)

Obs.: A identificação do aluno, feita acima, é apenas para registrar sua autorização. Após a entrega do questionário respondido à professora da turma, esta folha será destacada, e as respostas serão analisadas sem a identificação do respondente.

Obrigada pela colaboração!

Pesquisadora: Adriana Silva Fleischmann Gava – Doutoranda em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Uninter.
Contato: (27) 99831-6496

Identificação:

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade () anos

Qual a sua religião?

() Católica

() Evangélica

() Judaica

- ☐ Candomblé
- ☐ Umbanda
- ☐ Nenhuma
- ☐ Outra _____

Como você se identifica racialmente?

- ☐ branco ☐ negro [preto] ☐ negro [pardo] ☐ asiático ☐ indígena

Você sabe a origem de seus ancestrais?

- ☐ Não
- ☐ Europeia
- ☐ Africana
- ☐ Indígena
- ☐ Europeia e africana
- ☐ Europeia e indígena
- ☐ Africana e Indígena
- ☐ Outra

Em sua opinião, a cor da pele das pessoas influencia a vida das pessoas?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez ☐ Não sei

Você já foi alvo ou testemunhou algum caso de racismo na escola?

- ☐ Não
- ☐ Sim, por parte dos colegas
- ☐ Sim, por parte dos professores
- ☐ Sim, por parte de pais de alunos
- ☐ Sim, por parte de outros funcionários da escola

Se sim, pode relatar o caso e dizer como se sentiu e qual foi sua reação?

Você já estudou sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se respondeu sim, lembra em quais séries estudou sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena?

- ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano
- ☐ 4º ano
- ☐ 5º ano
- ☐ Todas

Você considera importante conhecer e estudar a história e cultura dos povos africanos e indígenas? Por quê?

☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez ☐ Não sei

Na escola, você já leu algum livro ou ouviu histórias com personagens negros?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não me lembro

Na sua escola o Dia da Consciência Negra é comemorado?

☐ Sim ☐ Não

Você gosta das atividades desenvolvidas na comemoração do Dia da Consciência Negra?

☐ Sim ☐ Não

Justifique:

Você se sente acolhido na escola?

☐ Sim ☐ Não

Justifique:

Você se identifica com seus professores?

☐ Sim ☐ Não

Justifique:

Você gostaria de sugerir algum trabalho ou atividade sobre História e Cultura Afro-brasileira e Indígena ou sobre as Relações Étnico-Raciais para ser desenvolvida na sua escola?

Obrigada pela colaboração!