

Universidade Federal de Ouro Preto
Centro de Educação Aberta e a Distância
Departamento de Educação e Tecnologias

Anna Karoline da Silva Fernandes

**A atuação da Comissão de Estudos Afro-brasileiros para implementação da
Educação Étnico-racial no Estado do Espírito Santo (2019-2022)**

Ouro Preto
2023

Anna Karoline da Silva Fernandes

**A atuação da Comissão de Estudos Afro-brasileiros para implementação da
Educação Étnico-racial no Estado do Espírito Santo (2019-2022)**

Trabalho de Conclusão de Curso
para a obtenção do título de especialista
em Educação das Relações Étnico-raciais,
apresentado junto a Universidade
Federal de Ouro Preto na área da Educação

Orientador: Prof^o. Dr. Marcus Vinícius Fonseca

Ouro Preto

2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

F363a Fernandes, Anna Karoline Da Silva.
A atuação da Comissão de Estudos Afro-Brasileiros para
implementação da educação étnico-racial no Estado do Espírito Santo
(2019-2022). [manuscrito] / Anna Karoline Da Silva Fernandes. - 2023.
29 f.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca.
Produção Científica (Especialização). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Educação e Tecnologia.

1. Cultura afro-brasileira. 2. Relações étnicas - Estudo e ensino. 3.
Política pública. 4. Professores - Formação. 5. Comissão de Estudos Afro-
brasileiros (Ceafro). I. Fonseca, Marcus Vinícius. II. Universidade Federal
de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.014

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Anna Karoline da Silva Fernandes

A Atuação da Comissão de Estudos Afro-Brasileiros para implementação da Educação Étnico Racial no Espírito Santo (2019 - 2022)

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pós Graduação em Educação das Relações Étnico Raciais: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

Aprovada em 29 de maio de 2023.

Membros da banca

Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Cristina Carla Sacramento - Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Marcelo Donizete da Silva - Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 29/10/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Vinicius Fonseca, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/01/2024, às 10:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0651300** e o código CRC **F9C01A77**.

Resumo

O texto analisa a atuação da Comissão de Estudos Afro-brasileiros (Ceafro), criada pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu), no ano de 2019. Então, discute a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio no âmbito da rede estadual capixaba, conforme as Leis nº 10.639, de 2003 e nº 11.645, de 2008. Como metodologia, a análise adotou pesquisa bibliográfica e documental sobre instrumentos normativos: Leis, Portarias, Editais e Decretos que tratam da temática étnico-racial na educação estadual. O referencial teórico aborda a temática étnico-racial pelo viés da História da Educação - BARROS; VIDAL (2018); DOMINGUES (2008); FONSECA (2005); FORDE (2018) e VEIGA (2010) - e também na perspectiva das políticas públicas - GONÇALVES; SILVA (2007); SANTOS (2005) e SILVA (2018). O texto problematiza o retardamento para constituir uma equipe própria para o trato da Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu), depois de passados tantos anos desde que a temática foi incluída nos currículos por via da legislação nacional. No que diz respeito às hipóteses, o trabalho aponta uma fragilidade institucional da Comissão de Estudos Afro-brasileiros (Ceafro), na medida em que a sua formação não atingiu o nível gerencial no âmbito da Sedu, estando integrada à gestão que trata de políticas específicas para três modalidades, sendo a Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (GeciQ).

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Políticas Públicas.

Abstract

The text analyzes the performance of the Commission of Afro-Brazilian Studies (Ceafro), established by the State Department of Education of Espírito Santo (Sedu) in 2019. It then discusses the implementation of Ethnic-Racial Relations Education and the Teaching of African, Afro-Brazilian, and Indigenous History and Culture in the elementary and high school curriculum within the scope of the state network, in accordance with Laws No. 10,639 of 2003 and No. 11,645 of 2008. As methodology, the analysis adopted bibliographical and documentary research on normative instruments: Laws, Ordinances, Notices, and Decrees dealing with ethnic-racial issues in state education. The theoretical framework addresses ethnic-racial issues from the perspective of the History of Education - BARROS; VIDAL (2018); DOMINGUES (2008); FONSECA (2005); FORDE (2018), and VEIGA (2010) - as well as from the perspective of public policies - GONÇALVES; SILVA (2007); SANTOS (2005), and SILVA (2018). The text problematizes the delay in establishing a dedicated team to address Ethnic-Racial Relations Education within the scope of the State Department of Education of Espírito Santo (Sedu), despite many years having passed since the inclusion of the theme in the curriculum through national legislation. Regarding hypotheses, the work indicates an institutional fragility of the Commission of Afro-Brazilian Studies (Ceafro), as its formation did not reach the managerial level within Sedu, being integrated into the management that deals with specific policies for three modalities, namely the Management of Rural, Indigenous, and Quilombola Education (Geciq).

Key-words: Ethnic-Racial Relations Education; Public Policies

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CONTEXTO HISTÓRICO DA MOBILIZAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO	9
3 CARACTERIZAÇÃO DA COMISSÃO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS (CEAFRO)	20
4 A ATUAÇÃO DA COMISSÃO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS(CEAFRO)	24
5 CONCLUSÃO	31
6 REFERÊNCIAS	33

1 Introdução

Este texto tem como objeto de análise a Comissão de Estudos Afro-brasileiros (Ceafro), criada pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu), para apoiar a implementação das Leis nº 10.639, de 2003 e nº 11.645, de 2008, que tratam da Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio. Nessa perspectiva, o texto busca compreender a atuação da Ceafro para a implementação da política de educação das relações étnico-raciais no âmbito da rede escolar pública capixaba.

Para tanto, a análise adotou pesquisa bibliográfica e documental sobre instrumentos normativos como Leis, Portarias, Editais e Decretos que tratam da temática étnico-racial na educação estadual. A escrita do texto apresenta um relato reflexivo da minha atuação como técnica pedagógica na Ceafro, durante a experiência de trabalho na Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (GeciQ), instalada na Sedu. Antes dessa atividade, atuei como professora de História em escolas de Ensino Médio da rede escolar pública estadual do Espírito Santo (2015-2019)¹.

Essa trajetória profissional esteve marcada pelo trabalho docente em regiões periféricas da cidade, cujos estudantes eram na sua maioria pretos e pardos e de origem popular. São muitas as semelhanças entre a minha trajetória pessoal e a história de vida de dezenas de estudantes que conheci durante a atuação como professora tendo em vista que também fui estudante da escola pública, moradora da periferia, nascida numa família de origem humilde e afrodescendente.

¹ Toda a minha trajetória profissional perpassa a luta pelo direito educacional junto às camadas populares. Inicialmente, acumulei experiência como monitora de História no Ensino Fundamental da rede municipal de Vitória/ES. Ainda nessa municipalidade, junto às escolas de Ensino Fundamental encontradas em regiões periféricas da cidade, atuei como estagiária do Programa de Educação em Tempo Integral e participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. Posteriormente, assumi a função de Regente de Classe no Ensino Médio da rede escolar pública estadual do Espírito Santo, tanto no tempo parcial como na Educação em Tempo Integral. A propósito, atuei como docente na primeira escola estadual de Ensino Médio em Turno Único de carga horária de 9h30min diárias para a permanência dos estudantes, localizada numa região periférica de Vitória/ES. Na sequência, realizei atividade como técnica pedagógica, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, junto à implementação da política que aumenta o tempo escolar na rede pública capixaba.

Como pessoa preta empobrecida que ingressou no ambiente escolar nos anos 1990, carrego lembranças perversas de racismo contra o meu pertencimento étnico-racial e por ser uma estudante socialmente vulnerável, na época, moradora da zona rural. Esses marcadores demonstram a interseccionalidade entre raça, classe, gênero e território. Ainda hoje, tenho memórias dolorosas da infância pobre que marcaram profundamente a minha existência. Assim, a trajetória pessoal e experiência como educadora nas periferias de Vitória/ES são justificativas para a escolha da temática étnico-racial como atividade profissional. Então, escrevo na intenção de contribuir para a melhoria das políticas públicas educacionais visando positivar a experiência dos estudantes afrodescendentes, empobrecidos e periféricos para que tenham respeito e dignidade nos diferentes espaços da escola.

Inicialmente, o texto expõe o contexto histórico em que a Lei nº 10.639, de 2003, foi publicada para realizar mudanças no currículo escolar, seguindo as antigas reivindicações dos movimentos negros. Por isso, serão lembradas as lutas dos movimentos sociais negros, do Brasil e do Espírito Santo, para o enfrentamento do racismo no sistema educacional tendo em vista que por meio dele se perpetua a hegemonia racial branca. Em seguida, traz a criação da Ceafro no contexto da educação capixaba, cujo principal objetivo é apoiar a implementação das Leis nº 10.639, de 2003 e nº 11.645, de 2008, por meio de ações antirracistas na rede escolar pública estadual do Espírito Santo².

Na sequência, o texto apresenta algumas ações educativas e práticas pedagógicas realizadas pela Ceafro no âmbito da educação pública capixaba. Por último, o trabalho discute desafios e oportunidades para a existência de equipe específica responsável pelas ações voltadas para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileiras, Africana e Indígena no âmbito das Secretarias de Estado de Educação.

2 Contexto histórico da mobilização negra na educação

² A população do Espírito Santo corresponde a 3.833.486 pessoas do conjunto populacional brasileiro que totaliza 203.062.512, conforme os resultados do Censo Demográfico 2022 (IBGE, 2022). Nas décadas de 1980 e 1990, o contingente negro do Espírito Santo chegou a ser estimado em 45% e 65% da população total desse Estado, respectivamente. Então, historicamente, o quantitativo populacional negro é considerado expressivo (MACIEL, 2016). Nos dias de hoje, os dados encontrados sobre a composição étnico-racial da população do Espírito Santo parecem imprecisos, no entanto, continuam bastante significativos.

No ano de 2003, o Estado brasileiro assumiu o compromisso de abordar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira no âmbito educacional, por meio da Lei nº 10.639. Essa legislação alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996) para instituir a obrigatoriedade do ensino da História da África, dos africanos, afro-brasileiros nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio resgatando a influência dos negros na formação da sociedade brasileira.

Em seguida, no ano de 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este documento visa orientar o desenvolvimento de ações pedagógicas que possam aprofundar o conhecimento sobre a diversidade da nação brasileira e valorizar as suas diferenças.

Alguns anos depois, a LDB foi alterada mais uma vez, por meio da Lei nº 11.645, de 2008, para incluir a obrigatoriedade do estudo da temática indígena, à semelhança da legislação anteriormente citada. Em 2009, foi publicado o Plano Nacional de Implementação das Leis supracitadas que orientou a construção de um planejamento para que elas se tornassem efetivas em todo o território nacional.

Neste texto, é importante destacar as orientações do referido Plano para as Secretarias de Educação. Em especial, no que diz respeito às condições institucionais, tal como “Criar e ampliar equipes técnicas responsáveis pela implementação e acompanhamento da Lei” (BRASIL, 2009). Nesse sentido, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana indica as ações necessárias a serem realizadas por diversos atores como os sistemas estaduais e municipais de ensino visando a execução dos marcos legais sobre a temática étnico-racial.

Esse breve resumo histórico foi apresentado para compreender a institucionalização da Ceafro no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo. Assim, a sua criação não constitui ato benevolente dos gestores da educação estadual, mas uma medida tardia para o atendimento aos instrumentos normativos que visam a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica.

Ademais, a inclusão da temática étnico-racial nos currículos escolares constitui uma reivindicação histórica dos movimentos sociais negros. É certo que desde o início da atuação desses coletivos, ainda no começo do século XX, a educação integra uma das principais reivindicações de luta em prol da população negra, principalmente, porque durante muitos anos perduraram instrumentos normativos para impedir o acesso de pessoas escravizadas à escolarização (GONÇALVES; SILVA, 2007).

Considerando a dimensão provincial da instrução escolar no século XIX, cabia a cada província a sua própria legislatura, mesmo que se atentasse para a exemplaridade da legislação da Corte. A seguir, algumas Leis sobre a obrigatoriedade da instrução pública provenientes das províncias: Lei de 28 de março de 1835 (Minas Gerais); Lei de 23 de julho de 1835 (Goiás); Lei de 05 de maio de 1837 (Mato Grosso); Lei de 06 de maio de 1837 (Paraíba); Lei de 02 de fevereiro de 1854 (Maranhão); Lei de 1º de julho de 1854 (Santa Catarina) (BARROS; VIDAL, 2018).

O acesso da população escravizada à escola era proibido em todos esses instrumentos³. Embora não houvesse uniformidade entre as províncias sobre os sujeitos atendidos na escola, a interdição dos escravizados predominava, pelo menos até a década de 1870, quando foi adotado o ensino noturno. Nele, a proibição da matrícula dos escravizados variava em cada província (BARROS; VIDAL, 2018).

Sobre as dinâmicas de exclusão e inclusão do processo de escolarização no período Imperial, o trabalho de Veiga (2010), é notável para compreender a incoerência da sinonímia negros e escravos, de modo que isso impossibilitou à historiografia da educação brasileira considerar a presença de crianças negras no espaço escolar. Nesse sentido, a autora chama a atenção para a diferença entre a cor e a condição jurídica da pessoa, se livre ou escrava, de modo que eram inexistentes proibições de inclusão das crianças negras livres nas escolas mineiras

³ Na província do Espírito Santo, a obrigatoriedade da instrução pública foi instituída no ano de 1873, restrita aos indivíduos livres de 6 a 15 anos, conforme o Regulamento da Instrução Pública da Província (SCHWARTZ; SIMÕES, 2013).

do século XIX⁴. Porém, isso não impediu outros mecanismos de exclusão desses sujeitos (VEIGA, 2010).

A despeito dos impeditivos legais parte da população desfavorecida teve acesso à escolarização ao conseguir adentrar ao espaço escolar por diferentes vias, seja por meio do assistencialismo, pela criação de escolas próprias para negros e até mesmo escolas particulares. O fato é que não se pode desconsiderar a presença, mesmo que pouco expressiva, de pessoas negras no processo de escolarização formal (CRUZ, 2005).

Aliás, é enganosa a ideia altamente difundida sobre a proibição de negros no espaço escolar, ao passo que os impeditivos legais referentes à instrução pública recaíam sobre a população escravizada, embora, não houvesse proibição para a participação nas aulas particulares ou domésticas (VEIGA, 2010). A propósito, a pesquisa de Veiga (2010), acerca da obrigatoriedade escolar mineira demonstrou que a população mestiça correspondia o público alvo da escolarização uma vez que estava associada à barbárie e atraso (VEIGA, 2010). Segundo ela, “a escolarização do povo se apresentou, pois, como estratégia de governamentalidade e a institucionalização das aulas/cadeiras de instrução pública elementar não tiveram como alvo os filhos da elite branca” (VEIGA, 2010, p. 273).

Esse pensamento é proeminente porque revela outros espaços de socialização das crianças negras e mestiças para além da esfera escravista. Numa outra direção, ou seja, em favor de abordagens que extrapolam a dicotomia senhor/escravo, é premente a superação da prática historiográfica tradicional que reduziu a história dos negros à história da escravidão (VEIGA, 2010).

Para corroborar a ideia da presença afrodescendente na escola convém ainda recorrer aos estudos realizados por Fonseca (2005) sobre as escolas mineiras do século XIX. Segundo o autor, carece de revisão o pensamento de que a escola era uma instituição notadamente elitista e ocupada majoritariamente por uma população

⁴ “A Lei de instrução primária de São Pedro do Sul destacava que, além das “pessoas que padeceram de molestia contagiosa”, “serão proibidos de frequentar as escolas públicas. 2º Os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos” (BARROS; VIDAL, 2018, p. 144). As autoras chamam a atenção para o fato de ser incomum “a proibição à frequência de escravos e pretos ainda que livres ou libertos” (BARROS; VIDAL, 2018, p. 145). Para ambas, incoerentemente, a situação encontrada no Rio Grande do Sul “foi definidora de uma vertente da história da Educação que a tomou como referência para todas as demais” (BARROS; VIDAL, 2018, p. 145).

embranquecida, pois ainda que o preconceito racial e a escravidão coexistissem os negros tiveram a habilidade de transitar por diferentes espaços sociais, entre eles, a escola (FONSECA, 2005).

Esse entendimento afasta a noção de que o preconceito não constituiu uma barreira social. Sob outra perspectiva, o autor chama a atenção para as estratégias sociais criadas pelos sujeitos subalternizados para o enfrentamento dos obstáculos colocados por uma sociedade altamente hierarquizada e racista (FONSECA, 2005). Sobre isso, Fonseca (2005), escreveu o seguinte:

Em relação a essas questões, as pesquisas necessitam avançar no sentido de demolir as ideias que apontam para uma fixa barreira social, que imobilizava a ação dos afrodescendentes. É preciso procurar entender como se articulavam as estratégias de afirmação social e de enfrentamento do preconceito racial, revelando a margem de ação desses grupos na dinâmica da sociedade oitocentista⁵ (FONSECA, 2005, p. 95).

Ainda assim, tamanha era a situação de abandono dos ex-escravizados e seus descendentes, após pretensa Abolição da escravatura (1888), que grupos negros se organizaram em clubes, associações e entidades para reivindicarem um conjunto de direitos sociais, como escola, lazer e cultura (FORDE, 2018). Posto isso, Domingues (2008), chama a atenção para o caráter simbólico da Lei Áurea, já que na prática significou o reconhecimento jurídico daquilo que já acontecia tendo em vista que naquele 13 de maio grande parte dos escravizados já havia alcançado a alforria (DOMINGUES, 2008). Segundo este autor:

“Se a Abolição não resolveu muitas das necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais do negro, ela lhe abriu a possibilidade de organizar-se em condições diferentes daquelas da escravidão, com graus significativamente diferentes de liberdade (DOMINGUES, 2008, p. 518).

⁵ A história da escravidão vem demonstrando de forma contundente que os escravos estavam longe de serem seres dóceis que viviam submetidos a uma dominação que os anulava enquanto sujeitos sociais. Um dos trabalhos mais interessantes para se ver a superação da ideia do escravo como objeto (teoria do escravo-coisa) é o livro de Sidney Chalhoub: *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*.

Num contexto social desfavorável, marcado por uma inclusão malfeita e práticas de discriminação racial e tratamento inferior se comparado à população branca, a cidadania plena ainda era algo distante para a população negra, uma vez que ser cidadão significava ter direitos iguais (DOMINGUES, 2008). Para alcançá-la, a organização coletiva negra passou a reivindicar os meios necessários para a condição de cidadão como “respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação, terra” (DOMINGUES, 2008, p. 518). Logo, a educação se constituiu numa estratégia fundamental para o enfrentamento da discriminação racial, tendo em vista que o analfabetismo era um dos prejuízos herdados do escravismo (DOMINGUES, 2008).

Então, o direito à educação compõe o conjunto de reivindicações dos militantes em prol da população negra. Nesse cenário, mudanças no currículo escolar também integraram as demandas, tendo em vista a necessidade de oposição à tendência eurocêntrica dominante, uma vez que isso contribui para reprodução da hegemonia racial branca no âmbito da escola. Diante disso, os movimentos sociais negros exigiam o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, assim como do protagonismo negro na formação do Brasil, visando combater preconceitos e estereótipos que desqualificam os negros (SANTOS, 2005).

No que diz respeito às organizações em prol da luta negra Domingues (2008) estimou a existência de cerca de 85 associações atuando na cidade de São Paulo, entre os anos de 1897 a 1930. Entre elas, merece destaque o Centro Cívico Palmares (1926-1929) sendo uma das mais notáveis em razão da pretensão política, moral e cultural, assim como pela capacidade de mobilização política dos militantes afrodescendentes (DOMINGUES, 2008).

Considerando as atividades educacionais realizadas por essa entidade a sua experiência aprimorou o embrionário movimento negro em São Paulo, sendo apontada como uma das origens da Frente Negra Brasileira (DOMINGUES, 2008). Sobre essa proeminente agremiação, Domingues (2008) concluiu que a sua composição contava com mais de “sessenta delegações”, tipo filiais encontradas tanto no interior de São Paulo como em outros estados .

Se no contexto nacional emergiram coletivos em prol da população negra, no Espírito Santo não foi diferente. A obra “Vozes Negras na história da educação”, referência para o estudo da mobilização negra capixaba aponta a presença da Frente Negra Brasileira no Espírito Santo, mais precisamente no ano de 1936, momento da sua organização. Segundo Forde (2018), a FNB, se constituiu numa das organizações mais expressivas da primeira metade do século XX, cuja atuação no contexto brasileiro está situada entre os anos 1931 e 1937, quando foi extinta em razão da ditadura do “Estado Novo” (1937-1945) (FORDE, 2018).

Mais tarde, nos anos 1940, apareceu outra organização negra na cena brasileira, denominada União dos Homens de Cor (UHC), criada em Porto Alegre, no ano de 1943. De acordo com Forde (2018), a literatura dedicada às lutas negras, no Brasil, constata que a UHC “possuía representantes em pelo menos 10 Estados da Federação (Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, **Espírito Santo**, Piauí e Paraná” (FORDE, p. 34, 2018) (grifo do autor). Assim, mais uma vez, o Espírito Santo acompanhou a tendência nacional em torno da mobilização negra.

Nessa perspectiva, Forde (2018) evidencia a trajetória de mobilização negra no contexto do Espírito Santo, principalmente no período republicano. Esse autor resgata uma militância negra na região da Grande Vitória⁶, conforme o excerto a seguir:

“Os passos percorridos por essa mobilização racial negra na Grande Vitória, a partir do fim dos anos 1980, desdobraram-se em várias entidades, grupos e organizações cujas ramificações chegaram aos dias atuais. Dentre essas, citam-se as seguintes: Grupo Ganga Zumba, criado em 1982⁷; Centros de Estudos da Cultura Negra, 1983; Grupo Raça, em 1985; Grupo de Mulheres Negras do Espírito Santo, criado em 1987; Associação de Mulheres Negras “Oborin-Dúdú”, criada em 1995; Grupo Afro-cultural Abi-Dudu, criado em 1987; Agentes Pastorais Negros (APN), criado em 1988; Grupo NegraÓ, criado em 1991; Grupo de Artes Cênicas Afro-Dandara, criado em 1994; Grupo Nação Zumbi-Ojab (Organização da Juventude Afro-Brasileira), criado em 1994;

⁶ Conhecida como Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) é formada pelos seguintes municípios: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

⁷ Segundo Bispo em Souza (2006), inicialmente o Ganga Zumba se organizou como um grupo cultural do Cecun (Centro de Estudos da Cultura Negra).

Instituto Elimu “Prof. Cleber Maciel”, criado em 2004; União de Negros pela Igualdade - ES (Unegro-ES), criado em 2004; Círculo Palmarino, criado em 2005; Fórum Estadual da Juventude Negra, criado em 2007; além de outras organizações em diferentes cidades do estado (FORDE, p. 50, 2018).

Como se vê, a obra de Forde (2018) chama a atenção para a mobilização negra capixaba, doravante a década de 1980, ou seja, momento de efervescência de grupos negros no Espírito Santo, organizados a partir da constituição do movimento negro contemporâneo, após a criação do Movimento Negro Unificado - MNU, datada de 1978.

As estratégias de luta e enfrentamento do racismo na sociedade brasileira incluíram ainda a criação de jornais próprios para tratar questões pertinentes à população negra. A Imprensa negra constituiu um dos principais veículos para o debate sobre a inclusão dos negros na sociedade e denúncia dos estigmas e preconceitos provenientes do racismo (FORDE, 2018). No texto denominado “Um templo de Luz: Frente Negra Brasileira e a questão da educação”, o historiador Petrônio Domingues (2008) demonstra como os jornais constituíram uma possibilidade para contestar as desigualdades e opressões raciais. Para tanto, menciona um conjunto de periódicos ativos nas primeiras décadas do século XX. São eles: O Baluarte (1903); O Alfinete (1918); Progresso (1929); A voz da Raça (1933), esse último mantido pela FBN (DOMINGUES, 2008).

Novamente, o Espírito Santo seguiu a tendência nacional de reivindicar o enfrentamento do racismo por meio da imprensa local, tal qual acontecia em outras partes do país. Segundo Forde (2018), nos anos 1970, circulou no Espírito Santo o Jornal Posição para enfrentamento à Ditadura Militar (1964-1985). Embora não estivesse exclusivamente voltado às questões raciais esse periódico difundiu reportagens contra a discriminação racial (FORDE, 2018). Sobre isso, a pesquisa de Forde (2018), no acervo da Biblioteca Estadual do Espírito Santo verificou conteúdos sobre a organização do movimento negro capixaba e matérias contra o racismo no Brasil e no mundo, publicados nos “exemplares do Jornal Posição nº

53º, de maio de 1979; nº 54º, de maio de 1979; nº 57, de junho de 1979; e nº 64, de 1979 (FORDE, p. 44, 2018)⁸.

Nesse sentido, o trabalho de Forde (2018) é relevante para mostrar o percurso histórico das lutas negras capixabas. Ao lado de outros Estados o Espírito Santo protagonizou diferentes estratégias de atuação para a melhoria das condições de vida da população negra e superação da discriminação racial. A escuta de diferentes sujeitos históricos durante o processo investigativo mostrou as trajetórias das lutas negras durante o período republicano brasileiro, sem esquecer o passado colonial e imperial marcado pela resistência afrodiáspórica (FORDE, 2018).

Assim, o uso de fontes orais e registros materiais possibilitou a compreensão das atividades realizadas no Espírito Santo para a luta antirracista, seja por meio de organizações políticas, seja por meio da imprensa local utilizada para a denúncia das desigualdades entre brancos e negros no contexto capixaba, como também para a divulgação das ações da militância negra. Isso possibilitou ainda a ampliação de quadros para o combate da discriminação racial que se constituiu majoritariamente por um perfil etário que se caracterizava por “jovens e adolescentes escolarizados ou em escolarização e trabalhadores profissionais”, cujas histórias de vidas comuns eram marcadas pela violência racial em diferentes contextos sociais, notadamente, a escola (FORDE, 2018, p. 80).

Por essa razão, a educação constituiu uma das principais agendas do movimento negro capixaba, à semelhança da mobilização nacional que elevou a educação à prioridade das reivindicações a fim de superar a forma invisibilizada como o negro era tratado na história oficial marcada pelo eurocentrismo e pela tendência estadunidense⁹ (FORDE, 2018).

⁸ Segundo Forde (2018), o “Jornal Posição é, das que foram acessadas, a fonte documental mais antiga capaz de testemunhar algo da história recente de constituição do movimento negro no fim dos anos 1970 no Espírito Santo. O exemplar nº 53 circulou no período de 4 a 11 de maio de 1979, com distribuição na Grande Vitória, Guarapari, Barra de São Francisco, Colatina, Iconha, Pedro Canário, Nova Venécia etc. e publicou a matéria “Negro se organiza para obter sua libertação”, com assinatura do MNUCDR-ES” (FORDE, 2018, p. 46). Essa última sigla significa “Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), que mais tarde será chamado de Movimento Negro Unificado (MNU)” (FORDE, 2018, p. 43). Até este momento, são escassas informações sobre a duração e frequência do jornal Posição. Contudo, considera-se que era uma organização que fazia oposição ao regime militar (FORDE, 2018).

⁹ A tendência estadunidense se caracteriza pelo predomínio de acontecimentos ocorridos nos Estados Unidos da América, como se o país consistisse o exemplo de mundo a ser seguido.

Historicamente, a atuação dos coletivos foi determinante para a criação da Lei nº 10.639, de 2003. Da mesma maneira, a Lei nº 11.645, de 2008, é também uma conquista de lutas protagonizadas pelas organizações indígenas ao longo dos anos. Por meio dela, a temática indígena foi incluída no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, para o acesso à História e a cultura dos povos originários a todos os estudantes, incluindo os não indígenas (BRASIL, 2008).

Se por um lado, os movimentos sociais protagonizaram as lutas para a revisão nos currículos escolares, por outro, são também os maiores atuantes para a implementação e efetividade da legislação (JESUS; MIRANDA, 2012). Certamente, essa situação não é diferente no contexto do Espírito Santo, tendo em vista que há muitos anos o movimento negro capixaba protagoniza o debate em prol da luta negra.

Considerando a mobilização negra na região da Grande Vitória, talvez a criação da Ceafro, pela secretaria de educação da rede escolar pública do Espírito Santo, também seja uma conquista do movimento negro capixaba. No entanto, chama a atenção que a constituição de equipe especializada, selecionada pelo Edital nº 05/2020¹⁰, para o trato da Educação das Relações Étnico-Raciais tenha acontecido tardiamente, precisamente, no ano de 2019, ou seja, 16 anos após a legislação nacional institucionalizar a temática nos currículos do Ensino Fundamental e Médio.

Além disso, haviam se passado 10 anos desde o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afrobrasileira e africana. Nele, o eixo 6 indicou os mecanismos institucionais e rubricas orçamentárias necessárias para implementação da legislação educacional referente a temática etnicorracial e diversidade, reafirmando a necessidade da criação de setores específicos nas secretarias estaduais e municipais de educação (BRASIL, 2009).

Conforme preconiza a bibliografia capixaba, notadamente a obra de Forde (2008), o Espírito Santo é possuidor de uma tradição histórica de articulação e mobilização do

¹⁰ O Edital nº 05/2020, regulamentou o recrutamento e a seleção de profissionais para atuação na Ceafro. A seleção esteve restrita aos profissionais do magistério efetivos e estáveis da rede de ensino estadual. Além da inscrição, a seleção incluiu avaliação de títulos, avaliação funcional e avaliação de competência comportamental e técnica. A avaliação de títulos atribuiu pontuação para os candidatos portadores de Pós-Graduação Lato Sensu, Especialização na área de História e Cultura Afro-brasileira ou Educação em Direitos Humanos.

movimento negro (Forde, 2018). Então, provavelmente, a morosidade em constituir uma equipe própria para o trato da temática étnico-racial no âmbito da rede escolar esteja vinculada ao descaso e abandono do poder público. A maioria dos estados brasileiros trata de forma secundária a implementação da Lei nº 10.639, razão pela qual essa legislação é pouco efetiva, mesmo nos dias de hoje, em que se totalizam 20 anos desde a sua publicação¹¹.

Então, o Espírito Santo é legatário de um movimento aqui denominado como pioneirismo tardio. Este texto, inova ao caracterizá-lo dessa forma, em razão desse Estado ser o precursor de equipe específica para o trabalho pedagógico da Educação das Relações Étnico-raciais no âmbito da Secretaria de Educação¹². Porém, isso só aconteceu muitos anos após a legislação nacional preconizar o trato da questão étnico-racial nos currículos do Ensino Fundamental e Médio. Nesse caso, o quadro encontrado no Espírito Santo evidencia atraso, tal qual a maioria dos estados brasileiros que pouco têm feito para a implementação dos dispositivos

¹¹ Uma pesquisa realizada nas cinco regiões do país (Nordeste, Norte, Centro-oeste, Sudeste e Sul), encampada pelo MEC/Secadi, mostrou os limites e desafios para a implementação da Lei nº 10.639, de 2003. A partir da análise de 39 questionários respondidos pelos(as) secretários(as) de Educação, o estudo apontou que, em nível nacional, a legislação antirracista “tem se configurado mais por ações de implantação que de implementação. Há dificuldades de ordem política, ideológica, cultural, regional, financeira e técnica envolvidas nesse processo” (OLIVEIRA; BRITO; SILVA, 2012, p.341). Com relação ao trabalho de campo realizado em 36 escolas de todo o território, o mesmo estudo observou experiências e práticas que “explicitam o lugar marginal com que a temática é tratada no interior da escola e, por vezes, pela própria gestão educacional do município ou do Estado” (OLIVEIRA; BRITO; SILVA, 2012, p.343). Nessa perspectiva, o trabalho chama a atenção para situações que “destoam significativamente do espírito da Lei n.º 10.639/03 e de suas Diretrizes, no conjunto das 36 escolas participantes” (OLIVEIRA; BRITO; SILVA, 2012, p.344). Além disso, os resultados das entrevistas realizadas durante a pesquisa apontam a necessidade do “campo educacional entender que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais não podem se limitar à experiência pessoal do(a) profissional da educação. Ambos devem ser assegurados como um direito, presente na Lei n.º 9394/96 - LDB, a ser garantido pelas escolas públicas e privadas da educação básica do país” (OLIVEIRA; BRITO; SILVA, 2012, p.346).

¹² Essa análise considera os Estados da região sudeste (SP, RJ, MG e ES). A consulta online aos sites oficiais das Secretarias Estaduais de Educação de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, observou a estrutura organizacional dessas instituições e concluiu pela ausência de setores exclusivamente dedicados à Educação das Relações Étnico-raciais. Nelas, as práticas antirracistas são realizadas de formas distintas, por meio de projetos, ações formativas, programas e aquisição de material didático. No entanto, o desenvolvimento dessas atividades desconsidera a existência de equipes próprias para o trato pedagógico das questões étnico-raciais no contexto educacional. De modo geral, nos referidos Estados, as questões étnico-raciais são abordadas pelos setores dedicados à diversidade e inclusão na educação. Porém, são espaços que abarcam um conjunto de temáticas como gênero, comunidades indígenas, povos quilombolas, pessoas com deficiência, populações campesinas e outros grupos. Sendo assim, existe o risco da Educação das Relações Étnico-raciais receber tratamento secundário, ocasional e episódico. Da mesma forma, os organogramas encontrados tanto na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro como de Minas Gerais atestam a falta de equipe própria para o trato pedagógico das questões étnico-raciais. Como exemplo, veja o Decreto nº 47758, de 19 de novembro de 2019, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e dá outras providências.

legais conquistados pelo movimento negro para enfrentamento do racismo na Educação.

Portanto, a existência da Ceafro é embrionária, o que pode apontar a ausência de implementação das Leis antirracistas no currículo escolar, pelo menos de forma oficial desenvolvida pela Sedu. O dado temporal da criação da Ceafro chama a atenção porque desde a Lei nº 10.639, de 2003, a temática étnico-racial é obrigatória nos currículos do Ensino Fundamental e Médio em todo o território nacional, e desde então vem sendo discutida na agenda política e no debate público. Ou seja, a institucionalização de uma unidade própria para a discussão das questões étnico-raciais na rede escolar já deveria fazer parte da gestão, no âmbito da Sedu, pelo menos desde 2003, quando aconteceu a primeira alteração na LDB, concernente às questões étnico-raciais.

3 Caracterização da Comissão de Estudos Afro-brasileiros (Ceafro)

No momento da sua criação pela Portaria nº 114-R, de 19 de novembro de 2019¹³, por efeito do então Secretário de Estado da Educação¹⁴, a equipe designada para o trato da Educação das Relações Étnico-raciais constituiu-se numa coordenação geral e 4 (quatro) técnicos pedagógicos¹⁵. Pois então, quando finalmente aconteceu a institucionalização da Ceafro, no ano de 2019, chamou a minha atenção a sua vinculação à Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (Geciq)¹⁶. Na prática, isso implica a impossibilidade dos técnicos pedagógicos responsáveis pela

¹³ A Portaria nº 114-R, de 19 de novembro de 2019, instituiu a Comissão Permanente de Estudos Afro-Brasileiros - CEAFRO, com atuação na Gerência de Educação no Campo, Indígena e Quilombola - GECIQ.

¹⁴ O professor Dr. Vitor Amorim de Angelo foi nomeado Secretário de Estado da Educação durante duas gestões do poder executivo estadual (2019-2022) e (2023-2026). Nesse período, o governo esteve ocupado pelo PSB (Partido Socialista Brasileiro), cuja tendência é progressista. Assim, no âmbito político, o Espírito Santo se diferenciou do cenário nacional, em que o poder executivo esteve alinhado à extrema direita entre os anos de 2019 e 2022, vinculado, primeiramente ao Partido Social Liberal (PSL) e depois ao Partido Liberal (PL). Na esfera do Governo Federal, a tendência à extrema direita resultou na extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Isso significou retrocessos no direito educacional das populações desfavorecidas.

¹⁵ O Artigo 2º da Portaria nº 57-R, reduziu para 3 (três) o número de técnicos pedagógicos previstos na Portaria 114-R, que estabelecia 4 (quatro) profissionais.

¹⁶ O organograma encontrado no site oficial da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo mostra a Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola, mas não inclui a Comissão de Estudos Afro-brasileiro na estrutura organizacional. Para ver a representação gráfica da estrutura organizacional básica da Secretaria de Estado da Educação - SEDU, veja o Anexo II que integra o Decreto nº 4926-R, de 13 de julho de 2021.

discussão da temática étnico-racial, como era o meu caso, se dedicarem exclusivamente ao trabalho com as Leis nº 10.639, de 2003 e 11.645, de 2008¹⁷.

Isso acontece porque as questões relacionadas às temáticas da Educação do Campo, Indígena e Quilombola, que nomeiam a gerência, também são demandadas no cotidiano, inclusive, o espaço físico de trabalho é compartilhado.

Além disso, sob a Portaria nº 57-R, de 09 de março de 2021, que alterou a composição da Ceafro, a sua coordenação geral passou a ser ocupada automaticamente pelo(a) Gerente de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (Geciq). Essa é uma questão problemática porque a equipe não possui um gestor exclusivo para os assuntos da Educação das Relações Étnico-raciais. Na realidade, isso acarreta prejuízos à discussão das questões étnico-raciais que são tratadas de forma menos prioritária se comparadas às matérias do campo, indígena e quilombola, haja vista que são esses os temas que titulam a Gerência à qual a Ceafro está vinculada, por isso, suas demandas sobressaem às demais.

Se a estrutura organizacional confiada à temática étnico-racial está atrelada a outra composição encarregada pelos assuntos educacionais das populações camponesas, quilombolas e indígenas, na realidade, isso implica a ausência de atendimento exclusivo às ações antirracistas, já que a sua coordenação geral está automaticamente ocupada pelo(a) gerente designado à garantia do direito educacional dos grupos historicamente discriminados citados anteriormente¹⁸.

Então, as informações levantadas até o momento por meio de pesquisa documental que legitimam o relato reflexivo da autora, indicam que ainda é baixo o grau de institucionalização da equipe específica dedicada às questões étnico-raciais, sobretudo, porque tanto a coordenação geral como os técnicos pedagógicos que atuam na Ceafro, não atendem exclusivamente a matéria antirracista. Nessa perspectiva, as análises dos documentos normativos empreendidas no âmbito desse trabalho de conclusão de curso demonstram uma fragilidade institucional da

¹⁷ A Portaria nº 335- S, de 09 de março de 2021, designou membros para composição da Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros da Secretaria de Estado da Educação - CEAFFRO/SEDU. Na ocasião, a autora deste texto foi nomeada como técnica pedagógica.

¹⁸ A Portaria nº 335-S, de 09 de março de 2021, que designou membros para a composição da Ceafro, nomeou para a Coordenação Geral, a própria Gerente de Educação do Campo, Indígena e Quilombola, tal qual o Decreto nº 1683-S, de 01 de julho de 2019.

Ceafro, principalmente, em razão da sua integração à Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (GeciQ).

De modo geral, as atividades realizadas no âmbito das Secretarias de Educação chamam pouco ou nenhuma atenção dos pesquisadores dedicados ao estudo da Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil. Segundo Silva (2018), a produção acadêmica relativa às questões étnico-raciais realizada entre os anos de 2003 e 2014, tem como foco as escolas, principalmente instituições regulares de Ensino Fundamental nos anos iniciais, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (SILVA, 2018).

Além disso, o trabalho de Silva (2018), evidencia que no âmbito escolar, o “silenciamento” é a ação mais utilizada para coibir o racismo pela maioria dos professores e equipes pedagógica e gestora (SILVA, 2018). Com base na produção acadêmica brasileira referente à temática étnico-racial, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva escreveu:

“O “silenciamento” é uma das ações, atitudes, estratégias adotadas pela escola brasileira para o enfrentamento do racismo. Dessa forma, de um lado professores não costumam intervir diante de conflitos que agridem crianças negras, em virtude de sua raça/cor, de outro, recomendam aos alunos negros, quando hostilizados por sua cor/raça, que ignorem, finjam que a agressão não é dirigida a eles” (SILVA, 2018, p. 124).

Esse cenário aponta para a ausência ou escassa orientação por parte das secretarias de educação visando o apoio e suporte técnico aos professores e demais profissionais da educação diante de situações que envolvem racismo no cotidiano escolar. Então, é um problema limitar as pesquisas ao âmbito das escolas tendo em vista que essas instituições estão sob a orientação pedagógica e administrativa das secretarias de educação. Segundo Silva (2018), na referida revisão da produção acadêmico-científica sobre educação e relações étnico-raciais os trabalhos:

Indicam, eles, também preocupação com o preparo dos professores, direção, equipe pedagógica e funcionários das instituições que deve ser permanente, no sentido de garantir que

as situações de conflito entre alunos e/ou alunos e professores sejam adequadamente abordadas, por profissionais qualificados, bem como em permanente processo de qualificação e aprimoramento para combater racismos e discriminações (SILVA, 2018, p. 135).

Assim, o presente trabalho chama a atenção para a necessidade de investigações que abordam também as secretarias de educação considerando o seu papel na implementação das políticas públicas educacionais, sobretudo, por meio da oferta de formação continuada para os profissionais em exercício, a fim de prepará-los para as diversas circunstâncias encontradas no ambiente escolar, principalmente quando se tratarem de racismo e outras discriminações¹⁹.

No que diz respeito à caracterização da rede escolar estadual do Espírito Santo, os dados divulgados pela própria Secretaria de Educação mostram significativa variação do número de escolas durante os anos que compreendem o recorte temporal deste trabalho (2019-2022): 457 (2019); 445 (2020); 435 (2021) e 413 (2022)²⁰. Os quantitativos de matrículas entre os anos 2019 a 2022 foram: 251.440 (2019); 249.904 (2020); 248.666 (2021) e 231.814 (2022). Sobre a quantidade de profissionais da educação²¹, os dados atestam a existência de: 11.824 (2019); 11.451 (2020); 11.714 (2021) e 13.105 (2022)²². Enfim, esses são dados que

¹⁹ Mais uma vez, convém recorrer à pesquisa patrocinada pelo MEC/Secadi, realizada em âmbito nacional, sobre as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639, de 2003, cuja análise observou um conjunto de 36 escolas de todas as regiões do país. De modo geral, o trabalho de campo observou a recorrência de opiniões sobre as formas de superação do racismo na escola. Entre elas, se destacam “o reconhecimento da necessidade de inserção da Lei n.º 10.639/03 no PPP e a necessidade de maior investimento na formação continuada” (OLIVEIRA; BRITO; SILVA, 2012, p.345). Conforme o estudo, “nas práticas observadas e nos diversos depoimentos dos entrevistados(as), constata-se a demanda de formação inicial e continuada de professores(as) na perspectiva da diversidade étnico-racial, entendida como o principal elemento para uma mudança de práticas e posturas racistas” (OLIVEIRA; BRITO; SILVA, 2012, p.357). Assim, a pesquisa aponta que a “política específica de formação de professores(as) para a diversidade étnico-racial é necessária e precisa ser fortalecida” (OLIVEIRA; BRITO; SILVA, 2012, p.359). No que diz respeito às Secretarias Municipais de Educação, uma pesquisa recente realizada pelo Geledés Instituto da Mulher Negra e o Instituto Alana, concluiu que somente 29% cumprem a Lei nº 10.639, de 2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Ainda segundo o estudo, os gestores municipais reclamam sobre ausência de apoio de Estados e do governo federal para o cumprimento da referida legislação. Acesse a pesquisa pelo link a seguir: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>

²⁰ Há redução crescente no quantitativo de escolas. Porém, os limites deste artigo não permitem compreender a razão.

²¹ Há aumento de profissionais, em contraste com a redução do número de escolas e matrículas.

²² Dados encontrados no site oficial da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo por meio do endereço eletrônico a seguir: <https://sedu.es.gov.br/>

permitem uma compreensão sobre a dimensão da rede escolar pública estadual do Espírito Santo e seus desafios.

4 A atuação da Comissão de Estudos Afro-brasileiros (Ceafro)

A seguir, o texto apresenta parte das atividades realizadas pela Ceafro para apoiar práticas educativas na perspectiva das Leis n.º 10.639/03 e nº 11.645/2008, como também das Diretrizes que orientam o desenvolvimento de ações pedagógicas para aprofundar o conhecimento sobre a diversidade da sociedade brasileira e valorizar as suas diferenças. No contexto das ações para o cumprimento das atribuições relacionadas ao apoio às escolas, este texto destaca a formação continuada dos profissionais da educação que atuam na rede escolar pública estadual capixaba.

Na ocasião, o texto destaca os momentos formativos realizados em parceria com professores(as) de Instituições de Ensino Superior. São *lives*, *webinars* e cursos *online* com vistas a orientar quanto às práticas curriculares que atendam a legislação sobre a temática étnico-racial²³. Tanto as *lives* como os *webinars* foram transmitidos por meio do canal da Sedu Digital no *YouTube*²⁴. Já os cursos foram oferecidos pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope)²⁵.

²³ São eles, a *live* “Perspectivas para a educação capixaba: diálogos para uma educação antirracista”, ministrada pela professora Nelma Gomes Monteiro (FAEV), pelos professores Sérgio Pereira dos Santos (UFMT) e Paulo Alberto dos Santos Vieira (UNEMAT); o *webinar* “Perspectivas para abordar a questão étnico-racial na educação”, ministrado pela professora Tatiane Cosentino Rodrigues (UFSCar) em parceria com discentes do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) daquela universidade: Maria Fernanda Luiz e Ayodele Floriano Silva; e o *webinar* “Possibilidades para o trabalho pedagógico em Educação das Relações Étnico-raciais”, ministrado pelo professor Ivan Costa Lima (Unilab/Ceará).

²⁴ A seguir, vídeos dos momentos supracitados para formação de professores(as) sobre a temática étnico-racial. Todos são encontrados no canal youtube da Sedu Digital:

<https://www.youtube.com/watch?v=xcM6LYOrTOg>;
<https://www.youtube.com/watch?v=NOT05h1QE3w>; <https://youtu.be/-PQqfO5VgIM>

²⁵ A formação “Raízes - Educação das Relações Étnico-raciais”, ofereceu 10 mil vagas para os profissionais da educação estadual e dos municípios. Dessas, apenas 3.441 foram preenchidas, sendo que 667 eram desistentes. Então, o número de participantes ativos totalizou 2.774, pelo menos, até o final de julho de 2021, poucos dias antes do encerramento previsto para 17 de agosto. Os conteúdos propostos foram elaborados pelos técnicos da Ceafro e disponibilizados pelo Cefope em ambiente virtual de aprendizagem. A abertura das inscrições contou com a transmissão da *live* intitulada “A implementação de políticas educacionais das relações étnico raciais”, por meio do canal da Sedu Digital no YouTube. Dessa vez, o momento *online* foi realizado em parceria com o Instituto Unibanco que contatou os debatedores. Para saber mais acesse o link a seguir: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/sedu-abre-inscricoes-para-a-formacao-raizes-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>

A seguir, o texto apresenta uma síntese das principais orientações para o desenvolvimento de ações pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-raciais, conforme as leis anteriormente citadas. São estratégias educativas encontradas nos momentos formativos *online* realizados pela Ceafro para apoiar o processo de implementação das leis supracitadas nos espaços da escola, a fim de fomentar o reconhecimento e valorização das diversidades étnico-raciais que caracterizam a sociedade brasileira e as escolas públicas do país.

É notório que existem grandes desigualdades entre brancos e negros na educação, em que os últimos estão em situações de desvantagens. No caso da rede estadual do Espírito Santo, as diferenças se expressam de forma contundente nos dados de reprovação escolar, cujo índice entre os negros é maior. Por exemplo, os dados de conclusão do Ensino Médio mostram que quando são consideradas mulheres, a cada 100 estudantes, 89 são brancas, ao passo que 74 são negras. No caso dos homens, a cada 100 estudantes, as diferenças são ainda maiores, 82 são brancos, ao passo que 65 são negros²⁶.

Sendo assim, a realidade educacional brasileira ainda está marcada pela exclusão, preconceito e discriminação aos afrodescendentes, tal qual os anos progressos, em que a legislação oficial expressa nas províncias obstaculizava a escolarização de escravizados nas instituições públicas²⁷.

Considerando que o ambiente escolar esteve e ainda é marcado pelo convívio entre diferentes grupos étnico-raciais e que as relações entre negros e brancos são quase sempre marcadas por tensões e conflitos cabe à escola constituir-se num espaço em que as diferenças dos variados estudantes sejam respeitadas. Para tanto, a atuação da Ceafro no tocante à formação continuada dos(as) professores(as) buscou ampliar os conhecimentos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

²⁶ Dados apresentados no webinar Ideb 2019: Potencialidades e Desafios, realizado através do *youtube*, no dia 24 de setembro de 2020. Acesso através do link: <https://youtu.be/rWPTYg76YWU>

²⁷ O Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, conhecido como Decreto Couto Ferraz, regulamentava o ensino primário e secundário da Corte para a não admissão de escravizados. “Ainda que a Corte fosse o espaço privilegiado da ação política do governo do império, a proibição de escravizados nas aulas públicas já estava presente em leis e regulamentos provinciais anteriores” (BARROS; VIDAL, 2018, p. 146). O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, especificou as matrículas do ensino noturno para as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, seguindo as estratégias para impedir o acesso da população negra à escola no âmbito do Corte.

Afro-Brasileira e Africana, implementadas em 2004, visando o desenvolvimento de ações pedagógicas que possam aprofundar o conhecimento sobre a diversidade da nação brasileira e valorizar as suas diferenças (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, além de valorizar a História e Cultura Afro-brasileira e indígena, os diferentes momentos formativos oportunizados pela Ceafro aos profissionais da educação capixaba, recomendaram o reconhecimento às diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las no centro do processo educativo. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o reconhecimento dos negros e negras no ambiente escolar requer o questionamento de relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e discriminação, que menosprezam os negros e reforçam estereótipos depreciativos, palavras, gestos e atitudes, que de forma disfarçada ou declaradamente violenta, demonstram sentimentos de superioridade em relação aos negros, levando-os a negarem as suas próprias origens (BRASIL, 2004).

Então, a superação da indiferença, injustiça e desqualificação que atingem os negros, os povos indígenas e também as camadas subalternas às quais os negros, em sua maioria, pertencem, exige mudanças no uso de expressões que os desqualificam, em razão do seu pertencimento étnico-racial. Ainda conforme as diretrizes supracitadas, é essencial criar estratégias pedagógicas que visem à construção de relações positivas, entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas para que os estudantes sejam poupados de sofrer os atos de racismo de que são vítimas no ambiente escolar (BRASIL, 2004).

Sendo assim, o trabalho pedagógico das educadoras e educadores precisa contribuir para criar entre os negros o sentimento de orgulho das suas origens africanas, rompendo com uma visão de mundo que pretende se impor como superior às outras e universal (BRASIL, 2004).

Esse pensamento reflete os pressupostos da teoria decolonial, cuja abordagem propõe, entre outros aspectos, repensar perspectivas eurocêntricas em favor de pensamentos construídos nas regiões do mundo que foram colonizadas, e por isso,

inferiorizadas dado o predomínio do colonizador. Assim, a teoria decolonial propõe interpretações para questionar a lógica imposta pela colonização e dominação europeia que historicamente constrói um sistema de privilégios que favorece a branquitude e subjuga os descendentes dos povos colonizados. Tal perspectiva teórica se alinha ao pensamento de autores como Dussel (1993); Mignolo (2017); Quijano (1992); Santos (2007) e Walsh (2019), cujos trabalhos propõem a construção do conhecimento para além do ponto de vista europeu, masculino, branco e heterossexual²⁸.

Dito isso, se coloca a necessidade de romper com as formas reduzidas de abordar a contribuição dos africanos escravizados e seus descendentes para a construção da sociedade brasileira, de modo que se explorem também as produções científicas e tecnológicas desses povos e se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais na construção da nação. Logo, tratar a história da África requer um olhar positivo, superando abordagens que visibilizam a pobreza e a miséria encontradas no seu território (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, para o combate ao racismo e a discriminação se faz necessário a elaboração de estratégias pedagógicas visando a superação do etnocentrismo europeu, para que se fortaleça entre os negros e se manifeste entre os brancos a consciência negra. Por meio dela, espera-se que os negros se sintam orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial e que os brancos reconheçam as influências, contribuições, a participação e a importância da história e da cultura africana no seu modo de vida (BRASIL, 2004).

Ainda, convém mencionar que para o reconhecimento dos negros e negras é importante valorizar as lutas históricas de resistência motivadas pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, sejam as formas individuais ou coletivas. Nesse contexto, é necessário abordar a história dos quilombos, em especial, a experiência de Palmares, e outros remanescentes

²⁸ Esses autores são referências para o estudo da teoria decolonial, principalmente, por meio dos respectivos textos: 1492: o encobrimento do outro (A origem do “mito da modernidade”) (1993); Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade (2017); Colonialidad y modernidad/racionalidad (1992); Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes (2007); Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial (2019).

quilombolas, reconhecendo e valorizando o protagonismo negro no desenvolvimento de suas localidades (BRASIL, 2004).

Então, ações pedagógicas orientadas pela Ceafro na perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais, visam a valorização da história e do patrimônio histórico-cultural da população afro-brasileira, para que essa gente se sinta orgulhosa de seu pertencimento étnico-racial e se perceba incluída socialmente, sem que seja obrigada a negar a si própria, ao grupo étnico-racial a que pertence e a adotar costumes, ideias e comportamentos que não lhe são próprios (BRASIL, 2004).

Sendo assim, os momentos formativos realizados pela Ceafro visando a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais nos espaços escolares apresentaram possibilidades para o trato pedagógico ancoradas na valorização e no respeito das diversidades étnico-raciais, assim como no fortalecimento das múltiplas identidades por meio de referências positivas das populações negra e indígena. Isso pressupõe questionar o predomínio de referências europeias como padrão universal adotado pela humanidade nas ciências e nas artes, assim como na estética e na cultura. Numa outra perspectiva, a ação pedagógica antirracista propõe enfatizar o protagonismo negro e dos povos indígenas em diferentes áreas do conhecimento.

Dessa forma, cabe às escolas inserirem em seu currículo também as contribuições histórico-culturais dos africanos, indígenas e descendentes asiáticos, uma vez que esses povos são detentores de saberes historicamente negados em detrimento da primazia europeia. Sobre isso, é preciso advertir que não se trata de substituir a perspectiva etnocêntrica predominantemente europeia pela africana, mas de incluir o estudo da história e da cultura de diferentes grupos étnicos nos currículos.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico para a Educação das Relações Étnico-raciais visa orientar práticas educativas para o rompimento de formas invisibilizadas, estigmatizadas e/ou negligenciadas de abordar o passado dos povos vítimas do colonialismo europeu. Numa outra direção, o trato pedagógico pressupõe destacar o protagonismo da população negra e indígena ao longo da História, na intenção de apresentar narrativas que extrapolam a escravização e evidenciam formas diversas de ser e existir no mundo.

Sendo assim, as ações pedagógicas para o trato da temática étnico-racial precisam acontecer ao longo de todo o ano letivo, nos diferentes componentes curriculares e nas várias áreas do conhecimento. Logo, a Educação para as Relações Étnico-raciais extrapola a celebração anual do Dia da Consciência Negra, evocado no dia 20 de novembro. É certo que esse acontecimento é importante para a discussão da agenda étnico-racial no debate público, tal qual preconiza o artigo 79-B da Lei nº 10.639/03. Entretanto, essa celebração precisa acontecer decorrente de outras práticas pedagógicas realizadas durante o ano, pois, um ato isolado, ao final do período letivo poderá caracterizar um evento, e isso traz prejuízos à capacidade formativa da referida data (JESUS; MIRANDA, 2012).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639, de 2003, não se restringem ao dia 20 de novembro, sendo necessário um trabalho contínuo e integrado ao currículo escolar. À vista disso, a Ceafro realizou diferentes momentos formativos por meio de *lives*, *webinars* e cursos *online* de forma recorrente, visando a formação continuada de professores(as). Para tanto, adotou as parcerias como estratégia de apoio às ações formativas.

Considerando a Portaria de criação da Ceafro, uma das suas atribuições é: “manter permanente diálogo com instituições de ensino e pesquisa, sociedade civil organizada” (ESPÍRITO SANTO, 2019). Nesse contexto, o presente trabalho enfatiza a realização de parcerias entre a Ceafro e pesquisadores de Instituições de Ensino Superior, principalmente, por intermédio dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi). Sendo assim, realizou-se interação com diferentes universidades públicas brasileiras, como por exemplo: UFMT; UNEMAT; UFSCar e Unilab/Ceará²⁹, em que professores(as) universitários(as) participaram de ações formativas como debatedores. Dessa forma, a atuação da Ceafro favoreceu a oferta de momentos formativos por meio de parcerias realizadas com estudiosos dedicados à temática étnico-racial. Isso reforça que as parcerias são elementos fundamentais para implementação da Lei nº 10.639, de 2003, tal qual já advertiu a bibliografia sobre o tema (JESUS; MIRANDA, 2012).

²⁹ UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso; Unemat - Universidade do Estado de Mato Grosso; UfSCar - Universidade Federal de São Carlos; UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

À vista disso, é interessante destacá-las como aprendizados intrínsecos à experiência da Ceafro. Ademais, cabe mencionar que os momentos formativos estão disponíveis no canal *youtube da Sedu Digital*³⁰. Assim, os vídeos compõem um acervo digital que poderá ser utilizado como material formativo para o trato pedagógico da Educação das Relações Étnico-raciais no contexto da escola. Logo, é basilar a existência de equipe exclusivamente voltada à temática étnico-racial no âmbito das Secretarias de Educação, cuja atuação subsidia as equipes escolares.

³⁰ Considerando que os momentos formativos aconteceram nos anos de 2020 e 2021, ou seja, no contexto da pandemia de Covid-19, predominou o formato online para realizá-los. A esse respeito, convém mencionar que tal momento histórico acelerou o uso de tecnologias digitais na Educação e nas relações de trabalho. Então, os momentos formativos para as equipes escolares aconteceram de forma remota, devido ao uso habitual da prática virtual adotada naquelas circunstâncias. Sobre o quantitativo de profissionais atendidos durante 3 (três) momentos formativos, até o momento de elaboração deste trabalho de conclusão de curso, o canal *youtube da Sedu Digital* mostra o alcance de 4.016 visualizações.

5 Conclusão

A legislação nacional referente à obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos do Ensino Fundamental e Médio remonta ao ano de 2003. No Espírito Santo, a institucionalização de equipe específica voltada à realização de ações para a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, no âmbito da rede escolar pública estadual, aconteceu recentemente, a partir do ano de 2019, por meio da Ceafro. Considerando a extemporaneidade dessa estrutura organizacional para o trato pedagógico da temática étnico-racial, este texto aborda os desafios encontrados para a sua atuação, como também as possibilidades para aperfeiçoar o seu funcionamento.

Além de incipiente, a Ceafro está vinculada à Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola (GeciQ). Na prática, isso impede um trabalho exclusivamente voltado à Educação das Relações Étnico-raciais, já que as demandas relacionadas aos assuntos que titulam a gerência à qual a Ceafro está atrelada também são atendidas pela equipe. Tamanha é a mistura entre as questões que a coordenação geral da Ceafro é ocupada automaticamente pelo(a) Gerente responsável pelo direito educacional dos povos que vivem no campo, das populações originárias e remanescentes de quilombos. Desse modo, existe uma fragilidade institucional no processo de constituição da Ceafro, tendo em vista que a sua atuação está sujeita à uma gerência de políticas específicas que demandam outras prioridades.

Na intenção de contribuir com o processo de institucionalização da Ceafro, este texto propõe criar a Gerência de Educação das Relações Étnico-raciais para elevá-la ao nível gerencial no âmbito da Sedu. Para isso, o texto propõe instituir o cargo de gerente de Educação das Relações Étnico-raciais para que ele possa atuar com exclusividade à temática étnico-racial. É preciso que aconteça o mesmo com os técnicos pedagógicos para que possam atuar essencialmente nos assuntos étnico-raciais, tal qual está previsto no Edital nº 05/2020, que regulamentou o recrutamento e a seleção de profissionais para atuação na Ceafro. Segundo ele, a atuação dos técnicos pedagógicos está limitada à implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Sobre a estrutura organizacional da Sedu, cabe salientar a existência de diversas Gerências e Assessorias que são responsáveis pela formulação e implementação

das políticas educacionais para a rede escolar pública estadual. No entanto, para o trato da temática étnico-racial, não está previsto um setor no nível gerencial. Por isso, este trabalho de conclusão de curso visa a criação da Gerência de Educação das Relações Étnico-raciais no âmbito da Sedu, no nível da alta gestão.

Certamente, a criação de um setor específico para tratar as questões étnico-raciais na esfera da alta gerência posiciona a temática num patamar mais elevado de importância administrativa e simbólica. Isso poderá contribuir para a definição de estratégias mais incisivas para o enfrentamento das desigualdades raciais na educação capixaba. Como também poderá prover a infraestrutura física, os recursos humanos e orçamentários adequados à implementação da Educação das Relações Étnico-raciais.

Aqui, chamo a atenção para o investimento de recursos orçamentários porque a escassez desses meios aparece entre os aspectos que dificultam a institucionalização da Ceafro. Como existe a demanda por formação continuada de professores e o fomento à produção de materiais didáticos na perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais, é urgente atenção aos recursos porque ambas as ações exigem esses expedientes.

Por último, cabe ainda algumas considerações sobre a criação da Ceafro no âmbito da gestão da educação estadual do Espírito Santo. De fato, a organização de equipes com atividades específicas para tratar a temática das relações étnico-raciais é atribuição das Secretarias de Educação, tal qual preconiza o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009). Porém, as equipes precisam de dedicação exclusiva à questão étnico-racial, recursos financeiros para que se desenvolva uma educação para as relações étnico-raciais na escola e condições de trabalho adequadas.

Por conseguinte, os desafios encontrados na Ceafro parecem sinalizar que apenas a criação de uma equipe específica para o trato da temática étnico-racial é medida insuficiente, se não forem destinados os artifícios necessários para a realização das ações, sejam eles institucionais, humanos e orçamentários.

6 Referências

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de.; VIDAL, Diana Gonçalves. Escravidão e educação: obrigatoriedade escolar e a construção do sujeito aluno no Brasil oitocentista. In: MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org). **Emancipação, Inclusão e Exclusão: Desafios do passado e do presente**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018, p. 131-156.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

_____. 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, DF: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

CRUZ, Mariléia Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC, SECAD, 2005, p. 21-33.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de Luz": Frente Negra Brasileira (1932-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 19, p. 517-534, set.-dez., 2008.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro** (A origem do “mito da modernidade”): Conferências de Frankfurt. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, Vozes, 1993.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria nº 114-R, de 19 de novembro de 2019**. Institui a Comissão Permanente de Estudos Afrobrasileiros - CEA Afro, com atuação na Gerência de Educação no Campo, Indígena e Quilombola - GECIQ.

_____. **Portaria nº 57-R, de 09 de março de 2021**. Altera o artigo 2º da Portaria nº 114-R, de 19 de novembro de 2019, publicada no Diário Oficial de 20/11/2019.

FONSECA, Marcus Vinicius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC, SECAD, 2005, p. 93-113.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **Vozes Negras na história da educação: racismo e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. Campos dos Goytacazes - RJ: Brasil Multicultural, 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Org). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007, p. 181-228.

JESUS; Rodrigo Ednilson de; MIRANDA, Shirley Aparecida de. O processo de institucionalização da lei nº 10.639/03. In: GOMES, Nilma Lino (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: Unesco, 2012, p. 49-71.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-17, jun. 2017.

OLIVEIRA, Elânia de.; BRITO, José Eustáquio de.; SILVA, Natalino Neves da. Regional Sudeste. In: GOMES, Nilma Lino (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: Mec; Unesco, 2012, p. 297-297.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**. v. 13, n. 29, p. 11-19, 1992.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei Nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, SECAD, 2005, p. 21-37.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n. 79, p. 71-94, nov., 2007.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; SIMÕES, Regina Helena Silva. A constituição da obrigatoriedade escolar na província do Espírito Santo no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de.; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. (Org). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: EduFMT, 2013, p. 63-76.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, mai.-jun., 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 263-286, abr., 2010.

VITÓRIA (ES). Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 05/2020. [Estabelece normas para seleção de profissionais do magistério, efetivos e estáveis da rede de ensino estadual, para atuação na Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros - CEAFRO, vinculada à Gerência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola - GECIQ]. **Vitória**: Secretaria de Estado da Educação, Vitória, p. 14-17, fev., 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 05, n. 1, p. 6-39, jan.-jul., 2019.