



EQUIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO

RECOMENDAÇÕES DE POLÍTICAS DE
EQUIDADE ÉTNICO-RACIAL PARA OS
GOVERNOS FEDERAL E ESTADUAIS

DEZEMBRO | 2022

COORDENAÇÃO
TÉCNICA:



TODOS
PELA
EDUCAÇÃO



ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	03
RECOMENDAÇÕES TRANSVERSAIS	20
1. INTRODUÇÃO AO TEMA	21
2. GESTÃO DE SISTEMAS E FINANCIAMENTO	43
3. PROFESSORES E GESTÃO ESCOLAR	61
4. POLÍTICAS PEDAGÓGICAS	80
5. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	99
6. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	119
7. CAMINHOS EXISTENTES	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143



APRESENTAÇÃO

Coordenação técnica:

Sobre a Mahin Consultoria Antirracista

A Mahin Consultoria Antirracista é uma organização que nasceu em 2021 com o sonho de transformar o Brasil, tornando a causa antirracista tão presente na vida do povo brasileiro quanto arroz com feijão. Entendemos que o caminho para esse futuro passa por termos lideranças brasileiras, ou seja, profissionais de diferentes setores cujas tomadas de decisão impactam a vida de muitas pessoas (i) possuindo conhecimento sobre o tema, (ii) compreendendo a sua urgência e (iii) sabendo como podem, a partir do lugar que ocupam, contribuir com a construção desse Brasil mais justo e sem racismo. Assim, nosso trabalho se traduz na condução de experiências de expansão de repertório e na articulação e produção técnica de documentos com foco na interseção entre equidade étnico-racial e a implementação de políticas públicas.

No contexto deste documento, a Mahin foi responsável por toda a articulação e produção técnica, sob a coordenação geral de Ellen da Silva, Giovani Rocha, Lara Vilela e Pamela Regina.



Ellen da Silva

Cientista social de alma e de formação, com mestrado sobre a representação feminina nos parlamentos de Brasil e Costa Rica. Foi coordenadora da iniciativa “Equidade Racial no Educação Já”. Atuou com educação e políticas públicas, tendo sido Coordenadora no Movimento Profissão Docente (2019-2021) e assessora na Secretaria de dos Direitos Humanos do Maranhão(2017-2019). Em 2016, foi vencedora do concurso “Many Languages, One World”, cujo prêmio foi discursar nas Nações Unidas. É parte da rede de Líderes da Fundação Lemann, da Vetor Brasil e da Fundação Botín (Rede Vocare). Ellen é co-fundadora da Mahin e hoje lidera a área de formação na organização.



Giovani Rocha

Giovani é economista formado pelo Ibmecc e mestre em Administração com foco em "Governos, Instituições e Políticas Públicas" pela Fundação Getúlio Vargas. Hoje realiza Duplo PhD em Ciência Política e Estudos Raciais na University of Pennsylvania nos Estados Unidos, pesquisando os desafios de implementação de políticas públicas antirracistas em países da América Latina. Antes de iniciar o PhD, ele trabalhou com impacto social e atuou na interface com a administração pública e políticas educacionais na Secretaria de Estado de Educação do Pará, no Banco Mundial e no Ministério da Educação. É parte da rede de líderes da Fundação Lemann, da Fundação Estudar e do Departamento de Estado dos Estados Unidos. Giovani é membro do Conselho Equidade Étnico-Racial no Educação Já e também é co-fundador da Mahin.



Lara Vilela

Lara Vilela é mestre em Educação pela Universidade de Stanford, tendo defendido a tese "Desigualdades no desempenho dos estudantes no Brasil: Intersecções de raça, gênero, nível socioeconômico e região de origem", e graduada em Economia pela Universidade de São Paulo, com monografia publicada "As cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos ingressantes?". Em sua atuação profissional, acumulou experiências na área de educação: foi coordenadora de Relações Governamentais no Movimento Colabora; Coordenadora de Gestão no Programa de Apoio à Implementação da BNCC no Ministério da Educação; Gerente de Planejamento Estratégico na Secretaria de Educação de Pernambuco; e também Analista de Negócios na empresa de educação Kroton nas áreas de Pós-Graduação e Cursos Técnicos. Lara é Coordenadora de Projeto Equidade Étnico-racial na Educação na Mahin.



Pâmela Regina

É economista pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e mestranda em Economia e Desenvolvimento pela Universidade Federal de São Paulo. Durante a graduação, desenvolveu pesquisa sobre a situação das mulheres negras no mercado de trabalho brasileiro, e em 2018 recebeu o prêmio de melhor iniciação científica da Faculdade de Ciências Econômicas da PUC-SP. Há três anos vem atuando com impacto social e possui experiência em análise de dados, pesquisa acadêmica e de dados públicos, gestão de projetos e relações governamentais. Está em constante busca de novos aprendizados e crê no poder transformador da educação libertadora e antirracista.

Sobre o Todos Pela Educação



O Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária, fundada em 2006. Com uma atuação independente e sem receber recursos públicos, nosso foco é contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil. Para isso, desenvolvemos ações visando ampliar o senso de urgência para a necessidade de mudanças na Educação, produzimos conhecimento com o objetivo de apoiar a tomada de decisão das diferentes esferas do poder público e articulamos junto aos principais atores para efetivar as medidas que podem impactar os rumos da Educação. Além disso, monitoramos crítica e continuamente os indicadores e as políticas educacionais do país.

Organizações apoiadoras:

Sobre a Imaginable Futures

A Imaginable Futures é uma organização filantrópica internacional de investimentos orientados pelo impacto social e pela crença de que o aprendizado é a chave para o bem-estar e de sistemas equitativos e saudáveis. A Imaginable Futures está determinada a mudar os sistemas injustos e a eliminar as barreiras que impedem os estudantes, as famílias e as comunidades de prosperar e alcançar seu potencial máximo. Para isso, colabora com agentes de mudança para resolver desafios complexos de Educação e desenvolver soluções que ajudem as comunidades nesse sentido. Com parceiros nos setores público, privado e social no Brasil, na África Subsaariana e nos Estados Unidos, a Imaginable Futures está cocriando soluções em contextos locais, nacionais e globais para alunos de todas as idades. Imaginable Futures é um empreendimento do Grupo Omidyar.

Sobre a Fundação Lemann

A Fundação Lemann é uma organização de filantropia familiar, nascida em 2002, a partir do desejo de construir um Brasil mais justo e avançado. Atua em dois pilares estratégicos – Educação e Lideranças – duas frentes capazes de impulsionar nossa gente e gerar mudanças reais. A Fundação Lemann aposta em dois momentos importantes da mesma trajetória: pessoas com formação educacional de qualidade que podem se tornar líderes preparados e engajados para contribuir com o desenvolvimento do país.



Contribuição técnica:

Sobre o Instituto Unibanco

Criado em 1982, o Instituto Unibanco atua para a melhoria da Educação Pública no Brasil por meio da gestão educacional para o avanço contínuo. O Instituto apoia e desenvolve soluções de gestão para aumentar a eficiência do ensino nas escolas públicas. Além de resultados sustentáveis de aprendizagem, trabalha pela equidade no ensino, tanto entre as escolas, como no interior de cada uma delas, com base em quatro valores fundamentais: conectar ideias; acelerar transformações; valorizar a diversidade; e ser fundamentado em evidências.

Sobre o Itaú Social

O Itaú Social desenvolve, implementa e compartilha tecnologias sociais para contribuir com a melhoria da Educação Pública brasileira. Sua atuação se dá em dois pilares: a formação dos profissionais da Educação e o fortalecimento da sociedade civil. Juntamente com uma rede de parceiros, fornecedores e colaboradores, trabalha para que municípios, estados e a União se unam para entregar aquilo que é direito de todos: acesso à Educação com aprendizagem adequada, sem restrição de tempo, espaço, raça, cor ou gênero. Por entender que a Educação Pública demanda uma organização coletiva, o Itaú Social convida todos os interessados para, juntos, criar e fazer prosperar um Polo de Desenvolvimento Educacional, de forma que seja possível formar cidadãos capazes de construir a nação que todos almejam. A partir de 2019, o Itaú Social passou a integrar a Fundação Itaú.

Sobre a Fundação Telefônica Vivo

Há 23 anos no Brasil, a Fundação Telefônica Vivo é uma das responsáveis pela esfera social no conceito ESG da Vivo, alinhada ao propósito da companhia e confiante que a digitalização do Brasil é um importante facilitador para uma sociedade mais justa, humana e inclusiva. O foco da atuação social da Fundação está em apoiar o desenvolvimento das competências digitais de educadores e estudantes do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas do país.

EXPEDIENTE



COORDENAÇÃO TÉCNICA

Mahin Consultoria Antirracista

Ellen da Silva

Co-fundadora Mahin

Giovani Rocha

Co-fundador Mahin

Lara Vilela

Coordenadora de Projeto (Equidade Étnico-racial na Educação)

Pâmela Regina

Analista de Pesquisa e Desenvolvimento

Renato Herdeiro

Analista de Pesquisa e Desenvolvimento

Todos Pela Educação

Priscila Cruz

Presidente-executiva

Olavo Nogueira Filho

Diretor-executivo

Gabriel Corrêa

Líder de Políticas Educacionais

Lucas Fernandes Hoogerbrugge

Líder de Relações Governamentais

Manuela de Souza Pereira

Coordenadora de Produção Técnica e Legislativa

Natália Fregonesi

Analista de Políticas Educacionais

Jackson Almeida

Consultor de Políticas Educacionais

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Tiemy Akamine

Líder de Comunicação e Mobilização

Bruna Rodrigues

Analista de Comunicação

APOIADORES

Imaginable Futures

Fabio Tran

Venture Partner

Fundação Lemann

Deloise de Fatima Bacelar de Jesus

Gerente de Equidade Racial

Julia de Oliveira Callegari

Gerente de Pesquisa

CONTRIBUIÇÃO TÉCNICA

Instituto Unibanco

Thais Dias Luz Borges Santos

Analista Sênior de Estratégias Educacionais

Ivanilda Amado Cardoso

Analista Sênior de Pesquisa e Avaliação

Caio Callegari

Coordenador de Inovação em Políticas

Tiago Borba

Gerente de Planejamento Estratégico e Ciência de Dados

Itaú Social

Sonia Maria Barbosa Dias

Coordenadora Projetos Sociais

Fundação Telefônica Vivo

Lia Carolina Ortiz de Barros Glaz

Diretora-Presidente

Luanda de Lima

Gerente Sênior de Mobilização e Voluntariado

Odair Barros

Gerente Sênior de Estratégia e Gestão

Luciana Novaes

Coordenadora de Mobilização



Conselho da Iniciativa Equidade Étnico-racial no Educação Já

Conforme detalharemos no capítulo de Apresentação, esse documento é resultado de um longo processo de co-construção iniciado em 2021 que envolveu pessoas com diferentes trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas. Mantendo o protagonismo de pessoas negras, indígenas e quilombolas como princípio dessa co-construção, um Conselho guiou todos os passos dessa empreitada, desde a idealização do diagnóstico que deu base para esse processo até a revisão crítica desse documento. O Conselho foi composto por:



Eliane Cavalleiro

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação – USP (2003). Foi consultora da Unesco – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe/Orealc (2004). Atuou como Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Foi docente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (2006-2010). Presidiu a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Possui

diversas publicações, entre elas os seminários livros “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil” e “Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa escola” de 2001. Atualmente é pesquisadora afiliada ao Center for Latin American Studies-CLAS da Stanford University.



Giovani Rocha

Giovani é economista formado pelo Ibmec e mestre em Administração com foco em "Governos, Instituições e Políticas Públicas" pela Fundação Getúlio Vargas. Hoje realiza Duplo PhD em Ciência Política e Estudos Raciais na University of Pennsylvania nos Estados Unidos, pesquisando os desafios de implementação de políticas públicas antirracistas em países da América Latina. Antes de iniciar o PhD, ele trabalhou com impacto social e atuou na interface com a administração pública e políticas educacionais na Secretaria de Estado de Educação do Pará, no Banco Mundial e no Ministério da

Educação. É parte da rede de líderes da Fundação Lemann, da Fundação Estudar e do Departamento de Estado dos Estados Unidos. Giovani é membro do Conselho Equidade Étnico-Racial no Educação Já e também é co-fundador da Mahin.



Larissa Calixto

É bacharel em Finanças e Contabilidade pela FEA-USP, com intercâmbio em gestão e culturas africanas pela Universidade de Coimbra. Inconformada com a baixa presença de negras e negros na universidade pública, co-fundou a Anfea (Associação de Negros Feanos), pesquisou raça e gênero no Generas FEA-USP e foi coordenadora de cursinho popular na Educafro. Atualmente é líder de finanças e iniciativas de diversidade no Ensina Brasil.



Rita Potyguara

Indígena do Povo Potyguara do Ceará. Pedagoga, Especialista em Gestão Escolar, Mestra e Doutora em Educação. Pós-Doutorado no Programa de Estudos Posdoutorais. Foi Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2010-2016). Exerceu o cargo de Coordenadora Geral de Educação Escolar Indígena (2012-2015) e de Diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (2015-2019) no Ministério da Educação. É professora da secretaria da Educação lotada no Conselho Estadual de Educação do Ceará. É membro do Conselho Acadêmico da FLACSO Brasil onde coordena o Programa de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Direitos Humanos e Diversidade Étnico-Racial.

Pesquisadoras



Andréia Lisboa Johnson

Doutora em Educação/Estudos Culturais pela Universidade do Texas em Austin/USA. Foi consultora da UNESCO e sub-coordenadora de políticas educacionais no Ministério da Educação. É ex-coordenadora de Educação para relações étnico-raciais e diversidade e ex-coordenadora de Educação Integral na secretaria da Educação do estado da Bahia. Fellow da Fundação Ford e do Fundo Riochi Sasakawa.

Atualmente, é professora universitária na área de humanidades no Brasil e na Wheelock College, em Boston, Estados Unidos. Tem publicado textos literários, artigos e realizado pesquisas e palestras na área de educação, currículo, política educacional, inclusão, diversidade, literatura, relações raciais e de gênero e diáspora Africana no Brasil, América Latina e Caribe, Benin, Gana, Cabo Verde, Espanha, Turquia e Estados Unidos. **Neste documento, Andréia contribuiu mais diretamente com a produção do capítulo de Políticas Pedagógicas.**



Edimara Gonçalves Soares

Quilombola, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2012). Professora de Geografia da Educação Básica - Quadro Próprio do Magistério do Paraná. Foi tutora On-line do Curso Técnico em Meio Ambiente do Instituto Federal do Paraná (2013). Tutora presencial do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Paraná (2015). Atuou como assessora do Programa Brasil Quilombola no Paraná (2012-2014). Membro titular do Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea) (2013-2015). Suplente do Conselho Estadual de Povos Indígenas e Comunidades Tradicionais do Paraná (2014-2018). Presidente do Comitê Interinstitucional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic-PR) (2015-2017). Participou do Grupo de Pesquisa/CNPq "O preconceito na escola: saberes e práticas", coordenado pela professora Doutora Tânia Maria Baibich (2009-2018). Atualmente ministra palestras, cursos e produção de material didático/acadêmico para docentes da Educação Básica, Ensino Superior e Pós-Graduação, nas temáticas de Educação Escolar Quilombola; Educação para Relações Étnico-Raciais e sobre Ensino de Geografia. **Neste documento, Edimara contribuiu mais diretamente com a produção do capítulo de Educação Escolar Quilombola.**



Francielle Santos

Bacharel em Matemática Aplicada a Negócios pela USP e Professora de Matemática Alumna Ensina Brasil. Coordenadora pedagógica no Instituto Canoa, com experiência com temas do currículo relacionado ao Trabalho em Grupo em salas de aula heterogêneas e Ensino e Aprendizagem Centrado no Estudante. Coordenadora pedagógica na Escola Comum, organização que promove Educação cidadã e política para jovens periféricos da cidade de São Paulo. Fellow do programa “Centering Black Women

Teachers in Teaching, Learning, and Research” apoiado pela National Science Foundation.

Neste documento, Francielle contribuiu mais diretamente com a produção do capítulo de Professores.



Iara Pires Viana

Doutora em Lazer, Cultura e Educação pela UFMG, ocupou diversos cargos estratégicos na área educacional. É especialista em elaboração e implementação de políticas públicas de alcance nacional e internacional de grande impacto. Coordenadora Estadual da escrita do Currículo Referência de Minas Gerais para o novo ensino médio. Possui larga experiência na gestão de lideranças e times complexos, além de sólida bagagem em governança da gestão de crise, captação de recursos e articulação técnica e política com alto

escalão governamental. É pesquisadora da Educação para as Relações Étnico Raciais e formadora de gestores escolares pela Fundação João Pinheiro. É assessora especial da subsecretaria de

Desenvolvimento da Educação Básica na secretaria estadual de Educação - MG. **Neste documento, Iara contribuiu mais diretamente com a produção do capítulo de Gestão Escolar.**



Rosani de Fatima Fernandes

Doutora em Antropologia Social e Mestra em Direito pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialista em Currículo e Metodologia de Ensino e graduada em Pedagogia. Atua, milita e pesquisa nas temáticas da Educação Escolar Indígena e Direitos Indígenas desde 1995. Trabalha há cerca de três décadas na Educação Básica, na Formação de Educadores Indígenas e não indígenas nas temáticas da diversidade, etnicidade e relações étnico-raciais.

Foi Coordenadora de Educação Escolar Indígena da Unidade Regional de Ensino (URE) de Marabá (2016-2017) e professora substituta da Faculdade de Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (2019-2020). Reside no estado do Pará desde 2004, onde Assessora a Comunidade e a Associação Kyikatêjê Amtàti e integra a Federação dos Povos Indígenas do Pará (Fepipa). É uma das fundadoras e vice-presidenta da Associação dos Professores Indígenas do Sul e Sudeste do Pará (Apisspa) e coordena o Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena (GTEEI) do Fórum Regional de Educação do Campo (Frec). Está em estágio de Pós-Doutoramento na Clínica de Direitos Humanos da Amazônia (CIDHA/UFPA). **Neste documento, Rosani contribuiu mais diretamente com a produção do capítulo de Educação Escolar Indígena.**



Zara Figueiredo

Mineira do Vale do Jequitinhonha, passou por Belo Horizonte, São Paulo, Curitiba e, atualmente, mora em Ouro Preto/MG, onde atua como docente na Universidade Federal daquela cidade. Foi professora da Educação Básica por 19 anos, na rede pública. Atuou como professora na UFPR de 2016 a 2017, quando pediu transferência para Minas Gerais. Graduiu-se e fez mestrado em letras na PUC-Minas e doutorou-se na USP, em política educacional, com período sanduíche na Inglaterra. Realizou pós-doutorado no Centro de Estudos da Metrópole da USP. Suas investigações e ações políticas mais recentes estão voltadas à desigualdade racial na Educação Básica. **Neste documento, Zara contribuiu mais diretamente com a produção do capítulo de Gestão de Sistemas Educacionais e Financiamento.**

Especialistas que colaboraram, em caráter consultivo, com a construção deste documento:

Abidan Henrique

Aisha Lemos

Allan Greicon

Ana Paula Cruz

Anny Romão

Anunciação Silva

Barbara Rosa

Bruna Pecin

Bruno Clisman

Bruno Souza (Bruninho)

Caetano Siqueira

Carlos Vieira

Cleber Vieira

Clemilda Santiago

Creusa Barbosa

Daniel Cordeiro

Diane Sousa

Edna Lima

Gersem Baniwa

Irenildes Silva

Janine Rodrigues

Josiane Climaco

Kátia Schweickardt

Luã Apyká

Mara Evaristo

Maria do Socorro Guterres

Marilucia do Espirito Santo

Maurício Holanda

Naomy Oliveira

Paula Beatriz de Souza Cruz

Paulo Roberto

Priscilla Bacalhau

Rivanda dos Santos

Romero Almeida

Rosane Pires Viana

Sherol Santos

Sueli Lima Nunes

Esses são nomes de pessoas que participaram dessas respectivas etapas e que já confirmaram a autorização para inserir seus nomes no documento. Conforme seguirmos com o processo de autorização, vamos atualizar o documento com o nome das demais pessoas participantes. Tenha acesso ao documento aqui: https://docs.google.com/document/d/195tp0_ErNubw6kD0iqW5HzmjgcyX-gf2IKHmf1MIT14/edit?usp=sharing.



O Projeto Coalizão pela Equidade Étnico-Racial no Educação Já

Em entrevista recente, o professor e filósofo Daniel Munduruku¹, metaforicamente, definiu que “o Brasil é um país que ainda não cresceu, no sentido emocional, intelectual, identitário. O Brasil é um país adolescente e, por ser adolescente, está numa guerra de identidade. Pensa como criança, mas quer se tornar adulto e acha que tomando certas atitudes vira adulto”. No entanto, aqui temos um desafio, segundo Munduruku.

Quando olhamos no espelho retrovisor da nossa história, vemos no reflexo pessoas indígenas, negras e quilombolas numa foto muito diferente daquela que aprendemos na escola. Pessoas que têm sido, ao longo de mais de cinco séculos, alvo de uma série de violências sistêmicas que impactam suas vidas ao longo de gerações. Pessoas cujas potências e realizações foram apagadas dos nossos livros didáticos. Pessoas sem as quais a grandiosidade do Brasil que conhecemos hoje não seria possível.

Como podemos construir uma realidade que transforma a foto que o retrovisor da nossa história nos mostra?

Como caminhar na direção de outros futuros possíveis onde, efetivamente, as oportunidades são abundantes e estão dispostas de maneira equitativa para todas as pessoas?

¹ Daniel Munduruku (@danielmundurukuoficial) é escritor e professor paraense, pertencente ao povo indígena Munduruku. Autor de 56 livros publicados por diversas editoras no Brasil e no exterior, a maioria classificada como literatura infanto-juvenil e paradidáticos. É graduado em Filosofia e tem licenciatura em História e Psicologia. Tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – USP e Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Essa menção foi feita em entrevista disponível no Youtube, que pode ser acessada em: <https://www.youtube.com/watch?v=XBd407kW-g> (aos 19 minutos e 53 segundos). Iniciar esse texto com essa referência traz, destarte, a nossa proposta de construir um documento que: 1) tem como premissa a ideia de que discutir o combate ao racismo no Brasil precisa, necessariamente, centralizar a realidade de pessoas negras, indígenas e quilombolas; 2) tem no seu cerne trazer contribuições de maneira didática e acessível, sobretudo, para pessoas que não tiveram exposição anterior à temática; e 3) busca trazer referências em diversas mídias que possam expandir o repertório das pessoas leitoras nos assuntos aqui discutidos.



Acreditamos que imaginar outros futuros possíveis para o Brasil demanda um mergulho profundo no passado para entender como chegamos até aqui e assim revisar, de maneira coletiva e inédita, o nosso pacto social. Ou, ainda, como proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2004, precisamos de um processo amplo de reeducação das relações entre os grupos étnico-raciais presentes no nosso território, garantindo que pessoas amarelas, brancas, indígenas, pardas, pretas, e quilombolas estejam engajadas a refletir o efeito de suas pertencas em suas identidades e em seu acesso a direitos fundamentais (BRASIL, 2004)². Nessa árdua tarefa, as políticas educacionais para a Educação Básica precisam ser ponto de partida, com seu desenho, implementação, monitoramento e avaliação sendo estruturalmente moldados considerando o fato de que o acesso à cidadania no Brasil ainda é racialmente segregado.

Reconhecendo a urgência e a complexidade desse desafio de construir outros futuros possíveis, em 2021 a Imaginable Futures (IF) e o Todos Pela Educação (Todos) somaram-se a diversas organizações dos movimentos sociais, e ativistas que já estão há décadas na luta pela promoção de equidade étnico-racial na Educação brasileira. Essa coalizão nasceu com o objetivo de inserir uma abordagem antirracista no “Educação Já”, uma produção técnico-política de iniciativa do Todos, fruto de amplo debate e estudo de políticas educacionais e com contribuições para a elaboração de um plano sistêmico para a Educação Básica brasileira nas próximas gestões federal e estaduais.

Vale também citar que a própria pauta étnico-racial não havia sido contemplada na primeira versão do Educação Já em 2018. Nesse sentido, a construção desse documento demonstra não só uma tentativa de realinhar a rota da nossa compreensão do que significa fazer política educacional no Brasil, mas reflete um movimento de amadurecimento institucional que esperamos fomentar no terceiro setor e fortalecer nos governos Brasil afora.

² BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf.



Para trazer legitimidade à agenda e honrar as conquistas, a longa trajetória e luta histórica dos movimentos negros, indígenas e quilombolas pela Educação, a IF e o Todos criaram um conselho consultivo em 2021 composto por pessoas negras e indígenas a fim de guiar os passos da iniciativa³ e começaram essa discussão realizando um diagnóstico coletivo sobre a desigualdade étnico-racial na Educação. O diagnóstico, conduzido por meio de uma abordagem ancorada no pensamento sistêmico⁴, ouviu mais de 60 profissionais que conhecem de perto as políticas educacionais e os desafios de materializar a equidade étnico-racial na administração pública, na academia, nos movimentos sociais ou no terceiro setor⁵.

O resultado dessa co-construção foi a criação de um mapa sistêmico que demonstra graficamente os principais desafios e as oportunidades identificados para promoção de uma Educação com equidade étnico-racial, e de três alavancas que identificam áreas estratégicas nas quais o potencial de transformação do atual cenário se mostraria mais acentuado. É interessante observar que essas alavancas, trazidas a seguir, refletem as ideias centrais que já vêm sendo pautadas pelos movimentos negros⁶, indígenas e quilombolas ao longo de décadas. Essa sinergia reforça, portanto, a ideia de que as alavancas, quando ativadas, podem abrir possibilidades de transformações capazes de desmantelar a desigualdade étnico-racial em nosso país.

³ Mais informações sobre o Conselho e sobre a iniciativa podem ser encontradas em em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/todos-inicia-rodadas-de-escuta-visando-fortalecer-a-pauta-racial-em-suas-propostas-do-educacao-ja-2022/>.

⁴ A abordagem sistêmica é utilizada pelo The Omidyar Group, do qual a Imaginable Futures é parte há mais de nove anos. Você pode saber mais a respeito da metodologia em inglês no no Guia de trabalho, disponível em: <https://docs.kumu.io/content/Workbook-012617.pdf> e no curso, disponível em: <https://acumenacademy.org/course/systems-practice/>.

⁵ O conjunto de organizações e participantes desta primeira etapa está descrito na ficha técnica.

⁶ Quer saber mais sobre o papel central do Movimento Negro na construção da Educação das relações étnico-raciais? Recomendamos a leitura do Capítulo 1 deste documento e também o material elaborado pelo Observatório da Educação do Instituto Unibanco, Movimento Negro Educador: da luta à conquista da Lei no 10.639, que está disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/movimento-negro-educador>.



Alavanca 01 | Acesso e representação com proporcionalidade, respeito e dignidade

Elevar as vozes negras, indígenas e quilombolas por meio de acesso e representação em posições de liderança com proporcionalidade, assegurando que essas lideranças possuem conhecimento aprofundado sobre equidade étnico-racial e recebam todo o suporte necessário para que consigam permanecer com respeito, dignidade, saúde mental e física dentro desses ambientes.

Alavanca 02 | Pessoas indígenas, negras e quilombolas conscientes, pessoas brancas críticas

Elevar o nível de entendimento sobre questões étnico-raciais para que as pessoas que são vitimadas pelo racismo sejam conscientes de como ele opera no Brasil e que as pessoas brancas sejam mais críticas, especialmente sobre o seu papel na transformação deste quadro, fazendo com que as políticas e as práticas não sejam desenhadas de maneira a beneficiá-las, mas sim a todas as pessoas brasileiras.

Alavanca 03 | Políticas educacionais para a Educação das relações étnico-raciais e fortalecimento de identidade

Promover a implementação efetiva de políticas educacionais que valorizam as identidades negras, indígenas e quilombolas, aumentando a legitimidade destes grupos dentro do sistema educacional, bem como o seu desempenho e permanência escolar.



Movidas pelo desejo de ter essas três alavancas como guia para políticas educacionais antirracistas, em 2022 a Fundação Lemann (FL), o Itaú Social (IS), o Instituto Unibanco (IU) e a Fundação Telefônica Vivo (FTV) uniram-se ao Todos e a Imaginable para uma nova fase da iniciativa. Sob a coordenação técnica da Mahin Consultoria Antirracista, foi produzido o presente documento com o objetivo de apresentar para as lideranças estaduais e federais eleitas em 2022 – e suas respectivas equipes técnicas educacionais do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais – um conjunto de recomendações para fortalecer as estratégias de promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer), sendo assertivas e ao mesmo tempo flexíveis para permitir a adequação aos diversos cenários regionais, políticos, técnicos e fiscais dos entes federados.

A construção do documento

O desenvolvimento deste documento, considerando sua temática central, foi conduzido como um processo de co-construção que, como na etapa anterior da iniciativa, teve a participação de profissionais de diferentes jornadas de atuação. Primeiramente, por entendermos que a promoção de Erer demanda uma estratégia sistêmica, definimos que as recomendações seriam organizadas nos seguintes capítulos: Gestão de Sistemas Educacionais e Financiamento; Gestão Escolar e Professores; Políticas Pedagógicas; Educação Escolar Quilombola (EEQ); e Educação Escolar Indígena (EEI).

A escolha por trabalhar com essa divisão foi guiada pelo objetivo de aprofundar as discussões postas na Agenda Estratégica de Educação Já na perspectiva de Erer em uma diversidade de temáticas. Cobrimos desde aquelas que já são comumente associadas à pauta, como as que geralmente não são associadas a esse debate, mas são centrais para o diálogo sobre a política educacional, o que é o caso da gestão de sistemas educacionais e financiamento. Além disso, como maneira de realmente abordar Erer de maneira transversal e abrangente, entendemos que o debate sobre as modalidades da Educação Básica de EEQ e EEI não deveriam vir à margem, mas sim como pilares desse documento.

A escrita da primeira versão dos capítulos contou com o apoio de um grupo de seis pesquisadoras negras, indígena e quilombola especialistas no tema e com um



histórico de atuação na Educação Básica⁷ que conduziram um cuidadoso estudo. Foram realizadas entrevistas com especialistas, uma análise das normativas existentes e uma avaliação de dados e da literatura especializada. Na sequência, os documentos produzidos por essas pesquisadoras foram debatidos em cinco oficinas temáticas realizadas em agosto e setembro de 2022, contando com a presença de mais de 50 pessoas, entre profissionais da Educação Pública, pesquisadores e representantes das organizações da sociedade civil envolvidas no processo. Por fim, o documento foi consolidado pelo time da Mahin Consultoria Antirracista, e passou por leitura crítica de representantes de movimentos sociais, especialistas em Educação e gestores públicos antes de chegar em sua versão final aqui apresentada.

Como ler o documento

A publicação foi pensada não só como uma referência para desenhar recomendações para a promoção da equidade étnico--racial na Educação, mas também como fonte de expansão do repertório de gestores federais, estaduais e municipais na pauta de equidade étnico-racial. Para cumprir esses dois objetivos:

- ✔ utilizamos as **normativas e experiências existentes até o presente** como ponto de partida, a fim de que não caiamos em um processo de “reinvenção da roda” e possamos, efetivamente, honrar as conquistas alcançadas como resultado de um longo processo de luta de pessoas negras, indígenas e quilombolas de forma coletiva e organizada em seus respectivos movimentos e organizações, ao longo da nossa história. Assim, os conteúdos e as recomendações presentes em cada capítulo fazem menção direta ou foram construídos com base no que já havia sido produzido até aqui;
- ✔ buscamos utilizar **uma linguagem simples**, que também levasse em consideração a leitura e a inclusão de **pessoas que ainda não estão familiarizadas com o tema de Erer**;
- ✔ inserimos não só referências acadêmicas, mas também sugestões em notas de **rodapé de recursos como vídeos e podcasts** que podem ajudar as pessoas

⁷ As pesquisadoras responsáveis foram Andréia Lisboa Johnson, Edimara Gonçalves Soares, Iara Pires Viana, Francielle Santos, Rosani de Fatima Fernandes, Zara Figueiredo. Os resumos das trajetórias das pesquisadoras, bem como suas fotos, estão neste documento.



leitoras a aprenderem mais a fundo sobre determinados tópicos. Importante reforçar que, para reduzir o tamanho total deste documento, disponibilizamos todo o conjunto de referências bibliográficas em um local separado que pode ser acessado neste link: <http://bit.ly/3Hh2lmA>;

- ☑ criamos caixas de texto com aprofundamento de temas que complementam a compreensão das ideias abordadas em alguns capítulos;
- ☑ não é o objetivo central desse documento, mas deixamos implícito que ao falar da dimensão étnico-racial, também estamos considerando que uma pessoa não representa apenas uma etnia ou raça de maneira isolada, mas sua identidade também interage com outras dimensões de diversidade como gênero, sexualidade, classe social e regionalidade. Assim, também incentivamos que todas as propostas aqui trazidas também considerem uma abordagem interseccional sempre que fizer sentido;
- ☑ estruturamos o documento de maneira que, uma vez lida a seção seguinte, intitulada Introdução ao tema, a leitura possa continuar na ordem em que cada pessoa definir. Em outras palavras, cada capítulo temático pode ser lido separadamente de acordo com a agenda que a gestão deseja aprofundar em um determinado momento do desenho das políticas educacionais, o que também explica por que algumas recomendações aparecem em mais de um capítulo.

Além disso, vale ressaltar dois pontos importantes. Primeiro, ao longo do documento, vamos nos referir a pessoas negras, indígenas e quilombolas em diversas partes. Ao falar de pessoas negras, contabilizamos a junção entre pessoas autodeclaradas pretas ou pardas, seguindo as normas oficiais de classificação do quesito raça-cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁸. A opção por separar o grupo de pessoas quilombolas nessa nomenclatura parte de um

⁸ Conforme Sales Augusto dos Santos (2002), os dados estatísticos produzidos por instituições públicas brasileiras, como o IBGE e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), indicam que agregar pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, é justificável visto que a situação desses dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Para aprofundar ainda mais as reflexões sobre esses e os vários termos que dão base ao debate racial, recomendamos o texto “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão” de 2012 escrito pela Profa. Dra. Nilma Lino Gomes, disponível em <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>.



apontamento alcançado após um processo de escuta com especialistas e membros das próprias comunidades quilombolas envolvidos nos workshops e oficinas dessa iniciativa, os quais reforçaram a importância de nomear essas populações para demarcar sua específica identificação dentro do contexto racial brasileiro.

Segundo, de acordo com as normativas base – que serão melhor abordadas no próximo capítulo –, pensamos a Educação das Relações Étnico-Raciais⁹ como uma abordagem para todas as pessoas envolvidas no processo educacional, considerando inclusive as autodeclaradas brancas e amarelas¹⁰. Nesse sentido, vale também destacar que aqui levamos em consideração tanto a dimensão racial, quanto a dimensão étnica do debate e, por esse motivo, empregamos o termo étnico-racial ao longo do documento¹¹.

Possibilitar a superação dos abismos raciais que marcam a nossa realidade é uma missão que só é possível quando toda a sociedade é posta a aprender sobre as múltiplas consequências do racismo no Brasil e a atuar, coletivamente, na direção da reversão do cenário construído ao longo da história do nosso país.

Esperamos que esse documento seja uma valiosa ferramenta nessa direção.

⁹ Com a experiência da Mahin atuando com a expansão do repertório de lideranças sobre a temática central desse texto, sobretudo junto a governos, constatamos que o termo Educação das Relações Étnico-Raciais, cunhado após décadas de trabalho e articulação dos movimentos negros, indígenas e quilombolas, vem sendo utilizado de maneira intercambiada com o termo Educação Antirracista. Não é objetivo deste documento aprofundar as implicações teóricas e práticas que a utilização conectada destes termos gera. Contudo, para manter o equilíbrio entre honrar o que foi erguido com a produção técnica e intelectual de todas as pessoas que construíram essa pauta ao longo de décadas e possibilitar um diálogo próximo com o público-alvo desse documento que possa mais diretamente se relacionar com a maneira como o debate é conduzido hoje, por vezes empregaremos os dois termos os entendendo com o mesmo significado.

¹⁰ Quer aprender mais sobre como pessoas amarelas se inserem no debate sobre a questão racial? Como porta de entrada, recomendamos a entrevista de Lian Tai feita por Luana Genot no programa “Sexta black”, onde as duas discutem a perspectiva de pessoas amarelas no debate maior sobre racismo no contexto do Brasil,, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=97xnKKBK2oE&t=53s>.

¹¹ Quer aprender mais sobre a distinção entre raça e etnia? Recomendamos uma detalhada explicação dada pelo Professor Kabengele Munanga, particularmente o trecho que se inicia aos 14 minutos e 24 segundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA&t=387s>.



RECOMENDAÇÕES TRANSVERSAIS

Todos os capítulos presentes neste documento apontam áreas estratégicas de atuação e recomendações que buscam subsidiar o trabalho realizado nas próximas gestões, a fim de fortalecer a Educação das relações étnico-raciais de maneira sistêmica. Assim, podemos resumir essas recomendações nas seguintes recomendações transversais¹²:

- 1.** Fortalecimento das políticas de pesquisa, monitoramento e avaliação com o recorte étnico-racial;
- 2.** Crescimento de políticas de formação continuada e expansão de repertório na temática de Educação das Relações Étnico-Raciais para professores, gestores escolares, equipe de regionais e secretarias de Educação e demais profissionais da Educação Básica, trabalhando ativamente pelo letramento de seus profissionais nas questões raciais;
- 3.** Revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e demais materiais pedagógicos para a inclusão transversal, interdisciplinar e sistêmica da Educação das Relações Étnico-Raciais;
- 4.** Construção de um sistema de apoio e suporte às escolas para o fortalecimento da Educação das relações étnico-raciais, considerando a expansão do repertório na pauta, a realização dos ajustes curriculares e a abordagem de situações de preconceito e discriminação;
- 5.** Alocação de recursos voltados especificamente para o fortalecimento da relação das relações étnico-raciais e o combate às diferentes manifestações do racismo;

¹² Recomendações transversais construídas com base em Santos (no prelo).



6. Garantia de uma abordagem que considera os efeitos objetivos do racismo no monitoramento de indicadores (como a desigualdade étnico-racial na aprendizagem, acesso e permanência) e os efeitos subjetivos do racismo nas vidas de crianças, adolescentes e jovens negros, indígenas e quilombolas quanto a suas identidades, inserção social e potencialidade enquanto sujeitos e sujeitas.

1. INTRODUÇÃO AO TEMA

1.1. Racismo estrutural e Educação: uma breve contextualização

Um dos maiores e mais complexos desafios que a Educação brasileira enfrenta é a desigualdade étnico-racial que, no Brasil, é um fator organizador das diversas esferas da vida social e que atravessa, também, a produção e implementação das políticas públicas. Nesse sentido, é importante demarcar que a presente iniciativa parte da premissa que o racismo é um fenômeno estrutural e estruturante da realidade em que vivemos. Dizer isso significa pensar o racismo como algo que não está presente somente em manifestações individuais de discriminação, mas que define a maneira como o nosso contexto social opera e se reproduz, alcançando, assim, as instituições.

O racismo é estrutural porque resulta de um longo processo histórico, determina a distribuição de poder e oportunidades e organiza a nossa sociedade, seja na dinâmica de quem são nossos representantes, de quem tem acesso à saúde, à moradia, à terra e a outros bens e políticas públicas, de qual a distribuição de renda da população, na realidade de que crianças mais vulneráveis tiveram a aprendizagem afetada pelos efeitos da pandemia de Covid-19 ou, no limite, em quem tem mais chances de perder a vida como vítima da violência. Em outras palavras, a premissa básica desse documento é a de que o racismo está na raiz das desigualdades do nosso país e sistematicamente impede o acesso equitativo de pessoas indígenas, negras e quilombolas a direitos básicos, sobretudo o direito à Educação¹³.

¹³ Quer aprender mais sobre racismo estrutural? Uma das principais referências sobre o tema é o livro **Racismo estrutural**, do Dr. Silvio de Almeida, Editora Jandaíra. Talvez, antes de ler o livro, vale assistir ao vídeo “O que é racismo estrutural”, onde o próprio autor fala um pouco mais sobre esse conceito. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU&t=3s>.



Pensando especificamente sobre o campo da Educação, a limitação do acesso a esse direito básico inicia-se na gênese de nosso país e vai se recriando de diferentes formas ao longo de nossa história. No período colonial, por exemplo, já se viam legislações que intencionalmente impediam o acesso de pessoas escravizadas às escolas públicas do país¹⁴. O advento da República, por si só, também não garantiu a inclusão de pessoas africanas e de seus descendentes na vida social no Brasil, dadas as dificuldades, empecilhos e restrições à presença negra nas escolas, baseadas em seus costumes, na cultura, e também na legislação (BARROS, 2016). Já para os povos originários – que são as populações que descendem dos primeiros habitantes de uma localidade –, diferente do que muitos de nós aprendemos, a escola surge como um recurso “civilizatório”, de “salvação” de pessoas indígenas, quando na verdade, se deu em um processo de apagamento cultural, linguístico e físico desses povos¹⁵.

Além da restrição, também tivemos na história do Brasil a promoção de ideias eugenistas¹⁶ em manuais de história amplamente utilizados na formação de docentes e estudantes durante a primeira metade do século XX¹⁷. Hoje, sabemos o quão infundadas essas ideias eram, mas é importante não esquecer que elas foram base do pensamento social e imaginário popular do século XIX e começo do século

¹⁴ A proibição do acesso de pessoas escravizadas a escolas públicas consta no art. 69 do Decreto nº 1331A, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU&t=3s>.

¹⁵ Quer saber mais sobre essa perspectiva da instrução escolar como recurso civilizador? Recomendamos aprofundar essa reflexão com o artigo “Os povos indígenas e a Educação”, de Francinete Quaresma e Marília Ferreira, publicado em 2013 na **Revista Práticas de Linguagem**. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%E2%80%93246-Os-povos-ind%C3%ADgenas-e-a-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

¹⁶ Essas ideias eugenistas defendiam a superioridade biológica de pessoas brancas em relação aos demais grupos raciais, sobretudo em relação às pessoas negras e indígenas. Em outras palavras, a partir dessa ótica, seria como se pessoas não brancas fossem biologicamente limitadas nas suas capacidades intelectuais e físicas, de tal maneira que era como se existisse uma pirâmide de humanidade, onde grupos raciais europeus estariam no topo ao passo que pessoas indígenas e africanas estariam na base. Quer aprender mais sobre eugenia e o impacto dessas ideias no Brasil? Uma indicação importante é o livro **O espetáculo das raças**, da Dra. Lília Schwarcz. Antes de ler o livro, talvez valha a pena assistir ao vídeo “A entrada das teorias raciais no Brasil”, onde a própria autora aborda sobre o contexto dessas ideias eugenistas no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93f7nkbD7tY>. No campo educacional, a eugenia foi bem documentada por D’ávila, em “Diploma de Brancura” (DÁVILA, 2006).

¹⁷ O discurso eugenista se fez presente nos Manuais Escolares, elaborados após a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (que se propunha a elaborar um perfil para o caráter e a nacionalidade brasileiras) e pautou a estrutura educacional brasileira ainda durante a primeira metade do século XX. Para aprofundar, ver: RODRIGUES (2012) e KERN (2016).



XX, e impactaram diretamente a atuação do nosso Estado. Esse impacto pode ser observado, por exemplo, quando observamos as políticas de embranquecimento da população e quando encontramos “a promoção de uma Educação eugênica” sendo descrita como atribuição da União, Estados e Municípios na Constituição de 1934¹⁸. Também identificamos tais ideias eugenistas quando olhamos com cuidado a base de documentos que ainda hoje são utilizados como referências no campo educacional, como o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, de 1932¹⁹.

Os exemplos de normativas trazidos neste documento dão conta de ilustrar o papel ativo do Estado na construção da realidade do tempo presente. Contudo, tais exemplos são potencializados quando pensamos na política pública não somente como resultado de escolhas sobre o que fazer, mas também decisões sobre o que **não fazer**. Assim, podemos também considerar a desigualdade étnico-racial como resultado da atuação do Estado brasileiro no campo educacional quando ele decide agir ou se omite frente às disparidades étnico-raciais que demarcam nossa história.

Como consequência dessa combinação entre ações e omissões em termos da política pública educacional, hoje vivemos em uma sociedade com graves desigualdades, com as pessoas que se autodeclaram como indígenas, negras e quilombolas sendo maioria entre as pessoas empobrecidas e vulneráveis à violência, à insegurança alimentar, à falta de acesso a saneamento básico, internet e moradia adequada, dentre outras dimensões desse quadro de vulnerabilização. Essa realidade, ilustrada com dados na próxima seção, degrada as condições de vida desses grupos, cria obstáculos para o seu acesso, a permanência e o êxito no ambiente escolar, e limita o quão longe podemos chegar enquanto país. Dessa maneira, ter a construção de uma outra rota para lidar com as disparidades do país

¹⁸ Olhar art. 138 da **Constituição de 1934**.

¹⁹ Existem alguns estudos que demonstram essa ponte entre ideias eugênicas e esse manifesto, sobretudo como uma agenda para promover essa “limpeza racial” na Educação. Como exemplo, sugerimos a página 104 do artigo “Educar para regenerar e selecionar. Convergências entre os ideários eugênico e educacional no Brasil.” de Regina Gualtieri, de 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1147/933>.



é, na verdade, uma chamada para enxergar a Educação das relações étnico-raciais como premissa, como um caminho possível para uma Educação verdadeiramente de qualidade e com equidade²⁰.

OS NÚMEROS DA DESIGUALDADE ÉTNICO-RACIAL

Para trazer uma dimensão de como o racismo estrutural se expressa em outras dimensões da realidade brasileira, selecionamos a seguir dados relevantes sobre o contexto Brasil. Longe de esgotar todas as possibilidades de compreensão desse complexo cenário, esperamos que essas informações possam expandir o repertório da pessoa leitora e demonstrar como, ao falar dos reflexos do racismo estrutural na Educação, necessariamente estamos discutindo uma realidade que tem múltiplos impactos na vivência de estudantes negros, indígenas e quilombolas.

Insegurança alimentar

A fome esteve presente em 10,7% das casas de pessoas negras, número maior que o encontrado nas de pessoas brancas, 7,5% (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar, 2021). Um importante indicador relacionado a condições gerais de saúde (e que atravessa, portanto, questões como desnutrição crônica, saneamento básico, dentre outras) é a Taxa de Mortalidade Infantil. Para pessoas indígenas, em 2009, a taxa foi de 41,9 para cada mil nascidos vivos, enquanto para não indígenas, a taxa no mesmo ano foi de 18,1 por mil nascidos vivos (RAUPP *et al.*, 2017).

Falta de acesso a saneamento básico

Em 2018, verificou-se maior proporção da população preta ou parda residindo em domicílios sem coleta de lixo (12,5%, contra 6,0% da população

²⁰ Quer continuar aprendendo sobre outras narrativas históricas a partir de perspectivas e vivências de pessoas negras? Recomendamos fortemente o *podcast* História Preta (disponível em: <https://open.spotify.com/show/Ogk74Ww8wXJkC2lZVfLyx?si=68725eae58164ab5&nd=1>) e o *podcast* Projeto Querino (disponível em: <https://open.spotify.com/show/4ihscGfvOvmjBrK6dHA9Xo?si=c117495c6190403c&nd=1>). Ambos trazem a história do Brasil a partir de uma ótica diferente daquela que aprendemos na escola, gerando provocações que certamente nos ajudam a entender, de maneira mais aprofundada, as raízes dos desafios de implementar políticas públicas que promovam a equidade étnico-racial.

branca), sem abastecimento de água por rede geral (17,9%, contra 11,5% da população branca), e sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial (42,8%, contra 26,5% da população branca), implicando a condição de vulnerabilidade e maior exposição a vetores de doenças (IBGE, 2019).

PROPORÇÃO DE DOMICÍLIOS QUE NÃO POSSUEM SANEAMENTO ADEQUADO - 2010

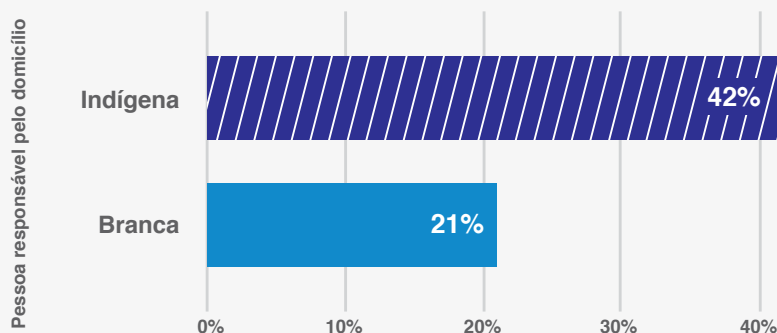


Gráfico colorido em barras com porcentagem da proporção de domicílios que não possuem saneamento adequado em 2010. Referindo-se aos responsáveis pelo domicílio, 42% são representados por indígenas e 21% por pessoas brancas.

Fonte: Raupp *et al.* (2017).

Internet

Em 2017, 65,4% da população preta ou parda acessou a Internet. Na população branca, essa proporção foi de 75,5%. Quanto à posse de telefone móvel celular para uso pessoal, 82,9% da população branca possuía o aparelho, diante de 74,6% da população preta ou parda (IBGE, 2019b).

Ademais, dados do projeto “Tecnologias Livres, Territórios Livres” (INTERVOZES, 2021) revelam que, no primeiro semestre de 2021, era de apenas 12% a proporção de famílias residentes em um dos 33 territórios quilombolas e comunidades rurais do Nordeste brasileiro consultados no mapeamento que possuíam um computador em seus domicílios. Quase 90% dessas famílias dependiam do uso de telefone móvel para acesso à internet, portanto.

Moradia adequada

Nos dois maiores municípios brasileiros, São Paulo e Rio de Janeiro, a chance de uma pessoa preta ou parda residir em um aglomerado subnormal é mais do que o dobro da verificada entre as pessoas brancas (IBGE, 2019).

Pessoas empobrecidas

Em 2018, 32,9% das pessoas pretas ou pardas encontravam-se abaixo da linha da pobreza (recebendo menos de US\$ 5,50/dia), frente a 15,4% de brancos.

CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DE FAMÍLIAS QUILOMBOLAS CADASTRADAS NO CADÚNICO EM 2012

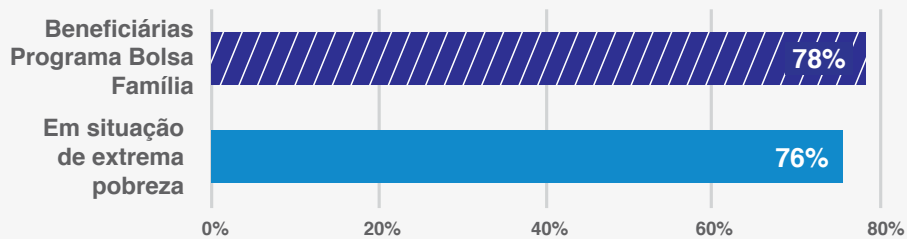


Gráfico colorido em barras com a porcentagem das condições socioeconômicas de famílias quilombolas cadastradas no CadÚnico em 2012. 78% são de beneficiárias do Programa Bolsa Família e 76% estão em situação de extrema pobreza.

Fonte: Seppir (2012).

RENDIMENTO MÉDIO REAL HABITUAL DO TRABALHO PRINCIPAL DAS PESSOAS OCUPADAS (R\$/MÊS) - 2018

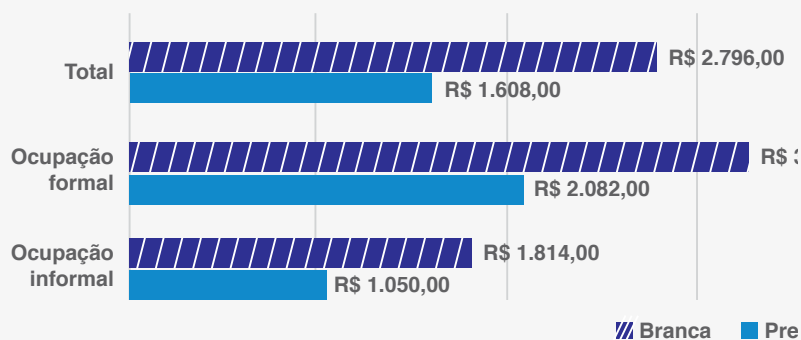


Gráfico colorido em barras agrupadas com o valor do rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas ocupadas (R\$/mês) em 2018. No total, pessoas brancas recebem o valor de R\$2.796,00, enquanto pessoas pretas e pardas o valor de R\$1.608,00. Na ocupação formal, pessoas brancas recebem R\$3.282,00, enquanto pessoas negras, R\$2.082,00. Na ocupação informal, pessoas brancas recebem o valor de R\$1.814,00, enquanto pessoas pretas e pardas o valor de R\$1.050,00.

*Nota: Pessoas de 14 anos ou mais de idade. Fonte: IBGE (2019).



Violência

Com relação à violência, indígenas e negros são as maiores vítimas de homicídios no Brasil. Enquanto a taxa de assassinatos em geral caiu de 27,2 para 21,7 por 100 mil habitantes entre 2009 e 2019, a taxa de mortes violentas de indígenas aumentou 21,6%, passando de 15 para 18,3 por 100 mil indígenas. Em relação à população negra, a chance de uma pessoa negra ser assassinada no Brasil é 2,6 vezes maior do que a de uma pessoa não negra. Os negros representaram 77% das vítimas de assassinato no país (CERQUEIRA, 2021).

1.2. Desigualdade étnico-racial na Educação: uma visão ampla a partir dos dados

A desigualdade étnico-racial na Educação está presente de maneira multidimensional²¹. Quando olhamos especificamente para o acesso e a permanência na Educação Básica, dados de 2019 revelam que a taxa de crianças e jovens negras (de 7 a 17 anos) que não frequentavam escola no país foi cerca de 1,5 vezes maior que a taxa análoga para pessoas brancas da mesma faixa etária (3,65% vs 2,22%) (Instituto Unibanco, 2022). Inclusive, em termos absolutos, eram mais de 700 mil jovens negros fora do ambiente escolar no ano em questão – quantidade de pessoas maior que a população de Aracaju, capital de Sergipe.

Na Educação Infantil, por sua vez, o acesso das crianças de 0 a 5 anos à escola seguiu avançando de modo importante em 2019, porém não o suficiente para se traduzir em redução das desigualdades. Apesar do crescimento, o percentual de crianças pardas entre 0 e 3 anos na etapa inicial da Educação Infantil, em 2019, ainda estava atrás do de crianças brancas – 33% de crianças pardas e 40,7% de brancas (CRUZ e MONTEIRO, 2021). Essa realidade desigual também se

²¹ Para mais informações sobre o contexto da desigualdade étnico-racial na Educação em outras áreas além da Educação, olhar o Box “Os números da desigualdade étnico-racial no Brasil”.



materializa quando olhamos as taxas de conclusão do Ensino Médio: dados de 2020 mostram que 79% dos jovens brancos de até 19 anos haviam concluído a etapa em questão, enquanto para jovens negros da mesma idade, a proporção foi de aproximadamente 63% (CRUZ e MONTEIRO, 2021). Dessa forma, essas disparidades de acesso e permanência já nos colocam para uma primeira reflexão: em que medida o direito fundamental à Educação está distribuído de maneira equitativa?

Na linha dessa reflexão, não surpreendentemente, os abismos raciais também estão demarcados nos níveis de aprendizagem. Quando olhamos o desempenho dos estudantes com recorte étnico-racial a partir dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2019, vemos que os estudantes da rede pública de 9º ano que estão com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa são 53,4% entre os brancos, enquanto, entre os pardos e pretos, o percentual é de 38,5% e 29,8%, respectivamente. Em Matemática, uma foto parecida nos é revelada; cerca de 34,9% dos brancos estão com aprendizagem adequada, enquanto apenas 21,2% dos pardos e 14,4% dos pretos ocupam o mesmo nível. Nos resultados do PISA²², esse padrão se repete: ao avaliarmos a pontuação dos estudantes brasileiros, segundo sua pertença étnico-racial no domínio da leitura, veremos que, mesmo controlada por diversos fatores (como nível socioeconômico e gênero), a diferença entre estudantes brancos e pretos é de 62 pontos em um cenário em que a média brasileira foi de 413 pontos. Tal lacuna corresponde a dois anos de escolarização (BRASIL, 2020 *apud* TODOS, 2022), o que significa dizer que um estudante preto que está no 9º ano, na média, tem um nível de bagagem acumulada de conhecimento correspondente a um estudante branco que ainda cursa o 7º ano. Segundo dados do Saeb 2019, em Língua Portuguesa no 9º ano, enquanto 63% dos estudantes brancos em escolas de alto nível socioeconômico apresentaram índice de aprendizagem adequado, esse número foi de 46% para estudantes pretos. Uma diferença de 17 pontos percentuais, mesmo controlando por nível de renda. Já em Matemática, a diferença foi de 15 pontos. Assim, é nítido que, ainda que garantamos a inserção e manutenção de

²² O *Programme for International Student Assessment* (PISA), em português Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que avalia o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos em leitura, matemática e ciências. Na edição de 2018, 79 países participaram da prova. O relatório da prova de 2018 está disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf.



todos estudantes na escola, independente da sua pertença racial, um grande passo precisa ser dado na direção de também assegurar o quanto essa escola agrega de conhecimento e pertencimento para esses estudantes (TODOS, 2022).

De antemão, tais dados da desigualdade não dizem respeito a capacidades intrínsecas de pessoas negras, indígenas e quilombolas. O que os números revelam é o resultado de um ciclo de marginalização desses grupos que, no contexto educacional, também é determinado por décadas de não priorização de uma Educação das relações étnico-raciais, em todas as suas dimensões.

O processo de não priorização, negação, apagamento e silenciamento está expresso em materiais didáticos que invisibilizam e inferiorizam a contribuição desses grupos, de sistemas educacionais em que as escolas dos territórios majoritariamente negros, indígenas e quilombolas contam com condições de trabalho mais precarizadas e também de vieses racistas na prática dos profissionais da Educação, como de docentes e gestores escolares.

Se olharmos especificamente para a prática dos profissionais da Educação, importantes estudos apontam a maneira como os próprios vieses resultantes do racismo podem gerar dinâmicas de tratamento sistematicamente diferentes dependendo da identificação étnico-racial de cada estudante. A fim de explorar como se dão essas diferenças de tratamento e quais são seus efeitos no contexto escolar, a doutora Eliane Cavalleiro conduziu um estudo seminal onde acompanhou escolas municipais da Educação Infantil da cidade de São Paulo e identificou um trato de mais afetividade com crianças brancas, e de inferiorização das características físicas de crianças negras como o cabelo, por exemplo. A pesquisa demonstra também que frente as situações de discriminação racial ocorridas, há um nítido despreparo das profissionais da Educação da escola como um todo, com o silêncio, a omissão e a culpabilização da vítima sendo as estratégias mais recorrentes de solução de conflitos (CAVALLEIRO, 2012)²³. Já

²³ No que tange o papel da gestão escolar no manejo da realidade do racismo na Educação, recomendamos o vídeo do Prof. Alessandro Santos, onde ele discute essa dinâmica em detalhe. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/pergunta-a-um-pesquisador/2020/11/11/Alexsandro-Santos-gest%C3%A3o-escolar-e-equidade-racial>.



pesquisadores da Universidade John Hopkins, em estudo realizado em 2016, identificaram que professores brancos possuem menos expectativas positivas quanto ao futuro profissional e acadêmico de estudantes negros(as), o que favorece o desenvolvimento de situações de conflitos ligados a discriminação racial (GERSHENSON *et al.*, 2016).

Os vieses por parte dos professores também foram aferidos estatisticamente por Botelho *et al.* (2015) na avaliação desses profissionais. Ao analisarem os dados de 277 mil estudantes de 8º ano da rede estadual de São Paulo, o estudo identifica que docentes tendem a avaliar estudantes brancos mais positivamente em relação aos demais estudantes, ainda que esses estudantes tenham apresentado o mesmo desempenho no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)²⁴ e possuam as mesmas características comportamentais e socioeconômicas²⁵. Quando combinados, esses trabalhos evidenciam como o racismo estrutural pode afetar a vivência de estudantes também na dimensão do tratamento que recebem ao longo da sua trajetória escolar, aprofundando e dando continuidade ao quadro dos dados de acesso, permanência e aprendizagem²⁶.

²⁴ O Saresp é uma prova externa e padronizada, aplicada anualmente, desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para avaliar o ensino em sua rede, produzindo diagnósticos do rendimento de seus estudantes.

²⁵ O estudo aponta que os estudantes brancos têm 4% menos chances de serem considerados como alguém que não atingiu a nota mínima e 5% mais chances de receberem notas mais altas do que a média de suas salas. Para avaliar características comportamentais, os pesquisadores utilizaram uma série de variáveis, tais como os registros de faltas, registros de percepções dos pais sobre engajamento, comportamento e dedicação dos estudantes e indicadores onde os próprios estudantes avaliaram sua presença e procrastinação com as tarefas de casa.

²⁶ Caso queira uma visão ampla dos dados específicos das realidades indígena e quilombola, recomendamos a leitura dos capítulos de Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, respectivamente.

Abaixo, trazemos uma linha do tempo em que buscamos identificar os principais marcos históricos e normativos para as perspectivas negra, indígena e quilombola.



LINHA DO TEMPO: NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE

1924

Primeira circulação do Jornal O Clarim da Alvorada: O jornal da resistência.

| Perspectiva Negra |

Tido como um dos mais importantes jornais da história da imprensa negra brasileira.

1931

Articulação da Frente Negra Brasileira.

| Perspectiva Negra |

Tida como a organização negra mais influente a se projetar no cenário nacional pós abolição, via a Educação formal como uma das principais ferramentas estratégicas para inserção das pessoas negras na sociedade (DOMINGUES, 2008).

1936

Fundação do Centro Cultural Afro-Brasileiro e Frente Negra Pernambucana – Teatro Solano Trindade

| Perspectiva Negra |

Grupos ligados à cultura popular fundados pelo poeta e militante Solano Trindade.

1944

Fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN).

| Perspectiva Negra |

Projeto idealizado por Abdias do Nascimento

1948

Primeira Edição do Jornal Quilombo - dirigido por Abdias do Nascimento

| Perspectiva Negra |

Mas antes mesmo desta data o *Jornal Quilombo*, dirigido pelo intelectual e militante negro Abdias do Nascimento, já indicava a necessidade de Educação formal para os negros como uma condição necessária à superação da exclusão sócio-racial a que estavam submetidos. Afirmava o Quilombo, em sua primeira edição, na coluna “Nosso Programa”, que era necessário “lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do País, inclusive nos estabelecimentos militares” (SANTOS, 2005, p. 22).

1950

Inauguração do Projeto Unesco – Pesquisa sobre relações raciais no Brasil.

| Perspectiva Racial |

Projeto patrocinado pela Unesco que mobilizou pesquisadores nacionais e internacionais em torno da discussão da questão racial brasileira.

1950

Realização do I Congresso do Negro Brasileiro - promovido pelo TEN

| Perspectiva Negra |

Nesse congresso recomendou-se, dentre outros pontos, “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo” (SANTOS, 2005, p. 23).

1951

Promulgação da Lei Afonso Arinos.

| Perspectiva Racial |

Primeira norma antirracista do Brasil – tornou contravenção penal a discriminação racial.

1971

Fundação do Grupo Cultural Palmares de Porto Alegre.

| Perspectiva Negra |

Grupo articulado em Porto Alegre que foi responsável pela proposição do dia 20 de novembro como data comemorativa em relação à questão racial negra, em contraponto com as celebrações do 13 de maio (CAMPOS, 2006).

1974

Criação do Núcleo de Cultura Afro-Brasileira em Salvador-BA

| Perspectiva Negra |

Fundação do Bloco afro Ilê Aiyê.

| Perspectiva Negra |

1978

Fundação do Movimento Negro Unificado (MNU)

| Perspectiva Negra |

1979

Fundação do Bloco Afro Olodum em Salvador-BA

| Perspectiva Negra |

1986

Realização da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte

| Perspectiva Negra |

“Realizada em Brasília, nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, com representantes de sessenta e três Entidades do Movimento Negro, de dezesseis estados da federação brasileira, com um total de cento e oitenta e cinco inscritos” (SANTOS, 2005, p. 24).

1988

Promulgação da Constituição Federal de 1988

| Perspectiva Racial |

Promulgação do art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT)

| Perspectiva Quilombola |

Assegura que aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos.

1989

Realização da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais

| Perspectivas Indígena e Quilombola |

Orientação que auxilia no garantir de autodeterminação aos povos indígenas e quilombolas na definição de seus processos próprios de ensino e aprendizagem escolar.

1991

Promulgação do Decreto nº 26/1991

| Perspectiva Indígena |

Transfere da Funai para o MEC as atribuições de coordenação da modalidade de Educação Escolar Indígena.

1995

Realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida

| Perspectiva Negra |

Organizadores da marcha entregaram ao então presidente Fernando Henrique Cardoso o documento de nome Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que compilava uma série de propostas antirracistas de escopo governamental. No campo educacional, figuravam dentre as propostas a avaliação e monitoramento de materiais escolares e didáticos e mesmo o desenvolvimento de programas permanentes de treinamento e qualificação de docentes para capacitá-las a atuar de maneira antirracista em meio ao contexto de diversidade racial brasileiro (SANTOS, 2005).

1995

Realização do I Encontro Nacional Quilombola

| Perspectiva Quilombola |

Encontro que aconteceu em conjunto com a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. As demandas por uma Educação nacional que respeitasse as especificidades quilombolas já se faziam presentes.

Criação do Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI População Negra), ligado ao Ministério da Justiça.

| Perspectiva Negra |

1996

Promulgação da Lei nº 9.394/1996

| Perspectiva Indígena |

Estabelece os princípios básicos da Educação Escolar Indígena: intercultural, comunitária, específica, bilíngue/multilíngue e diferenciada, assim como o regime de colaboração entre os entes federativos para execução das políticas que devem primar pela valorização das línguas e diversidades culturais indígenas.

1998

Publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)

| Perspectiva Indígena |

Apresenta orientações de referência construção curricular das escolas indígenas, pautados nos princípios do bilinguismo/multilinguismo, interculturalidade e no fato da EEI ser comunitária e diferenciada.

1999

Promulgação da Resolução CNE/CEB 03/99 - Traz diretrizes para a modalidade de Educação Escolar Indígena

| Perspectiva Indígena |

“Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Orienta à criação da categoria de escola indígena nos sistemas de ensino, a formação de professores e a criação de instâncias específicas de EEI nas secretarias de Educação.

LINHA DO TEMPO: NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE



1999

Promulgação do Parecer CNE 14/99 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena
| Perspectiva Indígena |

2001

Realização da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, promovida pela ONU, em Durban (África do Sul)
| Perspectiva Racial |

2002

Instituição de Cotas raciais no Ensino Superior: Uneb, Uerje e Unf.
| Perspectiva Negra |

2003

Promulgação da Lei nº 10.639/03
| Perspectiva Negra |
Modifica a LDB para estabelecer a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira.

Promulgação do art. 2º do Decreto nº 4.887/2003
| Perspectiva Quilombola |
Caracteriza os remanescentes das comunidades dos quilombos (RCQ) como grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

2004

Criação do Programa Brasil Quilombola.
| Perspectiva Quilombola |

2004

Promulgação do Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004
| Perspectivas Negra e Quilombola |
Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Promulgação da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004
| Perspectiva Negra |
Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), órgão pertencente ao MEC.
| Perspectiva Racial |
Secretaria que aglutinou, dentre outras, as temáticas de Erer e Educação Escolar Indígena.

2005

Instituição da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara)
| Perspectiva Negra |
Órgão vinculado ao MEC que teve o objetivo de apoiar no processo de elaboração, acompanhamento e avaliação de políticas públicas educacionais relacionadas à Erer.

2006

Publicação do Livro "Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais" organizado pela Secad
| Perspectiva Racial |

Declaração das Nações Unidas (ONU) sobre o Direito dos Povos Indígenas
| Perspectiva Indígena |
Orientação que auxilia no garantir de autodeterminação aos povos indígenas na definição de seus processos próprios de ensino e aprendizagem escolar.

2007

Promulgação do Decreto nº 6040/2007
| Perspectiva Quilombola |
Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e a definição de Povos e Comunidades Tradicionais se estende aos Quilombolas.

2008

Promulgação da Lei nº 11.645/2008
| Perspectiva Indígena |
Altera a Lei no 9.394/1996, modificada pela Lei no 10.639/2003, 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.

2009

Promulgação do Decreto nº 6.861/2009
| Perspectiva Indígena |
Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

Aprovação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
| Perspectiva Racial |

2010

Realização da Conferência Nacional de Educação
| Perspectiva Racial |
Ênfase para a maneira pela qual a temática de Educação para relações étnico raciais, Educação quilombola e Educação indígena foram tratadas como "constituintes do direito à Educação" nessa convenção (MOURA, 2011, p. 7).

Publicação da Resolução nº 4/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE)
| Perspectiva Quilombola |
Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. No que se refere a modalidade de Educação Escolar Quilombola o documento explana o seu lugar de desenvolvimento, destaca a necessidade de uma proposta pedagógica que entrelace as especificidades quilombolas com conhecimentos dos componentes curriculares.

Realização do I Seminário Nacional de Educação Quilombola
| Perspectiva Quilombola |

2010

Promulgação da Lei no 12.288/2010 - Estatuto da Igualdade Racial
| Perspectiva Negra |
Institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

2011

Promulgação do Parecer CNE/CEB nº 1/2011
| Perspectiva Indígena |
Reconhece as atribuições normativas do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas

Promulgação do Parecer CNE/CEB nº 11/2011
| Perspectiva Indígena |
Dispõe sobre a não obrigatoriedade de oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio.

2012

Promulgação da Lei nº 12.711/2012
| Perspectiva Negra |
Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de Ensino Técnico de nível médio.

Promulgação da Resolução nº 5/2012
| Perspectiva Indígena |
Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Promulgação da Resolução nº 8/2012
| Perspectiva Quilombola |
Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ).

2014

Promulgação da Lei nº 13.005/2014
| Perspectivas Indígena e Quilombola |
Dá continuidade às propostas do primeiro PNE e estabelece que os Estados elaborem seus planos para Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola.

Parecer CNE/CP nº 6/2014
| Perspectiva Indígena |
Define que a formação deve ser em serviço, assegurando a qualificação profissional nas diferentes áreas do conhecimento, com ênfase nas histórias, línguas, culturas e conhecimentos indígenas.

Promulgação da Resolução nº 1/2015
| Perspectiva Indígena |
Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

2015

Promulgação do Parecer CNE/CEB nº 9/2015
| Perspectiva Indígena |
Traz orientações para a promoção do acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais, preconizando o respeito à autonomia e autodeterminação dos povos.

Promulgação do Parecer CNE/CEB nº 14/2015
| Perspectiva Indígena |
Estabelece diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

2016

Portaria normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016
| Perspectiva Racial |
Dispõe sobre a indução de ações afirmativas na Pós-graduação.



1.3. Nossos passos vêm de longe: conquistas, avanços e desafios na Erer

Quando nos debruçamos sobre os dados estatísticos da Educação brasileira descritos anteriormente, fica evidente que nossas políticas educacionais atuais não conseguiram diminuir nem combater as desigualdades étnico-raciais que impedem o sucesso escolar de estudantes negros, quilombolas e indígenas. Frente a esse cenário, há décadas profissionais da Educação e ativistas de movimentos sociais demandam políticas públicas reparatórias, reivindicando um processo de reeducação étnico-racial²⁷, uma vez que o sistema vigente já nos educou de maneira racista e foi chave para a reprodução do racismo estrutural.

O MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR

Como mostramos no capítulo introdutório deste documento, historicamente, a política educacional no Brasil serviu como base de um projeto de apagamento de pessoas negras, indígenas e quilombolas. Esse projeto tem sido chave para a reprodução do racismo estrutural, e resultou em uma prática pedagógica muitas vezes centrada em ideais europeus que silenciam as contribuições culturais, políticas, econômicas e sociais desses diferentes grupos étnico-raciais. Não à toa, a Educação foi e continua sendo um dos principais campos de luta dos movimentos sociais. Para ilustrar essa ideia, vale refletir sobre as contribuições que partem da trajetória do **Movimento Negro e de Mulheres Negras na formulação da Educação para as Relações Étnico-Raciais.**

²⁷ Para ilustrar essa longa trajetória de luta e conquistas, recomendamos a análise da Linha do Tempo Nossos Passos Vêm de Longe.



Para representar o papel fundamental de todas essas pessoas, decidimos trazer algumas reflexões a partir dos escritos da Dra. Nilma Lino Gomes²⁸. A autora tem dedicado sua vasta carreira no estudo dos movimentos sociais e das relações raciais, e sua conexão com a Educação. Em uma de suas principais obras, “O Movimento Negro educador”²⁹, ela apresenta como tese principal do seu estudo o Movimento Negro brasileiro como um agente educador que produz, sistematiza e articula saberes emancipatórios. Em outras palavras, Gomes nos mostra como foi a produção de saberes desses sujeitos e sujeitas que hoje nos possibilita refletir sobre a reversão dos impactos do racismo estrutural.

Ao investigar como o movimento negro tem produzido e sistematizado conhecimento que emerge das próprias vivências de pessoas negras, Gomes demonstra que os principais feitos desses pensadores e pensadoras nos ajudam a compreender melhor a realidade que vivemos. Por exemplo, foi a partir de debates críticos e bem posicionados que esses atores deram outro significado ao conceito de raça, pensando essa ideia como algo estrutural, estruturante, político e que teve consequências gigantescas para a realidade em que vivemos. Foi também a partir dessa produção que o combate ao racismo e o desenho de políticas públicas de promoção da igualdade étnico-racial, como as que trazemos nesse documento, foram possíveis. De maneira mais ampla, foi com a contribuição dessas pessoas que hoje podemos pensar a identidade negra, materializada nas celebrações culturais, na produção

²⁸ Nilma Lino Gomes é pedagoga e mestra em Educação pela UFMG, além de doutora em Antropologia Social pela USP. Foi ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal, ao ser nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira em 2013. Suas publicações incluem desde livros e artigos derivados de pesquisas de campo e destinados ao público universitário até narrativas de ficção voltadas para crianças e jovens. Foi autora de **Movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação** (2017), **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra** (2006), **Betina** (2009), **O menino coração de tambor** (2013), entre outros escritos.

²⁹ GOMES, N. L. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta pela emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.



intelectual ou até mesmo no orgulho do próprio cabelo, como parte do percurso para a transgressão e efetiva emancipação.

Nesse horizonte, o movimento negro possui um papel imprescindível, pois na medida em que desconstrói padrões hegemônicos, educa não apenas pessoas negras mas toda a sociedade brasileira. Assim, esse trabalho de produzir conhecimento serve não somente como ferramenta de combate ao racismo, mas também como caminho fundamental da valorização e defesa da diversidade humana, em todas as suas dimensões. Para Nilma Gomes, trata-se da **pedagogia da diversidade**, ciência que esteve e está presente nas lutas da comunidade negra ao longo de toda sua história, e que contempla os saberes produzidos, sistematizados e articulados pelo movimento negro.

É essencial falar sobre o importante papel político e educador do Movimento Negro – e, de certo, do Movimento Quilombola e do Movimento Indígena – porque é a partir deles que conseguimos nos movimentar, sair do conformismo diante das desigualdades étnico-raciais, e utilizar essa energia de ação para gerar mudanças efetivas e radicais na nossa realidade. É a capacidade desses movimentos de questionar e ao mesmo tempo educar o Estado que garante a abertura para que seus saberes sejam reconhecidos, multiplicados e traduzidos em políticas públicas.

Em suma, é pela contribuição incansável dessas pessoas que se torna possível trilhar o caminho de construir uma Educação Pública de qualidade e com equidade que de fato potencialize todas as pessoas na sua integralidade.

O direito à Educação, como conhecemos hoje, efetiva-se no Brasil com a Constituição de 1988 (BRASIL, 2016). Além de seu profundo significado como código que proclama os fundamentos e diretrizes do processo de



redemocratização do país, a Constituição de 1988 foi um momento estratégico para se debater as novas demandas e ajustes dos direitos sociais, raciais, educacionais, econômicos e democráticos. Por exemplo, é na Constituição de 1988 que, pela primeira vez, há o reconhecimento dos territórios quilombolas e dos sujeitos quilombolas³⁰, o que seria uma condição para a institucionalização da Educação Escolar Quilombola, como discutiremos no capítulo da temática.

Pouco mais de uma década depois, em 2001, a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância na África do Sul (ou Conferência de Durban) representou outro marco importante. O combustível para as políticas de Erer que vão se constituir ao longo das duas primeiras décadas do século XXI está no parágrafo 10 da Declaração de Durban, que determina que os Estados garantam “aos povos africanos e afrodescendentes, em particular a mulheres e crianças, o acesso à Educação e às novas tecnologias, oferecendo-lhes recursos suficientes nos estabelecimentos educacionais e nos programas de desenvolvimento tecnológico e de aprendizagem à distância nas comunidades. Enquanto signatário da Declaração de Durban, o Brasil tem o compromisso de incluir, nos programas de estudos, em todos os níveis, a história e as contribuições dos povos africanos.”

O fato de o Brasil ser signatário da Declaração e Plano de Ação da Conferência de Durban foi crucial para, além de denunciar o racismo, exigir do estado brasileiro medidas e ações concretas de combate às desigualdades raciais. O movimento de mulheres negras liderou as reivindicações de uma agenda antirracista que pautou, dentre outras ações, o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de negras e negros em sua trajetória educacional como dívida histórica da herança educacional eurocêntrica.

É importante registrar também o papel protagonista do Movimento Negro e da Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, em 1995. Essa última foi o primeiro marco pós-Constituição Federal de 1988 de enfrentamento do racismo e das desigualdades raciais no Brasil, e de denúncia da ausência de

³⁰ BRASIL, 2016, art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”.



políticas públicas para a população negra – incluindo políticas para uma Educação de qualidade. Ainda que não voltados apenas à Educação, outros marcos legais em torno da questão racial foram sendo aprovados ao longo do tempo, como: 1) a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), pelo Decreto n° 4.886/2003; 2) o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir), pelo Decreto n° 6.872/2009; 3) o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR), via Decreto n° 8.136/2013; e 4) a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, pelo Decreto n° 6.040/2007.

Nesse contexto de mudanças, relacionado diretamente ao campo educacional, em 2003, a Lei n° 10.639/2003 alterou os artigos 26A e 79-B da Lei n° 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

Já em 2008, a LDB n° 9.394/1996 foi novamente alterada pela Lei n° 11.645/2008, para incluir a obrigatoriedade do ensino e estudo da História e Cultura dos povos indígenas nos currículos oficiais de ensino das redes públicas e particulares. Essas duas legislações cumpriram um importante papel no debate racial na Educação, produzindo um efeito fundamental em parte da gestão do sistema educacional, uma vez que, a partir daí, passa-se a rever conteúdos de livros didáticos, qualificando-os em termos de reconhecimento e inclusão, no currículo, da história dos povos africanos, da população negra e indígena no Brasil. As Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008 fortaleceram ações e projetos educacionais já desenvolvidas por diferentes instituições e atores sociais bem como possibilitou a formalização de parcerias com Instituições Federais, via NEABs, para a oferta de cursos de formação continuada para professores e gestores das redes públicas de ensino.

Em 2009, foi lançado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o qual estabelece orientações específicas à implementação das políticas de Erer para todos os entes federativos.



Destacamos, ainda, as recomendações específicas contidas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (CNE/CEB 5/2012) (BRASIL, 2012a) e de Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE 16/2012) (BRASIL, 2012b), que constituem documentos-chave para o processo de implementação, monitoramento e aprimoramento da Educação Escolar Indígena e Quilombola como uma política pública da Educação brasileira.

Como resultado das demandas históricas da população negra, em 2010, foi aprovada a Lei Federal n° 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial³¹. Esse marco legal fortalece os demais dispositivos legais da Educação para as relações raciais, à medida que destina atenção a cada política pública social, de acordo com suas especificidades, ao mesmo tempo que não deixa de inserir cada uma dessas políticas em um movimento maior, onde cabe ao Estado (prioritariamente) e à sociedade como um todo “garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais”³².

Por fim, outra conquista relevante dos movimentos indígenas, negros e quilombolas que vem transformando a Educação brasileira e o debate público sobre mobilidade social, foram as ações afirmativas no Ensino Superior. Essa política começou em 2001, como iniciativa das universidades do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), seguidas, pela Universidade Estadual da Bahia (Uneb) e Universidade de Brasília (UNB), respectivamente em 2002 e 2003. Em 2012, a política de reserva de vagas foi ampliada para todo o Ensino Superior federal com a aprovação da Lei n° 12.711/2012, que garante reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas e, dentro desse percentual, uma porcentável específica era destinada a estudantes que preenchessem critérios de renda e étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas).

³¹ Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera a Lei n° 7.716, de 5 de janeiro de 1989, Lei n° 9.029, de 13 de abril de 1995, Lei n° 7.347, de 24 de julho de 1985, e Lei n° 10.778, de 24 de novembro de 2003.

³² Art. 2° da Lei n° 12.288/2010.



Alguns resultados já são visíveis: em 2000, o número de negros com diploma de ensino superior no Brasil era de apenas 2,2%, já em 2017, 9,3% dos negros tinha o mesmo título (BRITO, 2018). Quanto aos povos indígenas, de acordo com último Censo de Educação Superior (BRASIL, 2019), o número de universitários que se autodeclararam indígenas cresceu significativamente, saindo de 7 mil em 2010 para 57.706 em 2018. A legislação dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de Ensino Técnico de nível médio, mas impactam positivamente outras etapas e modalidades da Educação Básica. Por um lado, as ações afirmativas garantem a representatividade de grupos minorizados em espaços de poder, ampliando o imaginário de estudantes indígenas, negros e quilombolas de que a universidade é um espaço para eles e elas considerarem em seus projetos de vida. Por outro, ao formar cada vez mais professores(as) e pesquisadores(as) negros(as), indígenas e quilombolas, as ações afirmativas criam a tendência de fortalecer a promoção dos direitos desses grupos minorizados, com mais profissionais dedicados a inserir a equidade étnico-racial como agenda transversal em seu exercício profissional.

No entanto, notamos que apesar de, do ponto de vista normativo, a agenda racial estar bem equacionada às demandas da Educação brasileira, a existência de normativas específicas para avançar a pauta não tem sido suficiente para alterar a realidade de estudantes negros, indígenas e quilombolas tendo em vista os dados de desigualdade étnico-racial na Educação, como já discutimos neste texto. Nesse sentido, a pergunta que se coloca é:

Se temos leis tão avançadas, por que elas não conseguiram se tornar políticas efetivas ou garantir avanços sistemáticos no sentido da redução de desigualdades raciais?

Enxergamos três obstáculos principais.

Do ponto de vista técnico, um fator importante é o de que marcos legais que fundamentam a política educacional no Brasil não foram capazes de incluir a dimensão étnico-racial em sua estrutura. Alguns dos marcos legais que poderíamos citar nesse sentido são: 1) Plano Metas Compromisso Todos Pela



Educação, aprovado pelo Decreto n° 6.094/2007; 2) estruturação do Saeb, desde seu início, via Portaria Ministerial 931/2005 até a mais recente, Portaria n° 250/2021; 3) EC 14/1996 e 53/2006 – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação); 4) Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 5) Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n° 13.005/2014; e, mais recentemente, o Projeto de Lei Complementar n° 25/2019, que busca instituir o Sistema Nacional de Educação. Apesar de serem centrais para o contexto da Educação, todos esses marcos políticos-legais têm em comum a omissão em relação à desigualdade étnico-racial. Ao silenciar o racismo ou o combate ao mesmo no contexto educacional, esses marcos acabam se tornando peça fundamental na reprodução de um sistema que define as desigualdades do nosso país.

Outro fator central diz respeito à questão étnico-racial e como ela é abordada. Em geral, ela não é entendida com centralidade ou inserida de maneira transversal. Por exemplo, no caso do Plano Nacional de Educação, muito se argumenta que pode ser considerado um caso exitoso de inclusão do debate étnico-racial em um grande marco legal educacional, sob o argumento de haver a meta 8 direcionada à questão racial e que busca o aumento dos anos de estudos de pessoas acima de 18 a 29 anos. Contudo, ainda que seja muito importante ter resguardado esse direito, o mesmo não pode ser confundido com o que entendemos ser o caminho para reduzir os abismos raciais que definem o Brasil: uma abordagem específica e transversal que coloca o combate ao racismo como uma base que precisa estar presente em todos os esforços educacionais. Em outras palavras, o que se defende aqui está relacionado à inserção da dimensão étnico-racial em metas como, por exemplo, as 3, 5 e 7, que tratam, respectivamente, da universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, da alfabetização de todas as crianças, e do fomento à qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades. Da mesma maneira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também utilizada como referência para (re)elaboração de currículos de todos os estados e municípios brasileiros, somente faz alusão às Lei n° 10.639/2003 e Lei



n° 11.645/2008 como referências para a Educação Básica, sem trazer qualquer direcionamento aprofundado ou mesmo sistêmico em relação a pauta. Se o racismo é um fenômeno sistêmico que se manifesta em todas as dimensões da política educacional, a forma mais efetiva de abordá-lo é tendo uma estratégia abrangente. Quando abordado de maneira centralizada ou superficial, como no Plano Nacional de Educação e na BNCC, não caminhamos de maneira efetiva na direção da redução das desigualdades raciais.

Por fim, o último fator que acreditamos ser um obstáculo na construção de uma política educacional mais racialmente equitativa é o fato de que a implementação das legislações que dão base para a Educação das relações étnico-raciais é marcada por um ciclo de obstáculos que impedem sua efetividade. Tanto a literatura especializada quanto ativistas, acadêmicos e profissionais da Educação participantes das oficinas realizados ao longo de nossa iniciativa destacaram enormes desafios na execução de normativas que promovem a equidade étnico-racial, como a Lei n° 10.639/2003 e a Lei n° 11.645/2008, tais como: 1) a resistência política por parte de docentes e gestores educacionais em relação ao tema das relações raciais, muitas vezes resultantes do desconhecimento ou falta de compreensão sobre a dinâmica racial da sociedade brasileira e seus efeitos na Educação; 2) dificuldades de monitoramento da implementação nos estados e municípios; 3) desafio de reformulação dos currículos de formação inicial de professores(as), ainda fortemente baseados em referências teóricas racistas ou que silenciam a questão étnico-racial; 4) falta de investimentos e ações sistemáticas e perenes em formação continuada de professores e gestores na pauta; 5) dificuldade da inserção de EREB nos currículos escolares em todas as áreas de conhecimento; 6) avanços tímidos no aprimoramento de livros didáticos; 7) necessidade de articulação de iniciativas no âmbito das normativas entre diferentes ciclos e entes federativos; e 8) o desconhecimento e/ou compreensão insuficiente da dinâmica racial e de seus efeitos na Educação pela sociedade brasileira (ALVES-BRITO *et al.*, 2018; RODRIGUES, 2011; PEREIRA, 2016; GOMES E JESUS, 2013; ALMEIDA E SANCHEZ, 2017; NOBRE, 2017).

Assim, finalizamos esta seção destacando que apesar dos avanços descritos, a desigualdade étnico-racial ainda é o cerne do nosso sistema educacional. Ao



deixar para trás um enorme contingente de estudantes, as políticas educacionais não atingem sua finalidade última de promover Educação de qualidade para todos estudantes brasileiros. Dessa forma, fica evidente que a democracia e a cidadania dificilmente serão consolidadas se o Brasil não incorporar efetivamente esses estudantes negros, indígenas e quilombolas ao direito à Educação, com garantia de padrão de qualidade, constitucionalmente afirmado. Os dados demonstram a urgente necessidade de inserção de princípios efetivos de ação afirmativa na Educação Básica, ações essas que somente serão concretamente efetivas se houver comprometimento das lideranças políticas e de gestores públicos, no sentido de tornar essa agenda sistêmica e coordenada.

Nos próximos capítulos, vamos não só aprofundar a compreensão desses desafios, como também entender quais são ações objetivas que podem ser tomadas em nível municipal, estadual e federal – executivo e legislativo – para reverter esse cenário³³.

³³ **Quer continuar aprendendo mais sobre Educação e Relações Étnico-raciais?** Além de todo o conteúdo deste documento e as normativas referência que foram produzidas a nível federal, estadual e municipal, recomendamos também o *podcast* Educação e relações étnico-raciais no Brasil,, disponível em: https://open.spotify.com/show/7bdJ19nW7JoM2COCVqAuP2?si=3GvsfCDdRA6SyR7ZPrbG_Q&nd=1. Por meio de entrevistas com atores – chaves como a Profa. Nilma Lino Gomes e a Profa. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, esse podcast traz perspectivas que aprofundam muitos dos assuntos que discutimos aqui como as normativas, os desafios de formação de professores e a conexão direta com currículos e com práticas de enfrentamento no espaço escolar.



2. GESTÃO DE SISTEMAS E FINANCIAMENTO





Qual a relação direta entre a temática de gestão de sistemas educacionais e financiamento e a Erer?

Ainda que tais temáticas sejam, em sua essência, indissociáveis, boa parte dos avanços em termos de consolidação e implementação dos marcos legais tem se mostrado mais significativos nas dimensões de currículo e práticas pedagógicas. Tais avanços não significam que não há passos a serem dados nessas dimensões – como mostramos no começo deste documento e em todos os capítulos a seguir, os desafios de implementação de Erer são múltiplos e ensejam ação e intencionalidade em todas as áreas da Educação para que a redução dos abismos raciais se efetive. Contudo, a Gestão dos Sistemas Educacionais e o Financiamento da Educação são duas áreas estratégicas fundamentais para a melhoria da política educacional, sobretudo se alinhadas às políticas curriculares, às práticas pedagógicas e ao campo da formação de docentes e de outros profissionais da Educação, incluindo gestores e quadro técnicos dos entes federados (União, estados, distrito federal e município). É exatamente por isso que este capítulo tem como objetivo apresentar considerações sobre o cenário atual da Erer, no que se refere à gestão e ao financiamento dos sistemas de ensino na Educação Básica, e, posteriormente, apresentar recomendações para subsidiar a atuação dos governos.

Para se cumprir uma verdadeira agenda comprometida com a Educação antirracista, expressa sobretudo na garantia efetiva do direito à aprendizagem de estudantes negros, indígenas e quilombolas, os quais tem sido negligenciados de modo persistente, precisamos ampliar a compreensão de Erer, reconhecer os marcos históricos e implementar os marcos legais. Em outras palavras, Erer precisa ser entendida na sua dimensão mais ampla, que é a gestão do próprio sistema educacional e as decisões alocativas de recursos financeiros que se toma. Com esse entendimento, partimos da premissa que Erer é também o conjunto de instrumentos de ação pública mobilizados na gestão dos sistemas de ensino, no planejamento, na sua avaliação, monitoramento, na alocação de recursos financeiros e nas decisões de gasto instituídos pelo Estado, orientados a introduzir princípios de justiça social e corretiva, no que se refere à equidade étnico-racial



na Educação³⁴. Por isso, nesta seção, apontam-se “janelas de oportunidades” que a Lei n° 10.639/2003 e os demais dispositivos legais abrem para a incorporação sistêmica da Erer na política educacional.

O quanto já caminhamos até aqui?

Como já mencionado nas seções anteriores, os marcos legais que tangem gestão de sistemas e financiamento transformaram-se em ações, programas e políticas educacionais que ultrapassaram a gestão governamental para se tornarem políticas de Estado. Entretanto, em nenhum dos casos foi levado em conta, de maneira sistemática, a profunda desigualdade educacional em termos étnico-raciais. Como resultado, não se introduziram ações afirmativas ou propositivas no âmbito da gestão de sistemas e financiamento.

Como exemplo, podemos considerar a política de fundos do Programa de Ações Articuladas (PAR), que tem um papel de alta relevância no orçamento da Educação subnacional. Essa política leva a legislação federal a incidir, inclusive, sobre a autonomia de gastos de estados e municípios, com capacidade de indução de políticas e alteração de comportamentos institucionais. Contudo, o que se observa é que o PAR não incorporou a dimensão da desigualdade étnico-racial na sua formulação, seja nos valores de ponderação de cada etapa ou modalidade, seja nos critérios de complementação da União. Em outras palavras, uma oportunidade importante de indução política para a redução de desigualdades raciais foi perdida.

Só recentemente, com a Lei n° 14.113/2020 que regulamenta o novo Fundeb, aprovado pela Emenda Constitucional n° 108/2020, houve algum ganho legal na perspectiva étnico-racial. Uma das vertentes da complementação da União, o valor-aluno-ano-resultado (VAAR), prevê a redução das desigualdades raciais como uma das condicionalidades para recebimento dessa cota. Tal ação será mensurada pela “medida de equidade” ainda a ser construída no âmbito da Comissão Intergestores Tripartite da Educação (CITE), no bojo do Sistema Nacional de Educação (SNE),

³⁴ Quer saber mais sobre a perspectiva de Erer enquanto conjunto de instrumentos de ação pública? Recomendamos o texto de Tripodi (2021) (submetido à publicação).



também a ser regulamentado. Além disso, vale ressaltar que o novo Fundeb apresenta uma melhora no valor de ponderação para a modalidade de Educação escolar quilombola.

A compreensão de qualidade da Educação implica no reconhecimento das demandas e nas especificidades do processo de aprendizagem de estudantes negros(as), indígenas e quilombolas, e a inclusão dos indicadores de desigualdades raciais como variáveis que impactam nas políticas educacionais brasileiras. A Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer), do ponto de vista da gestão e financiamento do sistema, precisa, portanto, ser traduzida em instrumentos de ação pública como planejamento, avaliação, monitoramento e alocação de recursos financeiros (diretos ou indiretos) na perspectiva da equidade, e inserida na política de Estado. E, exatamente por isso, não cabe assumi-la como transversal. Os sistemas de ensino precisam promover a equidade étnico-racial com políticas transparentes, com base em informações e dados mensuráveis e previsão orçamentária, com vistas à introdução de princípios de discriminação positiva ou princípio da diferença na política dentro do MEC (RAWLS, 1981).

Ações e programas educacionais que buscam lidar com desigualdade étnico-racial fora da política mais ampla de Estado tendem a ter pouca força política e institucional para implementar ferramentas de gestão e de financiamento necessárias, no processo de indução de comportamentos esperados, na criação de estruturas de incentivos e, sobretudo, em ações coordenadas. É nesse sentido, de políticas de Estado, que se chega à necessidade de regulamentação do Sistema Nacional de Educação (SNE). A construção de um Sistema Nacional de Educação é o momento privilegiado para a sociedade brasileira, por meio dos seus representantes, fazer a opção por uma ecossistema mais equitativo em termos de garantia do direito à Educação, com padrão de qualidade, aos estudantes negros, indígenas e quilombolas, porque se trata de construir um sistema, ou seja, uma política de Estado. O SNE, uma vez aprovado, será a principal arena intergovernamental para pactuação de políticas da área, além de instância privilegiada de “articulação federativa nacional, com importante papel



coordenador, indutor e financiador da União, mas com relevante autonomia nas mãos dos governos subnacionais” (ABRUCIO, 2010).

A construção de uma estrutura para a Educação brasileira não pode ignorar a dimensão de desigualdade étnico-racial entre os estudantes brasileiros. O pacto federativo, mesmo com algumas lacunas, funciona para algumas políticas públicas. Todavia, ao se tratar de políticas para as pessoas negras, indígenas e quilombolas, não funciona. Deve ser feito um esforço ampliado e concentrado para que isso ocorra. Textos legais devem especificar políticas públicas e detalhar os instrumentos das mesmas, quando se tratar de direitos fundamentais, agindo e inibindo, assim, a discricionariedade do gestor local em não querer implementá-la³⁵.

Tendo em vista esse cenário delineado e as posições assumidas, apresenta-se, em seguida, um conjunto de recomendações de políticas educacionais para a gestão e financiamento da Educação, na perspectiva da Erer, direcionadas aos atores políticos que assumirão os postos centrais nos governos federal e estaduais, a partir de 2022.

RECOMENDAÇÕES

Coordenação Federativa da gestão e financiamento da política educacional na perspectiva da Erer – Sistema Nacional de Educação (SNE)

Uma das condicionantes de bons resultados em termos de implementação de políticas educacionais é a existência de uma coordenação federativa, especialmente, em um país que possui 5.570 municípios e 27 unidades federativas, com competência legal e autoridade decisória sobre a política pública e com capacidades estatais bastante distintas. A necessidade de uma coordenação federativa contribui para a construção de pactos na implementação da política educacional, que introduza mecanismos de cooperação e princípios de equidade (técnica, financeira etc.) e evite a sobreposição de alguns programas e lacunas em outros, e, sobretudo, tenha potencialidade de produzir formas de incentivo aos entes federados para proposição e efetivação de políticas de natureza racial.

³⁵ Esse documento segue a linha argumentativa na esteira do neoconstitucionalismo (BARCELOS, 2005).



Regulamentar o Sistema Nacional de Educação com promoção de equidade étnico-racial

Recomenda-se que, na regulamentação do Sistema Nacional de Educação, instituem-se como princípios o reconhecimento da desigualdade étnico-racial ao se tratar de equidade, garantindo instrumento de luta judicial pelo direito à Educação de estudantes negros(as), indígenas e quilombolas e promoção da equidade de sua aprendizagem, acesso à escola etc.

Criar medida de equidade no Fundeb

Recomenda-se que, na regulamentação do Sistema Nacional de Educação, incorporem-se no texto da Lei os ganhos da Erer, alcançados no financiamento, nomeadamente, com o art. 14, III, da Lei n° 14.113/2020, que regulamenta o Fundeb e dispõe da criação de uma medida de equidade para distribuição dos recursos do VAAR. Uma vez que, essa medida vai ser criada dentro da CITE/SNE, conforme art. 7°, IV, do PLC 25/2019, é necessário que o reconhecimento da desigualdade de natureza racial na Educação esteja explicitado³⁶.

Coordenação e Indução federativa, da política voltada à Erer, na perspectiva da gestão e financiamento do sistema

As políticas educacionais têm incidência de diversas variáveis, dificultando a identificação de qual delas possuiria maior poder explicativo sobre o sucesso ou fracasso das políticas públicas. Nesse sentido, se, de um lado, não há evidências de que mais recursos financeiros tenham correlação com melhores resultados educacionais, por outro, é possível afirmar que o gasto por estudante na Educação Básica no Brasil é bem inferior que os valores praticados por países membros da OCDE, cujos sistemas de ensino são considerados de excelência (OCDE, 2016).

³⁶ Sublinha-se, aqui, que uma Emenda ao texto já foi apresentado à Câmara, depois de ouvido o movimento negro, cabendo ser aprovada em plenária, em momento de votação.



Do ponto de vista do financiamento, na perspectiva da Erer, os governos federal, estaduais, distrital e municipais têm deliberadamente negligenciado iniciativas de promoção da equidade. Isso tem ocorrido pela ausência de previsão orçamentária para políticas de ação afirmativa na Educação Básica, pela não operacionalização do princípio de equidade posto nos art. 211 e 212/CF, pela ausência de indução de políticas de justiça corretiva via transferência de recursos de uso discricionário pelos entes subnacionais e, ainda, pela inexistência do fundo orçamentário, no âmbito da Lei n° 12.288/2010 que cria o Estatuto de Igualdade Racial. Os instrumentos financeiros devem prever maior transparência da previsão orçamentária e na execução do orçamento para ações afirmativas. Isso dará mais clareza sobre o que já foi feito e o que se pode fazer.



AO GOVERNO FEDERAL

Implementar critério de redução de desigualdade étnico-racial no Fundeb

Recomenda-se a implementação e o monitoramento do critério de redução de desigualdade educacional racial no Fundeb, na dimensão do VAAR, como uma das condicionalidades para que as redes de ensino possam receber dos recursos circunscritos a essa “rubrica” (VAAR) do Fundeb, conforme já normatizado pelo art. 14 da Lei n° 14.113/2020;

Incluir fator de ponderação de redução de desigualdades étnico-raciais no Fundeb

Recomenda-se que seja contemplado, na atualização da Lei de Regulamentação prevista para 2023, fator de ponderação com o objetivo de incentivar a redução das desigualdades étnico-raciais, a exemplo do fator de ponderação de NSE previsto na lei.

Implementar custos desagregados por escola

Recomenda-se a implementação, dentro do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), um instrumento de custos desagregados por escola³⁷, de modo que se torne possível a construção de uma

³⁷ O sistema atual desagrega apenas até o nível do município.



base de dados que possibilite a visão de um quantitativo detalhado do orçamento das escolas indígenas, quilombolas, de campo.

Criar mecanismos de alocação orçamentária equitativa de recursos discricionários

Recomenda-se, por meio do FNDE, a indução e coordenação de formas de alocação equitativa de recursos discricionários, por meio de transferências voluntárias, instituindo, como contrapartida, formulação de projetos para a equidade, com metas claras definidas pelo ente federal. Essa política de alocação equitativa de recurso pode ser implementada, sobretudo, por meio do redesenho de programas universalistas como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), para que se tornem mais progressivos e cheguem às populações negras, indígenas e quilombolas.

Criar estruturas de incentivos financeiros para a promoção de Erer

Recomenda-se a criação de estruturas de incentivos financeiros, por meio de transferências voluntárias, para indução de mudança na gestão e financiamento dos sistemas educacionais em estados e municípios, relativos à Erer, por meio de políticas como o Programa de Ações Articuladas (PAR), criado pelo Decreto n ° 6094/2007, no âmbito do PDE.

Reformular o desenho do PAR

Recomenda-se que se reformule o desenho do PAR, inserindo como contrapartida dos entes locais a implementação de instrumentos de gestão e monitoramento da desigualdade étnico-racial.

Garantir a representatividade racial em proporcionalidade no Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb

Recomenda-se a previsão, por meio do FNDE, de representatividade das populações negras, indígenas e quilombolas no Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb.



Criar mecanismos de transparência nas previsões orçamentárias

Recomenda-se a construção de mecanismos que garantam transparência da previsão orçamentária e à execução do orçamento para ações afirmativas, ao construírem a Lei de Diretrizes Orçamentárias, o Plano Plurianual e a Lei Orçamentária Anual (LOA).

Avaliação e Monitoramento do Sistema na perspectiva da Erer

A criação do Ideb, em 2007, representa um avanço significativo no processo de acompanhamento e formulação das políticas educacionais, à medida que ele permitiu a construção de metas para cada um dos entes federados, tendo em vista o que o indicador apontava enquanto avanço ou retrocesso das redes de ensino, em termos de aprendizagens esperadas no Ensino Fundamental e Médio.

Pela sua estrutura simplificada, o indicador sintético foi facilmente assimilado pelos gestores, pelo menos em sua métrica mais evidente. No entanto, um enorme problema trazido pelo Ideb está relacionado à possibilidade de os gestores aceitarem os resultados médios que o indicador produz como sinônimo de qualidade para todos os estudantes. Criou-se uma falsa percepção, por parte dos gestores e da sociedade em geral, que o aumento do Ideb sugeriria o aumento da aprendizagem de maneira universal.

Como o Brasil é profundamente marcado pela noção equivocada de que é um país cujas desigualdades são apenas socioeconômicas e não étnico-raciais, não se interrogou o resultado médio do Ideb a partir da perspectiva dos estudantes que não estavam aprendendo. Ocultando que os negros, especialmente os pretos, estão com aprendizagem medíocres ou sem aprendizagem alguma. Conforme apresentado no capítulo de contextualização de dados, a literatura aponta que, a priori, já há expectativas muito baixas sobre a capacidade desses estudantes de aprender (CARVALHO, 2005). Nesse sentido, com o fim do primeiro ciclo avaliativo do Ideb, em 2022, é necessário um aperfeiçoamento do indicador, de modo a incluir, nele, variáveis de desigualdades raciais e Nível Socioeconômico (NSE). Em trabalho realizado pelo NEPPPE/UFOP³⁸, verificou-se que mesmo municípios com

³⁸ A esse respeito, ver Tripodi *et al.* (no prelo).



Ideb considerado alto, ao se introduzir uma maior ponderação para a desigualdade étnico-racial observada no ente local, ele perde posição em tal *ranking*.

Considerando esse contexto, recomenda-se que:



AO GOVERNO FEDERAL

Reformular o desenho Ideb

Recomenda-se que, por meio do Inep, seja feita a aprimoração do Ideb. Aproveitando a “janela de oportunidade” que se abre com o fim da primeira geração, o MEC deverá contemplar as dimensões socioeconômicas e raciais dos estudantes. Para tanto, é necessário que se reveja o peso dado às variáveis de resultado médio no Saeb e dê uma ponderação maior às desigualdades observadas no sistema.

Criar metas de evolução da equidade étnico-racial

Recomenda-se, por meio do Inep, a estruturação do conjunto de metas relativas ao monitoramento dos sistemas de avaliação da Educação brasileira, considerando metas de evolução da equidade étnico-racial dentro do sistema educacional, e não apenas o resultado médio. Para tanto, é necessário que o Inep construa indicadores que evidenciem a diferença entre a média dos estudantes de acordo com sua pertença étnico-racial e, a partir dessa diferença de resultado entre eles, estipule as metas de um dos aspectos que têm merecido especial atenção alcance da equidade.



AOS GOVERNOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Criar e monitorar a desigualdade étnico-racial a nível subnacional

Recomenda-se a criação de sistemáticas de monitoramento da desigualdade étnico-racial, tendo o acompanhamento dos dados com esse recorte como parte central do desenvolvimento do planejamento, da execução e da avaliação dos programas educacionais.



Formação de quadro técnico qualificado na União e entes subnacionais

Ainda que existam lideranças educacionais tenham uma boa formação e um compromisso ético e político com a Educação que efetivamente garante a aprendizagem e bem-estar equitativos de estudantes negros, indígenas e quilombolas, é preciso que todas as lideranças e seus quadros técnicos das secretarias, diretorias regionais e unidades escolares, tenham esse mesmo compromisso, bem como a expertise relacionada à Erer.

De modo a lidar com esse quadro, recomenda-se:



AO GOVERNO FEDERAL

Reestruturar a Secadi e a SEPPIR

Recomenda-se a reestruturação da Secadi/MEC e da SEPPIR, acompanhada de composição de corpo técnico com representatividade de pessoas negras, indígenas e quilombolas, não apenas por compromisso político-ideológico, mas com competências e habilidades adequadas à função³⁹. Essa Secretaria deverá ter dotação orçamentária e ser responsável pelo monitoramento, acompanhamento e avaliação das políticas pedagógicas relacionadas à Erer em todos os entes federativos, sendo também responsáveis pela avaliação dos desafios reais no processo de implementação ou não das políticas educacionais voltadas à Erer e compartilhamento de inteligência sobre a temática Erer com os órgãos estaduais e municipais.

Dê assistência técnica aos entes subnacionais para formação dos quadros técnicos quanto à equidade étnico-racial

Recomenda-se, por meio do MEC e de suas instituições como o Inep e Enap, a pactuação do convênio com a Undime, Consed, Frente Nacional de Prefeitos, Consad para a promoção de cursos de formação continuada para a burocracia do alto e médio escalão educacional dos entes locais, de modo a apoiá-los a:

³⁹ Recomenda-se como habilidades a esses profissionais que comporão a Secadi: profundo conhecimento de Erer, do seu diagnóstico, e formulação e implementação de políticas que visem diminuir as desigualdades étnico-raciais na Educação e que sejam transversais a todas as pastas do Ministério da Educação.



1) replicar a formação em suas escolas de governos; e 2) produzir e utilizar, de modo qualificado, indicadores raciais, como de identificação, monitoramento e alimentação de sistemas, como o próprio Educacenso, mas também as políticas educacionais próprias. É necessário que todos os atores educacionais, desde a secretária ao técnico de Secretaria, NEABs e conselhos locais, tenham a compreensão da seriedade que envolve a produção e o uso de dados raciais para as políticas públicas. Para isso, deve-se construir mecanismos de incentivo para que a sensibilização dessa temática ocorra por meio das formações.



AOS GOVERNOS ESTADUAIS

Criar órgãos de promoção de equidade étnico-racial

Recomenda-se a constituição de órgãos em suas secretarias que espelhem as diretrizes e competências da recomendação anterior em nível estadual e que ambos trabalhem com os municípios para a construção de políticas voltadas à Erer em nível subnacional.

Aperfeiçoamento da gestão e do financiamento do sistema educacional para os governos estaduais

Um dos aspectos que têm merecido especial atenção das pesquisas diz respeito à baixa capacidade dos estados brasileiros em coordenar as políticas educacionais em relação aos seus municípios (SEGATTO; ABRUCIO, 2016). Com poucas exceções, os estados têm encontrado dificuldades em estruturar de forma contundente a sua cooperação com os municípios, o que tem levado à persistência de modelos díspares de Educação em um mesmo território. Não é raro encontrar dois estudantes que morem em um mesmo município e tenham currículo, avaliações, engajamento docente e acesso à infraestrutura completamente diferentes. O fato se comprova pela coexistência de, pelo menos, duas redes de ensino (estadual e municipal) no mesmo território, mas que, não se comunicam, inviabilizando, assim, a construção de ações coordenadas entre os entes para a promoção da equidade. Nesse sentido, é preciso que os estados instituem uma articulação federativa de modo que políticas de ação afirmativa possam interagir sistemicamente na Educação de todo o território, reduzindo, assim, as desigualdades.

Ao olhar para o monitoramento dos sistemas, observa-se que, pelo menos 20 estados brasileiros, dentre 26 entes federados, já possuem sistemas próprios de avaliação e, que em larga medida, reproduzem o desenho do Saeb (SOUZA; OLIVEIRA, 2003). Os argumentos a favor da construção de tais sistemas (alguns inclusive com indicadores próprios) situam-se na liberdade de os entes produzirem suas próprias metas, programas de incentivos, com flexibilidade, que não teriam com o Saeb.

A questão é que as metas, políticas de incentivo e monitoramento implementados a partir das iniciativas estaduais não incorporaram a temática da equidade nos respectivos desenhos e a defendida flexibilidade não caminhou no sentido de lidar com as desigualdades do sistema educacional, de modo especial, as raciais.

Tendo esse contexto em vista, recomenda-se:



AOS GOVERNOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Criar mecanismos e incentivos em regime de colaboração para promoção da equidade étnico-racial

Recomenda-se a implementação de desenhos de coordenação e cooperação entre estados e municípios, e que os municípios se organizem por meio de arranjos e consórcios de modo a induzir políticas de equidade étnico-racial delineada nas redes, tendo em vista a nova regra de destinação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)⁴⁰, disposta na Emenda Constitucional 108 e na Lei n° 14.113/2020, que aprova o novo Fundeb. É preciso que os estados, com apoio técnico do governo federal, explicitem a necessidade de redes de ensino formularem propostas claras para melhoria, avaliação e monitoramento da desigualdade étnico-racial.

Criar metas de monitoramento da desigualdade étnico-racial em avaliações externas

Recomenda-se a inclusão pelos estados que tiverem sistemas próprios de avaliação e monitoramento metas relativas à gestão do sistema na perspectiva da Erer, expressa

⁴⁰ Essa revisão institui que parte dessa distribuição – ao menos 10% do que deve ser repassado às prefeituras – deve ter como critério indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade (considerando o nível socioeconômico dos educandos).



em termos de redução de desigualdades de aprendizagem entre estudantes brancos, negros, indígenas e quilombolas. Bem como a estrutura de incentivo, porventura criada no âmbito do Sistema, também incorpore o desafio de se medir a equidade e que as devolutivas às redes de ensino explicitem o percurso de cada grupo racial, de modo que os gestores possam ter elementos para intervenção.

Selecionar gestores escolares capacitados na temática gestão de sistemas e financiamento da Erer

Recomenda-se a inclusão nos processos de seleção de diretores a temática da gestão de sistemas e financiamento da Erer como uma das competências a serem observadas no processo de certificação, com atenção às condicionalidades postas no art. 14, da Lei n° 14.113/2020, e a meta 19 do PNE, inclusa.

Criar incentivos financeiros a docentes

Recomenda-se a criação e formalização de incentivos financeiros a docentes com experiência e boa formação para atuarem e permanecerem em escolas onde haja comprovada desigualdade étnico-racial, por determinado período/ciclo, definido em decreto estadual⁴¹.

Aperfeiçoamento da gestão e financiamento do sistema educacional para o governo federal, governos estaduais e municipais: Plano Nacional de Educação e Planejamento Estratégico

O planejamento educacional é um dos importantes instrumentos para que os governos possam dar boas respostas à sociedade, em termos de produção de políticas educacionais. Ter um bom planejamento na Educação não apenas contribui para a eficiência e eficácia dos sistemas, como também tem potencialidade para reduzir a fragmentação de políticas e programas, uma vez que os retira de uma perspectiva de governo, vinculada à coloração político-ideológica, inserindo-os em uma lógica de Estado e garantindo, assim, uma continuidade e incrementalismo das políticas educacionais.

⁴¹ A folha de pagamento de professor representa 80% em média do orçamento educacional do governo estadual de Pernambuco, por exemplo (BID, 2019). Nesse sentido, é necessário ter uma qualidade ótima desse recurso.

Nesse sentido, a formulação de Planos Decenais Nacional, Estaduais e Municipais de Educação é um importante instrumento de racionalização e eficácia da política educacional, uma vez que, por meio deles, se estruturam metas, estratégias e monitoramento para todas as dimensões da Educação.

O atual Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n° 13.005/2014, completa seu ciclo em pouco mais de um ano e os novos gestores terão a responsabilidade legal de coordenar os trabalhos de construção dos novos documentos estratégicos para a próxima década. Além disso, muitas secretarias, especialmente quando se altera o ciclo de governo, constroem e definem seu Planejamento Estratégico, que define para qual direção a sua gestão irá durante os próximos três a cinco anos.

Nesse sentido, aos gestores federal, estaduais e municipais recomenda-se:



A TODAS AS INSTÂNCIAS DE GOVERNO

Incorporar equidade étnico-racial no Plano Decenal

Recomenda-se a construção do texto legal que aprovará o próximo Plano Decenal, seja federal, estadual ou municipal, que incorpore a equidade étnico-racial na Educação como uma de suas dimensões;

Criar metas de equidade étnico-racial e medidas para atingi-las no Plano Decenal

Recomenda-se a criação de submetas, para cada meta, direcionada à equidade étnico-racial, dando centralidade à temática. Para cada uma das submetas relativas à equidade devem ser explicitadas as estratégias que serão mobilizadas para se alcançarem as metas. Elas devem considerar alocação de recurso financeiro, Educação para pessoas negras, indígenas e quilombolas e prever avaliação recorrente de seu avanço

Incorporar equidade étnico-racial no Planejamento Estratégico

Recomenda-se a incorporação de metas e submetas para equidade étnico-racial no Planejamento Estratégico das Secretarias, com especificação de objetivos de diminuição da desigualdade étnico-racial na Educação e especificação de quais ações serão realizadas para essa finalidade.

Fortalecer esforços para estimular a autodeclaração de gestores, professores e estudantes

Os levantamentos de dados da raça/cor de gestores, professores e estudantes é estratégico para que os governos federal, estaduais e municipais construam/aprimorem políticas públicas que promovam a equidade étnico-racial no Brasil. Esses insumos são também fundamentais para que as escolas tenham visibilidade das identidades raciais de sua comunidade e possam atuar sobre a redução da desigualdade étnico-racial na aprendizagem⁴², sempre embasadas em evidências. Nos questionários de avaliações externas, temos as informações dos estudantes e professores que se autodeclaram, mas ainda há muito o que melhorar na qualidade dessa informação. Além disso, é importante mensurarmos o mesmo quesito dos demais representantes da comunidade escolar, bem como aumentarmos a frequência da coleta desse dado. Então, recomenda-se:



AOS GOVERNOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Aprimorar o processo de coleta de informação de raça e etnia dos estudantes

Recomenda-se o aprimoramento do processo de coleta de dados cadastrais no quesito cor e raça, padronizando a forma como essa questão é introduzida nos questionários, formulários, avaliações, matrículas etc. desses entes.

Promover campanhas de conscientização da autodeclaração de estudantes

Recomenda-se a promoção, em regime de colaboração, de campanhas de discussão, informação, sensibilização e incentivo a estudantes e suas famílias sobre a importância do preenchimento do quesito cor e raça e como deve ser feita essa autodeclaração. A coleta da informação deve ser feita desde a matrícula na unidade escolar – a qual deve ser atualizada anualmente – até os exames nacionais, estaduais e municipais de Educação existentes, censo escolar, Saeb, Enem, Ideb, avaliações estaduais e municipais, e formação via FNDE.

⁴² Como exemplo, com a informação da identidade racial da escola, os gestores terão mais informações sobre norteadores para a construção de um Projeto Político Pedagógico, a fim de que esse documento sirva de fato aos sujeitos da comunidade escolar atendida. Nos capítulos seguintes discutiremos mais sobre o assunto.

A importância de representatividade nos espaços de tomada de decisão

Ainda que existam alguns movimentos em prol da equidade étnico-racial, em se tratando de cargos de liderança e tomada de decisão, há menos representatividade de pessoas negras, indígenas e quilombolas⁴³. Expandir e incluir representação em cargos de tomada de decisão são pontos fundamentais para avançarmos na equidade étnico-racial na Educação. Não apenas para que esses cargos também reflitam a demografia populacional brasileira, mas para que a identidade étnico-racial dos nossos estudantes seja espelhada nos espaços de poderes em sociedade e seus interesses sejam defendidos. Assim, recomenda-se:



AO CONGRESSO NACIONAL

Aprimorar lei de cotas na administração pública

Recomenda-se a revisão da Lei n° 12.990/2014, após um processo amplo de consulta à sociedade civil, que institui a política de cotas para negros nos concursos públicos da Administração Pública Federal, aprimorando suas principais lacunas, reduzindo a insegurança jurídica aos servidores envolvidos, incluindo representação de outras categorias de raça/cor etc.

Garantir representatividade nas comissões e conselhos por meio da lei do SNE

Recomenda-se a incorporação no texto de lei que regulamentará o Sistema Nacional de Educação, a instituição de assentos que garantam a representatividade da população negra, indígena e quilombola dentro das Comissões bipartite e tripartite e na composição dos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação^{44 45}.

⁴³ A partir de um estudo aplicado a uma amostra representativa do Brazilian Federal Civil Service utilizando o Informe de Pessoal Enap (2018), Viana e Tokarski (2019) sugerem que quanto maior os cargos comissionados, menor a representação de mulheres e negros concluindo que setor público federal reproduz desigualdades, à luz de um recorte de gênero e raça.

⁴⁴ Considerando que dos cargos é composto de pessoas brancas (IBGE/Munic, 2019), é razoável pressupor que teremos apenas sujeitos brancos na composição desta Câmara.

⁴⁵ O número de assentos deverá ser proporcional ao número da população negra, indígena e quilombola de determinado território, obedecendo o critério de proporcionalidade da composição racial do território.



AOS GOVERNOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Implementar políticas de cotas na seleção dos gestores públicos

Recomenda-se a inclusão de políticas de cotas nos seus processos de seleção de gestores públicos, para cargos efetivos e temporários, e também processos seletivos para cargos nos espaços de tomada de decisão.

A importância de investirmos na primeira infância

A Constituição Federal declara que é dever do Estado garantir a Educação Básica gratuita dos 4 aos 17 anos, também assegurando sua oferta para todas as pessoas que não tiveram acesso na idade própria. Contudo, a matrícula de crianças de 0 a 3 anos em creches não é obrigatória no Brasil.

É decisivo o investimento no desenvolvimento da criança na primeira infância. Estudos evidenciam que as boas intervenções educacionais nessa fase da vida geram retorno não só para o indivíduo, mas para toda a sociedade⁴⁶. Em contrapartida, quanto maior o déficit de aprendizado produzido, mais custoso é remediá-lo posteriormente, de modo que as desigualdades geradas na primeira infância acabam por contribuir significativamente para a desigualdade social percebida na vida adulta.



AOS GOVERNOS MUNICIPAIS

Recomenda-se a organização do processo de atribuição de vagas em creches, de forma que seja instituído um sistema de matrículas e o processo de seleção das famílias atendidas considere os critérios socioeconômico e racial para priorizar quem as crianças que serão atendidas.



AO CONGRESSO NACIONAL

Recomenda-se a alteração do Marco Legal da primeira infância, incluindo aspectos relacionados à Erer.

⁴⁶ Estudos do economista norte-americano James Heckman, vencedor do Prêmio Nobel em 2000.



3. PROFESSORES E GESTÃO ESCOLAR





Este capítulo tem como objetivo apresentar considerações sobre o cenário atual da Erer nas políticas para gestão escolar e professores e apresenta recomendações de possíveis políticas a serem implementadas pelos entes federativos. Partimos da premissa que os(as) gestores(as) escolares e os(as) Professores(as) são profissionais da Educação com papel fundamental e estratégico para alcance das metas e garantia da qualidade da Educação. Sendo assim, valorização e profissionalização desses agentes devem ser políticas prioritárias.

No que tange especificamente a Erer, há gestores(as) escolares e docentes profundamente engajados em inserir essa abordagem como parte de seu exercício profissional, mesmo nos contextos em que há pouco ou nenhum suporte institucional das Secretarias e/ou do MEC. No entanto, os movimentos sociais e a literatura identificam que a resistência política de parte desses profissionais com a pauta antirracista e com a implementação das normativas nas escolas é um obstáculo considerável no avanço da agenda de Erer (GOMES E JESUS, 2013; ALMEIDA E SANCHEZ, 2017). Além disso, a escola também é vista como espaço de reprodução do racismo, com falta de preparação de professores, gestores e outros profissionais da Educação para discutir e agir em prol de uma Educação antirracista ou até com condutas discriminatórias protagonizadas pelos mesmos⁴⁷.

Associando esse cenário às condições de trabalho extenuantes, e por vezes violentas que os profissionais estão sujeitos, é fundamental que o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais assumam seu papel protagonista na criação e/ou fortalecimento de políticas educacionais que possibilitem que Erer estejam presentes no cotidiano escolar, não como ação isolada de profissionais engajados⁴⁸, mas como política de Estado.

⁴⁷ Tais como Botelho *et al.* (2015), Cavalleiro (2012), Munanga (2005) e os dados da ONG SOS Racismo de Belo Horizonte, que identificou que 70% dos casos denunciados ao longo de 12 anos de atuação ocorriam no ambiente escolar. A pesquisa está disponível em: <https://www.geledes.org.br/pelo-menos-70-dos-casos-de-racismo-acontecem-nas-escolas/>.

⁴⁸ Vale reiterar que este protagonismo de profissionais da Educação que promovem Erer nas escolas mesmo sem o aporte institucional adequado é comum. A título de ilustração, podemos mencionar as experiências descritas no “Caderno Educação Escolar Quilombola”, que pode ser acessado aqui, no qual estão descritas uma série de iniciativas locais idealizadas e implementadas majoritariamente por profissionais da Educação e/ou Movimentos Sociais.



Neste sentido, a seguir, discutiremos alguns desafios e oportunidades de implementar Erer de maneira sistêmica nas políticas docentes e de gestão escolar relacionando, quando possível, com as discussões de profissionalização e valorização que estão em voga no ecossistema educacional.

Quanto já caminhamos?

Na gestão escolar

A figura desenhada há décadas para gestão escolar⁴⁹ não corresponde aos desafios do presente. Considerando que a literatura aponta (BRANCH, 2013) que as **escolas que apresentam bons resultados de aprendizagem têm como características comuns bons gestores**, que acompanham e realizam intervenções nos resultados acadêmicos de seus estudantes, a profissionalização da gestão escolar nessa direção é estratégica para promover ações que elevem a equidade étnico-racial.

No contexto nacional, **um importante passo para a profissionalização da gestão escolar foi dado em 2021: a aprovação da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar)**, que apesar de ainda não ter sido homologada, representa um avanço fundamental na definição de competências e habilidades requeridas dos gestores, estabelecendo os padrões nacionais de atuação do ofício em quatro dimensões: político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal-relacional.

Ao destacar o papel de liderança pedagógica da posição, a normativa abre um espaço relevante para o tipo de liderança escolar que a promoção de Erer demanda. No entanto, como é comum em outras legislações educacionais, a **Erer não aparece de forma consistente entre as competências e habilidades previstas no BNC--Diretor Escolar**. Também não estão presentes as especificidades que as modalidades de Educação escolar indígena e quilombola demandam.

⁴⁹ A gestão escolar é composta por um conjunto de profissionais que atuam no nível de escola, tais como o diretor, o coordenador pedagógico e o supervisor de ensino. Apesar de esta equipe ser fundamental na liderança escolar, neste documento estamos focando a reflexão na figura do(a) diretor(a).



Nesse sentido, é preciso reforçar na normativa, e em potenciais documentos subnacionais que sejam inspirados nela, que a promoção de Erer esteja prevista, instigando um compromisso ético e político desses profissionais com essa agenda, bem como com as demandas de que gestores escolares liderem uma Educação escolar indígena e quilombola diferenciada, intercultural e territorializada no âmbito das modalidades supracitadas

Outro ponto fundamental no processo de profissionalização da gestão escolar é a seleção de gestores. O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) destina a meta 19 à implementação da gestão democrática, e propõe que, no prazo de dois anos, seja efetivada, “associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2014).

O Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018 apresenta dados preocupantes sobre a situação dessa meta. Nos estados, a maioria dos gestores escolares passam por eleições acompanhadas de critérios técnicos de mérito e desempenho – esse é o modelo adotado por 70% das unidades federativas (18 dos 27). Já nos municípios, 6% realizam esses mesmos procedimentos para os diretores das escolas municipais, mas em 74% dos municípios esses profissionais ocupam o cargo por algum tipo de indicação (BRASIL, 2018, p. 317).

Políticas de aprimoramento da seleção de gestores são uma oportunidade de promover escala à agenda de Erer como prioridade de todas as escolas das redes, garantindo que estejam como requisitos de formação e formalização do compromisso dos profissionais com equidade étnico-racial.

Quando focamos na profissionalização da gestão escolar, o apoio e o monitoramento próximos da Secretária também são fundamentais. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP)⁵⁰, ferramenta já vigente no cotidiano escolar

⁵⁰ Instituído pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e também pela Lei n.º 9394/1996. Conforme os artigos 12, 13 e 14 da LDB, a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, porém, deve contar com a participação dos profissionais da Educação e dos conselhos ou equivalentes na sua elaboração.



brasileiro, tem potencial de ser objeto de suporte técnico e monitoramento, já que nele é possível explicitar formalmente o compromisso com Erer nas escolas, Assim, garante-se um processo anual e permanente, no qual todos aprendem a reeducação das relações étnico-raciais no dia a dia⁵¹.

Ainda no campo do monitoramento, está a avaliação do trabalho de gestores, prática ainda pouco usual no contexto brasileiro. A título de ilustração, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais é uma das que implementa uma política dessa natureza, possuindo em sua estrutura administrativa uma Diretoria específica e um sistema de avaliação de desempenho (SISAD) de gestores escolares, cujos objetivos são: 1) valorizar e reconhecer o desempenho eficiente do servidor; 2) aferir o desempenho do servidor no exercício de cargo ocupado ou função exercida; 3) identificar necessidades de capacitação do servidor; 4) verificar o cumprimento das atribuições e metas governamentais. Nesse cenário, em redes que contam com essas políticas, inserir rubricas relacionadas a Erer podem enriquecer o instrumento e incentivar um engajamento duradouro na promoção de equidade.

Na Profissão Docente

O docente é considerado pela literatura sobre o tema como o componente intraescolar mais importante para a aprendizagem dos(as) estudantes (OCDE, 2019; DARLING-HAMMOND, 2019; HARGREAVES E FULLAN, 2015 *apud* CONSED, 2021). Considerando sua centralidade, para promover Erer, é necessário prever ações estratégicas sistêmicas, que considerem desde o momento de sua atração para a profissão, de sua formação inicial, de seu processo de seleção, estágio probatório, de políticas de desenvolvimento, seus planos de carreira e condições de trabalho. Na formação inicial⁵², pesquisadores da área indicam (DE GODOY, 2017; ANDRADE *et al.*, 2021) que, mesmo com a previsão já tendo sido feita há quase duas décadas em normativa, uma porcentagem baixa de cursos de licenciatura apresentam

⁵¹ Essa articulação entre as diretrizes antirracistas para a construção desse documento atrelado a um processo de monitoramento e avaliação encontra coro nos Estados do Maranhão, Bahia, Espírito Santo e Minas Gerais.

⁵² Importante destacar que o aprimoramento da formação inicial é fundamental para profissionalizar também o trabalho dos gestores escolares brasileiros, já que de acordo com o Censo Escolar de 2020, 83,8% dos diretores escolares eram graduados em alguma licenciatura.



em seus currículos conteúdos voltados para a promoção de Erer, a superação do racismo e seus impactos no ambiente escolar. Essa ausência acompanha um desafio maior que envolve a qualidade da formação inicial como um todo, considerando que 54% dos estudantes de Pedagogia e Licenciaturas, estão na modalidade EaD, a qual não conta com avaliações robustas e nem regulação adequada (TODOS, 2019b *apud* TODOS, 2022).

Quando pensamos em quem entra nas licenciaturas e pedagogias, é impossível não destacar que, com as políticas de ações afirmativas⁵³ e o Programa Universidade Para Todos (Prouni), passamos a ver universidades se tornarem cada vez mais negras. Nesse sentido, dados do Censo do Ensino Superior (2016) demonstram que a pedagogia e licenciaturas contavam com mais de 50% das(os) estudantes negros, sendo que no caso específico da Pedagogia estamos falando de mais de 70% de discentes negras(os)⁵⁴.

Complementando esse dado, a pesquisa “Ser ou não ser professor da Educação Básica? Salário esperado e outros fatores na escolha ocupacional de concluintes de licenciaturas” (WALTENBERG *et al.*, 2018) aponta que o(a) potencial professor(a) apresenta também perfil socioeconômico desfavorecido (precisam trabalhar desde cedo, vêm de famílias cujos pais têm pouca instrução formal), cursou a Educação Básica na rede pública, e, geralmente, não estão entre os estudantes com desempenho acadêmico mais alto.

É certo que a chegada desses estudantes traz muitos benefícios à Educação Pública, no entanto, algumas dessas características exigiriam que os cursos de formação inicial considerassem estratégias transversais de eventuais correções de defasagens na construção da matriz curricular, na definição de corpo técnico mais representativo étnico-racialmente e na inclusão, com políticas de suporte e manutenção de estudantes financeiramente vulneráveis.

⁵³ Como mencionamos anteriormente, elas começaram como iniciativas de Universidades isoladas no começo do século XXI e foram crescendo até que em 2012 se tornaram uma política nacional com a Lei n° 12.711/2012.

⁵⁴ Estes dados podem ser vistos com mais detalhes no texto “Quais cursos de graduação foram mais transformados pelas cotas?” de Adriano Souza Senkevics e Ursula Mattioli publicado no *Nexo Jornal*. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/opinia/2022/Quais-cursos-de-gradua%C3%A7%C3%A3o-foram-mais-transformados-pelas-cotas>.



Além desses desafios, em consonância com o que apontamos na seção que trata especificamente das legislações, identificamos que a agenda antirracista não aparece com destaque em documentos essenciais que regem a Educação Superior, como a Portaria n.º 1.383/2017, que homologa os indicadores dos Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação e também a Portaria n.º 742/2018, que dispõe sobre os fluxos dos processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de Educação Superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores. Ainda, as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica⁵⁵ apresentam de forma superficial o tema, apenas mencionando a necessidade do reconhecimento da lei sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

No que se refere aos processos de seleção para ingresso na rede desejada, o Brasil tende a utilizar para admissão em concursos públicos, etapas de avaliação curricular e prova de conhecimentos, com algumas poucas redes utilizando a prova prática. As legislações que promovem Erer ressaltam que o ensino da História e cultura afro-brasileira e indígena é competência de todos profissionais da Educação, sendo fundamental que essas etapas avaliem os conhecimentos e práticas dos professores, alinhados a uma perspectiva de Erer em todas as etapas, garantindo que o domínio dos conteúdos sejam entendidos como competências profissionais fundamentais para o exercício da profissão.

Nesse assunto, é primordial atentar também para a manutenção e/ou contínua ampliação da diversidade racial entre o quadro de professores⁵⁶ efetivos e temporários de instituições educacionais públicas e privadas – em todas as etapas e componentes curriculares – de acordo com a realidade de cada território, uma estratégia que tem potencial para impactar positivamente a aprendizagem de estudantes negros, indígenas e quilombolas, uma vez que pesquisas internacionais indicam que, em comparação com profissionais de outras identificações étnico-

⁵⁵ Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 e Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020.

⁵⁶ Vale destacar que segundo dados do Censo Escolar 2020, 25% dos 2,1 milhões de docentes brasileiros não declararam sua raça/cor. Entre as pessoas que declararam 56,6% são brancas, 41,3% negras, (pretas e pardas), 1,15% amarelas e 0,9% indígenas. Para saber mais: Esses dados podem ser desagregados por estados e municípios na plataforma QEdu Analítico. Disponível em: <https://analitico.qedu.org.br/>.



raciais, os professores negros tendem a apresentar maiores expectativas de aprendizagem com os estudantes negros⁵⁷.

O ofício de ensinar certamente demanda contínuo desenvolvimento profissional. Assim, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) possui uma meta focada em aumentar a participação dos professores na formação continuada, que é um desafio geral das redes educacionais brasileiras, que têm dificuldade em promover políticas que atendam os critérios de sucesso que a literatura aponta, tais como o: 1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo (que apoia o docente no “como ensinar” o que está previsto no currículo); 2) métodos ativos de aprendizagem; 3) trabalho coletivo entre professores(as); 4) duração prolongada; e 5) coerência com as demais políticas da rede (MARICONI *et al.*, 2017 *apud* TODOS, 2022).

De acordo com relatório recente da OCDE (2021), 87% dos professores informaram ter participado de pelo menos uma atividade de formação continuada em 2018 e 82% reconheceram que esse tipo de atividade dá apoio a sua prática docente. No entanto, segundo o QEdu Analítico (2019), menos de 1% dos docentes brasileiros afirma ter realizado formação de Educação das relações étnico-raciais com carga horária de pelo menos 80 horas. Ou seja, pelo menos no quesito duração prolongada já sabemos que a formação em Erer está muito aquém do necessário entre os docentes brasileiros, sendo necessária a mobilização de conhecimentos teóricos e práticos para compreender como o racismo permeia o currículo, o fazer pedagógico e o ambiente escolar.

Considerando as defasagens de promoção de Erer já destacadas na formação inicial, a formação continuada é uma estratégia fundamental para preparar todos os profissionais que já estão em serviço, provendo acesso a metodologias para o ensino de história e cultura afro-brasileira, indígena e quilombola, bem como momentos de reflexão sobre as relações étnico-raciais e como elas estão presentes no cotidiano, na sua atuação profissional e também em relação à própria

⁵⁷ A título de ilustração, vale mencionar o estudo da Universidade John Hopkins para o contexto dos Estados Unidos, no qual docentes brancos acreditavam que 28% dos seus estudantes negros terminariam o Ensino Superior, já quando docentes negros eram questionados, a expectativa era que 37% dos negros tivessem este título (Gershenson *et al.* (2016). Para saber mais: Desigualdade racial na Educação brasileira: um Guia completo para entender e combater essa realidade | Observatório de Educação. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>.



identidade étnico-racial, em especial para profissionais brancos que dificilmente são levados a esta reflexão⁵⁸.

No que tange à alocação e condições de trabalho, é preciso considerar que usualmente as redes contam com diversos desafios, especialmente na alocação de professores mais experientes nas escolas localizadas em regiões mais vulneráveis. Além disso, é fundamental para a promoção de Erer estabelecer cargas horárias maiores para docentes (30 a 40 horas semanais), uma vez que isso pode apoiar no estabelecimento de vínculos mais profundos com os estudantes e os colegas, reduzindo as situações de preconceito e discriminação, pois a relação do educador passa a ser a partir de um conhecimento real sobre o estudante, e não de estereótipos (BOTELHO *et al.*, 2018). Essa ação evita também o desgaste de se trabalhar em mais de uma unidade e favorece o cumprimento mais efetivo de um terço da carga horária extraclasse, que pode ser utilizado inclusive para viabilizar formações, troca de experiências e projetos que promovam Erer.

Há oportunidade de utilizar também os planos de carreira como alavanca para a promoção de Erer. Considerando que diversas redes estaduais contam com critérios de evolução funcional que estimulam a formação, quer seja pelo aumento de titulação (24 de 27 estados) ou pelo aperfeiçoamento em cursos de curta duração (10 de 27 estados) (CONSED, 2021). É possível que as redes induzam os profissionais a focarem esses momentos formativos no fortalecimento de seu repertório de Erer.

A Avaliação de Desempenho Docente (ADD), já utilizada por sete estados brasileiros⁵⁹ como critério de progressão de carreira (PRADO, 2019), também tem potencial de alavancar Erer, pois, quando bem estruturada, pode ser utilizada como ferramenta

⁵⁸ Complementando esta discussão vale destacar o estudo de Halberstadt *et al* (2022), também realizado no contexto estadunidense, que trata da percepção de professores em relação à expressão das emoções de crianças brancas e negras. Foi constatado que crianças negras são mais vistas incorretamente como “bravas” ou “raivosas” no ambiente escolar do que crianças brancas. O resultado do teste dos vídeos mostrou que a probabilidade de uma criança negra ter sua expressão mal interpretada é 1,36 vez maior do que uma criança branca. Também foi confirmado que se o professor tiver níveis mais altos de preconceito racial, inclusive sem compreender seu pertencimento étnico, será mais provável que ele julgue crianças brancas de uma forma “melhor” do que crianças negras. Estes achados reforçam a necessidade pessoal e profissional dos educadores considerarem a sua identidade racial, uma vez que ao assumir a sua identidade assume-se também a responsabilidade de lidar com o efeito dela.

⁵⁹ No total 24 estados já tinham algum tipo de previsão legal para esse dispositivo, mesmo que fora dos planos de carreira (CONSED, 2021).



formativa, apoiando devolutivas oportunas e significativas para que docentes identifiquem lacunas em sua prática pedagógica no que se refere a conhecimentos e práticas antirracistas e também avaliativas, premiando profissionais que demonstrarem em sua prática pedagógica estarem implementando estratégias de promoção de Erer.

RECOMENDAÇÕES

Fortalecer o marco legal educacional e da formação inicial à luz das normativas de promoção de Erer

Considerando que usualmente professores e gestores escolares passam pela formação inicial, é fundamental garantir que o marco legal que regula sua execução considere Erer como eixo estruturante do momento formativo. Para além da formação inicial, há normativas que induzem o exercício profissional que poderiam ser mais precisas no que se refere à Erer. Frente a isso, recomenda-se:



AO GOVERNO FEDERAL

Inserir a perspectiva de Erer nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores

Recomenda-se o fortalecimento, por meio do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores, inserindo tanto nas competências gerais, quanto nas específicas o compromisso com Erer, com incentivos para que instituições de Ensino Superior públicas e privadas aprimorem suas matrizes curriculares – garantindo que conteúdos relacionados a desigualdade étnico-racial e sobre a cultura afro-brasileira, indígena e quilombola estejam contemplados transversalmente nas disciplinas obrigatórias e também nos estágios supervisionados – e elevem a presença de profissionais capacitados na promoção de Erer em seu corpo técnico para implementá-la.



Inserir critérios de promoção de Erer na autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores relacionados ao campo educacional

Recomenda-se a inclusão, por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), como critério para autorização, o reconhecimento e renovação de cursos superiores de pedagogia e licenciaturas, alguns indicadores para mitigar o racismo e fortalecer Erer na formação continuada do corpo docente, na matriz curricular dos cursos oferecidos, nas políticas de permanência de estudantes negros, indígenas e quilombolas, nas práticas internas de gestão e de composição de pessoal das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas que oferecem esses cursos e outros elementos que considere pertinente para impactar a desigualdade étnico-racial na Educação Básica⁶⁰

Inserir a promoção de Erer na BNC-Diretor

Recomenda-se a inserção, por meio do Conselho Nacional de Educação, a competência prevista no artigo 26A da LDB na BNC-Diretor, especialmente no campo da dimensão político-institucional, indicando atribuições e práticas de ações esperadas desses profissionais, tais como a definição de metas de promoção de Erer, engajamento para a formação continuada de si e de sua equipe, a análise e intervenção contínua em resultados desiguais causados pelo racismo estrutural na unidade escolar em que atua entre outros.

Retomar o Plano Nacional de Implementação das DCNs Erer como norteador de políticas educacionais

Recomenda-se a retomada, com eventuais ajustes necessários para o contexto atual, do Plano Nacional de Implementação das DCNs Erer (BRASIL, 2013) como norteador na articulação de políticas educacionais de todos os entes federativos, criando e/ou fortalecendo instâncias e instrumentos que permitam o acompanhamento de sua implementação, oferecendo também incentivos para as redes estaduais e municipais executarem o que for sua competência.

⁶⁰ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.

Fortalecer Erer no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)

Recomenda-se a exigência de que os currículos dos cursos de formação de professores das IES oferecidos no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) contemplem de forma transversal nas principais disciplinas de seus currículos Erer, bem como as especificidades das modalidades de Educação escolar indígena e quilombola. É fundamental também analisar os dados dos beneficiários desse programa, e se necessário criar ações afirmativas e/ou reserva de vagas para atender mais docentes negros, quilombolas e indígenas, especialmente os que se dedicam as modalidades supracitadas.



A TODAS AS INSTÂNCIAS DE GOVERNO

Fortalecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos territórios

Recomenda-se a adaptação, divulgação e distribuição de materiais, alinhados a cada território, que orientem sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e sua importância para a garantia do direito à Educação de qualidade e o combate ao racismo, conforme indicado no artigo 26a da LDB (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008).

Adaptar os processos de seleção de professores e gestores

Considerar o conhecimento prático e teórico em Erer como competência a ser demonstrada durante processos de seleção e garantir a contínua ampliação da diversidade racial no quadro de professores e gestores – especialmente nos locais e ou áreas onde são minoria hoje – são estratégias importantes para a efetiva implementação de Erer. Nesse cenário, recomenda-se:

**Implementar ações afirmativas em todos processos seletivos e concursos públicos educacionais**

Recomenda-se a instituição de ações afirmativas, para contínua ampliação e/ou manutenção, a fim de promover diversidade étnico-racial do quadro de professores, gestores e de qualquer outra liderança educacional que a rede achar pertinente, preferencialmente de maneira proporcional ao quantitativo das populações indígenas, negras e quilombolas do território em questão.

Exigir conhecimentos de Erer nos concursos públicos e processos seletivos simplificados de professores

Recomenda-se inserir a obrigatoriedade do tema aos concursos públicos e processos seletivos simplificados que contarem com provas didáticas e práticas para admissão de professores, considerando bibliografia e estudos de caso que mobilizem pedagogias antirracistas a história e cultura afro-brasileira, indígena e quilombola; dados da desigualdade étnico-racial; e impactos provocados pelo racismo no ambiente escolar, especialmente na aprendizagem das/os estudantes, conforme previsto nas DCN de Erer (2004).

Exigir conhecimentos de Erer em eventuais processos de seleção de gestores

Recomenda-se a inserção, em processos de seleção de gestores que envolvam certificação e/ou formação pré serviço, bibliografia e estudos de caso semelhantes aos demandados de professores, bem como a definição de metas de promoção de Erer na sua unidade escolar a serem realizadas ao longo de sua gestão.

Instituir reserva de vagas para professores da Educação escolar indígena e quilombola

Recomenda-se a criação do cargo de docente indígena e quilombola, realizando concursos públicos com reserva de vagas específicas para esses grupos, como forma de fortalecer o exercício profissional dos docentes.

Fortalecer os esforços de desenvolvimento de profissionais da Educação

Quer seja pela falta da abordagem antirracista na formação inicial, ou pela representações estereotipadas e relacionadas a miséria, violência e escravidão que a população negra, indígena e quilombola é retratada em materiais didáticos, há dificuldade de professores abordarem questões relacionadas a raça e etnia (FERREIRA, 2012). Por outro lado, há evidências (PALINCSAR E BROWN, 1987; REYNOLDS *et al.*, 1999; BANKS *et al.*, 2001) de que uma formação continuada robusta e prolongada pode apoiar docentes a desenvolverem um olhar atento às necessidades de cada aluno e utilizarem diferentes estratégias e abordagens educacionais para melhorar a aprendizagem dos estudantes. Para lidar com este cenário, recomenda-se:



AO GOVERNO FEDERAL

Fomentar o ingresso e a permanência de estudantes negros, indígenas e quilombolas na pós graduação

Recomenda-se a criação de incentivos e/ou implementação de reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e quilombolas em programas de pós-graduação relacionados ao campo educacional em universidades estaduais, institutos e universidades federais, apoiando a permanência e valorização dos pesquisadores com bolsas de estudos competitivas salarialmente.

Incentivar pesquisas com enfoque em Erer

Recomenda-se o fomento, via Capes e CNPq, pesquisas com enfoque em Erer – considerando as especificidades da Educação escolar indígena e quilombola – que visem inovar com práticas pedagógicas e metodologias antirracistas em todos os componentes curriculares e que possam ser replicadas nas unidades escolares, subsidiando assim formações realizados pelos entes subnacionais.

Produzir insumos e induzir redes a implementarem formação continuada e estágios probatórios com enfoque em Erer

Recomenda-se produção instrumentos, materiais e currículos centrados em Erer que possam ser utilizados em políticas formativas dos entes subnacionais, bem como políticas de incentivos para as redes começarem a implementar políticas formativas baseada em boas práticas que promovam um novo olhar para as relações étnico raciais.



ÀS SECRETARIAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Estruturar estágios probatórios baseado em boas práticas e focado em Erer

Recomenda-se a estruturação de programas de estágios probatórios com indução da efetividade docente, garantindo que os novos profissionais tenham experiências formativas teórico-práticas com foco em Erer como condição para sua aprovação na avaliação especial de desempenho. As experiências formativas ministradas nesses programas deverão demonstrar e/ou induzir o profissional a investigar como a desigualdade étnico-racial impacta seus estudantes, estratégias para neutralizar seus vieses em sua gestão de sala de aula e avaliação de seus estudantes, bem como receber tutoria dos pares para trabalhar a contribuição de negros, indígenas e quilombolas e pedagogias antirracistas em seu componente curricular e/ou área de atuação.

Estruturar formações continuadas baseadas em boas práticas e focadas em Erer

Recomenda-se estruturação, de modo permanente, e com recursos técnicos e financeiros compatíveis, de programas de formação continuada para professores, gestores e outros profissionais da Educação, visando ao letramento racial, análises das relações sociais e raciais no Brasil e no território em que estão presentes, práticas pedagógicas e materiais didáticos adequados à promoção de Erer. A formação continuada deve atentar para preparar profissionais da educação para lidar também com as dimensões subjetivas do racismo, considerando as emoções, a sensibilidade e a afetividade de jovens e crianças negras, indígenas e quilombolas



como elementos da prática escolar, dando especial atenção às crianças que têm seu processo de socialização e desempenho escolar dificultados pelo racismo estrutural. A formação continuada deve fornecer estratégias pedagógicas para docentes promoverem a reeducação das relações étnico-raciais, garantindo também o desenvolvimento de uma consciência crítica dos jovens e crianças brancas sobre seu papel na luta antirracista. Por fim, a formação continuada deverá fortalecer as competências pedagógicas, administrativas e relacionais dos gestores escolares para liderar a agenda antirracista em cada unidade escolar, focando também em compartilhar estratégias de engajamento de toda a comunidade (profissionais da Educação da unidade escolar, estudantes e seus familiares) com essa pauta.

Criar Núcleos de Pesquisas de promoção de Erer nas unidades escolares

Recomenda-se indução da gestão escolar, com incentivos financeiros, diretrizes e critérios estabelecidos em normativas, a criação de Núcleos de Pesquisas de promoção de Erer nas unidades escolares⁶¹ no contraturno, garantindo um espaço para fomento do tema entre professores e estudantes, e fortalecendo também a Iniciação Científica na Educação Básica⁶².

Garantir alocação, condições de trabalho e planos de carreira que favoreçam uma atuação profissional de qualidade e antirracista

Para viabilizar o trabalho pedagógico e o de liderança escolar realizado por gestores, é fundamental que profissionais da Educação tenham incentivos e condições adequadas de trabalho. Nesse sentido, recomenda-se:



AO GOVERNO FEDERAL

Criar, induzir e monitorar instrumentos e protocolos de prevenção a discriminação étnico-racial nos entes federativos

⁶¹ Uma iniciativa desta natureza foi descrita na seção “caminhos existentes” no final do presente documento.

⁶² Vale destacar que esse incentivo a investigação entre estudantes também está previsto nas competências gerais da Base Nacional Curricular Comum.



Recomenda-se o desenvolvimento de protocolos de prevenção e acolhimento inovadores em relação a discriminação étnico-racial contra profissionais da Educação e/ou estudantes, produzindo e/ou fortalecendo metodologias de Registro de Violência e Clima Escolar a serem adaptadas e implementadas pelos entes subnacionais em todas as escolas sob sua responsabilidade. O governo federal deverá monitorar o uso dos protocolos e eventuais avanços desencadeados por eles. É fundamental que esses protocolos incluam também mecanismos de proteção e valorização de profissionais da Educação que podem sofrer perseguição por tratar de desigualdade étnico-racial e promoção da história e cultura afro-brasileira e indígena em suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar. No monitoramento dessas políticas é possível o governo criar novos mecanismos ou inserir o recorte étnico-racial em instrumentos já existentes, como os questionários do diretor e do professor do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Criar o Programa Nacional de Saúde Mental e apoio psicossocial

Recomenda-se o desenvolvimento de um programa nacional de saúde mental e apoio psicossocial que preveja a integração e articulação de ações nas áreas de Educação e saúde voltadas à promoção, prevenção e atenção psicossocial no âmbito escolar, como forma de amenizar os prejuízos da pandemia na saúde mental em estudantes e seus familiares, professores, gestores escolares e demais profissionais da Educação Básica. Esse programa deverá atender as redes estaduais e municipais de Educação⁶³.



ÀS SECRETARIAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Aprimorar as condições de trabalho de professores e promoção de equidade por meio de políticas de alocação

Recomenda-se a garantia, sempre que possível, políticas de alocação de professores que priorizem a presença de docentes negros, indígenas e quilombolas distribuídos

⁶³ Segundo a pesquisa “Impactos Primários e Secundários da Covid-19 em Crianças e Adolescentes”, realizada em junho de 2021 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), 56% dos adultos disseram que algum adolescente do seu convívio apresentou um ou mais distúrbios relacionados à saúde mental durante a pandemia. Fonte: Agência Senado.



nas diversas unidades escolares da rede em questão, compatibilizando também que esses docentes lecionem no menor número de escolas possíveis (idealmente em apenas uma) e com a carga horária completa ou estendida.

Alocar profissionais da Educação de excelência em escolas com mais presença de estudantes negros, indígenas e quilombolas

Recomenda-se a criação mecanismos de incentivo para alocação de professores e gestores que demonstrem competências e habilidades excepcionais para promover o ensino-aprendizagem em turmas e/ou escolas majoritariamente de estudantes negros, indígenas e quilombolas com fins de mitigar as desigualdes existentes internamente nas próprias redes de ensino.

Criar parâmetros de enturmação escolar para apoiar gestores em seu exercício profissional antirracista

Recomenda-se o apoio a gestores escolares para que regulamentem parâmetros de enturmação de estudantes, garantindo o caráter de heterogeneidade da turma, evitando, assim, o agrupamento homogêno, que concentre estudantes de menor desempenho, que muitas vezes são negros, indígenas e quilombolas, em uma única turma, induzindo os docentes a utilizarem estratégias pedagógicas qualificadas e desafiadoras a todas as turmas.

Aprimorar e implementar protocolos de prevenção, acolhimento e punição da discriminação étnico-racial

Recomenda-se o aprimoramento, de acordo com as especificidades do território em questão, e a implementação de protocolos de prevenção, acolhimento e punição de casos de discriminação étnico-racial contra toda a comunidade escolar, formando e instruindo as equipes escolares também em relação a encaminhamentos para a rede de proteção social básica ou sistema de segurança e justiça.



Monitorar e analisar periodicamente dados das carreiras de professores com recorte étnico-racial

Recomenda-se o monitoramento e análise contínuo dos dados de suas respectivas carreiras de professores considerando o quesito raça-cor, identificando e, se necessário, criando estratégias de correção de eventuais desigualdades que possam existir nos processos de evolução funcional, acesso a posições de liderança e/ou na concessão de gratificações e outras vantagens pecuniárias.

Estimular que cursos e pós-graduações previstas em planos de carreira sejam feitos em programas que promovam Erer

Recomenda-se o estímulo de cursos de aperfeiçoamento e/ou aquisição de novas titulações previstas como critério de evolução funcional das carreiras do magistério sejam feitos em programas que tenham transversalmente em sua matriz curricular e nas práticas pedagógicas a promoção de Erer.

Inserir critérios e rubricas de implementação de Erer em avaliações de desempenho

Recomenda-se a inserção nas avaliações de desempenho de professores das carreiras do magistério e/ou com fins de bonificação que estejam vigentes, critérios e rubricas que estimulem e valorizem profissionais que demonstrem estarem implementando práticas pedagógicas que promovam a equidade étnico-racial no cotidiano escolar.

Estruturar, quando couber, avaliação de desempenho do gestor escolar que considere a promoção de Erer

Espera-se a estruturação, quando possível, nas redes de ensino uma avaliação de desempenho do gestor escolar, observando o perfil de competências técnicas previstas na BNC-Diretor, e garantindo que pelo menos as seguintes dimensões estejam contempladas: 1) Gestão Pedagógica; 2) Gestão Administrativa-Financeira; 3) Gestão de Pessoas; 4) Gestão da Erer e equidade educacional⁶⁴.

⁶⁴ O modelo desta avaliação e seu gerenciamento, pode se dar por meio de sistemas informatizados de avaliação de desempenho ou por meio, de questionários de avaliação de desempenho individual e manual, operacionalizada por comissão interna instruída na e pela Escola (com 1 representante de cada segmento – secretaria, limpeza, professores, especialistas) como um primeiro passo para implementação dos sistemas de Avaliação, desempenho e correção.



4. POLÍTICAS PEDAGÓGICAS





Enxergar a escola como um espaço de potência nos coloca diante de um desafio muito importante, sobretudo quando consideramos a Erer. Por um lado, é no chão da escola que constrói-se, apesar de todos os obstáculos estruturais, o futuro materializado no que jovens e adolescentes conseguirão alcançar ao longo de suas vidas. Contudo, é também nesse mesmo espaço que estão presentes os mecanismos que nos levaram ao cenário de múltiplas desigualdades que enfrentamos no Brasil hoje. Para desenhar o caminho da implementação de uma Educação verdadeiramente antirracista, talvez valha nos perguntarmos: em que medida as nossas escolas hoje operam para, efetivamente, fazerem com que pessoas negras, indígenas, e quilombolas possam “ser a melhor versão de si; se sintam pertencentes, seguras, livres, confiantes e dignas; e tenham acesso a oportunidades abundantes de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, social, identitário, cultural, político e econômico ao longo de sua trajetória”⁶⁵?

Em outras palavras, como fazer com que a potência única das escolas efetivamente seja uma fonte não de reprodução, mas de desmantelamento do racismo?

Como já apresentado na seção de contextualização de dados, os números mostram que estudantes negros e indígenas obtêm resultados inferiores de aprendizagem independentemente da disciplina avaliada. As discrepâncias em comparação a estudantes brancos também são evidentes quando olhamos para os dados de evasão e permanência. Ainda assim, pensando sobre o espaço específico da escola, algumas forças importantes nos levam na direção de mudanças estruturais nesses resultados e na experiência específica de jovens e crianças negras, indígenas e quilombolas na escola.

A primeira delas é que o esforço para implementar uma Educação antirracista não parte do vácuo. Importantes passos já foram dados até aqui, e vale reiterar alguns, mesmo que eles já tenham sido apresentados no capítulo de introdução. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reguladora da Educação

⁶⁵ Esse ideal é a síntese do ideal que guia a condução de todo esse projeto, conforme descrito no início deste documento.



Básica enquanto direito fundamental e social de todas as pessoas brasileiras, foi alterada em seu artigo 26-A após as Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008. Essas modificações são centrais porque tornaram obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos da Educação Básica. Muitas vezes, essas leis são vistas não como parte, mas como um adendo que está desconectado daquilo que embasa a provisão da política pública educacional. Por isso importa enfatizar que essas mudanças falam sobre a própria LDB, fundamentalmente.

Assim, um campo de oportunidades único é aberto quando combinamos a LDB com outras normativas fundamentais, como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Plano Nacional das DCN's Erer), lançado em 2009, e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão”, lançadas em 2013. Mais do que normativas que dão orientações específicas à implementação das políticas pedagógicas voltadas à Erer para todos os entes federativos, abrimos o espaço institucional para uma mudança sistêmica na forma como pessoas negras, indígenas e quilombolas são vistas ao longo da construção econômica, social e política do nosso país e do mundo.

Outra importante força que nos leva em direção à construção de uma escola que promova a equidade étnico-racial é a gama de experiências que já existem no âmbito escolar, muitas das quais foram lideradas por docentes engajados com a temática. Vale trazer aqui como exemplo a longa trajetória de realização do Prêmio Educar⁶⁶, criado em 2002 pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) com o objetivo localizar, dar suporte, reconhecer e multiplicar práticas pedagógicas e de gestão escolar voltadas para a temática étnico-racial. Nessas mais de duas décadas de existência, o prêmio já identificou mais de 3000 práticas pedagógicas implementadas em todo o Brasil, divididas em todas as etapas da Educação Básica e com abordagens que lidam com o combate ao racismo e a valorização da diversidade étnico-racial por diferentes ângulos. Certamente, a existência de uma

⁶⁶ A Plataforma do Prêmio Educar está disponível em: <https://www.ceert.org.br/premio>.



iniciativa tão exitosa não exime os entes federados de cumprirem o seu papel, até mesmo de fazer com que ações bem-sucedidas possam se tornar uma prática a ser implementada de maneira sistemática nas redes. Contudo, a existência dessas ações nos leva a entender que, mesmo diante de todos os desafios identificados na introdução deste documento, caminhos vêm sendo trilhados para avançar essa pauta e combater a chamada “pedagogia de eventos”⁶⁷, ou o movimento de manter o debate sobre a pauta étnico-racial isolado em datas específicas do ano letivo, como em 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra.

Por fim, uma força central nesse processo de fortalecimento da pauta étnico-racial dentro do contexto escolar é a atuação incansável de ativistas das pautas negras, indígenas e quilombolas na direção da transformação da realidade educacional. Esses atores não só vêm gerando transformações a partir das duas forças citadas acima, mas vêm produzindo conhecimento que expande o nosso repertório não somente para compreender a dimensão desse desafio, como também para criar outras narrativas acerca do que a “luta antirracista” significa. Combinados com as forças de adventos dos nossos tempos, como a presença massiva do impacto das mídias sociais, fato é que a própria juventude também passou a compor parte essencial dessa transformação (PEREIRA *et al.*, 2020). Silenciar a discussão das múltiplas dimensões de diversidade, sobretudo a étnico-racial, acaba se tornando um ato de dar as costas a algo que já está presente no cotidiano escolar e que, de certa maneira, já é parte de um repertório adquirido pelos estudantes por meio das mídias sociais. Dessa forma, o processo de traçar caminhos para solidificar políticas pedagógicas que promovam a equidade étnico-racial é também uma tentativa de refinar o conhecimento que já circula as vivências desses jovens e crianças e de trazer para esse campo a abrangência, coordenação e impacto que só a política pública pode gerar.

⁶⁷ Para saber mais sobre o termo “pedagogia de eventos”, recomendamos a tese de doutorado de Rachel Bakke, onde a pesquisadora cunhou o termo “Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei nº 10.639”, a partir de um trabalho minucioso de investigação da abordagem da perspectiva de religiões de matrizes africanas em diferentes contextos da política educacional. Outra recomendação é o recente trabalho Rosenilton Silva de Oliveira e Leticia Abilio Nascimento intitulado ““Pedagogia do evento”: o dia da consciência negra no contexto escolar.”, onde os pesquisadores discutem essa ideia a partir do contexto de escolas do estado de São Paulo.



Refletir sobre essas forças não é uma maneira de ver o “copo meio cheio” – o combate ao racismo é uma tarefa árdua e, certamente, ainda há muito a ser feito. Contudo, enxergamos no momento atual uma combinação única de fatores que criam o ambiente perfeito para a transformação. Considerando que novos governos tomarão posse em 2023, agora é o momento estratégico, é a janela de oportunidades que se abre para avançar em relação à proposição e efetivação de agenda das políticas pedagógicas voltadas à Erer. Para isso, não basta olhar para os dados de desigualdade étnico-racial existentes e não é suficiente planejar, elaborar e orientar políticas educacionais universalistas; é preciso ultrapassá-las. Diante disso, na sequência apresentamos um conjunto de orientações para o tratamento da equidade étnico-racial nas políticas pedagógicas, a fim de garantir o direito à Educação, o combate ao racismo estrutural na Educação e o sucesso acadêmico de estudantes negras/os, indígenas e quilombolas para o Ensino Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Queremos subsidiar a ação das próximas gestões na abordagem dessa temática, mostrando caminhos possíveis e ações coordenadas para a inclusão da mesma de forma coerente e consistente em diversos pilares, como no currículo e seus desdobramentos, nos projetos políticos pedagógicos (PPP), no material didático, no planejamento pedagógico da escola, na avaliação na escola e acompanhamento no currículo. Esperamos que elas apoiem a tomada de decisão de diferentes instâncias de governo, para que consigam garantir a aprendizagem de seus estudantes e, ao mesmo tempo, reduzir as desigualdades.

Essas recomendações devem ser pensadas na perspectiva da interseccionalidade, reconhecendo a sobreposição de identidades marginalizadas como sexo, raça, classe social, orientação sexual, territórios e terminam por determinar o sucesso acadêmico dos nossos estudantes. As recomendações que se seguem são voltadas às políticas pedagógicas para a Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades⁶⁸, e cujo objetivo central é lidar com as desigualdades de aprendizagem, buscando equidade dentro das redes de ensino. Almeja-se, assim, melhorar a permanência como também a melhoria no desempenho escolar de estudantes negras(os), quilombolas e indígenas.

⁶⁸ Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, contemplando também outras modalidades de ensino como Educação Especial ou Educação Inclusiva, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo. Considerando a Educação em Direitos Humanos (EDH) e Educação Ambiental (EA) e a diversidade tolerância religiosa, os valores filosóficos e ritualísticos das religiões de matrizes africanas.



RECOMENDAÇÕES

Fortalecimento da Educação das relações étnico-raciais e do combate ao racismo na escola

Apesar dos avanços no plano legal, o Estado não investiu recursos políticos, intelectuais e financeiros suficientes para possibilitar uma mudança de paradigmas na estrutura educacional. O Brasil tem hoje uma legislação avançada no que se refere à Educação para as Relações Étnico-Raciais, mas que, por esse conjunto de razões, não foi capaz de transformá-la em ações e programas concretos, em termos de políticas pedagógicas de qualidade e equânimes. Além disso, em decorrência da estrutura que nossa sociedade foi criada, muitas de nossas escolas refletem ações discriminatórias, quando deveriam ser um ambiente de aprendizagem, de tolerância, de inclusão de todos nossos estudantes. É fundamental que a gestão escolar reflita sobre as diferenças de experiências entre os estudantes de diferentes raças e/ou etnias e a relação com as desigualdades que se materializam nas salas de aulas e escolas do país. As recomendações a seguir foram desenhadas exatamente com o intuito de fortalecer a Educação das relações étnico-raciais e o combate ao racismo na Escola.



AO GOVERNO FEDERAL

Criar o Programa Nacional de Combate ao Racismo na Escola

Recomenda-se o desenvolvimento de um programa nacional de combate ao racismo na escola com uma proposta de articulação de ações de priorização e fortalecimento de Erer em todos os níveis de implementação da política educacional. Recomenda-se que as ações estratégicas incluídas no Programa promovam: 1) a transferência de recursos exclusivos às escolas públicas para a realização de ações de fortalecimento de Erer (PDDE Erer); 2) o desenvolvimento de uma metodologia de autodiagnóstico escolar de Erer em nível das escolas (Diagnóstico Escola sem Racismo); 3) a criação do Prêmio Escola sem Racismo; e 4) a criação da Plataforma Escola sem Racismo. Todas essas ações são detalhadas nos próximos parágrafos.



Criar o Programa Dinheiro Direto na Escola para a Promoção das Relações Étnico Raciais (PDDE Erer)

Recomenda-se a criação de um programa federal de destinação de recursos financeiros às escolas públicas de Educação Básica das redes municipais, estaduais e distritais, para cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, a fim de propiciar o desenvolvimento de ações de fortalecimento de Erer no nível da escola. Tais recursos devem ter como condicionalidade, entre outros fatores:

- 1) o fortalecimento do conhecimento sobre os marcos legais de Erer em níveis nacional, estadual e local;
- 2) o apoio na realização do Diagnóstico Escolar de Erer (conforme detalhado na recomendação abaixo);
- 3) a inserção da pauta de Erer no Projeto Político Pedagógico das Escolas de maneira interdisciplinar e transversal, considerando os diferentes componentes curriculares e a promoção de atividades ao longo do ano letivo;
- 4) a gestão democrática que envolve membros de toda a comunidade escolar, sobretudo a liderança de estudantes no processo de desenho, implementação e avaliação das ações;
- 5) a realização de atividades em todos os bimestres do ano letivo;
- 6) a promoção de ações de diálogo com as famílias acerca das questões étnico-raciais;
- 7) a abordagem das temáticas étnico-raciais a partir da perspectiva da branquitude com objetivo desenvolver uma visão crítica pautada nas vivências de pessoas brancas e amarelas; e
- 8) a aquisição de materiais e o fortalecimento de ações que promovam o debate sobre as temáticas de história do Brasil e do mundo a partir das contribuições de pessoas negras, indígenas e quilombolas; o combate ao racismo religioso; a interseção da pauta étnico-racial com as temáticas de diversidade, de identidade de gênero, de orientação sexual, e do direito das pessoas com deficiência.

Desenvolver uma metodologia de Autodiagnóstico Escolar de Erer

Recomenda-se o desenvolvimento de uma metodologia de autodiagnóstico escolar de Erer e a disponibilização da mesma por meio físico e digital para apoiar um processo de autoavaliação a ser realizado em cada escola. Essa metodologia deve apoiar as unidades escolares a identificarem o nível de maturidade no



desenvolvimento de Erer em diferentes dimensões⁶⁹, e deve resultar numa classificação que ajude as redes a identificarem, de maneira sistemática, o estágio em que se encontram em relação a cada um dos eixos do diagnóstico. A recomendação é de que esse processo seja conduzido, no nível da escola, por um grupo de trabalho composto de membros representantes de toda comunidade escolar, incluindo a equipe pedagógica, discentes e docentes, a partir de um debate pedagógico que norteie a reflexão sobre a temática no contexto específico da unidade escolar. Recomenda-se também que a metodologia apresente recomendações de ações estratégicas a serem realizadas de acordo com o nível de maturidade da escola em cada um dos eixos.

Criar mecanismos para fortalecimento das redes estaduais e municipais para apoiarem as escolas na realização do Programa Nacional de Combate ao Racismo na Escola

Recomenda-se a implementação de ações para o fortalecimento da capacidade das redes estaduais e municipais de ensino para o Programa Nacional de Combate ao Racismo. Tais mecanismos podem incluir um ciclo de formação para as equipes de Erer das Secretarias Estaduais e Municipais na condução das ações do Programa e no apoio às escolas para a realização do mesmo.

⁶⁹ Para embasar o desenvolvimento dessa metodologia, recomenda-se que ela seja construída sob dimensões que combinam os eixos estratégicos desenvolvidos em documentos chaves que fundamentam e/ou contribuem para a implementação de Erer, adaptados ao contexto da escola. Como exemplo, o **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares de Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana** traz seis eixos centrais: fortalecimento do marco legal; políticas de formação para gestores e profissionais da Educação; política de material paradidático; condições institucionais; avaliação e monitoramento; gestão democrática e mecanismos de participação social. Já o instrumento **Indicadores de Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola**, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a UNICEF e a Ação Educativa, traz como eixos: 1) atitudes e relacionamentos; 2) currículo e proposta político-pedagógica; 3) recursos didático-pedagógicos; 4) acesso, permanência e sucesso na escola; 5) atuação de profissionais da Educação; 6) gestão democrática da escola; e 7) relação com as famílias e as comunidades no entorno escolar. Considerando exemplos como esses, recomenda-se que a metodologia de autodiagnóstico seja estruturada em eixos como esses, cujo objetivo principal é permitir o quanto a escola já avançou ou precisa avançar para consolidar a abordagem de Erer.



Criação de uma premiação nacional do Programa Nacional de Combate ao Racismo na Escola

Recomenda-se a idealização de uma premiação nacional à luz do Prêmio Educar realizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)⁷⁰. Dentro do contexto do Prêmio, recomenda-se a criação de categorias que contemplem as diferentes etapas de ensino, o fortalecimento de ações realizadas em cada estado, os diversos componentes curriculares e diferentes níveis federativos e o reconhecimento do protagonismo de estudantes, docentes e gestores escolares comprometidos com a pauta de Erer.

Criar incentivos para práticas pedagógicas relacionadas à Erer

Recomenda-se a implementação de mecanismo de incentivos (financeiros, de carreira etc.) para educadoras(es) que se destacarem por suas práticas pedagógicas e de gestão e experiências promissoras relacionadas à igualdade étnico-racial.

Criação da Plataforma Digital para subsidiar a implementação do Programa Nacional de Combate ao Racismo na Escola

Recomenda-se o desenvolvimento de uma plataforma para a gestão articulada das ações de promoção da Educação das relações étnico--raciais com conteúdos sobre as normativas federais, estaduais e municipais, repositório de práticas pedagógicas e planos de aula, disponibilização de dados com recorte étnico-racial e gestão das ações de Erer nas redes e escolas⁷¹. Recomenda-se que a plataforma também sirva de canal para o monitoramento da implementação das normativas federais, conforme o desenvolvimento do Programa Nacional de Combate ao Racismo na Escola.

⁷⁰ Mais informações sobre o Prêmio Educar podem ser encontradas em: <https://premio2022.ceert.org.br/>.

⁷¹ Como referência, recomendamos a estrutura da plataforma Conviva Educação. Disponível em: <https://convivaeducacao.org.br/oque-e>.



Apoiar as redes estaduais e municipais a realizarem ações voltadas para o fortalecimento de canais de denúncia de casos de preconceito e discriminação racial e acolhimento das vítimas nas dependências das escolas

Recomenda-se a criação de mecanismos que apoiem as redes estaduais e municipais no fortalecimento de canais de denúncia de casos de preconceito e discriminação racial, acolhimento das vítimas e ações socioeducativas. A ideia é desenvolver tanto ferramentas pedagógicas que possam subsidiar o trabalho das redes, quanto um ciclo de formação continuada que traga repertório para as redes criarem mecanismos de apoio às escolas para prevenir casos de preconceito e discriminação racial. Sugere-se que todo o material produzido tenha tanto um componente de apoio às redes, quanto vídeos e materiais que possam ser compartilhados diretamente com as regionais e as escolas em um posterior modelo de formação em cascata. Também recomenda-se que o material busque trazer reflexões sobre como casos de preconceito e discriminação racial se diferenciam e se relacionam com outras manifestações de intolerância e trazem questões mais fundantes do que a ideia abrangente de *bullying*.



AOS GOVERNOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Conduzir a implementação do Programa Nacional de Combate ao Racismo na Escola no nível estadual e municipal

Recomenda-se a garantia de suporte às regionais de ensino e às escolas no processo de implementação do Programa Nacional de Combate ao Racismo na Escola, estimulando: 1) a criação de um Grupo de Trabalho responsável pela condução das ações na escola; 2) o uso adequado e eficaz dos recursos do PDDE Erer; 3) a realização do Diagnóstico Escolar da Erer, sobretudo nas etapas iniciais de implementação do Programa; 4) a candidatura de professores, discentes, docentes e de escolas ao Prêmio Escola sem Racismo, sobretudo quando ações enriquecedoras tenham sido realizadas no contexto escolar; e 5) o uso adequado da Plataforma Escola sem Racismo no desenvolvimento e a gestão articulada das ações voltadas para Erer.

Apoiar as escolas para o fortalecimento da abordagem de casos de preconceito e discriminação racial

Recomenda-se a criação de mecanismos que apoiem as escolas e tragam subsídios para que as mesmas expandam o seu repertório e solidifiquem o seu preparo para abordar casos de preconceito e discriminação racial, considerando não só a institucionalização de canais de denúncia, como também apoiando o desenho e a implementação de estratégias sólidas de acolhimento às vítimas de eventuais casos de preconceito e discriminação dentro do contexto escolar.

Promover o engajamento de famílias no processo de valorização da cultura e populações negras, indígenas e quilombolas

Recomenda-se o apoio às escolas para a implementação de estratégias pedagógicas de expansão do diálogo sobre Erer com toda a comunidade escolar, considerando não somente um processo socioeducativo sobre as diversas manifestações do racismo, mas o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e do fortalecimento das identidades negras, indígenas e quilombolas no nível local, estimulando uma redução dos casos de preconceito e discriminação racial.

Garantir mecanismos para a efetiva inclusão de estudantes indígenas e quilombolas na modalidade regular

Recomenda-se a criação de ações específicas a nível de Secretarias Municipais e estaduais para garantir a efetiva participação e inclusão de estudantes indígenas e quilombolas matriculados em escolas públicas do Ensino Regular. Para tal, sugerimos que sejam realizados estudos de identificação desses estudantes por meio da classificação nas matrículas e que sejam criados mecanismos para garantir a permanência, aprendizagem, efetiva inclusão desses estudantes do ponto de vista pedagógico, e valorização de suas pertencças étnico-raciais.



Alterações curriculares relacionadas à Erer para a Educação Básica

A estruturação de políticas pedagógicas a partir dos currículos elaborados à luz da BNCC vem sendo centro das atenções das gestões educacionais brasileiras. Para que tenhamos de fato uma sociedade justa racialmente, é essencial que as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e o Ministério da Educação incluam a Educação das Relações étnico-raciais como princípio norteador e (re)formulador das políticas de currículo, de material didático-pedagógico, da recomposição das aprendizagens e da avaliação.



AOS GOVERNOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Garantir a abordagem de Erer no processo de coordenação da revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada unidade escolar

Recomenda-se a coordenação da revisão dos projetos políticos pedagógicos à luz das mudanças propostas no novo currículo referenciado na BNCC, garantindo que a reorganização das propostas pedagógicas estejam alinhadas:

- 1) às Diretrizes Curriculares Nacionais de Erer;
- 2) aos que for estabelecido como eixo estruturante no Programa Nacional de Combate ao Racismo na Escola;
- 3) a um esforço de transversalização de Erer em todos os componentes curriculares;
- 4) ao desenvolvimento de atividades ao longo de todo o ano letivo, combatendo ativamente o arranjo da “pedagogia de eventos”;
- 5) ao fortalecimento e diálogo direto com a estruturação e implementação dos itinerários formativos (no caso do Ensino Médio); e
- 6) trazendo a valorização das identidades negras, indígenas e quilombolas como eixos centrais, sobretudo a partir de referências-contexto onde as escolas estiverem inseridas.

No nível da escola, recomenda-se que esse processo deve ser liderado pela gestão de cada escola e feito de forma participativa com a comunidade escolar. Também recomenda-se que, no contexto da implementação do Novo Ensino Médio e da estruturação dos itinerários formativos, sejam centralizados o protagonismo de estudantes e um processo de articulação entre o combate ao racismo e a implementação das ações de projeto de vida.



Fortalecimento de ações para a promoção da escuta ativa de estudantes a fim de subsidiar a (re)elaboração dos PPPs

Recomenda-se a criar mecanismos para que as escolas promovam projetos e ações de escuta e materialização do conhecimento e conduta de observação dos estudantes em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, buscando compreender como pensam, sonham, desejam, como veem a escola, o que entendem sobre o racismo, as discriminações raciais e outras questões sociais da atualidade de forma a subsidiar os a (re)elaboração dos PPP.

Criar ações voltadas para a recuperar as aprendizagens dos estudantes com maiores déficits de aprendizagem

Recomenda-se a construção de um protocolo para as escolas de recuperação de aprendizagem baseada nas habilidades prioritárias, com processo de monitoramento dos resultados a partir de avaliações periódicas, e intervenções pedagógicas realizadas com base nas necessidades dos estudantes identificadas nas sondagens. As redes devem construir estratégias de recomposição de aprendizagem, considerando as identidades dos estudantes como parte das estratégias de gerar pertencimento e engajamento e garantindo que os conteúdos abordados reflitam a cultura africana e afrobrasileira, além de priorizar o uso do tempo presencial nesse processo. Com essa recomendação, busca-se mitigar os efeitos das experiências de racismo nos próprios déficits de aprendizagem majoritariamente identificados em estudantes negros, indígenas e quilombolas.

Material Didático-Pedagógico e Recursos Pedagógicos Digitais

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) sofreu um processo de fragilização nos últimos quatro anos. Para a agenda governamental que se inicia em 2023, será preciso retomar a rota de aperfeiçoamento e fortalecimento produzida até 2018, de modo a garantir que as redes públicas de ensino possam contar com materiais de qualidade, alinhados a estruturas curriculares reformuladas a partir das DCNs Erer para que favoreçam a equidade étnico-racial. Considerando a capacidade de incidência desse programa sobre a produção editorial de livros



didáticos e paradidáticos, é preciso que o FNDE analise profundamente o contexto de produção, seleção e avaliação dos livros didáticos com base nas diretrizes de Erer, e, com essa análise, faça alterações necessárias de modo que o material didático seja concebido, considerando os princípios de uma Educação antirracista, inclusiva e de acessibilidade, que também contemple a regionalidade.

Considerando a revisão desse acervo via PNL D e com os novos materiais didáticos, pedagógicos e tecnológicos, construídos em regime de colaboração pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação à luz da BNCC, é importante que os entes subnacionais apoiem suas escolas na revisão de seu acervo de materiais didáticos e pedagógicos, principalmente com apoio de organizações negras, que subsidiarão com conhecimento de materiais alternativos antirracistas.



AO GOVERNO FEDERAL

Desenvolver uma sistemática de diagnóstico e monitoramento sob a ótica de equidade étnico-racial dos conteúdos dos materiais didáticos e paradidáticos selecionados pelo PNL D

Recomenda-se o desenvolvimento de uma sistemática de análise, diagnóstico e de monitoramento dos conteúdos dos livros didáticos para Educação Infantil, Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e para Ensino Médio, considerando em cada etapa suas diferentes especificidades, a fim de garantir representação e o fortalecimento de identidades negras, indígenas e quilombolas. Para o desenvolvimento da sistemática, recomenda-se a seleção de um grupo representativo do ponto de vista étnico, racial e regional e que inclua membros de NEABs, de organizações dos movimentos sociais e especialistas nas diferentes áreas de conhecimento. Sugere-se também que a análise desenvolva indicadores, tais como: 1) a proporção de referências de autores negros, indígenas e quilombolas; 2) a proporção de imagens representando pessoas negras, indígenas e quilombolas; 3) a proporção de capítulos e/ou seções que abordam a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais; 4) a presença de debates específicos sobre o combate ao racismo, bem como sobre manifestações ou narrativas críticas acerca da construção histórico-social do Brasil, centralizando a contribuição de pessoas negras, indígenas



e quilombolas; 5) e a veiculação de imagens e/ou representações negativas ou em posições de subserviência de pessoas negras, indígenas e quilombolas. No momento de mensuração desses indicadores, recomenda-se a condução de análises que considerem variações de áreas de conhecimento e componente curricular, etapa, intersecção com outras dimensões de diversidade (como no caso do indicador da proporção de imagens representando pessoas negras, indígenas e quilombolas), tais como identidade de gênero, orientação sexual e capacidade física. Essa análise deve também considerar, garantindo os devidos ajustes técnicos, outros materiais, tais como obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, documentos de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e outros destinados à gestão escolar.

Garantir a eliminação de todos os conteúdos que veiculam imagens negativas das populações negras, indígenas e quilombolas

Recomenda-se a criação de mecanismos para garantir a eliminação de todas as representações, de maneira explícita ou implícita, de materiais pedagógicos que contribuam para a construção ou fortalecimento de imagens negativas e estereotipadas de pessoas negras, indígenas, quilombolas ou de qualquer outro segmento étnico-racial marginalmente estabelecidos. Esse processo deve ser conduzido no momento de análise, seleção e aquisição de materiais didáticos pela própria comissão técnica do PNLD.

Estabelecer metas e critérios de seleção de materiais didáticos

Recomenda-se o estabelecimento de metas e critérios específicos para a seleção de materiais didáticos considerando a promoção e fortalecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais considerando fatores como os indicadores criados na sistemática de diagnóstico e avaliação (recomendação anterior), a composição étnico-racial das equipes das editoras livros didáticos e a utilização da produção social, cultural e científica de pessoas negras, indígenas e quilombolas. Tais metas devem ser consideradas, sobretudo, nas chamadas públicas para a avaliação pedagógica de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores de todas as etapas e modalidades incluídas no Programa Nacional do Livro Didático.

Garantir a representação de profissionais negras, indígenas e quilombolas nas comissões técnicas do PNL

Recomenda-se a criação de mecanismos de representação de pessoas negras, indígenas e quilombolas na composição da comissão técnica do PNL, garantindo a presença desses grupos entre o corpo de especialistas pedagógicos do Ministério da Educação que acompanha todo o processo de seleção dos materiais pedagógicos. Recomenda-se que tais mecanismos estimulem a indicação de um grupo diverso étnica e racialmente de profissionais dentre as entidades como o Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (Andifes) e Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), entre outros.



AOS GOVERNOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Garantir a eliminação de todos os conteúdos que veiculam imagens negativas das populações negras, indígenas e quilombolas no contexto escolar

Recomenda-se a orientação para que as escolas proíbam quaisquer materiais pedagógicos que contribuam explícita ou implicitamente para a construção ou fortalecimento de imagens negativas, estereotipadas de pessoas negras indígenas, quilombolas ou de qualquer outro segmento étnico-racial desfavorecido. Esse processo deve ser conduzido pela comunidade escolar⁷², com análises e debates, propiciando uma leitura crítica do material didático, paradidático ou qualquer produção pedagógica da escola.

Criar um Guia Estadual/Municipal com o Histórico de Luta dos Movimentos Negros, Indígenas e Quilombolas

Recomenda-se a construção com apoio de IES e de NEABs um guia com referencial histórico de luta dos movimentos negros, indígenas e quilombolas no contexto

⁷² Gestor educacional, coordenadores, orientadores, professores e demais profissionais que trabalham na escola, estudantes, pais, mães e parentes responsáveis



específico do estado, município ou região identificando, entre outros fatores, figuras históricas, organizações locais de movimentos sociais, normativas conquistadas no nível local, e manifestações culturais e científicas que evidenciem a presença ativa desses sujeitos. A ideia é que esse Guia possa subsidiar o trabalho na (re)construção dos PPPs e na abordagem de Erer no nível local, sobretudo a partir da transversalização da temática com os diferentes componentes curriculares e ao longo de todo o ano letivo.

Garantir a utilização de Tecnologias Digitais para o fortalecimento de Erer

Recomenda-se a disponibilização, em regime de colaboração, de recursos e infraestrutura para as diferentes tecnologias educacionais, contemplando a Política de Inovação Educação Conectada (Piec, Lei nº 14.180/2021)⁷³, incentivando o uso pedagógico de tecnologias digitais e disponibilizando ferramentas, materiais e conteúdos voltados para a Erer. As mudanças devem ser acompanhadas de investimentos na equalização do acesso aos recursos tecnológicos pelos estudantes.

Pesquisas, monitoramento e avaliação

As avaliações nacionais, como as do Saeb e o Enem, bem como as avaliações estaduais e municipais, externas e das redes - formativas e somativas-, possuem diferentes papéis, mas configuram-se como importantes instrumentos de diagnóstico e de indução para as políticas pedagógicas das redes de ensino. Em relação às avaliações externas, está em discussão uma ampla reformulação nessas avaliações de modo a atualizá-las à luz da BNCC. Para isso, é necessário ter setores que monitorem e avaliem que essa reformulação seja concomitantemente ancorada nas DCNs Erer e na BNCC.

A partir das novas avaliações, novas pesquisas serão desenvolvidas por centros de estudos, principalmente com apoio de organizações negras, indígenas e quilombolas, e o fruto dessas iniciativas subsidiará a construção de mais políticas

⁷³ Caso a Política de Inovação Educação Conectada sofra alterações, entre elas deverá constar como critérios para distribuição dos recursos, fatores de desigualdade étnico-racial.

pedagógicas que tenham como centralidade equidade étnico-racial⁷⁴. Além disso, a atualização dessas avaliações são também um mecanismo de incentivo importante para elevar a relevância dos conteúdos relacionados a Erer desses conteúdos na Educação em sala de aula. O que também potencialmente impulsionará o aprimoramento dos currículos locais para a inclusão efetiva da Erer.



A TODAS AS INSTÂNCIAS DE GOVERNO

Reformular as avaliações externas nacionais e estaduais, promovendo mudanças e inovações à luz da BNCC e das DCN Erer

Recomenda-se a atualização das avaliações externas nacionais, estaduais e municipais à luz da BNCC e dos novos currículos de estados e municípios e da DCN Erer. A ampla reformulação nessas avaliações levará ao alinhamento com as competências e habilidades previstas para as diferentes etapas da Educação Básica, que deverão perpassar a Erer.

Reformular as avaliações diagnósticas das redes estaduais e municipais

Recomenda-se que os gestores municipais, estaduais e distritais formalizem recomendações sobre a reformulação das avaliações diagnósticas das redes, formativas e somativas, nas quais expressem a necessidade de alinhamento aos novos PPPs, que estarão atualizados com à luz da BNCC e DCN Erer.

Realizar pesquisas sobre desempenho dos estudantes com o recorte étnico-racial

Recomenda-se o fomento e/ou realização de pesquisas relacionadas à Erer, por meio da concessão de bolsas a bolsistas CAPES, nível mestrado e doutorado, em parceria com outras instâncias de pesquisa, em articulação com os NEABs. Devem ser construídas pesquisas qualitativas e quantitativas, para todas as etapas de ensino, sobre o desempenho escolar dos estudantes, com a informação de raça e

⁷⁴ Reforçamos a leitura da seção do capítulo de Gestão de Sistemas “Fortalecer esforços para estimular a autodeclaração de gestores, professores e estudantes”, que reforça a necessidade de se aprimorar o processo de coleta de informação de raça e etnia dos estudantes e promover campanhas de conscientização da autodeclaração desses.



gênero, de forma a produzir referências para a construção de políticas públicas baseadas em evidências que tenham como norte promover a equidade étnico-racial, principalmente em relação à aprendizagem dos estudantes.



AOS GOVERNOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Garantir a construção e utilização de bases de monitoramento com o recorte étnico-racial

Recomenda-se a desagregação e a análise dos dados relativos aos resultados das avaliações em larga escala (Prova Brasil e avaliações estaduais), bem como devolutivas qualificadas às redes de ensino, com as informações do Censo Escolar sobre fluxo de cada escola (evasão, aprovação, distorção idade/série/ciclo e concusão), por município e estado, e a partir de recortes por perfis socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero, identificando fatores causais com gestores escolares, para (re)construir políticas pedagógicas que favoreçam o sucesso escolar desses adolescentes e jovens.



5. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA





O que é um quilombo? Pare por alguns segundos e reflita: se alguém te fizesse essa pergunta, quais palavras você automaticamente associaria a essa ideia?

Iniciar o capítulo sobre Educação Escolar Quilombola (EEQ) com essa pergunta nos ajuda a estruturar a contextualização do que os quilombos representam no imaginário brasileiro e como essas ideias impactam o desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Isso se dá porque as narrativas que aprendemos na escola geralmente associam esses espaços a agrupamentos criados por escravizados fugidos a partir do século XVI, tendo o Quilombo dos Palmares como a expressão máxima dessa organização social. Outra associação muito presente na ideia de quilombo tem sido empregada no sentido de aquilombamento, ou numa manifestação política que se embasa no agrupamento de pessoas negras centradas na força da sua própria identidade racial em diferentes contextos⁷⁵.

Ainda que essas ideias tenham lugar fundamental no debate atual sobre o combate ao racismo, elas ainda transmitem, nas entrelinhas, um sentido de que os quilombos estão presos em um passado distante ou atrelado a uma construção abstrata do que esses espaços poderiam ser. Nesse sentido, **romper com a compreensão rasa de quilombo que povoa o imaginário brasileiro pode não somente ser a chave para ressignificar a importância da modalidade da EEQ, como também abrir um horizonte para pensarmos o hoje e construirmos outros futuros possíveis a partir da vivência e do histórico de resistência dos povos quilombolas.**

⁷⁵ **Para saber mais:** Quer saber mais sobre os diferentes usos da palavra quilombo ao longo da história? Recomendamos o texto da historiadora, intelectual e ativista Beatriz Nascimento “O conceito de quilombo e a resistência cultural negra”, recentemente re-publicado junto a vários outros escritos da autora no livro **Uma história feita por mãos negras**, da Editora Zahar. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4408010/mod_resource/content/2/NASCIMENTO-Beatriz_O%20conceito%20de%20Quilombo%20e%20a%20resist%C3%Aancia%20cultur%20negra.pdf.



TOTAL ESTIMADO DE LOCALIDADES QUILOMBOLAS - 2019

Por unidade da federação

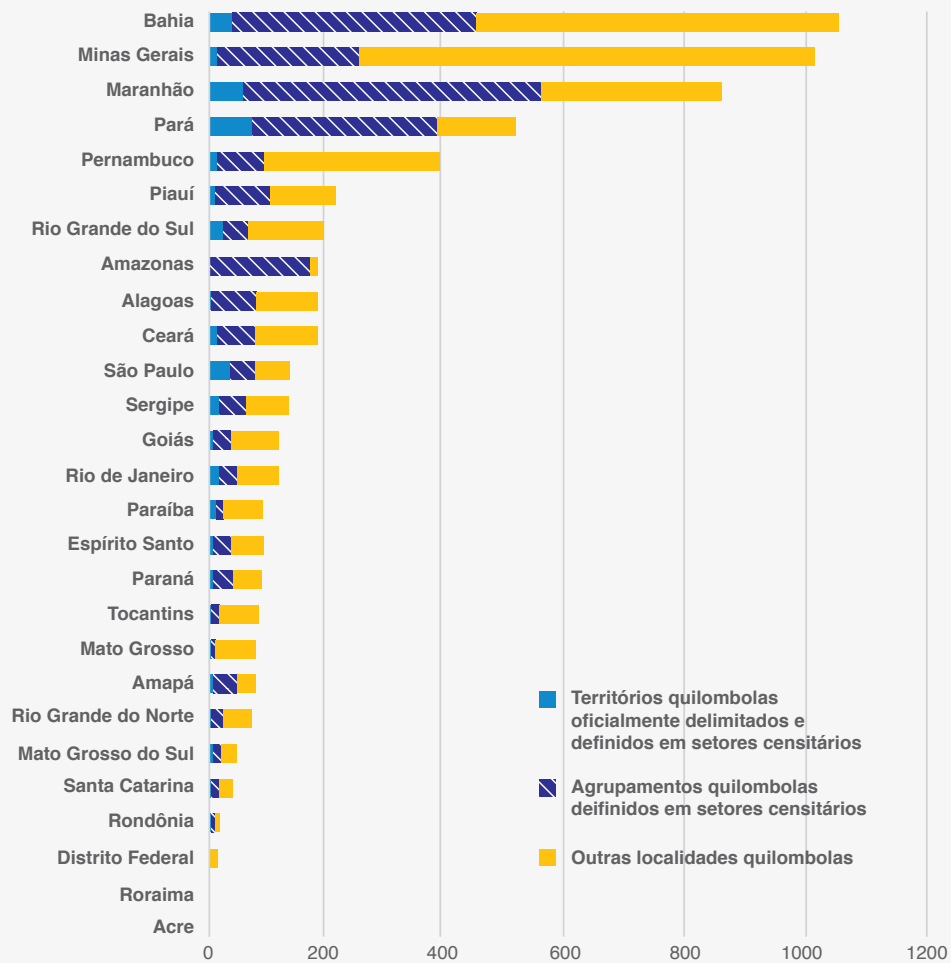


Gráfico colorido em barras empilhadas com o total estimado de localidades quilombolas em 2019. Os cinco estados com o maior número de localidades quilombolas foram: Bahia, Minas Gerais, Maranhão, Pará e Pernambuco. Roraima e Acre não possuem registros de territórios ou agrupamentos quilombolas definidos ou oficialmente delimitados em setores censitários.

Elaboração: Agência IBGE Notícias

Fonte: Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre Indígenas e Quilombolas.

Quilombos existem no tempo presente, são símbolos de resistência e conservação do patrimônio da história e cultura afro-brasileira e africana, representando espaços de liberdade conquistada historicamente, e que compõem uma diversidade de modos de existência e resistência de Norte a Sul do país. Segundo o IBGE, dentre territórios quilombolas oficialmente delimitados, agrupamentos quilombolas definidos pelos setores censitários e outros territórios ainda não oficialmente definidos como quilombos, há 5.972 localidades, com maior concentração nos estados da Bahia, Minas Gerais e Maranhão. Assim, a identidade

quilombola é construída com base nas experiências vividas por pessoas negras e nas suas trajetórias compartilhadas. É exatamente por isso que podemos afirmar que os quilombos são considerados “[...] grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio” (O’DWYER, 2008, p. 169).

Do ponto de vista normativo, um salto foi dado nos últimos 30 anos no contexto da materialização dos direitos quilombolas. O Estado brasileiro só começa a empregar a categoria de quilombo a partir da Promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF), reforçada pelos marcos da Marcha de Zumbi dos Palmares em 1995, pela criação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) em 1996, pela Conferência de Durban em 2001, e, finalmente, pela criação do Programa Brasil Quilombola (PBQ) em 2004. Com todos esses marcos, uma nova concepção foi se formando e políticas foram sendo desenhadas na perspectiva de visualizar a presença quilombola e assegurar a propriedade definitiva às comunidades negras rurais dotadas de uma trajetória histórica própria e de relações territoriais específicas, bem como, elementos simbólicos e materiais que evidenciam vínculos dos antepassados com o período de escravização. Nesse contexto de desenvolvimento legal, surgem outras terminologias para trazer o mesmo significado de quilombo, como Terras de Preto, Terras de Santo, Mocambo, Terra de Pobre, entre outros.

Uma vez consolidada a existência de uma categoria que desse conta do reconhecimento de sujeitos quilombolas no contexto do Estado Brasileiro, as medidas para regularização fundiária das terras ocupadas por quilombos se tornaram a principal demanda desse grupo étnico. Tais medidas, determinadas no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), se tornam centrais, sobretudo, porque o direito à terra é imprescindível para a reprodução cultural, social e econômica das comunidades quilombolas.



O art. 2º do Decreto n° 4.887/2003 caracteriza os remanescentes das comunidades dos quilombos (RCQ) como grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. A relevância desse conceito é reforçada quando combinada com o princípio de autoatribuição, previstos na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, e que garante a necessidade de “consulta prévia, livre e informada” frente a qualquer medida, decisão legislativa, administrativa, empresarial ou de outro segmento que possa afetar diretamente as Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs). Esse avanço normativo abre, portanto, a possibilidade dos quilombolas explicarem para a sociedade qual a origem da territorialização negra daquele espaço, as gerações que nasceram e viveram ali, e, atualmente, quais recursos são essenciais para sua reprodução e manutenção física, cultural, econômica e social.

A construção e reconhecimento da necessidade de uma Educação que atendesse as singularidades quilombolas são resultados também de uma longa trajetória, desde o I Encontro Nacional Quilombola, em 1995, na ocasião da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida. Ali, já se fazia presente a demanda por uma Educação que respeitasse as especificidades quilombolas (MOURA, 2011). Também, no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2009), aprovado em 2009, a demanda estava pautada. Outro importante Marco foi realização da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010) que incluiu a temática da diversidade na qual temas como Educação das relações étnico-raciais, indígena, quilombola, por exemplo, foram tratados como “expressões da diversidade e constituintes do direito à Educação” (MOURA, 2011, p. 7). Ainda em 2010, foi publicada a Resolução n° 4/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNs) incluindo a Educação Escolar Quilombola (EEQ) como uma de suas modalidades.



Nesse sentido, o debate se amplia e se intensifica, notadamente, pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq)⁷⁶, que é uma organização de âmbito nacional com objetivo de representar e defender os direitos das comunidades quilombolas. A Conaq é composta por coordenações, federações, comissões e conselhos estaduais que, por sua vez, são formadas por associações locais, cuja pauta principal é a defesa das comunidades quilombolas que reivindicam o “direito a ter direitos”.

A partir do século XXI, verifica-se a intensificação do debate sobre a Educação escolar nas comunidades quilombolas, com a realização de seminários nacionais e regionais, o desenvolvimento de processos de construção de diretrizes curriculares estaduais e municipais e a realização, ainda em 2010, do I Seminário Nacional de Educação quilombola (MOURA, 2011; GOMES, 2012).

Com o avanço desse debate, se faz necessária a distinção entre Educação quilombola e Educação escolar quilombola. A Educação quilombola é feita/refeita pelos sujeitos quilombolas nas suas práticas cotidianas, seja na família, no trabalho, na comunidade, nos movimentos de reivindicação de seus direitos, na relação de sustentabilidade com a natureza, enfim, no modo de ser e estar no mundo. Assim, pensar a Educação quilombola significa pensar sobre a manutenção das práticas culturais, das tradições e da memória coletiva, em síntese, pela diversidade de conhecimentos que agregam saberes, fazeres, jeitos de produzir, de ser, ver e estar no mundo, pela perspectiva de cada comunidade quilombola. Os conhecimentos tradicionais são transmitidos de uma geração à outra pela oralidade, por todos da comunidade, especialmente pelas pessoas mais velhas.

A Educação Escolar Quilombola, contudo, é uma demanda das lideranças quilombolas do Brasil por uma Educação escolar que respeite e dialogue com suas especificidades socioculturais, históricas e que contribua na visibilidade/

⁷⁶ Em contribuição recente, a Conaq elaborou uma nota técnica que trazia uma série de orientações sobre a implementação de EEQ junto aos entes federados. Esse documento agrega essas recomendações, mas a nota técnica na íntegra está disponível em: <http://conaq.org.br/noticias/nota-tecnica-coletivo-de-educacao-da-coordenacao-nacional-das-comunidades-negras-rurais-quilombolas-do-brasil-conaq/>.



reconhecimento e fortalecimento da identidade quilombola. A Educação escolar nos territórios quilombolas estava inserida na modalidade de Educação do Campo, porém, “incide sobre os quilombolas algo que não é considerado como uma bandeira de luta dos povos do campo: o direito étnico” (GOMES, 2012, p. 22). A Educação quilombola e a Educação escolar quilombola tem vínculos inseparáveis, cada uma contribuindo sobremaneira para identidade, manutenção e fortalecimento das CRQs. Contudo, enquanto a Educação quilombola é parte inerente do processo de continuidade da existência quilombola, a EEQ é uma demanda política frente à dimensão mais abrangente da política educacional.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), de 2012, recomendam que a implementação e desenvolvimento da EEQ deve se fundamentar na memória coletiva, línguas remanescentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, tecnologias e formas de produção do trabalho, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos, como a territorialidade, que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país⁷⁷. Assim, em relação aos desafios associados às marcas históricas e estruturais das desigualdades educacionais, é necessária uma leitura contextualizada, fundamentalmente, acerca do recorte étnico-racial e sobre os povos e comunidades tradicionais, como quilombolas e povos indígenas, para se pensar essas modalidades de ensino.

Como veremos a seguir, quando o recorte étnico-racial é considerado, os índices revelam também que a desigualdade educacional espelha o racismo estrutural e as condições socioeconômicas desiguais para a realidade das comunidades quilombolas. Em outras palavras, ainda que a EEQ não aconteça efetivamente em diversos contextos e como resultado de vários motivos, muitos dos quais vão ser elencados na próxima seção, caminhar na direção de sua implementação é um passo central para a garantia de direitos, sobretudo às CQRs ao redor do Brasil.

⁷⁷ As DCNEEQ estão fundamentadas no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11091&Itemid=. E na Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11963&Itemid=

COMUNIDADE QUILOMBOLA TIMBAÚVA

Para exemplificar os termos de “autoatribuição, relações territoriais específicas, trajetória histórica própria e presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”, apresenta-se uma síntese da história de formação da Comunidade Quilombola Timbaúva, localizada no estado do Ceará. O objetivo é demonstrar como os termos supracitados encontram a dimensão do real nas CRQs. Inicialmente é preciso dizer que a formação dos Quilombos no Brasil ocorreu a partir do acesso a terras de múltiplas formas, que vão desde as fugas e ocupação de terras livres, heranças deixadas pelos “senhores”, doações, compra de terras pelos ex-escravizados, dentre outras.

A Comunidade Quilombola da Timbaúva recebeu da Fundação Cultural Palmares sua certidão de autorreconhecimento como quilombola em 2006. A “presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” serve como exemplo prático de formação da CRQ Timbaúva: “sua população descende de cinco famílias negras tradicionais que deram início à comunidade e cujos ancestrais foram escravizados”. Ainda nesse sentido, sobre a “opressão histórica sofrida”, os relatos dos mais velhos nos auxiliam na compreensão: “há muitas histórias de castigos e outros maus-tratos sofridos por seus antepassados. Minha avó contava que os negros sofriam muito na fazenda do [...] Tito [Coronel Tito Alves de Lima]. Ela contava que se o negro chegava atrasado tinha castigo, tinham as chicotadas”.

Sobre a ancestralidade, ou seja, os que vieram antes na CRQ Timbaúva, “é Dona Maria Soledade da Conceição, a Dona Dadá, quem nos conta: o primeiro foi o finado Mané Lucas. Ele foi escravo na Serra da Meruoca. Vieram fugidos para não sofrer [...] Fugiram aqui para a Timbaúva [...]. No que se refere a “relações territoriais específicas”, ou seja, como se relacionam com território/terra/recursos naturais, assim, “os

remanescentes quilombolas da Timbaúva estabeleceram uma relação especialmente respeitosa com a natureza do lugar, produzindo e convivendo de forma sustentável com o ambiente”.

Mas, atualmente, os quilombolas da Timbaúva não têm acesso a todo o território tradicional, pois foram vítimas das ações de grileiros e fazendeiros. Contudo, isso não apagou a memória da comunidade sobre seus limites territoriais, bem como as marcas da ocupação histórica registradas pelos antepassados.

PERFIL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL

260.087

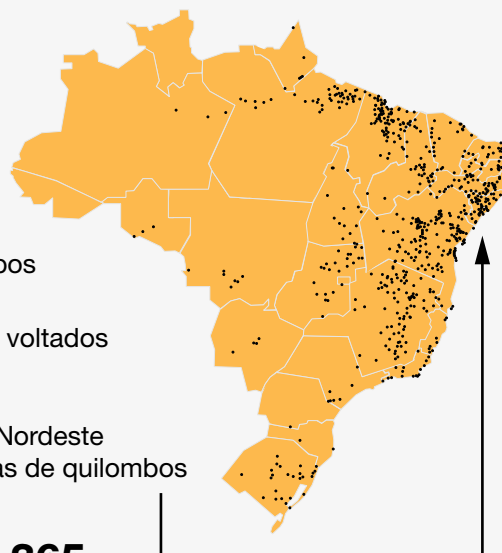
é o total de matrículas em áreas remanescentes de quilombos

São 658

municípios com matrículas em áreas remanescentes de quilombos

***484** municípios têm projetos voltados para essa população

Os estados da região Nordeste preservam muitas áreas de quilombos



2.523

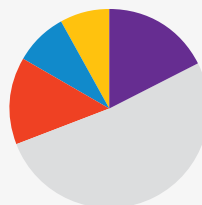
escolas em áreas remanescentes de quilombos

365

utilizam materiais pedagógicos para a Educação das relações étnico-raciais

Infraestrutura (em%)

Água potável	90,4
Banheiro	94,2
Energia elétrica	97,7
Esgoto	89,8



Distribuição por região

Norte	64
Nordeste	189
Sudeste	52
Sul	31
Centro-Oeste	29



Gráfico colorido em pizza com a distribuição da Educação Escolar Quilombola por região do Brasil. Das escolas que utilizam material sobre relações étnico-raciais, a maioria está localizada na região Nordeste.



Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2020 sistematizados no Anuário Brasileiro da Educação Básica (CRUZ e MONTEIRO, 2021) apontam para a existência de 2.523 escolas quilombolas no país no ano em questão. Isso implica que as escolas quilombolas representam 1,4% do total de estabelecimentos de Educação Básica no país, e somam 0,54% do número de matrículas nesse nível. O mesmo relatório indica, porém, que apenas 14% desses estabelecimentos utilizam materiais pedagógicos para a Educação das relações étnico-raciais (Erer), e sinaliza inclusive que dentre estas, a grande maioria se localiza no Nordeste do país. Essa informação de adequação dos estabelecimentos ao âmbito de Erer deve ser complementada com estatísticas acerca do corpo docente que atua nessas escolas. A sistematização dos mesmos dados do Censo Escolar de 2020 por meio do projeto *Quilombos e Educação: Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas* (SILVA *et al.*, 2021) revela que, das pouco mais de 50 mil docentes que atuam em escolas quilombolas, era de apenas 3,2% a proporção destas que haviam se especializado na temática de Erer, cultura afro-brasileira e africana ou diversidade e interculturalidade por meio de cursos.

Outro ponto de atenção diz respeito à estrutura dessas escolas. Em primeiro lugar, cabe citar os desafios evidenciados no documento Educação escolar quilombola no Censo da Educação Básica (SILVA *et al.*, 2015), construído com base em dados de 2013. Ali, nota-se que a maioria dos estabelecimentos de ensino mapeados foram classificados como de pequeno porte. Isto é, estabelecimentos com até duas salas de aula (57,3%). Vale trazer uma perspectiva relativa para esta dimensão: apenas 15,3% das escolas quilombolas tinham mais de seis salas, enquanto no total da Educação Básica a proporção de estabelecimentos desse mesmo porte era de 51,5% (e 22% contavam com mais de dez salas). Em termos de localidade, 88,3% estavam em prédio próprio. Algumas funcionavam em templos ou igrejas (27); salas de outras escolas (52); ou na casa do professor (18), em números absolutos (DIAS, 2015, p. 21). Havia 157 escolas que funcionavam em local ou abrigo destinado à guarda ou ao depósito de materiais.

O levantamento do Inep somente confirma o que as lideranças e pessoas pesquisadoras quilombolas vêm apresentando sobre o descaso com a EEQ de modo geral. Assim, não é surpresa alguma que, em comparação com demais estabelecimentos de Educação Básica, o projeto *Quilombos e Educação* citado anteriormente evidencie que em 2020 era muito menor a proporção de escolas quilombolas que possuíam determinados suportes pedagógicos como: biblioteca ou sala de leitura (apenas 21%, em contraste com 81% das escolas estaduais do país); quadra de esporte (apenas 11,4%, em contraste com 66,7% das escolas estaduais do país); ou acesso à internet para estudantes (apenas 11,7%, em contraste com 61,3% das escolas estaduais do país).

RECOMENDAÇÕES

Fortalecer a gestão, a organização, o financiamento e a infraestrutura da Educação Escolar Quilombola

Um dos pontos centrais que surgiram nas diversas trocas que tivemos ao longo da discussão desse documento e também a partir das demandas postas pelos movimentos quilombolas anteriormente embasam o quanto a modalidade de Educação Escolar Quilombola, assim como a modalidade de Educação escolar indígena, segue sendo marginalizada no contexto de implementação da política educacional. Sendo assim, uma das principais recomendações é garantir caminhos estratégicos para que a modalidade seja colocada como um dos eixos centrais do desenho da Educação Pública, mas mantendo o direito de cada CRQ à manutenção de suas particularidades. De maneira prática, essa recomendação de fortalecimento da EEQ é sugerida a partir dos detalhamentos abaixo.



AO GOVERNO FEDERAL

Criar a Diretoria de Educação Escolar Quilombola

Recomenda-se a criação de uma Diretoria de Educação Escolar Quilombola dedicada na estrutura do Ministério da Educação para a coordenação, gestão



articulada, organização, planejamento, elaboração, implementação e avaliação das políticas e programas da EEQ. Essa diretoria deve ser conduzida por pessoas cujo histórico de vivência e atuação estejam atrelados à modalidade, e deve ser dotada de Fundo de Financiamento Específico assegurado nas Leis Orçamentárias Anuais (LOA) e nos Planos Plurianuais.

Fortalecer articulação para o aumento do fator de ponderação no Fundeb

Recomenda-se que, via Novo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), amplie o investimento por estudantes quilombolas, aumentando o fator de ponderação das Escolas Quilombolas, e considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola.

Criar o Programa PDDE-Quilombola

Recomenda-se a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola Quilombola (PDDE-Quilombola) com o recurso suplementar para as Escolas Quilombolas, a fim de que sejam atendidas as necessidades específicas das mesmas e de estudantes quilombolas em diferentes contextos do país.

Fortalecer o repasse de recursos para Alimentação e Transporte Escolares

Recomenda-se a revisão e ampliação dos recursos financeiros destinados aos Estados e Municípios para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), criando incentivos para que tais recursos sejam alocados considerando os contextos específicos das comunidades quilombolas.

Criar o programa de fortalecimento dos esforços de construção, manutenção e conservação das escolas quilombolas

Recomenda-se a criação, com o FNDE e conectado com um diagnóstico nacional integrado ao PAR, de um programa voltado para a construção e melhoria de escolas quilombolas, fortalecendo os esforços de manutenção e conservação de



sua estrutura física, assim como das escolas que atendem estudantes quilombolas, e intensificando a aquisição de mobiliários escolares adequados. Recomendamos que tal programa tenha como um dos pontos iniciais um estudo de demanda por escolas quilombolas nos estados e municípios, levando em consideração as especificidades de cada contexto. Do ponto de vista da infraestrutura, espera-se, dentre outros pontos, a garantia da construção de hortas e jardins, teatros, ateliês de arte, laboratórios de ciências e tecnologia e o rearranjo das salas de aula para uma ordenação circular que descentralize a figura do professor e coloque as estudantes e os estudantes em posição horizontal, de igualdade.⁷⁸

Instituir a categoria de escola quilombola

Recomenda-se a instituição da categoria “escola quilombola”, a ser regulamentada por todos os Conselhos de Educação, dos Estados e Municípios em que existam quilombos.



AOS GOVERNOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Criar as Diretorias Municipais/Estaduais de Educação Escolar Quilombola

Recomenda-se a criação das Diretorias de Educação Escolar Quilombola, com recursos financeiros, técnicos e logísticos próprios, adequados às especificidades da EEQ, e com a efetivação da autonomia e do protagonismo quilombola como premissa, para que assim atuem de maneira articulada.

Alocação de gestores e docentes quilombolas

Recomenda-se que docentes e gestores quilombolas estejam presentes nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas, seja pela Carta de Anuência⁷⁹ ou outro instrumento legal. Recomendamos que tal alocação tenha, como passo inicial, a realização de um diagnóstico e planejamento acerca da quantidade necessária de docentes para escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes quilombolas.

⁷⁸ Conforme Nota Técnica do Coletivo de Educação da Conaq.

⁷⁹ Certidão de Pertencimento a Comunidade Remanescente de Quilombo.



Garantir recursos específicos à oferta de Educação regular na EEQ respeitando os contextos

Recomenda-se a ampliação dos programas e recursos específicos destinados à oferta de Ensino Regular na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, considerando as realidades locais e regionais e os propósitos a que se destina a Educação escolar, de acordo com o projeto societário de cada CRQ quilombola. Tal respeito ao contexto local deve estar refletido na infraestrutura física/material, didático--pedagógica, tecnológica, alimentar e de transporte escolar às escolas quilombolas e que atendam estudantes quilombolas.



A TODAS AS INSTÂNCIAS DE GOVERNO

Garantir a oferta de todos os níveis de ensino na modalidade de EEQ adequada ao contexto local

Recomenda-se a garantia da oferta de todos os níveis de ensino e modalidades da Educação Básica Escolar Quilombola realizando as adequações necessárias que atendam às reivindicações nos diferentes contextos de vivência e luta quilombola. Essa recomendação busca sublinhar a necessidade não só de que haja a oferta da modalidade nos diferentes níveis de ensino, mas também um processo de implementação que considere o quanto as dinâmicas culturais, as identidades e lutas pela retomada dos territórios tradicionais são necessariamente diversas. Tal respeito ao contexto local deve estar refletido na infraestrutura física/material, didático-pedagógica, tecnológica, alimentar e de transporte escolar às escolas quilombolas, a fim de permitir se adequar às tradições arquitetônicas, alimentares, culturais e línguas reminiscentes específicas de cada CQR de acordo com as particularidades político-territoriais e organizacionais das comunidades.

Integração com outras modalidades de ensino

Recomenda-se a implementação da EEQ como política pública afirmativa na âmbito educacional em interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade de cada território.



Promover a formação e valorização de docentes quilombolas

Os professores quilombolas estão na linha de frente da efetivação da modalidade de EEQ e são os principais atores na condução desse processo educacional e na garantia de que os estudantes quilombolas recebam o necessário para que se desenvolvam de acordo com os respectivos projetos societários onde estão inseridos. Assim, entendemos que é prioritária a abordagem de como esse profissional será selecionado, formado e continuará se desenvolvendo ao longo da sua atuação. Por isso, recomendamos uma ação multidimensional com foco nesse docente quilombola que consegue dar conta não somente da sua experiência enquanto estudante de graduação na formação inicial, como também da sua trajetória profissional, valorizando também outras alternativas possíveis de construção desse papel pedagógico, como aquelas que emergem dos notórios saberes.



AO GOVERNO FEDERAL

Consolidar a Educação Escolar Quilombola na formação inicial de professores

Recomenda-se que a Educação Escolar Quilombola, na perspectiva da ampliação da Erer, integre obrigatoriamente os currículos dos cursos de formação de professores das IES por meio da criação de um componente curricular no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), possibilitando a ampliação dos debates antirracistas na Educação Básica das escolas brasileiras.



A TODAS AS INSTÂNCIAS DE GOVERNO

Fortalecer a política de formação continuada e a categoria de professor quilombola

Recomenda-se, considerando a jurisdição de cada contexto, a promoção de políticas públicas de formação continuada e específicas de docentes quilombolas, com programas, projetos e ações de valorização dos profissionais da EEQ, criando e regulamentando a categoria de professor quilombola, por meio da realização de concursos públicos específicos, assegurada a consulta e ampla participação dos quilombolas em todas as etapas de elaboração, execução e avaliação, planos de



cargos e salários, carreira e progressão funcional, com remunerações e condições de trabalho adequadas para assegurar a qualidade da EEQ.

Garantir políticas de ação afirmativa para quilombolas no Ensino Superior

Recomenda-se que garantam a Política Nacional de Educação Superior com/ para os(as) quilombolas por meio de dois canais principais. Primeiramente, recomendamos que sejam asseguradas as condições para acesso, permanência e sucesso de estudantes quilombolas nos cursos de graduação. Além disso, recomenda-se a ampliação dos Programas de Assistência Estudantil e Bolsa Permanência, com criação e aumento de vagas específicas para quilombolas nos cursos de Pós-Graduação (com bolsas de estudos) para formação estratégica das lideranças políticas e docentes quilombolas.

Garantir políticas de ação afirmativa para quilombolas em concursos públicos

Recomenda-se a criação de vagas específicas para pessoas quilombolas em todos os concursos públicos, como forma de assegurar a equidade no acesso aos espaços de poder, bem como, promova a pluralidade de ideias e vivências nos diferentes espaços político-administrativos.

Regulamentar os notórios saberes

Recomenda-se que todas as instâncias de governo e os respectivos conselhos de Educação, regulamentem a contratação e remuneração dos notórios saberes: anciãos, lideranças tradicionais, sábios especialistas na cultura, língua, história, conhecimentos e ciências da sua população, como forma de valorização dos saberes tradicionais quilombolas nas escolas e comunidades, equiparando e valorizando a formação e remuneração desses intelectuais orgânicos aos que possuem formação acadêmica.

Desenvolver práticas pedagógicas que consolidem a organização curricular e possibilitem o intercâmbio cultural e de conhecimento nas escolas quilombolas

Ainda que avanços significativos tenham sido alcançados em termos de normativas para dar sustentação à EEQ, enxergamos como central a criação de programas que tenham como objetivo consolidar a prática pedagógica dentro do contexto das escolas quilombolas, focando principalmente na construção dos documentos norteadores e no fomento à pesquisa e ao desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos.



A TODAS AS INSTÂNCIAS DE GOVERNO

Criar programa de apoio técnico e pedagógico para a consolidação pedagógica da EEQ

Recomenda-se o desenvolvimento de um programa articulado e com recursos específicos para apoio técnico e pedagógico para a elaboração dos documentos norteadores da EEQ: Projetos Políticos Pedagógicos Quilombolas (PPPQs), currículos específicos e diferenciados, matrizes curriculares interculturais e interepistêmicas, calendários e regimentos escolares, entre outros documentos, de acordo com os contextos socioculturais.

Desenvolver um programa de fomento ao desenvolvimento de pesquisas, elaboração e desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos para a EEQ

Recomenda-se a criação de um programa de fortalecimento pedagógico da EEQ, fornecendo recursos financeiros para o desenvolvimento e democratização de pesquisas, elaboração e publicação de materiais didáticos e paradidáticos pelos docentes e estudantes de CRQs, em parcerias e convênios com as IES e organizações quilombolas para assessoramento e consultoria técnica e política. O principal objetivo desse programa deve ser o de ampliar os conhecimentos sobre as histórias e culturas quilombolas no Brasil, de maneira que sirvam de referenciais para a Eer nos diferentes níveis e modalidades de ensino, conforme preconiza o art. 26-A da LDB.

Garantir a consulta às representações quilombolas competentes para a implementação do Novo Ensino Médio

Recomenda-se, sobretudo aos Estados e o Distrito Federal, que as CQRs sejam amplamente consultados sobre a implementação do Novo Ensino Médio no âmbito da Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respeitando o protagonismo quilombola na concepção das especificidades formativas e educativas durante a definição dos currículos. Recomenda-se também que os itinerários de ensino contemplem as lutas e resistências históricas ao colonialismo, as dinâmicas territoriais e os direitos quilombolas, assim como, os conhecimentos, saberes e ciências quilombolas na conformação da EEQ.

Inserir a criação da Conaq nos calendários escolares

Recomenda-se o acréscimo no calendário escolar da data de criação da Conaq para que todas(os) as(os) sujeitos quilombolas tomem conhecimento da história de construção da instituição que os representa nacionalmente e as(os) atores importantes para a sua criação; considerar a data de criação do art. 68 ADCT da Constituição Brasileira; acrescentar a data de sancionamento do Decreto nº 4887/2003, sua história e importância⁸⁰.

Assegurar o controle social e autodeterminação quilombola nas Políticas de Educação Escolar Quilombola

Como já enfatizado em algumas recomendações anteriores e no próprio escopo deste documento, um princípio para o desenvolvimento da EEQ é o de que os próprios quilombolas conduzam a modalidade, e o façam de acordo com seus projetos societários, sem imposição verticalizada de currículos e normativas que usam outras formas de entender o mundo como ponto de partida e que desconsiderem os conhecimentos, culturas, línguas e formas de organização

⁸⁰ Conforme Nota Técnica do Coletivo de Educação da Conaq. Disponível em: <http://conaq.org.br/noticias/nota-tecnica-coletivo-de-educacao-da-coordenacao-nacional-das-comunidades-negras-rurais-quilombolas-do-brasil-conaq/>.



de cada comunidade quilombola. Para dar conta desse princípio, nossa última área de priorização retoma a centralidade de assegurar o controle social e a autodeterminação quilombola na condução das políticas de EEQ.



AO GOVERNO FEDERAL

Criar a política nacional de participação e controle social

Recomenda-se o desenvolvimento da Política Nacional de Participação e Controle Social das Políticas e Programas em Educação Escolar Quilombola. A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) assegura a ampla consulta e a participação dos povos originários nas “decisões em instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes” (art. 6º). Assim, ao criar essa política, a recomendação sugere que se avance na direção do que já está estabelecido nessas normativas.



A TODAS AS INSTÂNCIAS DE GOVERNO

Criar e fortalecer os conselhos de Educação Escolar Quilombola

Recomenda-se que a criação dos Conselhos de Educação Escolar Quilombola, assegurando suas condições de funcionamento, respeitando e garantindo o protagonismo quilombola nas definições, deliberações, normatização e reconhecimento das escolas quilombola, fiscalizando os sistemas de Educação para garantir a qualidade da oferta de EEQ às CRQs. Os conselhos também devem participar de todas as decisões que englobam a alocação e execução de recursos destinados à EEQ.

Criar programa estruturado de diálogo sobre EEQ

Recomenda-se a criação de um programa para a promoção de espaços de diálogo permanente (comissões, fóruns, conselhos ou similares) nos estados e municípios para a implementação da Educação Escolar Quilombola em parceria com as associações, comissões e federações locais, regionais e estaduais⁸¹.

⁸¹ Conforme Nota Técnica do Coletivo de Educação da Conaq. Disponível em: <http://conaq.org.br/noticias/nota-tecnica-coletivo-de-educacao-da-coordenacao-nacional-das-comunidades-negras-rurais-quilombolas-do-brasil-conaq/>.



Criar a Política Nacional de Avaliação de EEQ

Recomenda-se a construção , em regime de colaboração, da Política Nacional de Avaliação da oferta de EEQ, a partir de critérios que considerem as especificidades, as práticas de ensino próprias de cada comunidade quilombola nos territórios, instituindo instrumentos e mecanismos próprios como o Censo da EEQ no Brasil, com indicadores que considerem a interculturalidade, e o protagonismo quilombola. Também recomenda-se que Estados e Municípios informem nos censos escolares, a presença das escolas localizadas nos quilombos, bem como os estudantes, professoras e professores; e acrescentem no ato da matrícula a pergunta para o responsável dos estudantes “se ele se considera ou não quilombola”.⁸²

⁸² Conforme Nota Técnica do Coletivo de Educação da Conaq.



6. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA





O desenvolvimento de uma agenda que busca construir uma proposta para a priorização da equidade étnico-racial na Educação precisa superar os desafios acumulados e ampliar as conquistas alcançadas pelos povos indígenas ao longo das últimas décadas. No ponto de partida, reconhece-se que esses povos foram historicamente vulnerabilizados e excluídos das políticas públicas de Educação escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino, mesmo nos documentos e orientações que tratam de Erer e na Base Nacional Curricular Comum.

Mesmo na pauta antirracista e na agenda que emergiu nos últimos tempos, observamos que as narrativas principais ainda não abarcam adequadamente o racismo, o preconceito e a discriminação contra os povos indígenas. Assim, almejando ir na contramão dessa trajetória de exclusão, conduzimos um processo de co-construção que não só realizou escutas com diferentes sujeitos e especialistas na pauta, como buscou repertórios, em documentos-chave, como os resultantes das Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (Coneei). Como resultado, propõe-se aqui a Educação Escolar Indígena (EEI) não à margem, mas como um dos pilares de sustentação da Erer. O principal objetivo é possibilitar a ampliação das condições de acesso, permanência e sucesso das minorias étnicas à Educação Pública, gratuita e de qualidade.

É certo que o cenário atual é composto por vários fatores que aprofundam os abismos sociais que limitam o acesso de povos indígenas aos direitos mais básicos como a Educação. Dentre esses fatores, podemos destacar: os impactos da pandemia da Covid 19; a crise política e econômica do país; a exacerbação dos discursos de ódio e do racismo contra os povos originários; às ameaças de retrocessos nas conquistas e direitos indígenas, especialmente no que diz respeito à garantia à terra a flexibilização da legislação ambiental, que teve como consequência a facilitação dos processos de invasões e grilagem em diversos territórios; e, finalmente, o aumento do número de pessoas em situação de extrema pobreza, o que reforça, mais uma vez, a existência do fantasma da fome que pensávamos ter superado. Cada um desses fatores, em si, já geraria um quadro alarmante.

No entanto, mesmo que esse cenário reforce o senso de retrocesso, uma visão para as potencialidades desse debate pode se tornar a chave para pensar uma agenda propositiva na temática. Nesse sentido, certamente não começamos do zero. Um longo caminho já foi traçado até aqui pela constante luta dos movimentos indígenas, representando os mais de 300 povos existentes no Brasil de hoje. É nesse sentido que retomar a Educação Escolar Indígena como uma conquista fundamental e como pilar desse documento representa a materialização e a continuidade dos projetos societários interculturais requeridos ao longo de décadas de luta.

Educação Escolar Indígena: contextualizando a modalidade

Contextualizar o debate sobre a modalidade de Educação Escolar Indígena (EEI)⁸³ como emerge na Constituição de 1988 é um desafio porque, diferente das outras temáticas cobertas neste documento, não é possível começar a discussão com solidez considerando somente o hoje. É preciso que tenhamos um olhar para a nossa história. E não só isso: é preciso ter um olhar que vai na contramão da narrativa que a maioria de nós leu nos livros da escola. Nos foi ensinada uma história que geralmente limita a presença de povos indígenas ao momento da chegada dos colonizadores portugueses e exhibe relações relativamente amistosas de troca material, religiosa e cultural entre indígenas e europeus. Uma imagem que povoa esse imaginário – e está presente em muitos materiais didáticos – é exatamente a do quadro *A Primeira Missa no Brasil* (1861) de Victor Meirelles⁸⁴, que exhibe um momento quase sublime no qual indígenas assistem, de maneira pacífica, curiosa e subalterna, a realização da primeira missa celebrada no país. No entanto, a foto que os próprios indígenas desenhariam desse momento provavelmente seria bastante diferente.

⁸³ Para um maior detalhamento sobre a terminologia, olhar Box “Educação Escolar Indígena: contextualizando a terminologia”.

⁸⁴ Para saber mais: vale assistir a este vídeo onde a antropóloga e historiadora Lília Schwarcz fala um pouco mais sobre a tela *A Primeira Missa no Brasil* de Victor Meirelles e o contexto histórico por trás dela. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=El3nhTDreyw>.



EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CONTEXTUALIZANDO A TERMINOLOGIA

O termo **Educação Escolar Indígena** carrega em seu sentido uma distinção intencional de dois outros termos: Educação indígena e Educação escolar para povos indígenas. Para elucidar a diferença entre esses termos, vale uma rápida contextualização.

Antes da chegada dos europeus, os mais de cinco milhões de pessoas e cerca de mil povos indígenas que, estima-se, viviam nestas terras (CUNHA, 1992) possuíam complexos sistemas sociais, culturais, jurídicos, econômicos e educacionais transmitidos por práticas educacionais específicas. Assim, poderíamos iniciar definindo a **Educação Indígena** como a combinação dos sistemas educacionais próprios de cada povo e que independe da escola como uma instituição necessária para que seja realizada. Nesse sentido, Gersem dos Santos Luciano, antropólogo e professor Baniwa define que “[...] a Educação Indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas” (LUCIANO, 2006, p. 129).

No entanto, desde a invasão portuguesa, em 1500, até a Constituição de 1988, a **Educação escolar para povos indígenas**, tinha premissas produzidas na Europa como base e fazia parte de um projeto maior de colonização. Assim, esse modelo de Educação escolar não considerou as línguas, culturas e os sistemas educacionais próprios indígenas. Pelo contrário, serviu unicamente aos ideais civilizatórios europeus com o objetivo de pacificar, catequizar, integrar e assimilar os povos indígenas, tendo como objetivo final o sequestro de territórios e da mão de obra indígena. Esse modelo imposto às comunidades indígenas que não considerava os projetos societários e de bem-viver dos povos originários, somente foi superado com o reconhecimento de seus direitos na Constituição Federal Cidadã de 1988.



É nesse cenário democrático que surge então, como conquista dos movimentos indígenas organizados, a chamada **Educação Escolar Indígena (EEI)**, uma modalidade específica no sistema educacional brasileiro que avança à dualidade entre Educação Indígena e a Educação para Indígenas. Por meio do Decreto Presidencial nº 26/1991, fica atribuída ao MEC a responsabilidade legal na definição de políticas, coordenação e articulação das ações em EEI nos Estados, Municípios e Distrito Federal (DF). Assim, quando falamos da EEI, nos referimos à modalidade educacional que possui legislação e arcabouço normativo próprios, pautada nos princípios e fundamentos da multietnicidade, pluralidade, diversidade, autonomia, autodeterminação e valorização dos conhecimentos indígenas, tendo como características o fato de ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (MEC, 1998).

Enquanto ouvimos na escola sobre uma “descoberta” ou a chegada de portugueses ao “Novo Mundo”, uma perspectiva mais crítica e realista a partir da visão indígena provavelmente nos diria que o que ocorreu foi uma invasão europeia nas Américas que produziu a destruição física, étnica e epistemológica dessas populações – ou, inserindo os devidos nomes, pensaríamos em processos de genocídio, etnocídio e epistemicídio, respectivamente. Em todo esse período, tais processos não se deram de maneira pacífica e com uma reação passiva dos povos indígenas.

Na verdade, o encontro foi marcado pela constante resistência desses povos que sobrevivem há mais de cinco séculos de políticas sistemáticas de apagamento e silenciamento cultural e linguístico. No Brasil, a violência colonialista contra indígenas significou não só a extinção de centenas de povos, como também a violação, supressão e redução drástica dos territórios tradicionais. Todo esse processo resultou da escravização, tortura e subordinação das pessoas indígenas em diferentes momentos históricos e da imposição da língua e cultura do colonizador,



tendo como referencial central e único a própria Europa. Em outras palavras, pensar nessa relação entre os povos indígenas como na narrativa catequizadora é mascarar um verdadeiro sistema de extermínio e destruição da humanidade de seres humanos que já viviam e ocupavam esse território muito antes do século XV.

É considerando esse contexto histórico que três marcos normativos se mostram como centrais no desenvolvimento dessa modalidade. No âmbito internacional, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007, são dois documentos ratificados pelo Estado Brasileiro que vão dar suporte ao arcabouço nacional e vão na contramão da relação antes estabelecida entre o Estado e os povos indígenas. São essas normativas que garantem a autodeterminação desses povos na definição dos processos próprios de ensino e aprendizagem escolar, afirmando sua autonomia na condução dos processos escolarizados, e assegurando o direito à consulta livre, prévia e informada em todos os programas, ações e assuntos que digam respeito aos territórios e comunidades indígenas.

No contexto nacional, é a **Constituição Federal de 1988** que se mostra como um divisor de águas para a superação, de forma abrangente, das políticas assimilacionistas e integracionistas iniciadas há mais de quinhentos anos. O artigo 231 não só reconhece aos povos indígenas o direito à manutenção e fortalecimento das culturas, línguas, crenças, tradições, costumes e aos territórios tradicionalmente ocupados, como também abandona no plano formal, definitivamente, o projeto de apagamento e silenciamento étnico. Após esse marco, as décadas seguintes foram marcadas pela consolidação da legislação específica para a Educação Escolar Indígena, com os artigos 26, 78 e 79 da LDB; os Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014; as Diretrizes da EEI aprovadas por meio da Resolução nº 03/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE); e, posteriormente, em 2012, a Resolução nº 5 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Assim, é esse conjunto de normativas que embasam a condução da modalidade e servem como ponto de partida para a produção desse documento.



Ganhando perspectiva: um olhar para os dados da Educação Escolar Indígena

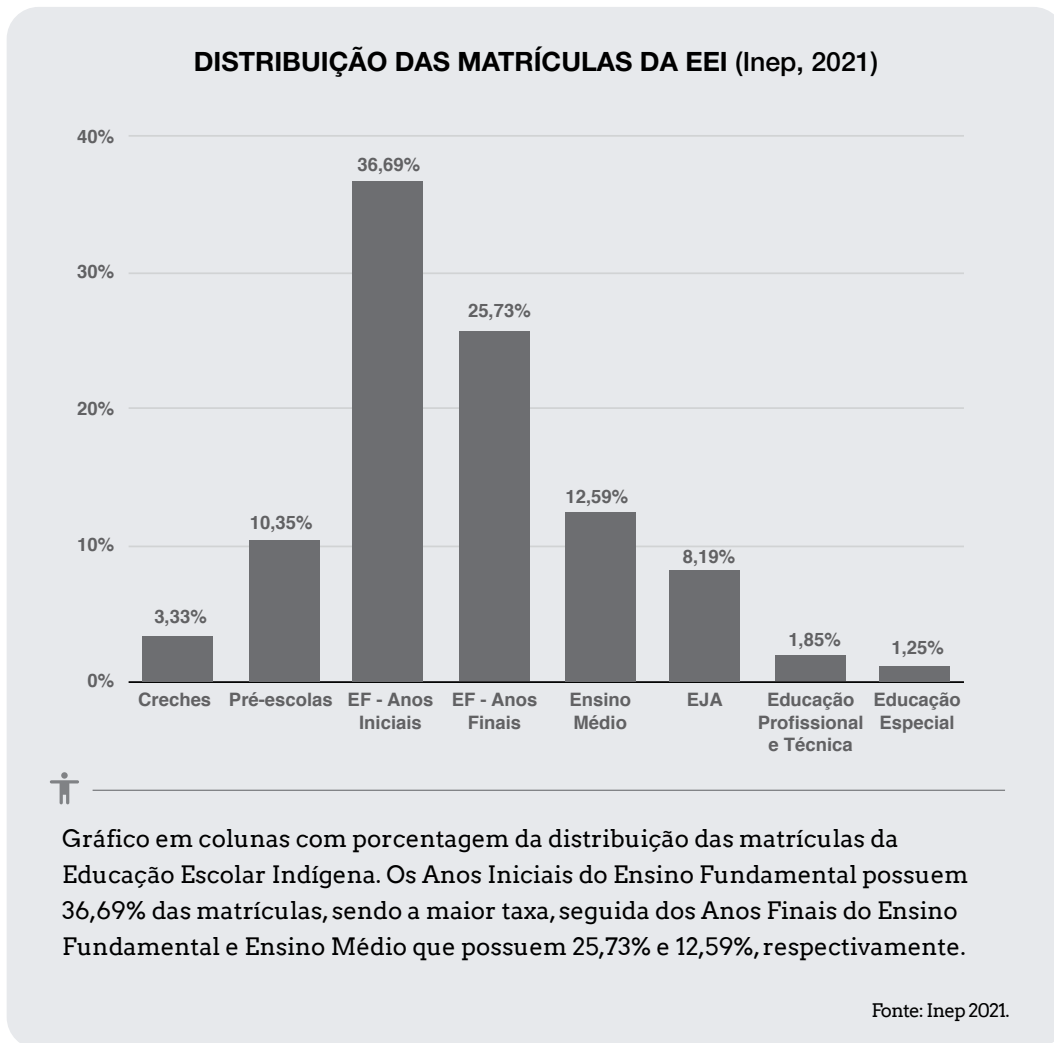
OS POVOS INDÍGENAS EM NÚMEROS

O último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) registra que 817.963 pessoas se autodeclararam indígenas. Destes, cerca de 53,6% estão em Terras Indígenas (TI). O mesmo censo contabilizou 305 etnias/povos, sendo que, desses, 70 possuem menos de 100 indivíduos e 10 povos concentram um terço da população indígena do país: Tikuna, Guarani Kaiowá, Kaingang, Terena, Makuxí, Tenetehara, Yanomami, Xavante, Potiguara e Sateré--Mawé (BELTRÃO e AGNES, 2020). Vale considerar que o crescimento da população indígena foi muito expressivo nas últimas três décadas. Em 1991, eram cerca de 294 mil pessoas indígenas autodeclaradas. Nove anos depois, no censo IBGE realizado em 2000, eram 734 mil indígenas. Passada mais de uma década do último censo, estima-se que hoje a população indígena seja superior a um milhão de pessoas.

Considerando um breve diagnóstico da modalidade de Educação Escolar Indígena, o que se enxerga nos últimos anos é que, em paralelo ao crescimento populacional, houve aumento na demanda por escolas indígenas nas aldeias e em contextos urbanos, com acréscimo expressivo no número de estudantes e professores indígenas. Dados do Inep indicam que o número de escolas indígenas passou de 1.375 no ano de 2000 para 3.466 em 2021, com o total de 300.706 estudantes matriculados e 22.590 docentes inseridos em diferentes níveis de ensino da Educação Básica. A maior parte dos estudantes está matriculada no Ensino Fundamental nos anos iniciais (36,69%) e finais (25,73%). O maior número de escolas, estudantes e docentes indígenas estão nas regiões Norte e Nordeste, com as escolas nessas regiões correspondendo a 69,22% do total. Importante dizer que, do total de escolas indígenas, a maioria está vinculada às redes municipais (57,2%) e às



estaduais (45,61%), com apenas 0,12% no Ensino Federal e 0,63% em redes privadas. No entanto, apesar da expressiva distribuição nas redes públicas, estima-se que 32,31% das escolas ainda não estejam regularizadas nos sistemas de ensino, o que significa a impossibilidade de acesso aos programas e recursos destinados à EEI.



Uma análise do alcance dessa modalidade, no entanto, não pode estar desconectada dos desafios objetivos. Por exemplo, no que tange a infraestrutura, 33,71% do total de escolas não funciona em prédios escolares. Além disso, 58,88% das escolas não possuem água filtrada, 32,16% não possuem energia elétrica, e 48,83% não possuem esgoto sanitário. Pensando sobre a estrutura de ensino, do total de escolas, 92,77% não possuem bibliotecas, 92,14% não têm internet banda larga e 46,20% ainda não utilizam material didático específico. Esses números,



sozinhos, dão dimensão do cenário de precariedade das escolas inseridas nessa modalidade, o que reforça o senso de urgência de centralizar a Educação Escolar Indígena no debate educacional como um todo.

Para a mudança dessa realidade, a escuta realizada ao longo da produção deste documento, tanto nas entrevistas quanto nas oficinas, foi unânime na indicação da urgência na ampliação dos investimentos e recursos destinados à Educação Escolar Indígena a fim de lidar com diversos obstáculos. De acordo com o documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que analisou a qualidade da infraestrutura das escolas brasileiras de Ensino Fundamental dos anos 2013, 2015 e 2017, as modalidades EEI e EEQ são as que apresentam os piores indicadores de acesso a serviços básicos e infra-estrutura em uma escala de 0 a 10 que avalia múltiplas dimensões como acessibilidade, condições do prédio escolar, público atendido, entre outros (UNESCO, 2019).

Com relação à categorial “Espaços pedagógicos” no ano-base 2017, por exemplo, que avalia a presença de laboratórios de informática e de ciências, número de computador por estudante, biblioteca, auditório e quadra esportiva coberta, as escolas localizadas em espaços não diferenciados apresentam a média de 2,94, as escolas em áreas remanescentes de quilombo 1,12, enquanto as escolas localizadas em terras indígenas têm 0,52 de média. Esses números, ainda que não reflitam diretamente os dados de financiamento, nos dão uma dimensão do desafio posto na distribuição de recursos e o quanto esse precisa ser um ponto central para reverter o cenário de vulnerabilização de escolas indígenas e quilombolas.

Ressaltaram, por exemplo, a importância da criação do Sistema Próprio de EEI com financiamento específico, da Categoria de Escola e de Professor Indígena e a realização de concursos específicos para a contratação de professores indígenas, direitos assegurados na Convenção 169 da OIT e que não estão sendo efetivados. Todos esses desafios e propostas emergidas do chão das comunidades foram reiterados nas duas Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena



(Coneei), realizadas em 2009 e 2018, respectivamente, representando, assim, a real possibilidade de atendimento específico, diferenciado e de qualidade da Educação escolar ofertada aos povos indígenas no Brasil.

Para Nascimento (2020), ainda que a efetivação da Política de Educação Escolar Indígena, na prática, encontre muitos entraves, as comunidades avançam no protagonismo e elaboram práticas autônomas de gestão curricular e administrativa, com iniciativas que visam promover diálogos interculturais entre a escola e os saberes comunitários, à luz de experiências dos povos Tremembé no Ceará e Pankará em Pernambuco, por exemplo. Dessa forma, as recomendações que seguem aqui dão continuidade a esse processo de construção coletiva, expressando a inteligência obtida nas escutas realizadas aqui, nos documentos de referência da I e II Coneei e nas elaborações do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (Feneei).

RECOMENDAÇÕES

O eixos que organizam as recomendações abaixo expressam as demandas e reivindicações dos povos indígenas em movimentos por direito à Educação escolar e têm como pressupostos: 1) a garantia dos princípios da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo, da organização comunitária, da interculturalidade, da valorização das línguas e conhecimentos tradicionais; 2) o protagonismo indígena na reivindicação e implementação da escola, na gestão, docência, organização e construção curricular, na definição das concepções pedagógicas, dos tempos, espaços e sujeitos do ensino/aprendizagem; 3) a localização das escolas indígenas em diferentes espaços, como contextos urbanos, terras não demarcadas, áreas de retomadas, acampamentos, entre outros; e 4) a oferta da Educação Infantil mediante expressa reivindicação das comunidades indígenas, respeitando e considerando as concepções próprias de infância indígena dos diferentes grupos étnicos no Brasil.

Fortalecer gestão, organização, financiamento e infraestrutura da Educação Escolar Indígena

Um dos pontos centrais que surgiram nas diversas trocas que tivemos ao longo da discussão desse documento, e também a partir das demandas postas pelos movimentos indígenas anteriormente, embasam o quanto a modalidade de Educação Escolar Indígena segue sendo marginalizada no contexto de implementação da política educacional. Sendo assim, uma das principais recomendações é garantir caminhos estratégicos para que a modalidade seja colocada como um dos eixos centrais do desenho da Educação Pública, mas mantendo o direito de cada comunidade indígena à manutenção de suas particularidades. De maneira prática, essa recomendação de fortalecimento da EEI é sugerida a partir dos detalhamentos abaixo.



AO GOVERNO FEDERAL

Criar a secretaria nacional de Educação Escolar Indígena

Recomenda-se a criação da Secretaria Nacional de Educação Escolar Indígena na estrutura do Ministério da Educação para a coordenação, gestão articulada, organização, planejamento, elaboração, implementação e avaliação das políticas e programas da EEI. Essa Secretaria deve ser conduzida por pessoas cujo histórico de vivência e atuação esteja atrelado à pauta e deve ser dotada de Fundo de Financiamento Específico assegurado nas Leis Orçamentárias Anuais (LOA) e nos Planos Plurianuais, respeitando as especificidades organizacionais e as políticas dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas (TEEs), conforme orientações da I e II Coneei.

Fortalecer articulação para o aumento do fator de ponderação no Fundeb

Recomenda-se que o governo federal mediante o Novo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) amplie o investimento por estudantes indígenas, aumentando o fator de ponderação das escolas indígenas, e considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena.



AOS GOVERNOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS

Criar as secretarias municipais/estaduais de Educação Escolar Indígena

Recomenda-se a criação das Secretarias de Educação Escolar Indígena, com recursos financeiros, técnicos e logísticos próprios, adequados às especificidades da EEI, e com a efetivação da autonomia e do protagonismo indígena como premissa, para que assim atuem de maneira articulada e em rede nos Territórios Etnoeducacionais.



A TODAS AS INSTÂNCIAS DE GOVERNO

Implantar a Política de Territórios Etnoeducacionais (TEEs)

Recomenda-se a implantação da Política dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs) com a garantia de recursos financeiros e estrutura administrativa e jurídica técnica e pedagógica. Tal ação deve ser realizada mediante ampla e irrestrita consulta aos povos indígenas e suas organizações representativas para a definição dos critérios de criação e funcionamento dos TEEs, bem como, a pactuação das responsabilidades dos entes federativos⁸⁵.

⁸⁵ O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 institui a Política do Territórios Etnoeducacionais para organização e gestão da Educação Escolar Indígena, preconizando a participação dos povos indígenas, a observância das territorialidades, especificidades e necessidades da EEI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.861%2C%20DE%2027,vista%20o%20disposto%20no%20art. A Portaria nº 1.062 de 30 de outubro de 2013 criou o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE). Disponível em: <https://antilegis.antt.gov.br/action/ActionDatalegis.php?acao=detalharAto&tipo=POR&numeroAto=00001062&seqAto=000&valorAno=2013&orgao=MEC&nomeTitulo=codigos&desItem=&desItemFim=>. Trata-se de um marco jurídico normativo importante para a reestruturação e a reterritorialização da EEI pela ação dos protagonistas indígenas e “consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do Ministério da Educação - MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena” (Portaria MEC nº 1.062/2013). A Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, na Seção II, trata especificamente dos Territórios Etnoeducacionais, O art. 27 define-os como sendo “[...] espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de Ensino Superior pactuarão as ações de promoção da Educação Escolar Indígena efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais e ambientais dos grupos e comunidades indígenas.”



Garantir a oferta de todos os níveis de ensino na modalidade de EEI adequada ao contexto local

Recomenda-se a garantia da oferta de todos os níveis de ensino e modalidades da Educação Básica Escolar Indígena realizando as adequações necessários que atendam as reivindicações nos diferentes contextos de vivência e luta indígena: aldeias, áreas de retomada, terras em processo de demarcação, acampamentos, contextos urbanos, entre outros. Essa recomendação busca sublinhar a necessidade não só de que haja a oferta da modalidade nos diferentes níveis de ensino, mas também um processo de implementação que considere o quanto as dinâmicas culturais, as identidades e as lutas pela retomada dos territórios tradicionais são necessariamente diversas. Tal respeito ao contexto local deve estar refletido na infraestrutura física/material, didático-pedagógica, tecnológica, alimentar e de transporte escolar às escolas indígenas, a fim de permitir se adequar às tradições arquitetônicas, alimentares, culturais e linguísticas específicas de cada povo indígena, de acordo com as particularidades político-territoriais e organizacionais das comunidades.

Garantir uma oferta de Educação Infantil aos povos indígenas respeitando as demandas e concepções de infância

Recomenda-se que os governos federal, estaduais e municipais garantam a oferta de Educação Infantil aos povos indígenas que demandarem, por meio de consultas apropriadas, assegurando que as concepções de infância e os processos próprios de ensino e aprendizagem de cada povo sejam respeitados nessa etapa da formação básica das crianças (conforme prevê a Resolução CNE/CEB nº 5/2012).

Garantir recursos específicos à oferta de Educação regular na EEI respeitando os contextos

Recomenda-se a ampliação dos programas e recursos específicos destinados à oferta de ensino regular na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, considerando as



realidades locais e regionais e os propósitos a que se destina a Educação escolar, de acordo o projeto societário de cada povo.

Promover a formação e valorização de docentes indígenas

Os professores indígenas estão na linha de frente da efetivação da modalidade de EEI e são os principais atores na condução desse processo educacional e na garantia de que os estudantes indígenas recebam o necessário para que se desenvolvam de acordo com os respectivos projetos societários onde estão inseridos. Assim, entendemos que é prioritária a abordagem de como esse profissional será selecionado, formado e continuará se desenvolvendo ao longo da sua atuação. Por isso, recomendamos uma ação multidimensional com foco nesse docente indígena que consegue dar conta não somente da sua experiência enquanto estudante de graduação na formação inicial, como também da sua trajetória profissional, valorizando também outras alternativas possíveis de construção desse papel pedagógico, como aquelas que emergem dos notórios saberes.



AO GOVERNO FEDERAL

Retomar e ampliar da Ação Saberes Indígenas na Escola

Recomenda-se que o MEC garanta a continuidade e ampliação da Ação Saberes Indígenas na Escola, assegurando a formação continuada de professores da EEI, com ações de pesquisa, produção e publicação de materiais didático-pedagógicos e paradidáticos, currículos específicos, orientações metodológicas e avaliativas na perspectiva comunitária, do bi/multilinguismo e da interculturalidade.

Consolidar a Educação Escolar Indígena na formação inicial de professores

Recomenda-se que a Educação Escolar Indígena, na perspectiva da ampliação da Erer, integre obrigatoriamente os currículos dos cursos de formação de professores das IES, possibilitando a ampliação dos debates antirracistas na Educação Básica das escolas brasileiras.



Fortalecer a política de formação continuada e da categoria de professor indígena

Recomenda-se, considerando a jurisdição de cada contexto, a promoção de políticas públicas de formação continuada e específicas de docentes indígenas, com programas, projetos e ações de valorização dos profissionais da EEI, criando e regulamentando a categoria de Professor Indígena, por meio da realização de concursos públicos específicos, assegurada a consulta e ampla participação dos povos indígenas em todas as etapas de elaboração, execução e avaliação, planos de cargos e salários, carreira e progressão funcional, com remunerações e condições de trabalho adequadas para assegurar a qualidade da EEI.

Regulamentar os notórios saberes

Recomenda-se que todas as instâncias de governo e os respectivos conselhos de Educação regulamentem a contratação e remuneração dos notórios saberes: anciãos, lideranças tradicionais, sábios especialistas na cultura, língua, história, conhecimentos e ciências do seu povo, como forma de valorização dos saberes tradicionais indígenas nas escolas e comunidades, equiparando e valorizando a formação e remuneração desses intelectuais orgânicos aos que possuem formação acadêmica.

Garantir políticas de ação afirmativa para povos indígenas no Ensino Superior

Recomenda-se que os Estados e o Distrito Federal garantam a Política Nacional de Educação Superior com/para Povos Indígenas por meio de dois canais principais. Primeiramente, recomendamos que sejam asseguradas as condições para acesso, permanência e sucesso de estudantes indígenas nos cursos de graduação. Além disso, recomenda-se a ampliação dos Programas de Assistência Estudantil e Bolsa Permanência, com criação e aumento de vagas específicas para indígenas nos cursos de pós-graduação (com bolsas de estudos) para formação estratégica das lideranças políticas e docentes indígenas.

Garantir políticas de ação afirmativa para povos indígenas em concursos públicos

Recomenda-se que todas as instâncias criem e garantam vagas específicas para pessoas indígenas em todos os concursos públicos, como forma de assegurar a equidade no acesso aos espaços de poder, bem como, promova a pluralidade de ideias e vivências nos diferentes espaços político-administrativos.

Desenvolver práticas pedagógicas que consolidem a organização curricular e possibilitem o intercâmbio cultural e de conhecimento nas escolas indígenas

Ainda que avanços significativos tenham sido alcançados em termos de normativas para dar sustentação à EEI, enxergamos como central a criação de programas que tenham como objetivo consolidar a prática pedagógica dentro do contexto das escolas indígenas, focando principalmente na construção dos documentos norteadores e no fomento à pesquisa e desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos.



A TODAS AS INSTÂNCIAS DE GOVERNO

Criar programa de apoio técnico e pedagógico para a consolidação pedagógica da EEI

Recomenda-se a criação de um programa articulado e com recursos específicos para apoio técnico e pedagógico voltados à elaboração dos documentos norteadores da EEI: Projetos Políticos Pedagógicos Indígenas (PPPIs), currículos específicos e diferenciados, matrizes curriculares interculturais e interepistêmicas, calendários e regimentos escolares, entre outros documentos, de acordo com os contextos socioculturais e linguísticos de cada povo.

Criar programa de fomento ao desenvolvimento de pesquisas, elaboração e desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos para a EEI

Recomenda-se a criação de um programa de fortalecimento pedagógico da EEI, fornecendo recursos financeiros para o desenvolvimento e democratização de pesquisas, elaboração e publicação de materiais didáticos e paradidáticos pelos docentes e estudantes de comunidades indígenas, em parcerias e convênios com as IES e organizações indígenas para assessoramento e consultoria técnica e política. O principal objetivo desse programa deve ser o de ampliar os conhecimentos sobre as histórias e culturas indígenas no Brasil, de maneira que sirvam de referenciais para a Erer nos diferentes níveis e modalidades de ensino, conforme preconiza o art. 26-A da LDB.

Garantir a consulta às representações indígenas competentes para a implementação do Novo Ensino Médio

Recomenda-se, sobretudo aos Estados e o Distrito Federal, que os povos indígenas sejam amplamente consultados sobre a implementação do Novo Ensino Médio no âmbito da Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respeitando o protagonismo indígena na concepção das especificidades formativas e educativas durante a definição dos currículos. Recomenda-se também que os itinerários de ensino contemplem as lutas e resistências históricas ao colonialismo, as dinâmicas territoriais e os direitos indígenas e indigenistas, assim como, os conhecimentos, saberes e ciências indígenas na conformação da Educação Escolar Intercultural Indígena.

Assegurar o controle social e autodeterminação indígena nas políticas de Educação Escolar Indígena

Como já enfatizado em algumas recomendações anteriores e no próprio escopo deste documento, um princípio para o desenvolvimento da EEI é o de que os próprios povos indígenas conduzam a modalidade, e o façam de acordo com seus projetos societários, sem imposição verticalizada de currículos e normativas



que usam outras formas de entender o mundo como ponto de partida e que desconsiderem os conhecimentos, culturas, línguas e formas de organização de cada povo. Para dar conta desse princípio, nossa última área de priorização retoma a centralidade de assegurar o controle social e a autodeterminação indígena na condução das políticas de EEI.



AO GOVERNO FEDERAL

Criar a Política Nacional de Participação e Controle Social

Recomenda-se a criação da Política Nacional de Participação e Controle Social das Políticas e Programas em Educação Escolar Indígena. A legislação indigenista brasileira consolidada a partir da Constituição Federal de 1988 reconhece a autodeterminação dos povos indígenas na condução dos projetos societários de comunidades. A Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) assegura a ampla consulta e a participação dos povos indígenas nas “decisões em instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes” (art. 6º). Além disso, o art. 232 da CF reconhece as organizações indígenas (tradicional ou não) como parte legítima para ingressar em juízo na defesa dos direitos indígenas. Assim, ao criar a política, a recomendação sugere que se avance na direção do que já está estabelecido nessas normativas.



A TODAS AS INSTÂNCIAS DE GOVERNO

Criar e fortalecer os conselhos de Educação Escolar Indígena

Recomenda-se que todas as instâncias de governo criem e assegurem as condições de funcionamento dos Conselhos de Educação Escolar Indígena, respeitando e garantindo o protagonismo indígena nas definições, deliberações, normatização e reconhecimento das escolas indígenas, fiscalizando os sistemas de Educação para garantir a qualidade da oferta de EEI aos povos indígenas. Os conselhos também devem participar de todas as decisões que englobam a alocação e execução de recursos destinados à EEI.



Criar a Política Nacional de Avaliação de EEI

Recomenda-se que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios criem, em regime de colaboração, a Política Nacional de Avaliação da oferta de EEI, a partir de critérios que considerem as especificidades, as práticas de ensino próprias de cada povo nos territórios, instituindo instrumentos e mecanismos particulares como o Censo da EEI no Brasil, com indicadores que considerem a interculturalidade, o bi/multilinguismo e o protagonismo indígena.

7. CAMINHOS EXISTENTES

Apesar dos desafios descritos nas seções anteriores e dos dados alarmantes da desigualdade étnico-racial em nosso sistema educacional, já temos no país iniciativas voltadas ao combate ao racismo e à priorização de uma Educação das relações étnico-raciais, tanto em âmbito federal quanto estadual e municipal. Tais iniciativas representam grande avanço no debate, porém ainda carecem de mais atenção e de avaliações de impacto no clima escolar e, em última instância, na relação de ensino-aprendizagem das crianças e jovens. Longe de ter o objetivo de listar todas as boas práticas que poderiam trazer insumos para esse debate, apresentaremos a seguir alguns exemplos que ilustram caminhos possíveis para a promoção da equidade étnico-racial na Educação.

Fomento à pesquisa no cotidiano escolar

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

O uso dos Indicadores de Relações Raciais⁸⁶ tem sido realizado na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais no âmbito do projeto Núcleo de Estudos Africanos, Afrobrasileiros e da Diáspora - UBUNTU/NUPEAAs” (CUNHA *et al.*,

⁸⁶ Trata-se de um instrumento que permite à comunidade escolar avaliar suas práticas, ao tempo em que descobre novos caminhos para construção de uma Educação Antirracista. Vale destacar que o Estado do Maranhão também fez uso dos Indicadores de Qualidade das Relações Raciais. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/wp-content/uploads/2013/12/Indicadores_RR_vf.pdf.



2018), que é uma política de Estado com enfoque na promoção de Erer que parte da premissa que o reconhecimento da diversidade étnico-racial é requisito para o desenvolvimento dos estudantes. O projeto entende a iniciação científica no Ensino Médio como relevante ferramenta de reflexão sobre a temática étnico-racial e como estratégia de inclusão de jovens, especialmente os negros, no cenário acadêmico e de pesquisa.

Em sua primeira edição, o edital do programa selecionou 94 projetos em 400 escolas. Entre os aprovados há propostas de grupos que trabalham com diferentes áreas de conhecimento compostos por professores e doze estudantes. Os NUPEAAS constituem espaços de fomento à reflexão, pesquisa e produção científica, cultural e artística, com enfoque na história, ciência, tecnologia, filosofia e trajetória político-social dos povos africanos em diáspora e na história e cultura afro-brasileira. Nesse sentido, os projetos desenvolvidos são organizados em quatro áreas: 1) Cultura, memória e ancestralidade; 2) Construção e fortalecimento das identidades afrodescendentes na contemporaneidade; 3) Participação social, comunitária e política de combate ao racismo e discriminação racial; e 4) Africanidades, Ciências, Engenharias e Tecnologias.

O programa oferece condições para a execução do trabalho no contraturno das escolas com: incentivos financeiros de extensão da carga horária dos professores, salas destinadas à pesquisa, computadores para os estudantes (com autorização para uso também em casa), gravadores e recursos de traslado e alimentação para trabalhos de campo. O programa ainda conta com curadores – especialistas em Erer da rede ou parceiros como a organização Ação Educativa – que orientam os professores e gestores a desenvolverem ações pedagógicas de pertencimento e combate às práticas de racismo e discriminação nos ambientes escolares.

Vale destacar que os casos de violência racial⁸⁷ no ambiente escolar são amplamente debatidos nas salas de aula, registrados no Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação em Direitos Humanos - SIMA Educação⁸⁸, onde o gestor após registrar os fatos, recebe, via sistema, as orientações para os devidos

⁸⁷ Resolução SEE nº 4.662, de 24 de novembro de 2021 - Programa de Convivência Democrática.

⁸⁸ Resolução conjunta SEE/SEDESE nº 8, de 10 de dezembro de 2021 - Sima Educação.



encaminhamentos aos envolvidos, acionando desde as autoridades policiais até equipamentos de proteção social básica. Ainda no âmbito da administração pública é realizada a abertura de processos administrativos – PAD, para apuração e, quando couber, até a exoneração do servidor público.

Desenvolvimento para profissionais da Educação

Secretaria de Estado do Maranhão e do Rio Grande do Sul

O Plano Nacional de Implementação da DCN Erer orienta que cabe aos governos estaduais “Promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de maneira colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, Secadi/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática” (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, existem alguns bons exemplos de como secretarias de Educação têm realizado parcerias para prover formação para Erer nas redes. Em 2019, por meio do Termo de Cooperação Técnico-Científica estabelecido em 2018 entre a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e a Universidade Federal do Maranhão, foi ofertado o curso de formação continuada sobre relações étnico-raciais para os professores da rede.

O curso teve como objetivo oportunizar o debate sobre políticas antirracistas e como implementá-las, além de novos repertórios para ensino da cultura afro-brasileira. Ao longo de cinco dias, foram abordadas as seguintes temáticas “Movimentos de independência na África”, “O movimento negro na formulação de políticas antirracistas”, “Literatura e Negritude”, “Educação das relações étnico-raciais e africanidades”, “Educação escolar quilombola”, “Geografia da África” e “Políticas de promoção da igualdade racial”.

Já a a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul - em parceria com as organizações IDBR e Mahin Consultoria Antirracista - está promovendo, desde o início de 2022, enquanto projeto estratégico da rede, a trilha formativa de



Educação Antirracista para líderes da secretaria estadual, equipes das regionais de Ensino, diretores, coordenadores e professores. A trilha aborda o que é o racismo estrutural, de que forma ele impacta na vida das pessoas e como evitar práticas racistas nas escolas. É importante destacar que a Trilha é voltada para gestores do alto escalão, e colabora com o que está apontado nas recomendações anteriores, além de reforçar o ponto de que ainda que os avanços normativos sejam centrais, é necessário que as pessoas tomadoras de decisão estejam comprometidas e instrumentalizadas para realizar a implementação. Assim, o objetivo é não apenas discutir os desdobramentos do racismo no âmbito escolar, mas a partir de uma ação formativa expandir repertório e engajar as lideranças, desenvolver ações estratégicas para promover a equidade racial e valorizar a história e a cultura afro-gaúcha no currículo.

Monitoramento e avaliação

Secretaria Municipal do Rio de Janeiro

Uma das metas apontadas no Plano Nacional de Implementação da DCN Erer mostra que no curto prazo, Secretarias e Conselhos Educação devem “incentivar a construção participativa de planos estaduais e municipais de Educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2013).

Em consonância com essa legislação, a partir da iniciativa de alguns professores da rede que já realizavam ações pedagógicas antirracistas e se encontravam para compartilhar aprendizados, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, criou a Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER), que atualmente faz parte da ação do Plano de Política Educacional da SME para fomentar a Educação Antirracista.

A GERER tem caráter consultivo, mediador e de planejamento estratégico e atua nos eixos Currículo, Formação e Projetos Intersetoriais, respaldadas pelas legislações Erer vigentes. Desde 2021, o órgão tem promovido diferentes ações e materiais que pautam as discussões sobre Educação Antirracista no município.



É o caso da “Pesquisa-ação”, que contou com mais de seis mil adesões, e mobilizou professores, coordenadores, gestores e equipes de apoio. Nesse projeto, o órgão mapeia os trabalhos em torno das questões étnico-raciais realizados nas escolas. Além disso, promove o “Giros da Erer”, que visa aproximar a Gerência de Relações Étnico-Raciais e os diversos setores que compõem a Secretaria Municipal de Educação, além de alinhar perspectivas de trabalho que contribuam para ampliação do debate sobre a temática da Educação Antirracista.

Por meio de parcerias com a Escola de Formação Paulo Freire e o IPN - Instituto Pretos Novos, em 2022, a GERER também ofereceu momentos formativos presenciais e remotos para os professores da rede.

Currículo

Secretaria do Estado da Bahia

Um exemplo exitoso no Ensino Médio é o Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia- CEEBC, localizado em Salvador. O Projeto Político Pedagógico do CEEBC traz na sua centralidade desde de 1999, práticas curriculares no decorrer do ano letivo que integram uma Educação decolonial e antirracista a partir de atividades pedagogias que visam promover a representatividade e afirmação da cultura-afro brasileira.

Localizado no bairro de Cajazeiras IV, o CEEBC é considerado como escola de grande porte. Atende desde sua inauguração, em 1979, estudantes da comunidade de Cajazeiras e bairros circunvizinhos, estudantes em sua grande maioria negros e negras, que buscam na escola o Ensino Médio regular e/ou técnico e Educação de Jovens e Adultos/EJA.

Conhecido na região por desenvolver um projeto político pedagógico que dialoga com a comunidade escolar, o Edvaldo Brandão, como é chamado pela maioria, já formou muitos estudantes que hoje trazem seus filhos e filhas para estudarem na escola, o que se justifica pelo comprometimento que o corpo docente tem em inovar suas práticas diárias em sala de aula. Projetos como Beleza Negras (desde



1999), Semana da Diversidade, Projeto Profissões, Feira do Empreendedorismo Negro, Festival da Consciência Negra, Projeto da Sustentabilidade são algumas práticas. Essas são ações inovadoras que fazem a diferença para o público discente do Ensino Médio. Vale ressaltar, que muitos dos projetos citados, no período da sua realização, envolvem não somente a comunidade escolar mas também contam com o apoio de entidades do bairro de Cajazeiras, tais como: JACA (Juventude Ativista de Cajazeiras), Afoxé Filhas de Congo e Quilombo do Orubu, Cajaverde e Cajarte.

Políticas educacionais de Erer

Ministério da Educação

Em 2004 foi criada a Secad (Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), que posteriormente se tornou Secadi (Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) com o intuito de ser uma instância de enfrentamento das múltiplas dimensões das desigualdades educacionais e étnico-raciais do país. A Secadi foi a maior impulsionadora de diálogos, estratégias, programas e projetos para a implementação de políticas pedagógicas voltadas à Erer na história do MEC e suas autarquias e nos sistemas de ensino na história da Educação brasileira. Igualmente, ela foi impulsionadora da inclusão e tratamento do quesito raça/cor nos sistemas de dados estatísticos, avaliação e repasse de recursos, tais como censo escolar, Saeb, Fundeb, Enem Sinaes etc.

Várias ações estratégicas da Secad para as políticas pedagógicas voltadas à Erer ocorreram por meio da Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE), incluindo o debate sobre o racismo estrutural, velado ou explícito em secretarias e instâncias do MEC. Foram propiciados diálogos, proposições, orientação técnicas, além de várias articulações realizadas com a equipe gestora dos vários órgãos, secretarias e programas do ministério, tais como: SESu, SEB, Setec, Inep, FNDE, PNBE, PNLD, PNLEM, TV Escola, dentre outras para a inclusão do item raça/cor em suas bases de dados em 2005.

A atuação da CGDIE foi histórica no sentido de ser uma instância com especialistas negras qualificados na área de políticas educacionais numa estrutura institucional



resistente ao debate sobre igualdade étnico-racial na Educação. A CGDIE provocou e, ao mesmo tempo, promoveu um debate sobre os efeitos das desigualdades raciais nas políticas educacionais e ações do MEC (especialmente na Educação Básica) e passou por tensas negociações para a inserção, tanto da legislação concernente às DCNs Erer nos editais de financiamentos e nos programas do MEC, quanto para dar um início na implementação das DCNs Erer. A CGDIE também fez articulações com o Consed, Undime, conselhos de Educação e editoras para disseminar as DCN's Erer, publicando mais de dois milhões de exemplares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente documento, que faz parte da iniciativa Educação Já 2022, tem como objetivo central não apenas ser uma referência para o desenho de recomendações para a promoção da equidade étnico-racial na Educação, mas também constituir fonte de expansão do repertório de gestores federais, estaduais e municipais na pauta de equidade étnico-racial. Com as recomendações de políticas públicas para a Educação das relações étnico-raciais apresentadas aqui, pretende-se subsidiar as ações dos governos federal e estaduais eleitos em 2022.

Ao defender esse conjunto de recomendações, os profissionais e as organizações signatárias deste documento acreditam que Erer para além de uma estratégia estruturante para alcançar a equidade e elevar de fato a qualidade educacional para todos, pode ser uma oportunidade de testar nossa capacidade de inovar em políticas educacionais, usando os enormes desafios que o tema impõe como laboratório.

A título de ilustração, em algumas boas práticas de países com resultados educacionais mais elevados que o nosso, como Chile, Cingapura e Finlândia, é comum que a relação entre as Universidades que formam professores e escolas sejam instituídas com o órgão gestor, com a formação inicial dialogando fortemente com os desafios do cotidiano do chão da escola. No Brasil, se a pauta de Erer for priorizada de maneira estruturante pelo MEC e as SEDUCs, temos aí uma oportunidade de conectar as abundantes pesquisas acadêmicas, realizadas por



NEABIs em Universidades de todo o país, aos desafios diários da prática pedagógica do chão das escolas, aprendendo institucionalmente com os efeitos disso.

Apesar da desigualdade étnico-racial ainda muito presente em nosso sistema educacional, mostramos que há caminhos a serem seguidos. A partir de um conjunto de ações prioritárias – que devem ser adaptadas às diferentes realidades que marcam o território brasileiro –, buscou-se demonstrar que a Educação das relações étnico-raciais é premissa essencial na construção de um caminho possível para um ensino verdadeiramente de qualidade e com equidade.

