

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Laura da Silva de Aguiar

**AVANÇOS E BARREIRAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA ERER na Rede Pública
Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul: análise documental com foco no
componente curricular Biologia**

Porto Alegre

2023

Laura da Silva de Aguiar

**AVANÇOS E BARREIRAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA ERER na Rede Pública
Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul: análise documental com foco no
componente curricular Biologia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Russel Teresinha Dutra da Rosa
Linha de Pesquisa: Sociologia e História da Educação

Porto Alegre
2023

CIP - Catalogação na Publicação

Aguiar, Laura

AVANÇOS E BARREIRAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA ERER na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul: análise documental com foco no componente curricular Biologia / Laura Aguiar. -- 2023.

138 f.

Orientador: Russel Teresinha Dutra da Rosa.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação Antirracista. 2. Artigo 26-A LDBEN. 3. Análise Documental. 4. Rio Grande do Sul. I. Teresinha Dutra da Rosa, Russel, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pela autora

Laura da Silva de Aguiar

**AVANÇOS E BARREIRAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA ERER na Rede Pública
Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul: análise documental com foco no
componente curricular Biologia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovado em 15 de dezembro de 2023

Profª. Dra. Russel Teresinha Dutra da Rosa – Orientadora

Profª. Dra. Carla Beatriz Meinerz (PPGEDU/UFRGS)

Profª. Dra. Lucia Regina Brito Pereira (SEDUC/RS)

Prof. Dr. Enio Grigio (IFFAR-JC)

AGRADECIMENTOS

Existem inúmeras pessoas às quais eu agradeço pelas contribuições ao longo desta etapa acadêmica que se encerra. Muitas foram as experiências e aprendizagens compartilhadas nesses dois anos de intenso trabalho e dedicação, que são exigidos pela pesquisa. Então, preciso mencionar aqui, minha gratidão, primeiramente a Deus, por me proporcionar uma vida repleta de alegrias e conquistas. E a todos aqueles que contribuíram na minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional para que eu pudesse caminhar até aqui. É muito difícil conquistar vitórias sem suporte familiar, professores, que se tornam mentores, colegas de trabalho e estudo, e amigos que nos acolhem em todos os momentos, sejam eles bons ou ruins.

Nessa rede de reconhecimentos, não só agradeço, mas também dedico esse trabalho aos meus pais, Onira da Silva e João Ely de Aguiar pelo incentivo ao estudo e pela dedicação sempre proporcionada para eu e meus irmãos. Todas as vitórias, já conquistadas, e as que estão por vir são para vocês! A toda minha família, muito obrigada. Também dedico essa conquista, ao meu companheiro João Paulo Candido, pelo apoio diário ao longo dessa trajetória. Agradeço, por nunca ter questionado as diversas horas que precisei dedicar ao mestrado, pelas viagens incansáveis de Caxias do Sul/RS a Porto Alegre/RS, por sempre mencionar o orgulho que tens de mim, e pelo amor que dedica à nossa família, constituída por nós e nossos pets.

A todos os professores, que também tornaram-se mentores da minha trajetória acadêmica, agradeço pelos valores e ensinamentos tanto formais quanto informais a mim compartilhados. Minha gratidão, especial ao professor Dr. Ênio Grigio, por ter acompanhado minha caminhada desde a educação básica até a conclusão desta fase que se encerra. E também, a professora-orientadora Dra. Russel Rosa, pelo reconhecimento da importância dessa escrita na luta por uma educação antirracista. Não existem palavras para expressar minha gratidão, pelas inúmeras horas que você dedicou na orientação e correção dessa dissertação. Assim como, a relação de confiança, respeito e amizade que se constituiu durante esses dois anos de trabalho. Aproveito aqui, para visibilizar as duas professoras negras que tive ao longo da minha vivência educacional, Ticiane dos Santos (educação básica) e Gládis Kaercher (mestrado), bem como o professor Aristeu Rocha (graduação e especialização), foram poucos, porém suas representatividades significaram muito na minha formação.

Quero agradecer também aos meus colegas de orientação pelas sugestões e conhecimentos compartilhados ao longo da pesquisa e produção da escrita. Da mesma forma, por sempre terem concordado em desenvolver nossos estudos à distância, para que eu pudesse participar. Ao grupo dos Pretxs na Pós-Graduação, meu eterno reconhecimento às ações de acolhimento que desenvolvem, para que possamos nos identificar e pertencer a esse lugar na academia, que por anos nos foi negado.

Cabe aqui também destacar o meu agradecimento para as amigas e colegas do trabalho docente, principalmente, minha amiga Carla Schiavo que, em muitos momentos, pensamos e discutimos estratégias pedagógicas para envolver os discentes. Além de sempre incentivar meus estudos e transmitir boas energias. Da mesma maneira que partilhamos nossas angústias, quando não conseguimos atingir todos os estudantes que precisam do nosso “olhar diferenciado”, ou quando propomos atividades que não são bem recebidas.

E, por fim, agradeço aos meus alunos, pela oportunidade de aprender com vocês todos os dias e por tornarem minha jornada profissional um desafio, que precisa ser cumprido em cada turma e nível de ensino que passo para lecionar. A melhor recompensa da vida docente é saber que inspiramos pessoas a percorrer seus sonhos e que, de alguma forma, contribuimos com as suas formações social, pessoal e profissional.

com carinho!

Laura da Silva de Aguiar

Sou

*Sou a palavra cacimba
pra sede de todo mundo
e tenho assim minha alma:
água limpa e céu no fundo.*

*Já fui remo, fui enxada
e pedra de construção;
trilho de estrada-de-ferro,
lavoura, semente, grão.*

*Já fui a palavra canga,
sou hoje a palavra basta.
E vou refugando a manga
num atropelo de aspa.*

*Meu canto é faca de charque
voltada contra o feitor;
dizendo que minha carne
não é de nenhum senhor.*

*Sou o samba das escolas
em todos os carnavais.
Sou o samba da cidade
e lá dos confins rurais.*

*Sou quicumbi e Moçambique
no compasso do tambor.
Sou um toque de batuque
em casa gege-nagô.*

*Sou a bombacha de santo,
sou o churrasco de Ogum.
Entre os filhos desta terra
naturalmente sou um.*

*Sou o trabalho e a luta,
suor e sangue de quem
nas entranhas desta terra
nutre raízes também.*

Oliveira Silveira

RESUMO

Após 20 anos da proposta do artigo 26-A da LDBEN que orienta a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), esta pesquisa aborda o seguinte problema: Como se constitui a relação entre a legislação, as orientações curriculares estaduais para a implementação da ERER, com foco no componente curricular Biologia da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) do Ensino Médio, e documentos norteadores do trabalho pedagógico de duas escolas estaduais de Caxias do Sul/RS? Foi desenvolvida uma pesquisa documental pela realização de análise de conteúdo temática da legislação, das orientações curriculares estaduais, das formações oferecidas a gestores e professores e de documentos escolares, bem como de indicadores do Censo Escolar de 2022 das duas instituições. O contexto da pesquisa foi uma região de colonização italiana que invisibiliza os demais grupos étnicos que constituem a população local. Observou-se avanços na legislação e em orientações curriculares estaduais com explicitação da ERER, maior responsabilização do poder público e previsão de monitoramento da efetivação de sua implementação. Mas a efetivação depende muito da atuação de gestores e professores, sendo o investimento em formação insuficiente. Na escola situada em bairro considerado periférico, com uma população negra maior, os índices de desempenho dos estudantes, conforme o Censo Escolar de 2022, apresentam taxas melhores do que a média do Rio Grande do Sul. Dentre os documentos escolares, observa-se que os da escola central estão desatualizados e, todos fazem referências indiretas à ERER. Além disso, no Ensino Médio, a redução de carga horária de componentes curriculares da Formação Geral Básica, associada à prescrição de uma extensa lista de competências, habilidades e objetos de estudo específicos, associados à avaliação em larga escala, são contraditórios com a possibilidade de desenvolvimento do trabalho com a ERER.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Antirracista; Artigo 26-A LDBEN; Branquitude; Negritude; Colonização Italiana.

ABSTRACT

After 20 years of the proposal of article 26-A of the LDBEN guiding Education for Ethnic-Racial Relations (ERER), this research addresses the following problem: How is the relationship constituted between legislation, state curriculum guidelines for the implementation of ERER, focusing on the Biology curriculum component of the Natural Sciences and their Technologies (CNT) area of High School, and guiding documents for the pedagogical work of two state schools in Caxias do Sul/RS? A documentary research was conducted through thematic content analysis of legislation, state curriculum guidelines, training offered to managers and teachers, and school documents, as well as indicators from the 2022 School Census of the two institutions. The research context was a region of Italian colonization that invisibilizes other ethnic groups that make up the local population. Advances in legislation and state curriculum guidelines with the explicit mention of ERER were observed, along with greater accountability of the government and provision for monitoring the implementation of ERER. However, the effectiveness depends greatly on the actions of managers and teachers, with insufficient investment in training. In the school located in a neighborhood considered peripheral, with a larger black population, student performance rates, according to the 2022 School Census, are better than the average of Rio Grande do Sul. Among the school documents, it is observed that those from the central school are outdated and all make indirect references to ERER. Furthermore, in High School, the reduction of workload for curriculum components of Basic General Education, associated with the prescription of an extensive list of competencies, skills, and specific study objects, combined with large-scale assessment, contradict the possibility of developing work with ERER.

KEY WORDS

Anti-Racist Education; Article 26-A of LDBEN; Whiteness; Blackness; Italian Colonization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Registro da VIII Jornada de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas e V Curso de Educação Inclusiva e Diversidade.....	17
Figura 2 – Fotografia do prédio onde funcionou a Diretoria da Comissão de Terras em 1892.....	28
Figura 3 – Fotografia de documento enviado pelo Presidente da Província ao Inspetor Especial de Terras e Colonização em 1877.....	28
Figura 4 – Organização do curso de formação para rede pública, a partir de desdobramento da Trilha Antirracista.....	87
Figura 5 – Esquema do conceito de Pregnância das Políticas Afirmativas para efetuação de uma educação antirracista nas escolas.....	91
Figura 6 – Proposta para elaboração de um projeto de intervenção a fim de institucionalizar uma política antirracista.....	92
Figura 7 – Organização dos dois módulos do curso: Educação Antirracista - Ciências da Natureza e suas Tecnologias.....	93
Figura 8 – Orientações pedagógicas sobre a introdução dos temas transversais no calendário escolar.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População residente distribuída por cor ou raça no Rio Grande do Sul, no município de Caxias do Sul e em cinco bairros do município.....	36
Tabela 2 – Número total de habilidades do Tema Transversal ERER (HTT) por componente curricular e por série do Ensino Médio.....	82
Tabela 3 – Número de habilidades para ERER, por componente curricular e por série do Ensino Médio, sem repetições dentro de um mesmo componente e dentro de uma mesma série/ano.....	83
Tabela 4 – Taxas de distorção idade-série por escola, em relação aos dados estaduais e nacionais do ensino médio, referentes ao ano de 2022.....	109
Tabela 5 – Taxas de aprovação por escola, em relação aos dados estaduais e nacionais do ensino médio, referentes ao ano de 2022.....	110
Tabela 6 – Taxas de reprovação por escola, em relação aos dados estaduais e nacionais do ensino médio, referente ao ano de 2022.....	111
Tabela 7 – Taxas de abandono por escola, em relação aos dados estaduais e nacionais do ensino médio, referente ao ano de 2022.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Problema e objetivos da pesquisa.....	23
Quadro 2 – Publicações localizadas na base brasileira de periódicos Scielo.....	45
Quadro 3 – Dissertações localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	46
Quadro 4 – Documentos analisados.....	62
Quadro 5 – Delimitação das categorias que emergiram da análise de conteúdo temática.....	69
Quadro 6 – Síntese do conteúdo dos documentos legais do Estado do Rio Grande do Sul com a categorização de determinações recorrentes.....	72
Quadro 7 – Resumo das aparições das categorias temáticas referentes a EREER no RCGEM.....	79
Quadro 8 – Categorias e subcategorias das HTT para EREER desenvolvidas para o componente curricular de biologia.....	84
Quadro 9 – Organização em categorias de fragmentos dos conteúdos das formações para gestores e professores ofertadas em 2022 pela SEDUC.....	95
Quadro 10 – Categorização temática das referências indiretas à EREER nos documentos das duas escolas vinculadas à pesquisa.....	107

ABREVIATURAS E SIGLAS

AMESNE	Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEEd-RS	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNT	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
CPM	Círculo de Pais e Mestres
CRE	Coordenadoria Regional da Educação
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HTT	Habilidades para Temas Transversais
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ID BR	Instituto de Identidades do Brasil
IES	Instituição de Ensino Superior
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
ISE	Informatização da Secretaria de Educação
LDBEN	Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEM	Novo Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PEDCNERER	Plano Estadual de Implementação das DCNERER
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPP - A	Projeto Político Pedagógico da Escola A
PPP - B	Projeto Político Pedagógico da Escola B
PE	Plano de Ensino
RCGEM	Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio
RE	Regimento Escolar
RE - A	Regimento Escolar da Escola A
RE - B	Regimento Escolar da Escola B
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC/RS	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCE/RS	Tribunal de Contas do Estado/Rio Grande do Sul
TCTs	Temas Contemporâneos e Transversais
UFB	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Justificativa.....	23
2 CAMPO EMPÍRICO.....	25
2.1 Imigração Italiana.....	25
2.2 A presença africana e afro-brasileira na Serra Gaúcha.....	30
2.3 A dinâmica social e a ocupação desigual do território.....	32
2.4 A segregação socioespacial e as escolas da pesquisa.....	34
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	37
3.1 Orientações legais sobre a ERER nos espaços educacionais.....	39
3.2 BNCC e relatório do TCE – RS: as lacunas na aplicabilidade de uma educação antirracista.....	42
3.3 O visível e o invisível da ERER nos espaços escolares.....	45
3.4 Da obrigatoriedade da ERER ao não cumprimento da lei.....	51
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	54
4.1 Negritude e Branquitude.....	56
4.2 ERER: a partir de uma gestão democrática, do PPP e dos currículos escolares.....	59
5 METODOLOGIA.....	61
5.1 O caminho para a coleta de informações: análise documental.....	62
5.1.1 Critérios para escolha das seções dos documentos.....	63
5.1.2 Análise das formações pedagógicas.....	65
5.2 O local da pesquisa.....	65
5.3 Análise de conteúdo temática.....	66
5.4 Tratamento Ético.....	67
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO: AS BARREIRAS E OS AVANÇOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA ERER NA REDE ESTADUAL.....	68
6.1 As determinações Legais Estaduais que norteiam a implementação da ERER nos ambientes escolares.....	70
6.2 Documentos orientadores do ensino, recomendados pela SEDUC/RS alusivos à ERER.....	77
6.2.1 Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio – RCGEM.....	77
6.2.2 Matriz Curricular da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)	81
6.3 Formações propostas para gestores e professores da Rede Estadual de Ensino....	86
6.3.1 Formação para gestores da Rede Estadual.....	88
6.3.2 Formação para professores da Rede Estadual.....	93
6.4 As Instituições de Ensino e os Indicadores Educacionais.....	99
6.4.1 Regimento e Projeto Político Pedagógico da Escola A.....	100
6.4.2 Regimento e Projeto Político Pedagógico da escola B.....	103
6.4.3 Caracterização das escolas em relação aos indicadores educacionais.....	108
6.5 Análise dos dados do TCE/RS no exercício de 2016, 2017, 2018 referente ao município de Caxias do Sul.....	112
6.6 Experiências com ERER enquanto professora da Rede Estadual.....	115

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
8 REFERÊNCIAS.....	121
9 APÊNDICES.....	132
9.1 – Termo de Concordância da Instituição.....	132
9.2 – Habilidades para Temas transversais na área de CNT para o componente de biologia.....	134
9.2.1 – Orientações para 1ª série do Ensino Médio Gaúcho.....	134
9.2.2 – Orientações para 2ª série do Ensino Médio Gaúcho.....	135
9.2.3 – Orientações para 3ª série do Ensino Médio Gaúcho.....	137

[...] É que como mulher negra, sempre tive aguda consciência da presença do meu corpo nesses ambientes que, na verdade, nos convidam a investir profundamente numa cisão entre mente e corpo, de tal modo que, em certo sentido, você está quase em conflito com a estrutura existente por ser uma mulher negra, quer professora, quer aluna. Mas, se você quiser permanecer ali, precisa, em certo sentido, lembrar de si mesma – porque lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo num sistema que não se acostumou com sua presença ou com sua dimensão física (bell hooks, 2013, p.181).

Em contextos racistas, análogos aos descritos por bell hooks, narro minha trajetória de vida pessoal e acadêmica, buscando destacar as brechas e as oportunidades de construção de meu pertencimento étnico-racial. Uma mulher negra do interior do RS, nascida na cidade de Júlio de Castilhos, de família simples, na qual os pais, João Ely e Onira, devido às condições socioeconômicas e às poucas oportunidades da vida, não concluíram o ensino fundamental, mas sempre frisaram para os filhos que a educação e o conhecimento são os caminhos para trilhar um futuro melhor. Com certeza, seus ensinamentos e valores foram a base para eu me constituir enquanto ser humano nessa sociedade.

Formada pelo processo de verticalização dos Institutos Federais, Instituto Federal Farroupilha campus Júlio de Castilhos (IFFAR-JC), primeiramente cursei o ensino médio integrado ao curso técnico em Agropecuária, depois, a graduação em licenciatura em Ciências Biológicas e, por fim, a especialização em Gestão Escolar. Todos por meio do sistema de ações afirmativas, como aluna cotista. E foi durante essa caminhada acadêmica, profissional e, ao mesmo tempo pessoal, que comecei a compreender no que consiste o racismo que permeia as relações sociais e os privilégios que constituem uma supremacia de poder político e econômico para as pessoas brancas. A partir dessas vivências, fui buscando leituras e me identificando com a temática étnico-racial, participando do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/IFFAR-JC), ouvindo sábios professores, que se propuseram a abraçar minha causa e trabalhar as questões do racismo e da educação para as relações étnico-raciais (ERER), os quais posso contar nos dedos de uma mão. A esses educadores, Aristeu Castilhos da Rocha e Ênio Grigio, ambos professores de história do IFFAR-JC, atuantes no ensino médio e nos cursos de licenciaturas, na pós-graduação e no NEABI, não posso deixar de expressar o meu agradecimento pelas várias trocas, momentos de escuta e ensinamentos.

A figura - 1 retrata um encontro do NEABI promovido no ano de 2017, no qual atuei como integrante da comissão organizadora. Essa atividade, realizada na Sociedade

Recreativa José do Patrocínio, uma entidade criada por iniciativa de lideranças negras do município, a palestra foi proferida pela professora e pesquisadora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Lembro até hoje da felicidade do professor Enio, pois foi o responsável por buscá-la em Porto Alegre/RS e da nossa expectativa de recebê-la na Jornada de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, uma mulher negra e de importante atuação no Movimento Negro e na luta por uma Educação Antirracista.

Figura 1 – Registro da VIII Jornada de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas e V Curso de Educação Inclusiva e Diversidade.



Fonte: Arquivo pessoal - Evento promovido pelo NEABI em 2017, na Sociedade Recreativa José do Patrocínio, Júlio de Castilhos/RS.

O trabalho final da especialização em Gestão Escolar foi pensado a partir do contato com o professor Dilmar Lopes (UFRGS), da leitura de sua tese de doutorado, “Rodas de conversa” e educação escolar quilombola: arte do falar saber fazer: o programa Brasil quilombola em Restinga Seca/RS, e do livro São Miguel e Rincão dos Martimirianos (ANJOS; SILVA, 2004) que retratam a história do Quilombo e a relação da comunidade quilombola com a fundação da escola no Quilombo de São Miguel dos Pretos. Esse primeiro contato com a literatura me despertou curiosidade em conhecer como ocorriam as relações raciais e as práticas pedagógicas em uma escola que teve sua

formação a partir de uma comunidade quilombola. Então, após contato do IFFAR-JC, a diretora da escola, uma mulher negra e militante nas questões raciais, na época, possibilitou nossa visita e auxiliou na realização da pesquisa. Essa, posteriormente, resultou na publicação do capítulo: Educação, ações pedagógicas e relações étnico-raciais no interior do Rio Grande do Sul: a escola e o quilombo de São Miguel dos Pretos – RS, em coautoria com Ênio Grigio e Mariana Zanatta, no livro: *Relações Étnico-Raciais: saberes e visibilidades necessárias* (SALATINO; ROSA; MONTEIRO, 2021).

A realização dessa pesquisa me proporcionou contato com outros saberes oriundos da comunidade quilombola. Esses conhecimentos, conforme a liderança da comunidade ressaltou em um evento, infelizmente sofrem resistência para adentrar os muros da escola. Essa relutância decorre da indiferença da maioria do corpo docente, que pertence à rede municipal de ensino, e são enviados para atuar na escola pela secretaria de educação, em relação às questões da comunidade, seus saberes e valores. Assim, os saberes dos estudantes do quilombo são desconsiderados, tornando a aplicabilidade da ERER, bem como a Educação Escolar Quilombola difícil.

Durante o período da pesquisa, a gestora da escola desenvolvia práticas pedagógicas antirracistas, mesmo que de forma individual, a fim de envolver a comunidade nas atividades da escola como ocorria nos eventos realizados na Semana da Consciência Negra. Tratava-se de uma proposta de ações promovidas pela gestão juntamente com integrantes da comunidade que tinham o objetivo de apresentar sua cultura, através das apresentações artísticas e palestras com temas sobre religiosidade, representatividade e racismo. Nessa minha vivência, mesmo que por um curto tempo de pesquisa, observei o descaso da maioria do corpo docente em cumprir a obrigatoriedade prevista na legislação. E mesmo com o término do curso, essas inquietações continuaram me acompanhando durante minha trajetória de vida.

Posteriormente à conclusão do curso de especialização em Gestão Escolar, por motivos pessoais, passei a residir em Caxias do Sul/RS, com o meu companheiro João Paulo que é meu porto seguro para seguir essa caminhada acadêmica e profissional.

Ingressei como docente na rede estadual de ensino, atuando no ensino médio na cidade de Farroupilha/RS e, depois, fui transferida para Caxias do Sul. Confesso que as relações vivenciadas durante esse percurso não foram fáceis, a começar pela reflexão que faço ao lembrar que, na escola em que trabalhei em Farroupilha, eu era a única professora negra. Em Caxias do Sul, nas duas escolas em que atuei, localizadas em regiões caracterizadas como periféricas, éramos entre dois a três professores negros, e na escola

de região central, onde leciono atualmente, dos setenta professores, somos duas docentes negras, uma do currículo dos anos iniciais e eu da área de Ensino de Ciências da Natureza dos anos finais do ensino fundamental e do Ensino Médio.

E, nessa retrospectiva, diversos foram os momentos vivenciados de atos racistas diretos e indiretos cometidos por colegas professores, tanto em relação a mim como em relação aos discentes. Inúmeras foram às situações de silêncio diante desses atos os quais revelavam a hipocrisia e a conivência da maioria branca. Em relação ao cumprimento da lei, no que diz respeito à aplicabilidade da EREER, existem cerca de três colegas docentes que posso dizer que se unem a mim na luta pela causa, mas infelizmente somos a minoria.

Nos diferentes espaços em que me encontro, sempre faço o exercício de analisar quantos corpos negros estão presentes, e questiono porque somos sempre a minoria ocupando espaços de poder e representatividade? Não apenas aqui, no Rio Grande do Sul, mas em grande parte do mundo, é nítido! No entanto, compreendo que ao falar da Serra Gaúcha, em especial de Caxias do Sul, estamos falando de uma região que se vê como constituída somente a partir da colonização europeia, buscando exaltar e conservar uma cultura hegemônica europeia, baseada na identificação do branco como superior na hierarquia social em práticas que invisibilizam os demais grupos. Esses processos reproduzem as desigualdades, criam obstáculos para a promoção de equidade, e decorrem tanto de processos ativos de discriminação, quanto da incompreensão da produção histórica de relações sociais de subordinação.

Na perspectiva de continuar os estudos e buscar outros saberes sobre relações étnico-raciais na sociedade, ingressei no curso de Especialização na Docência em Educação Básica e Profissional, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Caxias do Sul no ano de 2019. Na pesquisa desenvolvida para a elaboração do trabalho de conclusão do curso, abordei o estudo da temática étnico-racial nos documentos de uma escola de Caxias do Sul, recebendo a orientação de uma professora e também militante nas lutas por igualdade de raça, gênero e classe social, Mariana Zanatta, professora de sociologia do ensino médio integrado e atuante nas licenciaturas e especialização. Esse trabalho foi o impulso que faltava para que eu criasse coragem para participar do processo seletivo do mestrado em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A UFRGS ainda é um lugar distante para grande parte das pessoas pobres, negras e indígenas tanto para o acesso como para a permanência.

Felizmente o mestrado em Educação, em especial a linha de pesquisa Educação, Culturas e Humanidades trabalha em prol dessas questões e com certeza, são esses espaços de acolhimento que nos dão suporte para continuar os estudos. Então, nesse momento de gratidão, não posso deixar de mencionar a minha orientadora Russel Teresinha Dutra da Rosa que como ela mesma menciona, no seu lugar de escuta enquanto uma mulher branca, abraça a nossa causa, que compartilho com demais colegas orientandos e nos auxilia nas nossas pesquisas acadêmicas em prol de uma educação antirracista.

E foi a partir dessa minha trajetória de mulher, professora e mestranda negra que busquei com esta pesquisa analisar a presença ou a ausência da EREER nos documentos e nas práticas pedagógicas de duas escolas estaduais no município de Caxias do Sul. Temos uma legislação que tornou obrigatório, desde 2003 o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, incluindo, desde 2008, a indígena, para o reconhecimento da contribuição desses grupos para a construção da sociedade brasileira. Assim, na esperança de que meus alunos observem a representatividade de pessoas negras nos diferentes espaços sociais. A prática pedagógica escolar precisa oferecer oportunidades de estudos que possibilitem aos estudantes se reconhecerem enquanto sujeitos pertencentes aos ambientes, a começar pela escola de educação básica que tem papel fundamental na formação dos cidadãos e que tem a responsabilidade de promover uma educação antirracista.

1 INTRODUÇÃO

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) vem sendo tema de diversas produções científicas e acadêmicas durante muitos anos. ERER é uma expressão que tem múltiplos sentidos. Petronilha Silva (2016, 2020) a designa como um projeto de sociedade, uma política curricular de estado, um programa de educação e uma ação curricular que orienta o processo educacional para além dos conteúdos programáticos. De acordo com a pesquisadora, que também foi a relatora do Parecer CNE/CP 003/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a ERER consiste em promover as relações entre pessoas negras e não negras, através do diálogo e de ações humanizadas com o propósito de que todos os grupos sejam valorizados de forma igualitária nas suas diferenças culturais, entendendo que todos somos cidadãos de um país

que é diverso em etnias e identidades, contribuindo para o bem estar do coletivo (SILVA, 2016, 2020). Assim, segundo o texto legal do parecer “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 6).

A Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) com a inclusão do artigo 26-A, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as instituições de ensino dentro do território brasileiro, e do art. 79-B, que estabelece a celebração da data de 20 de novembro nos calendários escolares a fim de exaltar o Dia da Consciência Negra, (BRASIL, 2003). A proposição dessas alterações legais resultou da grande mobilização do Movimento Negro e induziu muitas reflexões e a produção de materiais e de experiências voltados às questões étnico-raciais, sobretudo a partir de 2004. Com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação do parecer que estabelece as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004) é prevista a valorização da luta dos movimentos negros, a mediação de conflitos étnico-raciais, a promoção de equidade por meio de políticas de reparação e ações afirmativas, além da prevenção à violação de direitos humanos, combatendo o preconceito e a discriminação.

No ano de 2008, ocorreu a homologação da Lei 11.645/08, que tornou obrigatório juntamente com o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, o estudo da história e culturas indígenas nas escolas do país. Essa lei modifica, mais uma vez, a LDBEN, englobando no art. 26-A, não apenas o ensino de aspectos culturais e históricos dos dois grupos étnicos, mas também suas contribuições nos diferentes âmbitos para a formação da sociedade brasileira. Porém, mesmo considerando a presença indígena na região da serra gaúcha, espaço de desenvolvimento desta pesquisa e, ainda que reconhecendo sua importância para o estudo das relações étnico-raciais, dada a limitação de tempo para o desenvolvimento do estudo, focalizamos a temática a partir da perspectiva negra.

As leis e as diretrizes referidas orientaram a produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aprovada em 2017, e do Ensino Médio, aprovada em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC precisa ser considerada na elaboração de currículos de estados e municípios e também na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e planos de estudos das escolas. Na BNCC, a ERER aparece entre os temas contemporâneos transversais e, de

forma indireta, está prevista na competência geral nove, além de também ser contemplada em competências e habilidades específicas das quatro grandes áreas de conhecimento, geralmente de forma implícita.

Embora trabalhar as relações étnico-raciais seja amparado pela legislação educacional, a realidade aponta para uma baixa mobilização desta política curricular de estado nos ambientes escolares e práticas pedagógicas, bem como a falta de fiscalização. Estudos apresentados por Regis e Basílio (2018) demonstram que a implementação das leis, assim como o conhecimento das temáticas a serem abordadas nas escolas, ocorrem pelo esforço de professores interessados, de forma isolada, sendo observada inconsistência entre a orientação descrita na legislação e sua aplicação em sala de aula. Petronilha Silva (2018), também ressalta que a falta de fiscalização e a perpetuação de um racismo silencioso nas instituições escolares, concretizam a ausência dessa ação.

Nessa perspectiva, esta pesquisa teve a intenção de verificar a efetivação dessa ação curricular nas escolas, partindo das seguintes questões: Como a EREER é proposta na legislação, nos documentos curriculares, com foco no componente curricular Biologia da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) do Ensino Médio, nas formações oferecidas a gestores e professores da rede estadual do RS, a fim de orientar o trabalho pedagógico e como aparece nos documentos institucionais de duas escolas da rede estadual de Caxias do Sul/RS? A EREER nesses diferentes documentos está em conformidade com as orientações legais nacionais?

Foi considerado, no contexto deste estudo, que a cidade de Caxias do Sul/RS, na Serra Gaúcha, celebra e divulga fortemente a imigração e a ascendência ítalo-brasileira, buscando perpetuar valores europeus e invisibilizar outros grupos étnico-raciais que formam a população. Essa invisibilidade, também é reproduzida nos ambientes escolares e é nesses espaços educativos, a partir do estudo de documentos que orientam as práticas pedagógicas em duas escolas da rede estadual de ensino que esta pesquisa se situa. Então, a partir dessa proposta, o quadro 1 apresenta o problema e os objetivos da pesquisa.

Quadro 1 – Problema e objetivos da pesquisa.

Problema de pesquisa	Objetivo Central
- Como se constitui a relação entre a legislação, as orientações curriculares estaduais para a implementação da ERER, com foco no componente curricular Biologia da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) do Ensino Médio, e documentos norteadores do trabalho pedagógico de duas escolas estaduais de Caxias do Sul/RS?	- Analisar a presença ou ausência da ERER em documentos legais e curriculares do estado do Rio Grande do Sul com foco no ensino de biologia e relacionar com os documentos escolares de duas instituições da rede estadual, situadas no município de Caxias do Sul/RS.
Objetivos Secundários	
<ul style="list-style-type: none"> - Examinar documentos legais do Estado do RS referentes à ERER; - Averiguar o Referencial Curricular Gaúcho e a Matriz Curricular do Ensino Médio, com foco no componente curricular Biologia da área de CNT, quanto à presença ou ausência da ERER; - Analisar as formações, que buscam promover uma educação antirracista, oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) aos gestores da própria SEDUC e das escolas, e também aos professores da área de CNT, disponíveis no portal da educação do RS e canal da SEDUC/RS no Youtube; - Verificar se os Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Escolares abordam a ERER e como a abordam; - Caracterizar as duas escolas quanto aos indicadores educacionais, a partir dos dados do Censo Escolar, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

1.1 Justificativa

Poucas são as pesquisas que articulam a orientação do desenvolvimento da ERER, através da legislação, em consonância com a análise dos documentos oficiais do estado do Rio Grande do Sul, dos processos de formação ofertados aos gestores e docentes, e documentos escolares, com intuito de promover uma educação antirracista.

Esta pesquisa busca dar continuidade a um primeiro estudo exploratório desenvolvido com o propósito de analisar a coerência entre a legislação brasileira voltada à Educação para as Relações Étnico-Raciais e os documentos escolares, em uma escola da cidade de Caxias do Sul/RS, durante um curso de especialização, cujos resultados

foram publicados sob o título - Relações Étnico-Raciais e orientações legais para o trabalho pedagógico: um olhar a partir de documentos de uma Escola (AGUIAR; ZANATTA, 2022). Visando dar continuidade a essa primeira investigação, a presente pesquisa teve a intencionalidade de analisar a legislação estadual e orientações curriculares voltadas a essa política, bem como documentos norteadores de práticas pedagógicas em outras duas escolas do mesmo município, a partir dos termos propostos na legislação nacional. O propósito foi dar continuidade ao estudo prévio e conhecer como esse tema é abordado nos documentos que norteiam o trabalho pedagógico nas escolas com objetivo de promover uma educação antirracista. Durante o desenvolvimento do estudo, foi percebida a necessidade de ampliar a análise documental e verificar a legislação estadual referente a EREER, o Referencial Curricular Gaúcho (RCGEM), a Matriz Curricular do componente curricular Biologia da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias do Ensino Médio e as formações propostas para gestores e docentes.

A escolha pela análise de documentos orientadores do trabalho desenvolvido em escolas da rede pública estadual, bem como de documentos específicos de duas escolas estaduais consistiu da proximidade e vínculo como docente que tenho com a rede de ensino. Tal seleção também decorre de minha familiaridade com documentos legais que regem o ensino médio (BNCC, RCGEM e Matriz Curricular), além da experiência de atuação nesse nível de ensino desde o início da profissão.

Nessa perspectiva, esta dissertação se organiza em nove capítulos. O primeiro, descreve os objetivos e intenções que constituíram a trajetória desta pesquisa. O segundo, caracterizado como campo empírico, apresenta um breve histórico do município de Caxias do Sul. Já o terceiro, aborda as publicações presentes na literatura referente ao tema da pesquisa, bem como a identificação das lacunas existentes que justificam a necessidade deste trabalho. O capítulo quatro concentra os conceitos e os autores que dialogam com a EREER e que foram mobilizados nas análises. A metodologia registrada no capítulo cinco, mostra os caminhos percorridos para coleta, análise, interpretação e escrita dos resultados, estes apresentados no capítulo seis, juntamente com as discussões construídas a partir das análises. No último capítulo, sete, estão apresentadas as considerações finais da pesquisa.

2 CAMPO EMPÍRICO

Descendentes de escravocratas, descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas (BENTO, 2022, p. 23).

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir da análise de documentos oficiais do Estado do Rio Grande do Sul e documentos de duas escolas da rede pública estadual que oferecem ensino médio, situadas em bairros distintos do município de Caxias do Sul/RS. Por isso, nesta seção, é realizada uma contextualização histórica da região Serrana, bem como das relações inter-raciais baseadas em tensões e invisibilidades.

2.1 Imigração Italiana

A Serra Gaúcha é uma região do Estado do Rio Grande do Sul descrita por uma narrativa oficializada e divulgada pelos seus distintos municípios com aspectos comuns, em que as histórias de suas fundações tomam como marco histórico inicial a imigração de europeus no século XIX. Nessa narrativa hegemônica são omitidas as presenças anteriores de povos indígenas e de africanos e afro-brasileiros.

Durante o processo de colonização europeia, grande parte dos imigrantes que chegaram à região eram oriundos da península italiana, mas também ocorreu, em períodos anteriores, a imigração de alemães e poloneses. Desse modo, ao descrever a formação da população serrana são consideradas como as três principais etnias que se estabeleceram nesses territórios, somente as europeias, valorizando-se e perpetuando fortemente suas culturas, como a divulgação realizada pela Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste (AMESNE, 2011).

A migração europeia oficialmente começou a ocorrer em 1875, a partir da implantação de políticas do governo imperial, em decorrência da idealização de um projeto de branqueamento populacional e do acerto com o recém-formado Reino da Itália, o qual tinha o intuito de incrementar a colonização das terras distantes da capital da província (ANTUNES, 1950). A intenção era de organizar a estrutura social brasileira a partir dos princípios e moldes eurocêntricos, materializando políticas públicas em consonância com teorias racistas emergentes que foram introduzidas no projeto nacional (PASTI, 2018). Moura ([1988] 2019) denuncia as concepções que orientaram as políticas de branqueamento, destacando as expressões negativas utilizadas pela elite branca.

Segundo ele, o Brasil tinha o objetivo de “[...] colocar no lugar do negro o trabalhador imigrante, descartar o país dessa carga passiva, exótica, fetichista e perigosa por uma população cristã, europeia e morigerada”. (p. 109)

Nesse período, o país apresentava um número significativo de indígenas, africanos e afro-brasileiros, estes dois últimos grupos descendentes do processo escravista que, posteriormente à abolição da escravidão, foram largados à mercê da sociedade sem a proposição de políticas públicas que promovessem a organização de estratégias de subsistência e de reparação social das injustiças históricas.

Segundo Fernanda Silva et al. (2017) os documentos da época, em especial o escrito pelo General João Borges Fortes, narravam a necessidade da colonização no Sul do país ser diferente, em virtude de que negros e indígenas não seriam capazes de promover a civilização, por serem considerados pela elite econômica e política como selvagens e como instrumentos de trabalho. Além disso, as narrativas propostas durante esse período pelos representantes brasileiros da referida corrente teórica de branqueamento, apontavam para uma suposta necessidade de eliminação das raças consideradas “não civilizadas”, na perspectiva de construir a história da nação através da branquitude (PASTI, 2018). Ainda, segundo o autor, “A consolidação do Estado-nação brasileiro trouxe em seu bojo os traços marcantes da escravidão, orquestrada pela desigualdade e racismo” (PASTI, 2018, p. 5), no momento em que criou políticas para imigração e permanência dos europeus em terras brasileiras e desassistiu a população afro-descendente e indígena presente no país, sustentou o racismo como política de Estado. No período pré e pós-abolição, portanto, houve incentivo à imigração e à integração cidadã de pessoas e grupos europeus e o movimento contrário em relação às pessoas e grupos de ascendência africana e indígena.

É preciso ressaltar a quase inviabilização da população negra, que correspondia à grande parcela da população, a qual não teve acesso à terra para cultivar no meio rural, à educação e ao trabalho assalariado. Sem qualquer apoio, esses grupos, por meio de relações de reciprocidade, estratégias de resistência, quilombamentos, irmandades, clubes, sociedades recreativas e movimento operário, precisaram criar suas condições de existência. Enfrentaram barreiras legais à circulação em espaços públicos, à escolarização e aos direitos políticos, sendo submetidos à forte repressão do estado, em um contexto de preconceito e discriminação (SILVA, F. et al., 2017).

No processo de formação da região serrana, ao chegarem, os imigrantes de origem italiana eram recebidos por uma comissão governamental em período em que o

governador da província era João Sartório. Amparados pelo governo e com o objetivo de formar uma nova civilização, os imigrantes foram enviados para as áreas chamadas de Campo dos Bugres que, segundo registro de Antunes (1950, p. 33) era “[...] morada dos gentios primitivos habitantes destas paragens [...]”. Assim, o território recebeu essa denominação, conforme descreve o autor “[...] porque só de tribus de índios selvagens era êle habitado [...]” (ANTUNES, 1950, p. 37). No momento da chegada, os italianos eram alojados em um pavilhão até que a realização da demarcação dos lotes de terras ocorresse e também a oferta de ferramentas e grãos para o cultivo.

Os italianos que chegaram após processo oficial de colonização, habitaram a zona de Nova Milano que passou a ser sede da colônia, devido à facilidade de acesso e comunicação com o município mais próximo, São Sebastião do Caí (ANTUNES, 1950, p. 37). De acordo com Monteiro (2015), em áreas nas quais as colônias foram instaladas, o trabalho escravo havia sido proibido, assim como a permanência de pessoas escravizadas. Atualmente, Nova Milano corresponde a um distrito que faz parte do município de Farroupilha/RS.

Em relação à formação da cidade de Caxias do Sul, essa é resultado da Colônia Caxias que, recebeu essa denominação, no ano de 1877, e com o passar dos anos foi desenvolvendo processos administrativos e anexando distritos e regiões à sede principal, sendo reconhecida como Município de Caxias do Sul no ano de 1910. A cidade recebeu esse nome, em homenagem à região sul do país em que está situada e também ao militar, político e monarquista brasileiro Duque de Caxias que, era contra os movimentos abolicionistas, além de ter sido comandante das forças lealistas ao governo que reprimiram com violência e suspenderam revoltas nas províncias do país (BRASIL, 2016). Tal homenagem mostra a importância concedida a homens brancos da elite brasileira que promoveram genocídio e perseguições à população trabalhadora.

Na Figura 2, consta a fotografia do local de funcionamento da Diretoria da Comissão de Terras do Município e, na Figura 3, a fotografia de um documento enviado pelo Presidente da Província ao Inspetor Especial de Terras e Colonização, em 1877. Essas imagens são vestígios do processo oficial de colonização e das condições de amparo à subsistência que os imigrantes italianos receberam do governo imperial quando desembarcaram em solo brasileiro. Entre os bens recebidos estavam os lotes de terras que variavam de 25 a 70 hectares para produção (ANTUNES, 1950).

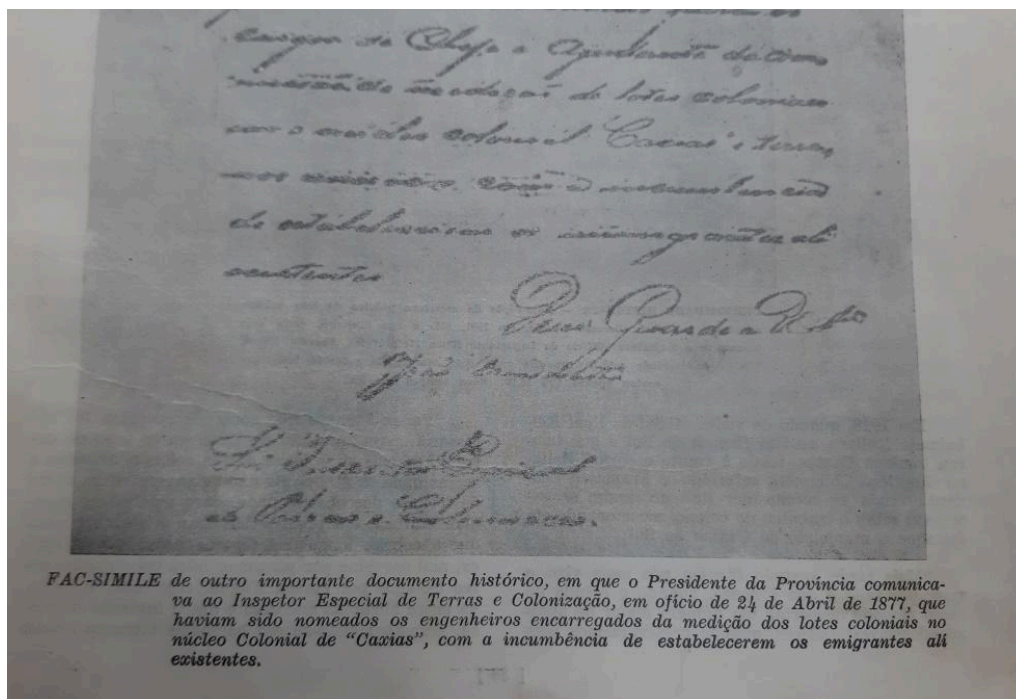
Figura 2 – Fotografia do prédio onde funcionou a Diretoria da Comissão de Terras em 1892.



Fotografia do primeiro prédio de material construído em Caxias, à Avenida Julio de Castilhos, esquina da Marechal Floriano, onde funcionou a Diretoria da Comissão de Terras, vendo-se em frente à mesma os srs. Arnaldo Barbedo, Luciano Courtois e Bento de Lavra Pinto, funcionários da Comissão de Terras (1892).

Documento histórico do município de Caxias do Sul (1950, p. 34). Fonte: Agência IBGE Caxias do Sul/RS, 2022.

Figura 3 – Fotografia de documento enviado pelo Presidente da Província ao Inspetor Especial de Terras e Colonização em 1877.



FAC-SIMILE de outro importante documento histórico, em que o Presidente da Província comunicava ao Inspetor Especial de Terras e Colonização, em ofício de 24 de Abril de 1877, que haviam sido nomeados os engenheiros encarregados da medição dos lotes coloniais no núcleo Colonial de "Caxias", com a incumbência de estabelecerem os emigrantes ali existentes.

Documento histórico do município de Caxias do Sul (1950, p. 38). Fonte: Agência IBGE Caxias do Sul/RS, 2022.

Em meio aos registros, aqui se faz necessário mencionar novamente que, diferentemente da população de italianos, os africanos e afro-brasileiros, no pós-abolição, não tiveram os mesmos privilégios materiais e simbólicos adquiridos pelos imigrantes

européus. Esses grupos, já habitantes das terras brasileiras, não só não receberam do governo imperial condições básicas de sobrevivência, como enfrentaram barreiras para o acesso à terra, à Educação e ao trabalho assalariado, precisando, de maneira muito sofrida, criar formas de reexistir. Dentre os obstáculos enfrentados, estavam os conflitos raciais incitados por uma ideologia eugênica.

Diante desse processo histórico, utilizei o termo *colonialidade italiana* (grifos da autora), a partir da utilização do termo colonialidade germânica empregado nos estudos de Carla Meinerz e Carlos Ströher (2021). O termo foi cunhado por Benício Backes (2019), através da análise da temática étnico-racial em escolas de educação básica presentes em uma das 14 cidades de colonização alemã do estado do Rio Grande do Sul. A utilização do termo colonialidade italiana é realizada aqui, a partir do entendimento de que ambos os grupos, alemães e italianos, são oriundos da política de estímulo à imigração dos europeus no século XIX, já mencionada neste capítulo. Observa-se em publicação de 1950 a permanência dessa ideologia que hierarquiza os grupos sociais:

A formação histórica de um povo se mede, intelectualmente, pela capacidade construtiva de sua gente, pelas suas lutas, pelos seus revezes, pelo seu espírito cívico e religioso, e, sobretudo, pela maneira intrínseca de se definir no concerto social do meio, traçando as características iniciais da sua índole, que servirão de base para estrutura material e moral das gerações e princípios, através do tempo, formando-se assim a sinopse biológica de uma raça (ANTUNES, 1950, p.32).

Nesse contexto, os imigrantes construíram suas identidades socioculturais nas regiões colonizadas, contribuindo para a constituição de uma hegemonia branca e seus privilégios, carregados na exaltação da branquitude como padrão social, a qual nega direitos, naturaliza o racismo e as desigualdades entre os grupos étnico-raciais (MEINERZ; STRÖHER, 2021). Pela forma como é construída a narração da história, omitindo o tratamento desigual aos diferentes grupos, é proposto o falso entendimento de que apenas o imigrante europeu compõe a base da civilização, produção e industrialização de territórios por eles habitados, invisibilizando povos originários, tradicionais, africanos e afrodescendentes que também foram precursores da formação do Brasil e continuam vivendo e atuando nessas regiões. Assim, a narrativa histórica da serra gaúcha e do município de Caxias do Sul ressalta a presença marcante de uma população ítalo-brasileira, a qual reivindica diariamente uma identidade italiana (MONTEIRO, 2015).

2.2 A presença africana e afro-brasileira na Serra Gaúcha

Mesmo que a narrativa oficial do processo de habitação e formação da região serrana perpassasse apenas pelos relatos da branquitude, é necessário compreender que relações sociais já existiam entre outros grupos étnicos que viviam na região. Além de indígenas da etnia Caágua que habitavam o território chamado de Campo dos Bugres, africanos e seus filhos brasileiros, também percorriam áreas designadas às colônias de populações de origem europeia como alemães, poloneses, franceses e italianos. Muitos negros ocupavam áreas de difícil acesso na Serra em busca de refúgio, quando fugiam das fazendas de criação de gado, nas quais o processo escravista perdurava, nos Campos de Cima da Serra.

Segundo Caregnato (2010), a presença de afrodescendentes em Caxias, sede da Colônia, contribuiu para o desenvolvimento socioeconômico da região, especialmente para a formação da atual Caxias do Sul, uma vez que a região era zona de transição para o comércio e o tropeirismo que acontecia para outras regiões do país. A atividade de condução das tropas e do transporte de mercadorias, correspondências, notícias, bem como de colonos, que chegavam à região, era desenvolvida por indígenas, negros libertos e cativos, principalmente. Nas áreas que eram percorridas pelos tropeiros, relações de interação entre negros e italianos se estabeleceram, resultando em muitas trocas de bens materiais e no contato entre as diferentes culturas.

Assim o tropeiro, segundo Monteiro (2015), tornou-se uma figura importante na mediação entre as relações socioeconômicas para o desenvolvimento da região. Além de Gomes (2008), Caregnato (2010) e Monteiro (2015), outros pesquisadores buscam evidenciar a existência da população negra na Serra Gaúcha, antes mesmo do período de colonização italiana. No entanto, conforme ressalta Silva et al. (2017, p. 60), no RS, “[...] a presença negra foi sorrateiramente invisibilizada em prol de uma imagem de Estado branco”. Essa invisibilização ocorreu sobretudo na Serra, onde a população ítalo-brasileira persiste de forma marcante perpetuando uma identidade positivada pelo labor braçal, cuidado familiar, religiosidade e desenvolvimento civilizatório da região estabelecida em contraste com discursos depreciativos em relação aqueles que designam como os brasileiros.

Apesar da abolição da escravidão e da proibição do trabalho escravizado, em muitas fazendas serranas, negros continuaram nas propriedades exercendo o mesmo tipo de trabalho sem remuneração ou com remuneração insuficiente para a manutenção de uma existência digna. Outros afro-brasileiros migraram para as colônias na busca por

emprego. Muitas negras e negros passaram a residir em Caxias para trabalhar na construção da ferrovia, que iniciou em 1889, empreendimento realizado com o intuito de ligar o Rio Grande do Sul a São Paulo. Já no século XX, a população negra presente em Caxias do Sul apresentava um número significativo de habitantes oriundos do próprio município. Esse fato contradiz a ideologia de uma cidade de colonização italiana (MONTEIRO, 2015). Os afrodescendentes trabalhavam nos diferentes serviços gerais, porém, em relação aos não-negros sempre atuavam nos empregos braçais, recebendo os menores salários. Esse processo acontecia nos diferentes setores da sociedade, como nas metalúrgicas, produções agrícolas e atividades subalternas desenvolvidas por mulheres negras e por crianças.

O crescimento industrial também fortaleceu a presença negra na cidade, que se intensificou por meio da migração interna de afrodescendentes de outras regiões para Caxias do Sul. Os novos moradores, e até mesmo a população negra caxiense habitavam as periferias da cidade. Nos espaços da cidade habitados principalmente por negros, associações de solidariedade étnicas se formaram a partir de caxienses e de grupos que passaram a residir no município. Entre esses grupos, podemos mencionar os integrantes do 9º Batalhão de Caçadores¹, que contribuíram para a fundação do Sport Club Gaúcho (GOMES, 2008), inaugurado em 1934. O Clube buscava, através da organização, força para o enfrentamento do racismo e das dificuldades impostas para os negros, no que diz respeito ao direito à cidadania e a sua integração social. A entidade destinada, primeiramente, às atividades esportivas, passou também a desenvolver bailes e eventos.

Outro exemplo de associativismo negro², em Caxias do Sul, foi a criação do Clube das Margaridas, em 1933. A criação do clube, organizado por um número significativo de mulheres negras, buscava visibilizar a presença feminina em uma associação, bem como garantir a liderança e a autonomia desenvolvida por essas mulheres dentro de seus grupos étnicos (GOMES, 2008). O trabalho desenvolvido pela população negra feminina, na época, era principalmente em serviços domésticos, os quais eram mal remunerados. Aos afrodescendentes ainda eram atribuídos estereótipos baseados em teorias racistas que consolidaram a ideia de branqueamento do país e o processo de colonização. Nesse contexto, Caxias do Sul persistiu na ideia da existência de uma etnia identitária, a europeia, sustentando a segregação e ocupação desigual do território.

¹ Batalhão do Exército, oriundo do 26º Batalhão de Infantaria de Pelotas/RS, instalado no quartel de Caxias do Sul em 1927. Entre os militares existia uma presença significativa de rapazes negros, esses, posteriormente, passaram a contribuir com as associações e organizações negras do município.

² Associações negras que constituíam resistência e solidariedade na luta pela integração social.

2.3 A dinâmica social e a ocupação desigual do território

No que diz respeito às relações inter-raciais em Caxias do Sul, essas nunca foram equânimes, entre negros e não negros. A dinâmica social descrita por Monteiro (2015) e Silva et al. (2017) demonstram as diferenças entre os grupos étnicos que acabavam por constituir barreiras marcantes, não só nas relações sociais, mas também na ocupação dos espaços urbanos. Os traços físicos e morais reivindicados pela identidade racial branca conferiam aos imigrantes um suposto papel civilizatório e heróico. Os imigrantes de origem italiana, descritos como trabalhadores, tiveram suas práticas culturais e produção intelectual reconhecidas e valorizadas como motivos para a prosperidade da região colonizada. Já a população negra habitante, ou recém chegada à região, sempre foi caracterizada com estereótipos negativos. Assim, as práticas racistas, a legislação vigente no século XX, as condições socioeconômicas dos afro-brasileiros e a presença de imigrantes europeus no Estado do RS, contribuíram para que a precariedade das condições socioeconômicas dos negros perdurasse.

Nesse contexto, à medida que a sociedade caxiense crescia, as tensões inter-raciais também se intensificavam. As condições de pobreza dos negros e a ainda, presente associação dos afrodescendentes à escravidão, auxiliaram na inferiorização do grupo desde a Sede Colonial Caxias, até a cidade oficializada Caxias do Sul. De acordo com Gomes (2008), inúmeras práticas foram impostas para representar como se fosse insignificante a participação cidadã do grupo negro na política, no acesso à justiça, à educação, à moradia, ao trabalho e aos espaços de lazer.

Os colonos pobres que não se adaptavam à vida rural acabavam migrando para o meio urbano e, conseqüentemente, disputando moradias baratas, nas regiões periféricas, e possíveis vagas de emprego com africanos e afro-brasileiros, dificultando ainda mais a presença desses grupos nos espaços sociais (SILVA, et al., 2017). Segundo Gonzalez e Hasenbalg (2022) dois fatores são determinantes das desigualdades raciais no Brasil, “[...] a desigual distribuição geográfica de brancos e negros e as práticas racistas do grupo racial dominante”. (p.113).

Nessa perspectiva, a divisão espacial de Caxias como de outras cidades brasileiras foi formada, a partir da demarcação étnico-racial e econômica. O sistema de segregação, na década de 1920, era legitimado pela imposição do Código de Posturas do Município. Entre as exigências estabelecidas por essa normativa para os moradores, requisitava-se

que as construções nas ruas principais fossem de alvenaria, proibindo as moradias de madeira e de outros materiais utilizados. O documento também regulamentava cuidados com alinhamento, iluminação e circulação de ar das construções (GOMES, 2008). Em razão dessas determinações, às populações pobres, majoritariamente negras, foram destinadas às regiões de difícil acesso e com poucos recursos. Na época, esses territórios eram denominados bairros negros. Entre esses, podemos destacar o Burgo e o Beltrão de Queiroz³, o primeiro, localizado na região da Antena, e o segundo, na chamada zona do Cemitério (GOMES, 2008).

Em relação às questões judiciais, estudos realizados em documentos da década de 1930 a 1945, sinalizam a existência de diversos processos sobre conflitos inter-raciais, estupro, violência e assassinato. Na maioria dos casos, as vítimas eram crianças e mulheres que desempenhavam serviços subalternos. Já os réus eram sobretudo homens, principalmente ítalo-brasileiros (MONTEIRO, 2015). Os registros documentais demonstram que as relações inter-raciais eram tensas, inclusive na circulação pelos espaços urbanos. As práticas religiosas dos negros, por exemplo, eram interpretadas como atos de má fé pelos católicos, que passaram a excluir e proibir a entrada de afrodescendentes nas igrejas, clubes sociais e nas demais esferas sociais, acentuando a divisão entre os privilegiados brancos e os desprovidos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

A *colonialidade italiana* e seus privilégios permanecem arraigados na Serra Gaúcha, desde a oficialização da imigração. Essa situação é atualizada pela etnização consagrada nos eventos e festejos realizados na cidade, bem como pela ocupação dos espaços de poder e representatividade social, intensificando a discriminação e as condições de desigualdade.

As diferentes formas de racismo operam em todos os ambientes da sociedade, incluindo as instituições de ensino, sendo resultado do percurso histórico e do pensamento da branquitude. O racismo atua de maneira muito expressiva dentro das escolas, na medida em que a história da colonização europeia é ensinada e glorificada nas salas de aula pelos educadores que são majoritariamente os descendentes desses grupos colonizadores, enquanto a história e a cultura negra é invisibilizada. Nessas circunstâncias, as instituições de ensino acabam por enaltecer uma cultura hegemônica e por invisibilizar outros grupos étnicos. De acordo com Gonzalez e Hasenbalg (2022) essa

³ Bairros de ocupação negra, considerados por Juçara de Quadros como quilombos urbanos. Hoje, essas localidades são conhecidas como bairros Cinquentenário (Beltrão de Queiroz) e Jardelino Ramos (Burgo). Ambas as regiões ainda são vistas pela sociedade caxiense como zonas perigosas, violentas e com altos índices de drogadição e tráfico de entorpecentes.

omissão produz invisibilidade e ocasiona uma visão negativa do negro, ensinada nos textos escolares e nos meios de comunicação, que representam os negros como sujeitos com características inferiores aos brancos.

Por isso é necessário romper as barreiras do racismo estrutural, epistêmico e assumir o compromisso de desconstruir os estereótipos racistas atribuídos ao povo negro desde o período colonial. Na busca pela promoção da equidade racial, através das políticas públicas e ações afirmativas, que buscam a reparação dos malefícios causados à população negra, é necessário oportunizar o acesso e a permanência nos diferentes espaços que formam a sociedade. A ascensão social dos negros, especialmente por meio da escolarização, é fundamental no processo de socialização e de formação dos cidadãos.

2.4 A segregação socioespacial e as escolas da pesquisa

O conceito de segregação socioespacial tem sido utilizado em contextos de estudos antropológicos e sociológicos com o objetivo de relacionar as áreas de estudo com características socioculturais e econômicas. Segundo Bastos Filho et al. (2019) a segregação socioespacial pode ser entendida como processo de exclusão das classes sociais com maior índice de pobreza das regiões centrais para as regiões periféricas das cidades, em que a disponibilidade de recursos básicos para subsistência é reduzida ou precária. O autor ainda ressalta “[...] que a segregação, além de separação, também significa desigualdade de acesso” (BASTOS FILHO et al., 2019, p.711), na qual indicadores de oportunidades de emprego, disponibilidade de serviços públicos, qualificações profissionais, acessibilidade e investimento educacional são escassos para a população residente nessas regiões distantes dos centros das cidades, condição que produz aumento dos indicadores de violência.

Para as pesquisadoras Cabral e Yannoulas (2021), esse processo de exclusão social, visível geograficamente pela concentração de grupos específicos em espaços relegados pelo poder público e pela iniciativa privada, é o resultado de fatores acumulados ao longo do tempo histórico. Injustiças reproduzidas impossibilitam a participação dessa parcela populacional em setores da economia, da política e da produção cultural de maior prestígio e melhor remunerados, os quais permitem acesso aos padrões de vida usufruídos pelas camadas sociais altas. Essa situação decorre de processos históricos em que as classes dominantes se organizaram socialmente por meio da autosegregação, além de serem os controladores dos recursos urbanos, e do capital

econômico e cultural da sociedade, adquiridos por meio da desigualdade social entre os grupos e da exploração do trabalho dos subalternos, com concentração da riqueza (RIBEIRO et al., 2016).

A partir do entendimento da noção de segregação socioespacial que compreende o processo de urbanização levando em consideração as situações de grupos sociais, utilizamos o termo para caracterizar as áreas em que as escolas envolvidas nessa pesquisa estão situadas e as diferenças de oportunidades educacionais oferecidas pelas instituições de diferentes bairros da cidade. Luiz Ribeiro et al. (2016) realizam, como parte do projeto de pesquisa “Observatório Educação e Cidade”, o estudo da relação existente entre espaço urbano, segregação e educação, no intuito de compreender os impactos que as desigualdades relacionadas à segregação socioespacial causam na trajetória educacional de crianças e jovens nas metrópoles brasileiras. De acordo com os autores, os estudos demonstram que “As barreiras existentes na interação entre os diferentes grupos sociais comprometem a capacidade reivindicatória dos segmentos mais fragilizados, o que tem sérios impactos na distribuição dos equipamentos urbanos como, por exemplo, a escola” (RIBEIRO et al., 2016, p.176). Essa desigualdade na distribuição de recursos escolares e os demais fatores socioeconômicos negativos, presentes nas regiões caracterizadas por distância física e social em relação às áreas centralizadas e com alto padrão de bem-estar social, também afetam os resultados e trajetórias escolares dos grupos segregados. Assim, a ausência de políticas sociais, renda mínima de subsistência e infraestrutura prejudicam o rendimento dos estudantes, pertencentes a esses grupos, durante o período de escolarização.

Embora o município de Caxias do Sul não seja uma metrópole, apresenta um percentual populacional grande e constitui seus setores industriais e a organização socioespacial semelhante às grandes cidades do Brasil, assim como a presença dos indicadores de desigualdade social. Para caracterizar a segregação socioespacial foi considerado o processo histórico de formação do município e os dados demográficos do perfil étnico-racial da cidade, bem como as condições de oferta educacional nas diferentes instituições. Nesse contexto, o percurso histórico de colonização justifica os dados demográficos do município, demonstrando que a região central é habitada preferencialmente por brancos e que as regiões periféricas são povoadas por um percentual maior de pretos e pardos (CAXIAS, 2011). Segundo os dados da Agência do IBGE – Caxias do Sul, disponibilizados para a Rádio Caxias (2011), a formação histórica

de colonização justifica a organização dos perfis étnico-raciais nas diferentes localidades do município.

Essa segregação socioespacial estruturada de acordo com a formação histórica pautada no perfil étnico-racial e características econômicas dos grupos é explicitada nos dados demográficos dos bairros conforme o IBGE (Tabela 1). A região central, representada pelos bairros Panazzolo e Bela Vista, apresenta um percentual menor de negros, em relação às regiões periféricas do Desvio Rizzo, São José e Nossa Senhora de Fátima, nas quais o índice de pessoas pretas e pardas é maior.

Tabela 1 – População residente distribuída por cor ou raça no Rio Grande do Sul, no município de Caxias do Sul e em cinco bairros do município.

Unidade da Federação, Município e Bairro	Cor ou raça			
	Branca	Preta	Parda	Indígena
Rio Grande do Sul	83,2	5,6	10,6	0,3
Caxias do Sul/RS	82,8	3,3	13,4	0,1
Panazzolo – Caxias do Sul/RS	93,6	1,3	4,8	0,1
São José – Caxias do Sul/RS	89,3	2,3	7,8	0,1
Nossa Senhora de Fátima – Caxias do Sul/RS	74,7	6,2	17,2	0,6
Bela Vista – Caxias do Sul/RS	89,0	2,0	8,9	0,0
Desvio Rizzo – Caxias do Sul/RS	84,9	2,5	12,2	0,2

Dados demográficos do RS, Caxias do Sul/RS e Bairros Caxienses. Fonte: IBGE censo demográfico 2010. Formulado pela autora a partir do site do IBGE, 2022 (Tabela 3175).

Esses dados expressam o resultado do processo histórico de formação e ajudam a demonstrar a forte influência e ascendência italiana na região serrana, o que promove, muitas vezes, a invisibilidade de outros grupos étnico-raciais que já se faziam presentes nessas terras antes da imigração e, portanto, formam a população. Devido ao processo de segregação socioespacial esses grupos estão concentrados nas áreas periféricas. Tal concentração produz uma população negra, nos bairros periféricos do município de Caxias do Sul, com percentuais maiores do que o percentual de negros do estado do Rio Grande do Sul, como pode ser observado na Tabela 1.

O silenciamento em relação aos valores e participação de negros na formação da sociedade caxiense, produz a naturalização do racismo baseado em uma supremacia branca. E essas desigualdades são vivenciadas por estudantes pretos e pardos nos ambientes de ensino, ocasionando a denominada segregação escolar. No termo segregação escolar, de acordo com Costa e Bartholo (2014, p. 1184) “[...] está implícita a

percepção de que há algo de injusto na agregação de estudantes em agrupamentos escolares e que a desigualdade de oportunidades se manifesta no âmbito escolar”. Não necessariamente existe a condição de restrições a grupos sociais específicos, mas é evidente que o maior número de analfabetos, de taxas de evasão escolar e de episódios de preconceito, assim como de taxas de desemprego, acometem pessoas negras. Tais indicadores atestam que esses grupos vivem em condições socioeconômicas desfavoráveis em relação aos brancos, os quais, na grande maioria, vivem seus privilégios simbólicos e materiais e não reconhecem a desigualdade social (STRÖHER; MEINERZ, 2022).

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (DCNERER, 2004, p. 5).

A produção de legislação e de orientações curriculares referentes aos temas: relações étnico-raciais, racismo e instituições de ensino, como já referido, tem como um marco importante a inserção dos artigos 26-A e 79-B na LDBEN. A partir da lei vêm sendo produzidos estudos em cursos de graduação, especialização e pós-graduação, como teses, dissertações e artigos publicados em periódicos. É importante destacar que a conquista legal resultou da atuação precedente do Movimento Negro, que atua como um ator político e educador na luta contra o racismo e na articulação de políticas públicas nos diferentes espaços sociais em prol de igualdade racial e de uma educação antirracista (GOMES, 2017).

Também é necessário considerar o trabalho da mídia (principalmente redes sociais) que atualmente tem demonstrado ativismo antirracista, mesmo que grupos fascistas também ocupem esses espaços. Controvérsias surgem a partir de publicações de materiais e informações que, de acordo com o conteúdo, sofrem o chamado linchamento virtual, havendo tensões entre discursos racistas e antirracistas (PAULA; ALMEDA; GEORGI, 2018). É visível a divulgação de casos de homicídios e injúrias raciais, o que

demonstra que esses crimes não são completamente despercebidos pela população. Também é notável o aumento de pessoas negras em papéis de protagonistas na dramaturgia e em telejornais veiculados pela televisão, bem como a progressiva eleição de parlamentares negros, no Rio Grande do Sul. No ano de 2022, por exemplo, o estado elegeu mais negros em relação às eleições de 2018 que teve apenas um eleito. A partir de 2023 três deputados negros vem ocupando espaço no legislativo gaúcho e representando a população negra presente no Estado (RIO GRANDE DO SUL, 2022). Os grupos indígenas também vem elegendo representantes no congresso nacional. Nas eleições de 2022, cinco parlamentares foram eleitos para ocupar as cadeiras da câmara de deputados, entre eles, uma professora e ativista formada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que ingressou na primeira turma de educação indígena em 2013 (BRASIL, 2022). Um governador autodeclarado indígena também foi eleito no estado da Bahia no segundo turno das eleições no ano de 2022 (CORREA, 2022). Cabe aqui também mencionar, as parlamentares gaúchas que assumiram a Câmara Federal dos Deputados, como Reginete Bispo e Daiana dos Santos.

Nesse contexto, é preciso ressaltar o papel das Instituições Federais de Educação Superior e das políticas públicas de acesso e permanência da população negra e não elitizada, no que diz respeito à qualificação e à oportunidade de ingresso desses estudantes nos diferentes espaços sociais. É sabido que essa representatividade ainda é insuficiente, porém necessária para que as demais pessoas negras e indígenas saibam que podem ocupar lugares de poder e visibilidade dentro da sociedade.

Todos esses movimentos são reflexos de reivindicações do Movimento Negro que se tornou um educador social na busca pelo reconhecimento dos saberes que acompanham a trajetória dos negros ao longo dos processos históricos. Esses saberes de acordo com Gomes (2017, p. 69) “[...] ganharam maior visibilidade a partir dos anos 2000, quando o Movimento Negro traz para arena política, a mídia, a educação e o sistema jurídico a discussão e a demanda por políticas de ações afirmativas”.

Mesmo com os avanços legais que possibilitaram o estabelecimento de algumas políticas públicas ao longo desses quase 20 anos decorridos desde a redação do Artigo 26 – A da LDBEN, as ações ainda são insuficientes para efetivação plena de seus princípios nos espaços educacionais. Permanece o silenciamento nos currículos, documentos e práticas pedagógicas escolares voltadas para uma educação antirracista. Assim, é observada uma lacuna entre a proposição das leis e o cumprimento das mesmas dentro das escolas brasileiras. Nessa perspectiva, entende-se que o problema de aderir à ERER

requer a proposição de políticas públicas que induzam o desenvolvimento de atividades e a sua fiscalização dentro das instituições educacionais. Dentre as medidas necessárias está o conhecimento dos textos legais pelos gestores, docentes e comunidade, a inserção da EREER nos documentos que norteiam o trabalho escolar e a sua concretização nos currículos e nas práticas pedagógicas.

3.1 Orientações legais sobre a EREER nos espaços educacionais

A necessidade da criação de leis e decretos que abrangem os princípios de igualdade racial, diversidade cultural e direitos humanos, configura-se a partir do processo histórico de estruturação do país. O Brasil constituiu sua sociedade a partir de uma hierarquia racial baseada em uma falsa suposição de superioridade do colonizador branco, que oprimiu e causou genocídio entre os povos indígenas e escravizou negros por mais de três séculos. Em 1888, ano da publicação da Lei Áurea que concedeu o fim da escravidão, o governo brasileiro não promoveu políticas sociais de reparação a esses grupos discriminados e jogados à mercê da sociedade.

Diante desse processo de formação histórica desigual da sociedade brasileira, cabe atentar para as especificidades da legislação criada para promover a EREER na educação. As iniciativas para promover uma diversidade cultural nas instituições de ensino no Brasil iniciaram na década de 1930 através da luta da Frente Negra Brasileira para inserir a história da África e dos povos negros nos componentes curriculares escolares, buscando o fim de práticas discriminatórias sofridas por estudantes nos ambientes escolares (BRASIL, 2013). Já nos anos quarenta, o Teatro Experimental do Negro reivindicava as primeiras ações afirmativas com a proposta de proporcionar a formação para pessoas negras. Então, no ano de 1971, como ato evocativo de resistência negra o Grupo Palmares no RS, organizado por Oliveira Silveira⁴ e outros militantes negros, realizou uma celebração em homenagem a Zumbi⁵, o evento aconteceu dia 20 de novembro, no Clube Marcílio Dias em Porto Alegre, dia da morte do líder dos Palmares. Após a comemoração, outras regiões do país aderiram à data como forma de relembrar um dos maiores guerreiros e símbolos da resistência negra brasileira. Em 2003, a data passou a fazer parte do calendário escolar como Dia Nacional da Consciência Negra, em

⁴ Escitor-poeta, negro, gaúcho e um dos criadores do Grupo Palmares (SILVEIRA, 2023).

⁵ Zumbi foi o último líder do Quilombo dos Palmares, situado na Capitania de Pernambuco, e foi assassinado no dia 20 de novembro de 1695 (MOURA, 2009).

consonância com o artigo 79-B na LDBEN, inserido pela Lei 10.639/2003, conforme já referido nesta dissertação (MACHADO, 2019).

Outras manifestações promovidas pelos movimentos sociais foram ganhando força e reivindicando visibilidade e políticas de amparo ao povo negro. O Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978, defendeu a inclusão do estudo do negro no Brasil nos currículos escolares em todo o território nacional. Posteriormente, tivemos em 1980, a orientação do Movimento Social Negro que mencionou a importância de abordar a diversidade étnico-racial nas escolas. Ainda na década de oitenta, foi estabelecida consequência penal aos atos preconceituosos em relação à cor, a raça, ao gênero e ao estado civil, sendo proposta pelo deputado federal Carlos Alberto Oliveira dos Santos e por isso a Lei nº 7.437/1985 ficou conhecida pelo apelido do Deputado como Lei Caó. Alusiva a esta, também é criada no ano de 1989, a Lei nº 7.716 que descreve os crimes oriundos do preconceito à cor e à raça (FERNANDES; CINEL; LOPES, 2016).

Em 1995, acontece em Brasília a Marcha Zumbi, essa manifestação organizada pelo Movimento Negro desencadeou diversas propostas de políticas públicas em prol de direitos e oportunidades para a população afro-brasileira (BRASIL, 2013). Em decorrência deste período de reivindicações foi instituído o Decreto-Lei nº 11/2000 que regulamenta a Lei nº 134 de 1999, na intencionalidade de prevenir as diferentes discriminações baseadas na cor, raça, origem étnica e nacionalidade (FERNANDES; CINEL; LOPES, 2016).

Em 2001, com o objetivo de reafirmar os princípios de igualdade, dos direitos humanos, da diversidade cultural e das relações étnico-raciais, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu a Conferência Mundial em Durban, África do Sul. O encontro teve como pauta a afirmação dos países em desenvolver ações e medidas para reparar as diferentes formas de discriminação, o que conseqüentemente levou à proposição de leis voltadas a essas temáticas (BRASIL, 2013).

Em janeiro de 2003 foi promulgada a Lei 10.639, já referida nesta dissertação, a qual ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deveria ter um impacto nos currículos e práticas escolares da Educação Básica. Da mesma forma, a promulgação dessa Lei também reforça a demanda de formação de professores para trabalhar a diversidade, conteúdos específicos sobre temas raciais e a história da cultura afro-brasileira e africana ao longo do processo do ensino-aprendizagem (BRANDÃO, 2010). A redação do artigo 26-A foi modificada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que incluiu também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena.

Do mesmo modo, naquele ano de 2003, ocorreu a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que atualmente faz parte do Ministério dos Direitos Humanos. A secretaria apresenta como ação, segundo o Ministério (2018) “Fomento ao Desenvolvimento Local para Comunidade Remanescente de Quilombos e Outras Comunidades Tradicionais”.

Ainda em 2003, foi adotado o primeiro sistema de cotas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, através da reserva de vagas, transformando o perfil dos estudantes dentro da academia (RIBEIRO, 2019). No ano seguinte, 2004, quem garantiu acesso para estudantes cotistas foi a Universidade de Brasília (UnB), mais tarde, diversas outras universidades estaduais e federais passaram a adotar o sistema de cotas para o ingresso de alunos. No entanto, o sistema só foi instituído como política pública, no ano de 2012, pelo Supremo Tribunal Federal, a partir da Lei 12.711/12.

Em consonância com o artigo 26 – A da LDBEN foi aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CP 003/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento teve como relatora a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e aborda as reivindicações e lutas do Movimento Negro em prol da valorização da cultura afro-brasileira e africana nos currículos, projetos de ensinamentos e práticas pedagógicas nas instituições de ensino públicas e particulares. A efetivação do previsto na legislação requer o envolvimento não só de gestores, mas também de toda comunidade no sentido de reconhecer a necessidade de promoção de uma educação antirracista.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, CNE/CP, PARECER 003/2004, p. 3).

Anos mais tarde, foi aprovada a Lei 12.288/10 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2013a). Esse importante documento elaborado pela SEPPIR, teve como proponente o Senador caxiense Paulo Paim, um homem negro e com representatividade na política brasileira, e foi constituído a partir das demandas dos

afrodescendentes com o intuito de reconhecer e combater a desigualdade racial. Destacamos aqui o art. 2º que se refere ao dever da sociedade e do Estado de promover o direito a todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua cultura e características fenotípicas, a oportunidade de participação e permanência nas atividades nos diferentes setores sociais; o art. 4º que descreve a participação da população negra de forma igualitária na formação da identidade do país, mediante as relações socioeconômicas, políticas e culturais, tendo como base as políticas públicas e programas sociais; o art. 11 que reforça a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas de educação básica em conformidade com o artigo 26-A da LDBEN; e o art. 12 que estimula as academias e programas de pesquisa a estudar a temática étnico-racial e questões voltadas aos grupos populacionais não brancos (BRASIL, 2013a).

Até aqui foram destacados aspectos centrais da legislação federal a serem observados pelas instituições educacionais, sendo necessário também abordar a legislação Estadual do RS, que versa sobre o projeto curricular em tela. Esses estão descritos no capítulo 6, com as demais análises realizadas dos diferentes processos e recursos que circundam a implementação da ERER na Rede Estadual de Ensino do RS.

3.2 BNCC e relatório do TCE – RS: as lacunas na aplicabilidade de uma educação antirracista

A busca por uma educação antirracista estende-se ao longo dos anos, sendo uma demanda constante do movimento negro, ativistas, pesquisadores e pessoas que lutam por uma sociedade igualitária. Essas reivindicações dos movimentos sociais resultaram no desenvolvimento e inserção da temática étnico-racial na legislação e documentos que norteiam o trabalho dos setores sociais, em especial do educacional. Entre eles cabe considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que descreve as habilidades e competências que os estudantes precisam desenvolver ao longo da educação básica. A BNCC está vigente desde 2018 e foi elaborada em conformidade com a LDBEN e com o Plano Nacional da Educação (2014-2024), em uma perspectiva de educação integral e humanitária, conforme descreve o documento:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de

O texto orienta a elaboração dos currículos dos sistemas de ensino, dos Projetos Político Pedagógicos e das propostas pedagógicas de estudos das instituições de ensino (temas, competências, habilidades, objetos de estudo e avaliação), formação inicial e continuada de professores, políticas públicas educacionais em nível municipal, estadual e federal. Organizada em competências para a educação básica, a BNCC é formulada a partir de embasamentos legais, fundamentos pedagógicos e temas transversais contemporâneos, tendo 10 competências gerais como eixo, além de competências específicas e habilidades por áreas de conhecimento.

Já é sabido que a aplicabilidade da ERER é obrigatoriedade de todas as esferas que compõem a educação, assim sendo necessária sua efetivação em todos os documentos normativos norteadores de práticas pedagógicas e nos currículos das diferentes áreas e componentes curriculares. Porém, as tensões que perpassam as reformas educacionais embaçam a efetuação das DCNERER, conforme apontam Fagundes e Cardoso (2019), “[...] tanto a reforma do novo ensino médio, quanto a BNCC trazem questionamentos sobre a presença da temática étnico-racial nos currículos escolares e políticas”. Nesse contexto, a Base vem sendo criticada por entidades como a Anped, pesquisadores e teóricos, relatando que essas reformas têm negligenciado a temática, de forma a ignorar a proposta de pluralidade cultural e reverenciando uma matriz homogênea (FAGUNDES; CARDOSO, 2019).

Nessa mesma linha de investigação, Fontoura e Rosa (2020) analisaram a ERER na BNCC, em relação ao proposto para os anos finais do ensino fundamental. A pesquisa foi embasada em referenciais teóricos de autores como Douglas Verrangia, Petronilha Silva, Nilma Gomes e José Macedo sobre o tema. O estudo, de caráter documental e qualitativo, analisou a presença da temática nas competências específicas e habilidades voltadas à área de Ciências da Natureza, bem como as possibilidades de inserção da ERER em estudos como o do corpo humano. É notável a presença da ERER de forma explícita apenas como um tema transversal contemporâneo. O texto, não faz referência ao artigo 26-A da LDBEN, nem mesmo aborda os termos étnico-racial, negros, afrodescendentes ou até mesmo menciona as DCNERER (FONTOURA; ROSA, 2020). As referências aparecem de forma genérica, como a valorização dos povos originários e de todos os grupos sociais, e recomendam que sejam evitados quaisquer tipos de discriminação e preconceito. Nesse contexto, são necessários o conhecimento e o

compromisso do leitor em seguir a obrigatoriedade da legislação, uma vez que a BNCC não destaca a EREER como prioridade no ensino e aprendizagem da área de Ciências da Natureza.

O relatório do Tribunal de Contas do Estado/RS descreve a fiscalização do cumprimento do Art. 26-A da LDBEN nas escolas municipais do RS. O levantamento dos dados é realizado por meio de questionário enviado para as prefeituras com o intuito de investigar “[...] elementos que comprovassem a inserção do tema nos planos pedagógicos, na destinação de recursos orçamentários e na formação específica dos profissionais de educação nessa área de atuação” (RIO GRANDE DO SUL/TCE-RS, 2016, p.3).

O documento também salienta a participação dos gestores e conselhos municipais na criação de decretos, pareceres e planos municipais em referência à efetivação do artigo, assim como sua expressão em documentos escolares, formação de docentes e planos de ensino para o desenvolvimento de práticas escolares. De acordo com as respostas ao questionário e os resultados produzidos no relatório sobre os dados de 2015, é possível observar as diferentes fases da aplicabilidade do artigo 26-A em cada município.

No que diz respeito ao município de Caxias do Sul é possível observar que a temática não aparece nos projetos pedagógicos das escolas municipais. Apresenta destaque apenas nas seguintes questões: “2.7 Nos planos de ensino (PE) está incluído, conforme Artigo 26-A da LDB, o ensino das histórias e culturas AFRICANAS?; 2.8 Nos planos de ensino (PE) está incluído, conforme artigo 26-A da LDB, o ensino das histórias e culturas AFRO-BRASILEIRAS?; 2.9 Nos planos de ensino (PE) está incluído, conforme artigo 26-A da LDB, o ensino das histórias e culturas INDÍGENAS?”. Nas respostas a essas questões destacadas, é mencionada a obrigatoriedade do ensino dentro das disciplinas de artes, história e geografia. Em relação à questão “2.13 O Município, nos últimos cinco anos, ofereceu formação específica para os professores referente ao artigo 26-A da LDB?” O município informou a realização de uma formação caracterizada como Política de igualdade racial na escola, ofertada pelo UNIAFRO/UFRGS em 2014.

A partir dessas respostas ao questionário do relatório de 2015, é possível inferir a predominância de um ensino monocultural, que restringe a aplicabilidade da lei a poucas áreas de ensino e práticas educacionais nas escolas Caxienses, o que também explica a invisibilidade de outras culturas no município. A análise das informações reunidas no Relatório do TCE, podem ser interpretadas a partir de Nilma L. Gomes

(2017), quando ela refere às pedagogias das ausências caracterizadas por uma educação regulamentada pelo capitalismo e moldada num sistema padronizado. A autora expõe que as políticas e os documentos educacionais precisam reconhecer os saberes que emergem dos movimentos sociais, grupos populares não homogêneos para que as pedagogias das ausências sejam transformadas em saberes de presença.

3.3 O visível e o invisível da EREER nos espaços escolares

Nesta pesquisa foi desenvolvida uma revisão dos documentos legais, nos níveis federal e estadual, e em publicações científicas relativas à abordagem da temática que enfocassem os documentos escolares, em consonância com a legislação e o registro de ações nas escolas. Foram buscadas publicações recentes, recuando-se até o ano de 2015. O período foi definido tendo em vista os estudos de revisão de Petronilha Silva (2018) e de Kátia Regis e Guilherme Basílio (2018) que realizaram estudos de revisão sobre a temática abarcando o período de 2003 a 2014. Assim, a presente revisão buscou complementar os achados desses autores. A investigação envolveu, portanto, os últimos sete anos, sendo identificados e selecionados materiais publicados dentro deste período.

No que concerne às publicações, a busca foi iniciada na base brasileira de periódicos Scielo, utilizando-se os descritores “Currículo e EREER”, “Racismo e instituições escolares” e “Educação básica e relações étnico-raciais”. A partir desses termos, foram selecionados quatro textos, considerando a possível relação com o tema em estudo, a partir dos títulos e da leitura dos respectivos resumos.

Quadro 2 – Publicações localizadas na base brasileira de periódicos Scielo.

Autor	Ano	Título	Revista
Carla Beatriz Meinerz	2017	Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais	Educação e Realidade
Petronilha B. G. Silva	2018	Educação para as Relações Étnico-Raciais	Educar em Revista
Kátia Regis e Guilherme Basílio	2018	Currículo e Relações Étnico-Raciais – O Estado da Arte	Educar em Revista
Carla Meinerz, Gládis Kaercher e Grazielle Rosa	2021	Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da educação das relações étnico-raciais e formação docente.	Educação & Sociedade

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações disponíveis em Scielo, 2022.

Posteriormente, a busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Inicialmente foram usados os mesmos descritores empregados na busca na base de dados Scielo, entretanto, como foram localizadas pesquisas que correspondiam a artigos já registrados, viu-se a necessidade de adicionar descritores, visando ampliar a busca. Portanto, nessa plataforma, foram utilizados os seguintes termos: “Educação antirracista, currículo e PPP”, “ERER e escolas do RS” e “Racismo e escolas do RS”.

A partir desses descritores, quatro publicações foram escolhidas para análise. Nesse processo é importante pontuar duas questões, a primeira é que com o descritor “educação antirracista, currículo e PPP” foram encontrados somente dois resultados e o mais recente deles é do ano de 2015, indicando uma necessidade de pesquisas sobre o tema na atualidade. A outra inquietação a sinalizar é que também foi utilizado um quarto descritor, “Relações étnico-raciais, PPP escolar no RS”, deste descritor não obtivemos nenhuma resposta. Esses resultados preliminares evidenciam a necessidade de pesquisas que analisem a efetivação do Artigo 26-A da LDBEN e das diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais nos projetos políticos pedagógicos das escolas públicas do Estado.

Quadro 3 – Dissertações localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Autor	Ano	Título	Tipo de trabalho	Programa e Universidade
Juliana P. de Lima Teixeira	2019	O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da Lei 10.639/03: possibilidades e desafios	Dissertação	Mestrado Profissional em Educação: formação de Professores – PUC/SP
Michelly dos Santos Gonçalves	2019	A implementação das DCNERER nas escolas públicas e os desafios para o currículo e práticas pedagógicas	Dissertação	Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados – MS
Meiriane Jordão da Silva	2019	Ambiência de Ensino e Aprendizagem para Educação de enfrentamento ao racismo: um estudo de caso na Escola Estadual Azarias Leite Bauru	Dissertação	Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia. Faculdade de arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP.
Graziela O. Neto da Rosa	2021	História que a história não conta: Art. 26-A LDBEN no caminho do trem!	Dissertação	Pós-Graduação em Educação - UFRGS

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações disponíveis em BDTD, 2022.

A investigação também abrangeu o Repositório Digital Lume da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), utilizando como termos de busca “Educação antirracista, escola e PPP”, sendo apenas um trabalho selecionado. Alguns dos materiais publicados na BDTD também foram encontrados no repositório digital da UFRGS, justificando a seleção de apenas um trabalho que ainda não havia sido localizado. No Lume foi localizada a monografia intitulada: Concepções políticas pedagógicas para o Ensino de Histórias e Culturas Africana e Afro-brasileira no município de Cachoeirinha, escrita por Priscila Nunes Pereira (2015).

Pereira (2015) buscava identificar a presença da temática étnico-racial nos Projetos Políticos Pedagógicos de 20 escolas do Ensino Fundamental no município de Cachoeirinha/RS, em especial, analisando como a EREER era aplicada no componente curricular de História. Para tal investigação, Pereira (2015, p. 40) buscou algumas palavras-chave nos textos dos documentos, como: “História e Cultura Afro-brasileira, Africanas e Indígenas; etnia; raça; racismo; negros; índios; afro-brasileiros; étnico-racial; lei 10.639/03; e lei 11.645/04”. De acordo com a autora, apenas 45% dos projetos apresentavam as temáticas mencionadas, uma vez que, 20% dos textos não referiam as palavras-chaves e 35% as abordavam de forma superficial: “[...] colocados os temas de diversidade e/ou pluralidade cultural, deixando entendido que as temáticas da pesquisa poderiam estar abarcadas por esses projetos” (PEREIRA, 2015, p. 41). Segundo a autora, a realização da análise no componente curricular de História não foi possível, devido à metade dos PPP não apresentarem os planos de ensino, o que, segundo Pereira (2015) comprometeu a pesquisa, cuja principal proposta era verificar a presença da EREER nesse componente curricular. A autora ainda ressalta que a identificação da EREER nos projetos indica que as propostas pedagógicas são desenvolvidas de forma isolada, sendo realizadas por algumas pessoas específicas de forma que não chega a cumprir o descrito pela lei.

No que condiz com os artigos destacados no quadro 2, o trabalho de Meinerz (2017), ainda referente ao município de Cachoeirinha/RS, apresenta os resultados parciais de um estudo, ainda em seguimento, que analisou a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no ensino de história e a receptividade das mesmas nas práticas escolares. Os dados foram coletados através de análise documental, grupos de discussão, entrevistas e ações de extensão para a formação de professores (MEINERZ, 2017). A autora descreve a fragilidade de ações institucionais e a existência do *afeto à causa*, em que alguns profissionais específicos se sensibilizam com as questões sobre racismo, realizando uma escuta atenta aos relatos de alunos, levando em consideração a localidade sócio-espacial

da escola e, assim, buscam promover uma prática pedagógica antirracista. Nesse processo, acaba por ocorrer um envolvimento, muitas vezes individual dos docentes, no acolhimento do tema e na aplicabilidade da legislação no ambiente escolar. Nesse sentido, não chega a ocorrer o pleno cumprimento da lei conforme ressalta a autora: “A questão é que estamos lidando com a obrigatoriedade curricular, na qual a resistência ao estudo dessas temáticas ainda impera, inclusive nas experimentações da Educação Superior” (MEINERZ, 2017, p.68).

A autora também evidencia, a partir dos resultados parciais da pesquisa no município de Cachoeirinha, uma trajetória alusiva ao tema, entre as práticas educativas e a aceitação do artigo 26-A da LDBEN, mas revela, de acordo com as entrevistas realizadas, que, em geral, as atividades pedagógicas ocorrem eventualmente, restringindo-se às datas comemorativas. Essa abordagem eventual indica uma interpretação equivocada do proposto na legislação, o que, conseqüentemente, pode ser explicado pela falta de formação continuada a respeito da EREER. A autora também aponta a ausência nos currículos e a necessidade de introdução de diálogos interculturais com a participação dos diferentes grupos sociais que frequentam as escolas. Assim, é privilegiada a formação de uma conexão entre o ensino e as relações étnico-raciais, como explica Meinerz:

Por vezes, na busca da aplicação dessas Leis observamos um falar sobre o outro sem falar necessariamente com o outro. Por isso, a conexão entre o referencial que trata do diálogo intercultural e o aporte legal que propõe a educação das relações étnico-raciais é favorável nesse momento (MEINERZ, 2017, p.72).

Nessa pesquisa é apontada a necessidade de desenvolver ações pedagógicas que promovam relações sociais baseadas na pluralidade étnica, respeitando a diversidade do coletivo e desconstruindo uma cultura homogênea nos espaços escolares.

Petronilha Silva (2018) realizou um intenso estudo de materiais acadêmicos produzidos entre os anos 2003 e 2014 referentes aos temas já mencionados: relações étnico-raciais, racismo e instituições de ensino. A pesquisa da professora revisou 38 artigos, 51 dissertações e sete teses, todos relacionados ao tema Educação para as Relações Étnico-Raciais em instituições escolares. As teses e dissertações, os artigos publicados em revistas e também livros da área de educação, foram produzidos, principalmente, a partir de núcleos de ações afirmativas. Dos trabalhos revisados por Silva (2018), o maior número foi desenvolvido na região sudeste e por pesquisadoras mulheres, apresentando como suportes teórico-metodológicos diálogos com produções

educacionais, estudos antropológicos, sociologia da infância e estudos culturais. Desses estudos, uma pluralidade deles citaram Kabengele Munanga, Nilma Gomes, Stuart Hall, Pierre Bourdieu e Edgar Morin, autores considerados como referências teórico-metodológicas para inserção da temática em projetos de estudos.

Petronilha Silva (2018), ao especificar os resultados de sua investigação, assinala duas percepções: a primeira remete-se à pequena produção desenvolvida em programas de pós-graduação do Rio Grande do Sul, ocorrendo praticamente de forma esporádica sobre o tema ERER e instituições escolares; a segunda estende-se à falta de perspectivas teóricas autorais brasileiras nas pesquisas. Em síntese, grande parte dos trabalhos analisados apontam para ações de cunho discriminatório dentro dos espaços escolares, como expressões racistas e supremacia étnica, as quais promovem a chamada cultura do silenciamento descrita pela autora.

Em relação às relações étnico-raciais e o currículo, Regis e Basílio (2018) desenvolvem uma pesquisa de estado da arte, revisando 13 teses, 50 dissertações e 38 artigos produzidos entre os anos de 2003 a 2014. A investigação analisou os objetivos, os referenciais teóricos, as metodologias, as etapas, as modalidades de ensino, os sujeitos envolvidos e os principais resultados encontrados nos trabalhos que envolvem relações étnico-raciais e currículo, através da análise de conteúdo categorial. As regiões sudeste e nordeste desenvolveram o maior número de pesquisas. Em relação ao referencial teórico, os textos revisados destacam os mesmos autores mencionados no estudo de Silva (2018), entre eles a própria Petronilha Silva e Paulo Freire. Sobre o nível de escolarização e a rede de ensino descrita nas publicações, parte expressiva foi efetuada na educação básica em escolas da rede pública. Dessas, 30 investigações foram realizadas com professores, 24 com estudantes, 14 com representantes da gestão escolar, sete com profissionais do corpo dirigente do poder público (secretarias de educação) e quatro com integrantes da comunidade que participam das atividades escolares.

Regis e Basílio (2018) ressaltam que diversas pesquisas dialogam sobre a perpetuação de práticas curriculares eurocêntricas e o tratamento desigual entre estudantes brancos e não brancos. Atitudes silenciosas e ações discriminatórias que percorrem o cotidiano escolar, refletindo conseqüentemente na vida educacional dos discentes e nas suas relações sociais. No final do artigo, os autores recomendam ações para implementação das políticas, como por exemplo, o desenvolvimento de formação continuada para docentes sobre a ERER, produção e também partilha de materiais sobre o tema, criação de núcleos e setores dentro das secretarias educacionais para efetivar as

políticas públicas e a incorporação da história e cultura africana e afro-brasileira nos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino. Também defendem a perspectiva de tornar os currículos multiculturais e promover práticas pedagógicas interdisciplinares que integrem a temática aos conteúdos.

É importante frisar que os estudos localizados por Regis e Basílio coincidem com estudos apontados por Petronilha, reforçando a justificativa da definição do período para a revisão das publicações desta pesquisa.

Meinerz, Kaercher e Rosa (2021) apontam no seu artigo: Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais e formação docente, questões sobre a formação de professores, modificações nos currículos dos diferentes níveis de ensino e a introdução de disciplinas específicas voltada à EREER no ensino superior. Destacam a implementação do Art. 26-A da LDBEN, buscando uma correlação entre os registros produzidos na disciplina obrigatória de EREER, pelos discentes do curso de pedagogia da UFRGS, e os resultados obtidos a partir do Tribunal de Contas do Estado (TCE/RS).

Os resultados, apresentados pelas pesquisadoras, indicam a necessidade de uma formação em cursos de graduação para além dos conteúdos específicos de cada uma das áreas de conhecimento das diferentes licenciaturas, sendo necessária uma abrangência das questões sociais, históricas e identitárias, para que os professores em formação possam compreender as relações sociais e interceder nos diferentes atos discriminatórios que operam nos ambientes escolares. No que diz respeito aos dados apresentados pelo TCE/RS, estes evidenciam a perpetuação de currículos hegemônicos e um lento avanço no cumprimento do artigo 26-A. Diversas são as justificativas descritas nas respostas dos questionários, entre elas estão: “[...] a falta de recursos financeiros, sem profissionais preparados, sem pessoas conhecedoras da cultura na localidade, ausência da legislação nos documentos escolares” (MEINERZ; KAERCHER; ROSA, 2021, p.13).

É evidente a omissão na aplicabilidade da lei nas diferentes instituições de ensino no Brasil, bem como nos documentos norteadores do processo educacional. Massoni, Brito e Cunha (2021) analisam, em seu artigo “Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio de 2021: contexto de produção, ciências da natureza e questão étnico-raciais”, o processo de elaboração desse documento que orienta a rede estadual de ensino do RS, apontando a defasagem da EREER no texto referente à área de ciências da natureza. Na versão por eles analisada, não havia contextualização histórica para abordar a diversidade racial e o combate a práticas racistas. Devido à obrigatoriedade imposta

pela lei, assim como no Referencial Curricular Gaúcho, outros documentos, que abordam a implementação da EREER nos sistemas de ensino, incorporam atividades referentes a essa proposta pedagógica de forma isolada, geralmente com previsão de atividades em épocas específicas do ano letivo, principalmente em abril, em razão do dia 19 ser dedicado aos indígenas e, em novembro, como parte das celebrações da Consciência Negra em que é lembrado o assassinato de Zumbi do Quilombo dos Palmares.

E essas práticas pedagógicas e o acolhimento aos estudantes, muitas vezes, são realizados por profissionais que desenvolveram o *afeto à causa* (Meinerz, 2017), sensibilizados pelo tema, relatos de experiências dos alunos ou também por suas vivências pessoais.

3.4 Da obrigatoriedade da EREER ao não cumprimento da lei

O desenvolvimento de práticas antirracistas nas escolas decorre de um processo histórico de reivindicações dos movimentos sociais, em especial do movimento negro. Esse movimento pressiona as autoridades governamentais para a implementação de políticas públicas e ações que reparem as desigualdades sociais e o racismo, conforme ressalta Nilma L. Gomes:

[...] se não fosse o Movimento Negro nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (2017, p. 18-19).

O cumprimento do previsto na legislação pressupõe a formação continuada de professores, a produção de materiais didáticos referentes ao protagonismo negro e também a visibilidade étnico-racial nos diferentes graus de ensino. No entanto, muitas ainda são as lacunas para efetivação das diretrizes nos ambientes escolares, decorrentes da perpetuação de um racismo que foi se estruturando na sociedade e que se expressa diariamente na prática dos educadores. Ao longo da revisão bibliográfica são identificadas diversas justificativas para a não aplicabilidade da lei. Entre elas destacamos a falta de formação pedagógica que envolva a temática, o escasso investimento de recursos financeiros e humanos para a EREER, a inexistência de planejamento e de

proposição de projetos pedagógicos, o pouco envolvimento dos gestores, da equipe pedagógica e do corpo docente no desenvolvimento de práticas antirracistas.

Michelly Gonçalves (2019), na sua dissertação de mestrado intitulada “A implementação das DCNERER nas escolas públicas e os desafios para o currículo e práticas pedagógicas”, analisa a efetivação das diretrizes nos currículos escolares de duas escolas estaduais do Mato Grosso do Sul. A pesquisa qualitativa, com o objetivo de identificar as ações educativas voltadas ao cumprimento da legislação, é desenvolvida por meio de questionários, entrevistas e análise documental. Entre as conclusões destacadas pela pesquisadora está a presença de projetos referentes à diversidade cultural nas escolas. Ela também menciona a necessidade de uma gestão democrática, que oportuniza o protagonismo de educadores e coordenadores pedagógicos engajados na aplicabilidade das diretrizes. A autora ainda aponta para a resistência de professores de algumas áreas do conhecimento em aderir à temática em seus planos de estudos. Porém, ao mesmo tempo, salienta que o problema não consiste em apenas implementar a legislação nos currículos das escolas, mas da necessidade de uma fiscalização e um acompanhamento para efetivação dos debates em sala de aula.

É a partir dessa perspectiva que o desenvolvimento de ações antirracistas deve começar pelos documentos que norteiam as atividades pedagógicas escolares, envolver os dirigentes e os diferentes núcleos que formam a escola, além de promover uma abertura para além dos muros da escola. Juliana Teixeira (2019) estuda “o papel articulador, formador e transformador do coordenador pedagógico na implementação da Lei 10.639/03, na rede municipal de São Paulo”. A pesquisadora ressalta a importância desses profissionais no processo de planejamento e orientação para estruturação do PPP, currículo e planos de estudo dos docentes:

Este profissional é um ator privilegiado na mediação entre o currículo e os docentes, auxiliando-os a refletirem criticamente sobre suas práticas, oferecendo condições para que se aprofundem em suas áreas de atuação e possam desenvolver coletivamente as propostas curriculares, sem desconsiderar suas realidades específicas de trabalho (TEIXEIRA, 2019, p. 62).

Ao entrevistar coordenadores das escolas públicas de educação básica, da cidade de São Paulo, sobre as possibilidades e os desafios encontrados para efetivação da legislação no espaço escolar, os resultados apontam para a necessidade de formações específicas sobre a temática para esses profissionais. Ela argumenta que docentes são vistos como agentes na “[...] elaboração e acompanhamento do currículo escolar, materializado no PPP da escola [...]” (TEIXEIRA, 2019, p. 57). Também relata a ruptura

em políticas públicas a cada troca de dirigentes governamentais. Do mesmo modo que Gonçalves (2019), Teixeira (2019) também aponta como respostas dos coordenadores entrevistados a resistência do grupo de professores em aceitar incluir a temática nos seus planos de trabalho.

Ambas as pesquisadoras afirmam que a efetivação das DCNERER nas instituições de ensino ora esbarra na omissão dos responsáveis pela aplicabilidade da lei em suas práticas pedagógicas, ora resulta da negligência dos gestores dos sistemas de ensino. Considero de extrema relevância os estudos das pesquisadoras relacionados à efetivação da legislação nos ambientes educacionais. Porém sinalizamos que esses trabalhos não aprofundam a articulação existente entre a legislação e os documentos escolares que norteiam o trabalho docente de forma específica.

Em outra linha de análise sobre a efetivação do trabalho com EREER nos espaços escolares, a pesquisa de Meiriane Silva (2019) analisa a gestão de pessoas, processos e plataformas (ambiência) para aplicabilidade da temática em uma escola estadual no município de Bauru, em São Paulo. O trabalho se consolidou a partir da observação de práticas educativas com materiais didáticos, recursos tecnológicos e entrevistas com docentes. Na tentativa de identificar a relação entre as práticas escolares e a legislação, explorando também as dificuldades relatadas, foram apontadas a falta de orientação e de formação para os docentes no que diz respeito ao cumprimento da EREER no currículo escolar. O estudo teve como metodologia o uso de pesquisa documental no PPP, entrevista e diário de anotações, na observação das aulas de história em turmas de 2º e 3º ano do ensino médio, em uma escola pública da rede estadual. Entre os resultados obtidos estão as dificuldades mencionadas pelos professores ao longo das entrevistas. Uma das perguntas da autora questiona os docentes sobre o cenário político em relação à aplicabilidade da Lei nas escolas. Os docentes entrevistados relatam que enfrentam dificuldades, uma vez que a BNCC pontua a diversidade racial, mas não enfatiza sua prática. Em relação à utilização de tecnologias, os professores mencionam, na entrevista, que o recurso é importante, principalmente para auxiliar no conhecimento sobre a temática, porém afirmam que a quantidade de ferramentas tecnológicas disponíveis na escola é insuficiente para o número de estudantes, o que prejudica o trabalho. Mesmo que atividades esporádicas sejam realizadas no ambiente educacional para se implementar EREER, enquanto uma ambiência de ensino e aprendizagem, a escola continua reforçando discursos racistas e produzindo uma educação eurocêntrica, não reconhecendo nem valorizando outras manifestações culturais (SILVA, 2019).

Ao observar a implantação do Art. 26-A no caminho do trem (municípios de Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo, Novo Hamburgo e Porto Alegre), Graziela O. N. da Rosa descreve, através de um estudo cartográfico e da escrivência, as ausências e emergências do cumprimento da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. O trabalho foi desenvolvido a partir de entrevistas com gestores e conselheiros de educação e dos resultados apresentados no relatório do TCE-RS em relação às cidades que compõem a região metropolitana. O estudo teve como referenciais teóricos Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Nilma Lino Gomes, Grada Kilomba, Aimé Césaire, Silvio Luiz de Almeida, Djamila Ribeiro, Kabengele Munanga, Frantz Fanon e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Entre as conclusões mencionadas pela autora é importante referenciar a falta de recursos mínimos como formação de professores, suporte financeiro, e normativas legais municipais para implementação do previsto em lei. Entre os resultados explicitados no relatório, a pesquisadora comenta a alusão dos responsáveis a um possível esquecimento para trabalhar a temática, na qual a justificativa é a predominância de outros conteúdos. Outra questão é a ausência de representatividade negra na gestão de setores educacionais desses municípios, além do desconhecimento por parte dos gestores das leis e documentos sobre a temática racial que orientam o trabalho pedagógico.

Nesse cenário é evidente a carência de pesquisas que verifiquem o modo como o cumprimento da lei é previsto nos documentos escolares e se estes materiais orientam a execução de uma educação antirracista.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

O diálogo entre culturas é o grande desafio da educação das relações étnico-raciais. Como estabelecer diálogo entre distintas visões de mundo? Como negociar mudanças? Como estabelecer metas e atingi-las, sem imposições? Que elos queremos criar? Que elos há que romper? Em se tratando de estabelecimentos de ensino, inclusive universitários, que pedagogias somos constrangidos a criar? Como fazer face ao confronto entre branquitude e negritude? (SILVA, 2018, p. 135).

O trabalho com a EREER assim como os demais temas que abarcam as questões raciais da sociedade contemporânea são fruto de uma longa trajetória trilhada pelas lutas sociais e pelos estudos que visam a construção de uma sociedade com equidade racial. Os estudos que amparam discursos e práticas antirracistas se baseiam em conceitos

sociológicos e antropológicos com o intuito de combater as diferentes formas de discriminação, descrever e valorizar a pluralidade étnica e cultural que constitui os inúmeros espaços coletivos. Esses estudos buscam explicar a estruturação da sociedade brasileira baseada nos “[...] processos de inferiorização, fragmentação e hierarquização no âmbito das relações sociais e na divisão do trabalho [...]” (SILVA; FAGUNDES, 2022, p. 225).

Nessa perspectiva, é necessário compreender a forma como o racismo estruturou a sociedade baseado na ideologia de uma supremacia racial como estratégia de dominação. De acordo com Moura [1988] 2019), o racismo constitui-se a partir dos movimentos de expansão mercantil, apropriação territorial e opressão de povos em territórios colonizados, denominados como inferiores pelos brancos europeus. Nessa circunstância, para o autor, o racismo está no princípio das relações sociais, formação histórica instituída pelo colonialismo, imperialismo e escravismo os quais estão na origem da instituição do capitalismo brasileiro no pós-abolição. Nos diferentes períodos históricos foram criados mecanismos que barraram a ascensão da população negra nas esferas social e econômica. Essas estratégias de exclusão buscam legitimar-se a partir de um caráter sistêmico de hierarquização, na tentativa de classificar os grupos de acordo com suas características fenotípicas, culturais e socioespaciais, conforme aponta Kabengele Munanga:

[...] o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais (2003, p.7).

No mesmo entendimento de Munanga, Silvio Almeida descreve o racismo como “[...] reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (ALMEIDA, 2021, p.21).

Esses processos históricos que organizaram a sociedade se constituem até hoje por meio de pilares como privilégios simbólicos e materiais que resultaram da colonização e da insuficiência de políticas de reparação o que, conseqüentemente, mantêm a desigualdade. Esses pilares que constituem o racismo estruturam a economia, a política, a educação e até mesmo o meio jurídico. Em razão disso, *o racismo é sempre estrutural* (ALMEIDA, 2021, p. 20, grifo do autor), uma vez que está estruturado no âmbito da formação histórica e da organização da sociedade.

Almeida também estabelece algumas distinções acerca do racismo produzido de forma individual ou coletiva. Entende-se por racismo individual atos comportamentais que são cometidos de forma isolada em relação a indivíduos pertencentes a grupos racializados. Já o racismo institucional abarca processos discriminatórios dentro de entidades, organizações, empresas, corporações e agremiações que não possibilitam ou dificultam o acesso de grupos não hegemônicos e priorizam a centralidade do poder. Visibilizam nesses espaços uma ideia monocultural, que se propaga em diferentes setores sociais, entre eles instituições educativas como universidades e escolas (ALMEIDA, 2021).

Em vista disso, se faz necessário compreender por que no Brasil a democracia racial é entendida como um mito, que se dissemina entre a população. Historicamente, a introdução das diferentes culturas africanas se deu por meio de *assimilação* que consiste na incorporação de religiões dos dominados (africanos, afro-brasileiros) pela religião cristã do dominador (branco-europeu), e por meio de *aculturação*, em que o dominador identifica a cultura do dominado como primitiva, podendo esta ser reprimida, alterada ou assimilada pela cultura do grupo colonizador (MOURA, [1988] 2019, grifos do autor). O mito da democracia racial, difundido por sociólogos do século XX, conforme explica Ribeiro (2019, p. 19) consiste em uma crença de que teria ocorrido no país “[...] a transcendência dos conflitos raciais pela harmonia entre negros e brancos, traduzida na miscigenação e na ausência de leis segregadoras”. Nesse mito é omitido que a miscigenação resultou da violência de homens brancos em relação às mulheres negras, das desigualdades educacionais e socioeconômicas bem como das situações de desrespeito e violência. A propagação desse mito acaba por romantizar a opressão e o tratamento desumano que os negros sofreram durante a escravidão, pós-escravidão e que ainda se perpetuam, nos diferentes espaços sociais.

4.1 Negritude e Branquitude

Neste tópico vamos ressaltar os conceitos de negritude e branquitude a partir de autores que abordam os seus significados, considerando os períodos de colonização até a contemporaneidade.

Conforme Munanga ([2009], 2020), criada inicialmente por Áime Césaire (1939) a palavra negritude historicamente é perpassada por inúmeras concepções a partir

de diferentes epistemologias. Diversos autores se destacaram por propor conceitos derivados da noção de negritude para descrever contextos históricos em diferentes países e continentes. Entre esses intelectuais, podemos destacar Du Bois ([1903], 2021) que, de acordo com Munanga ([2009] 2020), pode ser considerado também um dos pais do conceito de negritude, entendendo que ele defendia o direito de cidadania para os negros na América, assim como a volta às origens, que se constituem na valorização identitária da cultura dos povos africanos.

Já em uma perspectiva atual, a negritude e a identidade negra, conforme discorre Munanga ([2009], 2020) são processos em construção, que se estruturam através da afirmação e valorização da cultura, de contribuições sociais e na luta do movimento negro em prol de políticas públicas, ações afirmativas, oportunidade e permanência da população negra nos diferentes espaços da sociedade. É importante considerar que o autor aborda o conceito de negritude para além da caracterização da cor da pele e de concepções biológicas acerca de raça. Munanga ([2009], 2020) coloca em pauta a complexidade que envolve tratar de negritude para todos os grupos africanos, diaspóricos e afro-brasileiros, ressaltando que esses grupos possuem características culturais diferentes e que falar de negritude ou identidade negra implica em lidar com essa diversidade. Entretanto, a experiência da violência do racismo é comum aos diferentes grupos.

O fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (MUNANGA, [2009], 2020, p. 19).

A experiência do racismo torna os grupos solidários uns aos outros por compartilharem a necessidade de resgate de suas ancestralidades e heranças que coletivamente constituem suas identidades negras. Entre os coletivos podemos mencionar o movimento negro, já descrito nessa pesquisa, e suas reivindicações pela ascensão da população negra na sociedade.

No que tange às significações da identidade racial branca, entendemos que estas também não são fixas, ou seja, estão em permanente processo de resignificação. Inicialmente, o conceito de branquidade tem como base estrutural o colonialismo, que aos elementos fenotípicos para a classificação da pertença racial também aderiu aos privilégios ou prejuízos historicamente vivenciados. Segundo Michael Banton (2000, p.101) “[...] a branquidade não significa tanto a superioridade ou pureza, mas o privilégio e o

poder”. A partir da perspectiva de Banton, é possível compreender a associação do termo ao processo de colonização, como uma formação racial do grupo dominante, em que ele define e caracteriza quem é branco e quem é não branco.

Nesse processo constitui-se a branquidade caracterizada pela presença de uma supremacia elitizada, que não reflete, nem questiona seus privilégios simbólicos e materiais oriundos desse percurso histórico colonial. Esse “passe livre” dos brancos, entendido como privilégio, lhes proporciona facilidade independente de suas percepções. Dessa forma, ele é sempre visto como o ser superior e universal, então, colocar o branco como objeto de estudo o deixa desconfortável, pois ele sempre atuou como o protagonista das relações e sujeito da construção de conhecimento. Portanto, conforme descreve Lourenço Cardoso (2020, p. 153) a “[...] ideia de branco como sujeito oculto e fantasioso de nacional e universal ocorre para evitar o questionamento da branquitude”. Na perspectiva de Cardoso, a brancura é atualizada pelo conceito de branquitude que se refere à identidade racial do branco, a qual reflete marcadores de privilégios a partir das epistemologias discutidas por sujeitos negros ou indígenas. E é nessa perspectiva que emergem as pesquisas de Cida Bento (2022), as quais dirigem o olhar para os brancos. E esses passam a ser analisados a partir das ideologias que eles mesmos constituíram para explicar a raça. Bento (2022) aponta que o sujeito branco se autoriza a pesquisar os demais, colocando-se em uma posição de ser universal não racializado ocupando o centro do poder.

É notável, que esse lugar central de superioridade se estende a todos os ambientes que compõem a sociedade, inclusive às instituições de ensino. De maneira que a escola não é vista como um ambiente acolhedor para estudantes negros, uma vez que, ao entrar em contato com práticas de ensino hegemônicas e eurocentradas, os discentes e também os docentes negros ou indígenas, não encontram representatividade cultural, vivenciando a ideia do ser universal e da superioridade racial do branco. Então, a partir dessas complexas relações que se manifestam dentro das salas de aula, se faz necessário o desenvolvimento de uma educação antirracista, que promova a aplicabilidade da EREER por meio de ações coletivas e de gestão democrática, na condição de valorizar as diferentes culturas e grupos sociais que constituem os ambientes escolares.

4.2 EREER: a partir de uma gestão democrática, do PPP e dos currículos escolares

A implementação da EREER nas escolas pressupõe uma gestão democrática e a inclusão do tema nos documentos norteadores do trabalho pedagógico, como por exemplo, nos currículos, Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas práticas pedagógicas. A gestão democrática baseia-se nos princípios de democracia, participação coletiva, qualidade e autonomia. É uma forma de gestão que possibilita a colaboração dos diferentes segmentos do grupo escolar e da comunidade (MORASTONE, 2019). Essa coletividade, que constitui as tomadas de decisões, permite o compartilhamento dos diferentes saberes e a liberdade de expressão entre os integrantes internos e externos da escola. A partir do contexto de gestão democrática, ocorre a descentralização da administração educacional para as esferas estaduais e municipais como estratégia para criar autonomia e desenvolver uma democracia local vinculada aos movimentos sociais (BATISTA, 2018). Esse processo de democratização deve abranger também a gestão e o trabalho das instituições escolares para que a educação para as relações étnico-raciais seja promovida em defesa dos diferentes sujeitos que integram o ambiente escolar.

Entre os suportes da gestão democrática estão os documentos escolares que orientam os planos pedagógicos e as atividades realizadas nas escolas. No caso do PPP, este documento constitui-se a partir de uma complexa reflexão sobre o papel social da escola. De acordo com Veiga (2007, p. 9) ele é “[...] uma clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo”. Nesse cenário:

[...] a construção do projeto político pedagógico é um ato deliberado por sujeitos envolvidos no processo educativo da escola. Entendemos que ele é o resultado de um processo complexo de debate, cuja concepção demanda não só tempo, mas também estudo, reflexão e aprendizagem do trabalho coletivo (VEIGA, 2007, p.38).

O projeto é uma resultante da realidade da escola, que teoricamente influencia as ações educativas. O destaque aqui para o uso do termo teoricamente, refere-se à problematização que cerca a construção coletiva e a aplicabilidade do PPP nas práticas escolares. É notável em diversos ambientes de ensino que os docentes não possuem conhecimento do documento e das suas contribuições para a efetivação do trabalho no âmbito escolar. A mesma dificuldade aparece quando o documento precisa ser elaborado ou atualizado, ficando sua discussão e reelaboração centralizadas na gestão, sem a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Esses impasses já dizem muito sobre os obstáculos e as dificuldades de atuação de uma gestão democrática, que juntamente com o corpo docente e demais integrantes da comunidade possam promover o

desenvolvimento de um PPP que envolva a EREER em prol de uma educação antirracista e multicultural. Nessa mesma concepção, entende-se que o tema deve estar presente nas matrizes de referência curricular que descrevem os conteúdos a serem trabalhados em cada nível/ano do ensino, dentro das diferentes áreas do conhecimento. Assim como nos planos de estudos que constituem a organização e o planejamento do docente em relação aos assuntos abordados, tarefas realizadas em sala de aula e avaliações a serem desenvolvidas em cada componente. Também é importante incluir a EREER nos projetos de estudos que normalmente são propostas pedagógicas organizadas por área do conhecimento em consonância com datas comemorativas. Essas atividades são concretizadas através de eventos como semana literária, semana farroupilha, *halloween*, jogos interséries, entre outras realizadas ao longo do ano letivo.

É nessa perspectiva, que para além da construção coletiva do PPP, também é necessária a descolonização dos currículos das instituições escolares. A partir de Nilma Gomes (2012), entendemos que descolonizar currículos significa transformar formas de representação e práticas em relação à África, aos africanos e aos afro-brasileiros. A autora enfatiza a mudança epistemológica e política proposta pela aplicabilidade da EREER. Essas mudanças são realizadas por meio do diálogo e da realidade social, dirigindo o olhar para as culturas negadas e silenciadas nos currículos. Esse processo têm consequências para a vida acadêmica, a produção de material didático e de obras literárias.

Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, p. 107, 2012).

E é a partir desse contexto que a introdução da Lei 10.639/03, já mencionada, busca promover mudanças políticas e culturais, rompendo com rituais pedagógicos de silenciamento e discriminação nos currículos das escolas brasileiras (GOMES, 2012). A intenção é pensar um currículo para além dos conteúdos ensinados, que foram organizados a partir do projeto de colonização europeia, do conhecimento construído a partir do pensamento e produção do branco. A proposta é de um currículo multicultural que promova por meio da EREER a reparação da exclusão cometida ao longo da história

dos povos negros e indígenas do sistema educacional brasileiro (MEINERZ; KAERCHER; ROSA, 2021).

A construção do currículo é um ato político que envolve relações de poder no que diz respeito às questões sociais, econômicas e culturais que sistematizam os conhecimentos a serem trabalhados nos diferentes níveis de ensino (REGIS; BASÍLIO, 2018). Esses motivos explicam muito sobre o silenciamento das relações étnico-raciais e a disseminação do mito da democracia racial nas salas de aula, quando os conhecimentos históricos do país se estabelecem enraizados em um racismo estrutural que privilegia uma cultura e esconde a diversidade sociocultural.

5 METODOLOGIA

Sempre soube que a abolição da escravatura não era exatamente como contavam nos meus livros de História do Brasil e sabia perfeitamente que não fazia o menor sentido que a participação de pessoas negras na História ficasse meramente pontuada a partir da escravidão. Ainda não tinha a menor ideia do que significava epistemicídio mas já sabia muito bem o que era apagamento (BUENO, 2022).

Pesquisar um tema que abarca questões históricas, políticas, econômicas e socioculturais, não é uma tarefa fácil. Abordar as questões étnico-raciais demanda o levantamento de dados e de evidências do silenciamento produzido pelo racismo nas instituições de ensino. No decorrer deste estudo, algumas abordagens metodológicas foram utilizadas com o propósito de responder à problemática inicial que teve como objetivo: analisar a presença da EREER na legislação e em diretrizes curriculares do estado do Rio Grande do Sul para o componente curricular Biologia da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, no ensino médio, em formações disponibilizadas a gestores e professores e em documentos de duas escolas da rede pública estadual da cidade de Caxias do Sul/RS referentes a EREER. Buscou-se analisar se estavam sendo cumpridas as orientações previstas na legislação brasileira que rege a educação para as relações étnico-raciais.

Nesse contexto, a pesquisa de cunho qualitativo examinou documentos que tratam de dimensões das relações sociais que exigem interpretação visando a sua melhor compreensão (MINAYO et al., 2008). Para tanto, foram buscadas evidências de

representações e de intencionalidades em documentos legais, propostas curriculares, textos e vídeos de formações, projetos políticos pedagógicos e regimentos escolares.

5.1 O caminho para a coleta de informações: análise documental

Para investigar a presença da ERER, nos documentos norteadores do trabalho administrativo e pedagógico das instituições de ensino da rede pública estadual, utilizou-se a metodologia de análise documental, conforme Grazziotin, Klaus e Pereira:

Pode-se analisar documentos legais contemporâneos como uma lei vigente, um projeto político-pedagógico (PPP) de determinada instituição, uma portaria, uma circular, ou seja, um sem-fim de documentos escolares ou não, cuja análise se configura como análise documental — mas o objetivo da pesquisa e seu resultado não são historiográficos (2022, p.3).

Através desse procedimento os seguintes documentos foram examinados conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – Documentos analisados.

Tipos de documentos	Documentos analisados
Documentos legais	- Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEEEd-RS) nº 297, - Lei Estadual nº 13.694 - Estatuto Estadual da Igualdade Racial, - Pacto Estadual pelo fim do Racismo Institucional, - Decreto nº 53.817 - Plano Estadual de Implementação DCNERER - Resolução nº 369 de 2022.
Documentos curriculares	- Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM), - Matriz curricular na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, vigente em 2023.
Formações dirigidas a gestores e professores	- Letramento Racial (Trilha: Antirracista), - Gestão e Educação Antirracista (Círculo de Formação de Gestores)
Documentos escolares	- Projeto Político Pedagógico (PPP), - Regimento Escolar (RE)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos selecionados para análise com foco em ERER, 2023.

Esses documentos foram selecionados, a partir da metodologia de análise de conteúdo temática proposta por Bardin (1970), considerando a regra de representatividade, uma vez que orientam a organização do ensino em nível estadual. O

segundo critério adotado para seleção dos documentos foi a referência à EREER, respeitando a regra da pertinência. Os mesmos critérios foram aplicados na investigação do tema em seções específicas dos documentos analisados.

Para a análise dos documentos específicos das escolas algumas das questões propostas por Grazziotin, Klaus e Pereira foram empregadas:

a) As condições de produção do documento: Quem o escreveu? Para quem? Com que finalidade? Em que época? Quais são as relações de poder contidas no documento?; b) Os procedimentos internos: Quais aspectos da escrita do texto contribuem para seu significado?; c) As condições de circulação do documento: Em que lugar foi localizado, para onde foi enviado?; d) As materialidades do documento: Qual o material utilizado? O que diz ou deixa de dizer? O que é possível perceber ao analisar o material?; e) A preservação: Existem marcas no texto do documento que remetem a outras leituras? Que possibilidades, ao analisar o documento, permitem perceber os usos que dele foram feitos? Em que local estava guardado? Por quem foi preservado? Por quais motivos? (2022, p. 8).

É importante salientar que a escolha dos documentos tem como critério as suas finalidades, sendo esses os norteadores das práticas pedagógicas e também as diretrizes que amparam o trabalho dos diferentes setores das instituições educacionais. Dessa forma, analisar os contextos de produção dos documentos contribui para a compreensão do processo de implementação da EREER nas escolas.

5.1.1 Critérios para escolha das seções dos documentos

Nesta seção são explicados os critérios para identificação da EREER em cada tipo de documento analisado.

5.1.1.1 Documentos legais

Os documentos legais foram lidos na íntegra, foram descritos os elementos pertinentes para este estudo e, depois, foi realizada uma categorização dos temas presentes nesses textos selecionados, com o propósito de identificar tendências dessas orientações ao longo dos anos.

5.1.1.2 Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio

O Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM), também foi analisado em virtude de ser um dos documentos norteadores do currículo e das práticas pedagógicas nas instituições. Na ferramenta de busca do leitor de PDF do documento foi

pesquisado o termo ERER por extenso, sendo essa, então, encontrada seis vezes, uma na descrição dos departamentos que compõem a SEDUC/RS, uma na lista de siglas, duas nas referências e duas no corpo do texto, dentro do capítulo 2 - Temas Contemporâneos e Transversais. Diferente da BNCC, a análise do RCGEM pode ser mais específica, devido à presença das temáticas referentes à ERER já estarem mencionadas no próprio sumário do documento. Na modalidade de ensino médio no RS, através do item 1.7.4 - Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola e do item 2.4.3 - História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

5.1.1.3 Matriz Curricular

A Matriz Curricular de referência para o ensino durante o ano letivo de 2023 da área da Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Ensino Médio, foi analisada devido à atuação da pesquisadora no componente curricular biologia. Também foram verificadas as Habilidades para Temas Transversais (HTT) previstas para os três componentes curriculares (Biologia, Física e Química). Observou-se repetições de habilidades propostas para os três componentes curriculares e, tendo em vista o tempo exíguo para a realização da pesquisa, foram analisadas as habilidades propostas para o componente curricular biologia.

Para análise da matriz desse componente curricular, foi utilizada a ferramenta de busca do leitor de PDF, verificando-se a presença das seguintes palavras-chave: preconceito, racismo, étnico-racial, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. As palavras foram selecionadas, considerando-se as recomendações da legislação nacional para a ERER.

Foi realizada a análise de conteúdo temática (BARDIN, 1979), a qual consistiu em uma primeira leitura flutuante das HTT da matriz de referência, observando-se temas recorrentes que possibilitaram a delimitação de categorias e subcategorias criadas a *posteriori* para classificar essas habilidades. A criação das categorias apoiou-se nas palavras-chave e nas orientações previstas na legislação para implementação da ERER. A criação de subcategorias foi necessária, devido às especificidades encontradas em algumas HTT.

5.1.1.4 Documentos escolares

Os documentos escolares, Regimento (RE) e Projeto Político Pedagógico (PPP), foram disponibilizados pelas escolas na forma impressa, por isso, para a realização da análise foi necessário a leitura e anotação das páginas e parágrafos em que as palavras-chave, descritas em 5.1.1.3, foram encontradas.

5.1.2 Análise das formações pedagógicas

A análise das formações oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) para os gestores foi realizada a partir da visualização das três lives disponíveis na Plataforma Youtube (Canal da SEDUC/RS). Ao longo das observações, fichamentos foram construídos sobre os palestrantes, a mesa mediadora, os conceitos abordados relativos à ERER, a legislação e orientações propostas para as práticas pedagógicas. Esse processo foi desenvolvido para cada um dos três vídeos sobre gestão escolar e educação antirracista.

O estudo da formação ofertada para os docentes, só foi possível realizar devido ao vínculo da pesquisadora com a rede de ensino, uma vez que a mesma está disponibilizada no Portal da Educação do RS acessado com senha. No portal, estão disponíveis cursos, eventos, formulários, materiais de apoio pedagógico e documentos, como é o caso do RCGEM. O curso Educação Antirracista - Ciências da Natureza e suas Tecnologias está postado na forma de Educação a Distância (EAD) e está estruturado na forma de slides. Tanto a apresentação do curso, como o módulo 1, que estava acessível, foram analisados. Os critérios para a realização dos fichamentos foram semelhantes aos aplicados na formação dos gestores, porém, outras observações como a equipe de profissionais que atuou na elaboração da proposta do curso ou que realizaram palestras, assim como o processo de constituição da trilha antirracista e autores utilizados como referências também foram incorporados nos registros.

5.2 O local da pesquisa

Além dos documentos estaduais referidos, a pesquisa também focalizou documentos de duas escolas da Rede Estadual de Educação no município de Caxias do Sul, localizado na Serra Gaúcha. A cidade apresentava, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, 463.338 habitantes, em uma área territorial de 1.652,320 km².

Existem 56 escolas da Rede pública Estadual no município, assim, o critério de escolha das duas escolas levou em consideração os dados históricos e demográficos da cidade, com a intenção de cumprir um dos objetivos secundários da pesquisa: Caracterizar as duas escolas quanto aos indicadores educacionais disponíveis a partir dos dados do INEP.

A escolha das escolas foi vinculada aos bairros em que estas estão inseridas, e à esfera educacional da rede a qual pertencem (Estadual), com a oferta do ensino médio. A escola da região periférica foi selecionada dentre os bairros que tem uma população de pretos e pardos maior do que a dos bairros centrais, de acordo com os dados do IBGE (Tabela 1). Apenas duas instituições foram convidadas a participar do estudo, uma de um dos bairros da região central e uma de um dos bairros periféricos. Foram omitidos os nomes das instituições e os bairros selecionados para proteger a identidade e manter o anonimato dos participantes da pesquisa.

As escolas foram caracterizadas através dos seguintes indicadores obtidos a partir do Censo Escolar do ano 2022, a defasagem idade-série e o rendimento escolar expresso por meio de taxas de aprovação, reprovação e evasão. O levantamento dos dados do Censo Escolar foi relativo às médias nacional, estadual e aos dados específicos das instituições de ensino selecionadas para a pesquisa.

Esta etapa da pesquisa considerou as abordagens metodológicas de outros estudos como o de Bastos Filho et al. (2019) que analisaram documentos e percepções sobre escolas localizadas na região central e na região periférica de um município. Bastos Filho et al. (2019, p. 712) ressaltam que “A segregação é uma marca forte na consolidação das periferias, em comparação às melhores e maiores condições das camadas altas e médias da sociedade [...]”.

5.3 Análise de conteúdo temática

A produção dos resultados na pesquisa qualitativa consiste em analisar e interpretar os dados que circundam o tema em estudo, conforme ressalta Minayo et al (2008), a análise e a interpretação dos dados não ocorrem apenas no final do estudo, e sim ao longo do processo de levantamento de informações. Segundo a autora os dados coletados precisam sustentar os objetivos e a hipótese da pesquisa, dessa forma é

necessário avaliar o material quanto: a) quantidade suficiente; b) qualidade, e clareza dos registros; e c) se possuem coerência com a temática do estudo (MINAYO et al, 2008).

Após verificação dos registros, alguns procedimentos utilizados como métodos de interpretação consistiram em relacionar as questões da pesquisa com os resultados produzidos e a perspectiva teórica adotada. A exploração dos dados foi realizada através da análise de conteúdo temática, em uma abordagem qualitativa, descrita por Bardin (1970), utilizando o sistema de categorização por presença e ausência de frases relativas à ERER. Após leitura flutuante e elaboração de indicadores, unidades de registro e contexto foram criadas. Assim, foram constituídos os núcleos de sentido, a fim de produzir as categorias de elementos recorrentes nos documentos. A criação das categorias foi desenvolvida através do método excludente, no qual a classificação da unidade de registro deve corresponder a somente uma das categorias.

Na etapa final, foram retomados os objetivos, as questões orientadoras da investigação, o referencial teórico e os achados da revisão bibliográfica a fim de compreender as informações categorizadas (MINAYO et al, 2008).

5.4 Tratamento Ético

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS conforme o parecer consubstanciado no número 5.958.719, emitido em 22 de março de 2023.

Os processos de análise e de armazenamento dos dados coletados foram realizados de modo a prevenir a manipulação desses por pessoas não autorizadas, além de buscar preservar o anonimato dos participantes e garantir a confidencialidade na utilização das informações em consonância com os objetivos do projeto de pesquisa, buscando cumprir as exigências das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709, (BRASIL, 2018). Assim, buscou-se garantir o sigilo em todas as etapas da pesquisa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO: AS BARREIRAS E OS AVANÇOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA ERER NA REDE ESTADUAL

Sem dúvidas, é difícil entender essa omissão como desconhecimento, em virtude da ampla divulgação da Lei 10.639/2003, do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004, desde 2004, pelo Ministério da Educação, dos inúmeros cursos de formação de professores promovidos pelo MEC, por secretarias de educação tanto estaduais como municipais. É difícil não interpretar essa omissão como sinal de um projeto de sociedade contrário à igualdade racial (SILVA, 2018, p. 137)

Nesta seção estão descritas as informações e dados obtidos a partir da análise da legislação estadual relativa à ERER, dos documentos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação e que são referentes ao nível médio de ensino - Referencial Curricular Gaúcho e Matriz Curricular do componente curricular Biologia da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) - com vigência para o ano letivo de 2023. Também foram analisadas as formações disponibilizadas aos gestores e professores da rede estadual, na modalidade Educação à Distância (EAD), em 2022, que propõem o trabalho com a ERER. Por fim, em duas escolas da rede estadual situadas em dois bairros distintos de Caxias do Sul, foi realizada a verificação da presença e/ou ausência da ERER nos documentos específicos: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar (RE).

Aqui, também contextualizamos os dados do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS) referentes à auditoria do cumprimento do Artigo 26-A da LDBEN pelas escolas municipais de Caxias do Sul/RS, entre os anos de 2016 a 2018⁶, com o propósito de contextualizar o modo como a ERER vem sendo desenvolvida no sistema educacional municipal. Essa análise também foi realizada porque os estudantes ao concluírem o Ensino Fundamental, em instituições da rede municipal, continuam os estudos de nível médio em escolas estaduais a fim de concluir a educação básica, uma vez que o Ensino Médio é responsabilidade da esfera estadual.

O processo de produção dos resultados ocorreu por meio da metodologia de análise de conteúdo temática, produzida por Bardin (1970), já descrita no capítulo anterior. A partir da análise de todos os documentos acima mencionados, categorias emergiram, sendo, portanto, criadas *a posteriori*, com base na revisão bibliográfica e no referencial teórico apresentados nesse estudo. Tais categorias são descritas no quadro 5, juntamente com os recortes semânticos que essas abrangem. É importante mencionar que, em algumas seções, foi necessária a criação de subcategorias, devido às especificidades que mereciam destaque.

⁶ Dados analisados e publicados na Revista Missões – UNIPAMPA, intitulado: Relações Étnico-Raciais e orientações legais para o trabalho pedagógico: um olhar a partir de documentos de uma escola.

Quadro 5 – Delimitação das categorias que emergiram da análise de conteúdo temática.

Categoria	Significado
Ações de institucionalização da EREER	Diretrizes e ações necessárias para a institucionalização da EREER, incluindo normas, formação de núcleos de estudos afrobrasileiros e indígenas, inserção em currículos, projetos pedagógicos, materiais didáticos e práticas pedagógicas ao longo de todo o ano letivo.
Representatividade	Reúne todas as passagens dos textos que fazem referência à valorização de personalidades negras no campo da Ciência, da Política, das Artes, entre outros. Também foram incluídas nessa categoria passagens relativas à políticas de ações afirmativas que reservam vagas para pessoas autodeclaradas pretas e pardas em processos seletivos e concursos públicos.
Combate ao Racismo	Abrange unidades de registro que abordam práticas legais, educativas e iniciativas para combater toda e qualquer forma de preconceito racial dentro das instituições de ensino.
Formação para EREER	Refere-se a trechos nos textos que recomendam ou referem as formações disponibilizadas na rede estadual de ensino, dirigidas à gestão escolar e ao corpo docente.
Responsabilidade	Essa categoria comporta todas as esferas que constituem o sistema educacional e são consideradas responsáveis pela implementação, efetivação e fiscalização da EREER nas instituições. Dessa forma, envolve poder público, conselhos estaduais e municipais, secretarias de educação, coordenadorias regionais de educação, gestores, docentes e comunidade escolar.
Valorização cultural e epistemologias diversas	Abarca os diferentes planejamentos e práticas pedagógicas que buscam valorizar o ensino da história, cultura e contribuições dos grupos africanos e afro-brasileiros, a partir dos estudos dos significados de seus elementos culturais. Abarca abordagens promotoras do pertencimento étnico-racial pela valorização da negritude. São referências que buscam descolonizar currículos..
Reconhecimento de expropriação Cultural	Aqui são englobados os trechos descritos nas Habilidades para Temas Transversais, presentes na Matriz Curricular do componente de biologia, referentes a propostas pedagógicas que desenvolvam senso crítico sobre o uso pela ciência ocidental dos saberes dos povos tradicionais. É considerado reconhecimento da ocorrência de expropriação cultural de saberes sem a valorização de epistemologias de povos tradicionais.
Desigualdades (evidências do racismo estrutural)	As unidades de registro pertencentes a essa categoria, envolvem todas as práticas, registros e evidências da ausência de efetivação da EREER e da presença do racismo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise dos documentos e das operações de codificação, 2023.

6.1 As determinações Legais Estaduais que norteiam a implementação da EREER nos ambientes escolares

Toda proposição de diretrizes curriculares e de políticas de implementação da legislação que rege a EREER é fruto de um processo histórico e da luta do Movimento

Negro. No caso do estado gaúcho, o enfrentamento dos obstáculos para que as questões étnico-raciais sejam visibilizadas e incorporadas no âmbito educacional mostraram avanços, mas ainda permanece o que Kaercher (2023), designa como “Narrativa do início”, não existindo uma continuidade do trabalho antirracista por parte das mantenedoras e das instituições de ensino, assim favorecendo a perpetuação do racismo estrutural, em decorrência do racismo institucional.

Da legislação gaúcha relativa à EREER, identificamos: a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEEEd-RS) nº 297 de 07 de janeiro de 2009; A Lei Estadual nº 13.694, de 19 de janeiro de 2011, que estabelece o Estatuto Estadual da Igualdade Racial; o Pacto Estadual pelo fim do Racismo Institucional, assinado em 21 de março de 2014; o Decreto nº 53.817 de 28 de novembro de 2017, que instituiu o Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino das Histórias e das Culturas Afro-brasileiras, Africanas e dos Povos Indígenas; e a Resolução nº 369, de 22 de junho de 2022.

A Resolução nº 297 teve como relatora a professora Maria Eulalia Pereira Nascimento e foi aprovada de forma unânime pelo plenário do CEEEd-RS com o objetivo de instituir normas complementares às DCNERER de 2004, visando cumprir a obrigatoriedade da EREER nos currículos das instituições de ensino pertencentes ao sistema estadual. Essa normativa apresenta as seguintes determinações que destacamos: Artigo 2 refere-se à inclusão da EREER nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas de educação básica para que seja incorporada aos conteúdos e práticas pedagógicas; Artigo 3 recomenda que o trabalho seja realizado de forma interdisciplinar, por meio de conteúdos, valores e ações, em que os docentes, com o apoio da coordenação pedagógica e respectiva mantenedora, sejam os responsáveis pela organização e planejamento; Artigo 4, inciso I, enfatiza a necessidade de qualificação de gestores e educadores para a EREER através de formações continuadas, através da busca por subsídios do Movimento Negro, de núcleos de estudos e pesquisas, estabelecendo canais de comunicação e integração; Artigo 5, orienta a inserção do dia 20 de Novembro nos calendários escolares, em consonância com o art. 79-B da LDBEN; Artigo 6 orienta as instituições integradas ao sistema estadual de ensino a registrar, durante o processo de matrícula, o pertencimento étnico-racial dos estudantes a partir de autodeclaração. Foram destacados esses artigos citados por serem relativos à problemática desta pesquisa, que busca analisar os documentos e as práticas pedagógicas das escolas estaduais em consonância com a legislação vigente.

A Lei Estadual nº 13.694, de 19 de janeiro de 2011, estabelece o Estatuto Estadual da Igualdade Racial e de combate à intolerância religiosa, no intuito de superar o preconceito, a discriminação e a desigualdade racial, como ações de desenvolvimento do RS. Para esta pesquisa destacamos o Capítulo II, que relata o direito à cultura, à educação, ao esporte e ao lazer, a partir dos artigos 11, 12 e 15 que descrevem as ações a serem desenvolvidas pelas instituições de ensino, assim como os deveres do estado. Segundo o Estatuto (2011), as instituições de ensino devem desenvolver atividades relativas às datas comemorativas de caráter cívico, como o desenvolvimento de palestras, eventos e trabalhos que indiquem a representatividade negra no período em comemoração. Também é dever das instituições respeitar e promover a diversidade racial durante o desenvolvimento das diferentes atividades burocráticas e pedagógicas, a fim de oportunizar os espaços de representação e fala para negros. No Artigo 15, é mencionado que programas de incentivo, inclusão e permanência dos estudantes negros no sistema educacional deverão ser adotados, por meio da criação de políticas públicas e da implementação das diretrizes curriculares que abordem as relações étnico-raciais.

Ainda na perspectiva de desconstruir pensamentos e combater o preconceito racial no âmbito institucional, foi assinado em 21 de março de 2014, o Pacto pelo Fim do Racismo Institucional⁷. De acordo com a notícia divulgada no site oficial do governo do Estado do RS, o documento consiste em um compromisso assinado pelos três poderes da esfera estadual, além do Ministério Público e da Defensoria Pública. Uma das metas do pacto baseia-se em proporcionar oportunidades de ingresso de negros nos quadros de servidores a partir de ações afirmativas, assim como a conscientização para o enfrentamento do racismo nas instituições públicas (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

O Decreto número 53.817, publicado pelo Palácio Piratini em 28 de novembro de 2017, com vigência de dez anos, instituiu o Plano Estadual de Implementação das DCNERER. Segundo os relatos de Lúcia Regina Pereira (2023), no encontro do Seminário: ERER nas redes públicas de ensino do RS, ofertado pelo PPGEDU/UFRGS, orientado pela professora Gládis Kaercher, a professora e pesquisadora, juntamente com Adriana dos Santos e Rodrigo Venzon, foram os coordenadores da elaboração do plano, em 2017. O documento surge da necessidade de visibilizar a ERER no Estado do RS. Pereira (2023) afirma que o processo de formulação do plano iniciou em 2014, porém, a mesma entrou em licença e quando retornou para a SEDUC, em 2016, o material estava

⁷ O documento oficial e completo não foi encontrado para análise, assim as informações referente ao documento foram pesquisadas a partir da notícia publicada no site oficial do governo do estado do RS.

guardado e sem continuidade. Assim, posteriormente à escrita da primeira versão, o plano foi lançado em 2017.

O documento tem como algumas de suas metas: formular políticas para formação dos profissionais da educação relacionadas às questões étnico-raciais; melhorar a qualidade da educação por meio da equidade para todas as matrizes civilizatórias; combater o racismo e todas as formas de discriminação; e dar condições institucionais para efetivar a educação étnico-racial em todos os ambientes educacionais e níveis de ensino. Segundo o decreto, a fiscalização da efetivação do plano é de responsabilidade das mantenedoras e dos conselhos estaduais e municipais de educação. Tal fiscalização ocorre na forma de monitoramento, realizado através de uma comissão que faz o diagnóstico, a cada dois anos, nas escolas que constituem o sistema de ensino estadual. Descreve também no capítulo 5, que a Secretaria da Educação formará comissão para avaliar a execução do plano, juntamente com as “Secretarias Municipais de Educação, Conselhos de Educação Estadual e Municipais, Conselhos de Direitos, Fóruns Permanentes e Instituições de Ensino Superior” (p. 2). Também é importante mencionar que o capítulo 7 enfatiza que todas as metas e estratégias referentes ao plano estão asseguradas pelas leis orçamentárias anuais (DECRETO nº 53.817/17).

Após cinco anos da implementação do PEDCNERER, o Conselho Estadual de Educação instituiu a Resolução nº 369, de 22 de junho de 2022. Essa regulamenta o monitoramento das ações pedagógicas e providências necessárias à inclusão da EREER nos currículos escolares das instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino. A resolução determina que as Coordenadorias Regionais da Educação (CRE) e as Secretarias Municipais de Educação (SME) encaminhem relatórios para o CEEEd-RS, referentes ao cumprimento dos artigos 26-A e 79-B da LDBEN. O relatório deve ser produzido a partir da realização do questionário fornecido para as escolas, o qual investiga a inserção da EREER nos currículos escolares, bem como as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas, conforme a legislação orienta para a obrigatoriedade do ensino. Assim, cabe às mantenedoras realizarem o monitoramento do trabalho desenvolvido nas escolas, alusivo à diversidade étnico-racial brasileira, fornecendo, posteriormente, os dados para o Conselho Estadual de Educação.

Quadro 6 – Síntese do conteúdo dos documentos legais do Estado do Rio Grande do Sul com a categorização de determinações recorrentes.

CATEGORIAS	DOCUMENTOS LEGAIS E ANO DE PUBLICAÇÃO
------------	---------------------------------------

	2009	2011	2014	2017	2022
	Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEEd-RS) nº 297	Lei Estadual nº 13.694 - Estatuto Estadual da Igualdade Racial	Pacto Estadual pelo fim do Racismo Institucional	Decreto nº 53.817 - Plano Estadual de Implementação DCNERER	Resolução nº 369 de 2022
Ações de institucionalização da ERER	Normas implementação ERER			Dar condições para efetivar ERER	
	Inclusão ERER no PPP			Os sistemas de ensino devem elaborar e executar proposta pedagógica; garantir a ERER nos PPPs, planos de trabalho e práticas docentes	
	Inclusão ERER em conteúdos e práticas pedagógicas interdisciplinares	Desenvolver atividades em datas comemorativas		Estimular a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade para criar processos educativos para além de datas comemorativas	
	Data do 20 de Novembro nos calendários escolares				
Representatividade	Registro de pertencimento étnico-racial de estudantes	Respeitar e promover a diversidade racial e a representatividade			

		Políticas de inclusão e Permanência de estudantes negros	Ingresso de servidores negros		
Valorização cultural e epistemologias diversas				Valorizar os saberes comunitários, a oralidade e a interculturalidade como referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas para contribuir na formação e fortalecer a autoestima de estudantes.	
Combate ao racismo		Superar preconceito e discriminação racial	Enfrentamento do racismo	<p>Criar mecanismos de participação social para fortalecer processos de controle social na implementação da EREER; avaliar, monitorar, orientar, detectar e informar as instâncias competentes sobre casos de racismo, preconceito e discriminação nas dependências escolares a fim de combater tais casos por meio de medidas socioeducativas</p>	

Formação continuada para ERER		Formação de gestores e de educadores para ERER			Estado, municípios e mantenedoras devem garantir recursos orçamentários, materiais e humanos para a formação inicial e continuada; promover formação para os quadros funcionais do sistema educacional de forma sistêmica, regular e qualificada.	
Responsabilidade	Efetivação da ERER	Responsabiliza coordenação pedagógica, docentes e mantenedora			Mantenedoras e Conselhos Estadual e Municipais de Educação	CRE e SME relatórios de ERER para o CEEed-RS
	Fiscalização				Monitoramento a cada dois anos da efetivação da ERER nas instituições estaduais por Comissão	Monitoramento de providências e ações pedagógicas de ERER por meio de questionário para escolas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações obtidas nos documentos legais, 2023.

No quadro anterior chama a atenção a presença da categoria representatividade nos primeiros documentos de 2009 e 2011, detalhada no documento de 2017, Plano Estadual de Implementação DCNERER o que tensiona as instâncias educacionais a cumprirem a ERER. Neste último documento são explicitadas estratégias de combate ao racismo nas escolas, é proposta a criação de material didático.

Também observa-se que, nos primeiros documentos legais, o foco da ERER estava na formação, responsabilizando principalmente educadores e gestores escolares

pela implementação da EREER, mas, com o passar dos anos, a necessidade de enfrentamento ao racismo institucional vai sendo evidenciada pela ampliação da esfera de responsabilização que foi se deslocando do nível dos educadores e gestores de escolas para as mantenedoras, secretarias de educação, conselhos de educação municipais e estadual, e demais órgãos competentes. Também é notável, com o passar dos anos, a inclusão nas normativas de previsão de monitoramento e fiscalização da implementação da EREER, nos textos de 2017 e de 2022. Tais propostas visam o fortalecimento de diferentes instâncias públicas e sociais na elaboração de ações e políticas de inclusão da EREER. O texto de 2017 também indica reserva de recursos, formação continuada qualificada para gestores, docentes e funcionários.

Nesse contexto, é possível depreender que as reivindicações do Movimento Negro, a inserção de estudantes nos cursos de licenciaturas, através de políticas de ações afirmativas, assim como, a fiscalização do cumprimento do artigo 26-A da LDBEN pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, com foco nos investimentos para aplicabilidade da EREER, tensionam a responsabilização pela efetivação dessa ação curricular. Nota-se uma tendência da responsabilidade ser deslocada dos docentes para outras esferas de poder, que precisam atuar para a concretização da implementação e também na sua fiscalização. Conforme ressalta Silva (2018), a legislação sobre EREER vem sendo ampliada ao longo dos anos e por isso já não são mais admissíveis, nos ambientes escolares, discursos sobre a ausência de entendimento sobre as temáticas que a circundam, embora ainda sejam muito presentes. E poderíamos estender o que afirma Silva (2018) para esferas superiores de poder que já não podem se eximir da responsabilidade pela efetivação da EREER.

Nesta seção, recapitulamos os avanços legais que promovem a negritude, a visibilidade histórica, cultural e identitária dos africanos, do povo diaspórico e de afro-brasileiros, salientando que apesar desses avanços, identificamos barreiras na efetivação de ações. Assim, é necessário verificar se as orientações curriculares do Estado do Rio Grande do Sul são coerentes com as tendências de ampliação da responsabilização conforme o previsto na legislação estadual. Também nos propomos a analisar se está em andamento um processo de descolonização de currículos (GOMES, 2012).

6.2 Documentos orientadores do ensino, recomendados pela SEDUC/RS alusivos à ERER

6.2.1 Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio – RCGEM

O RCGEM é um documento que tem a finalidade de orientar o ensino nos diferentes territórios que compõem o Estado do RS, levando em consideração os aspectos socioculturais, econômicos e socioespaciais do Estado. Segundo o RCGEM (2021), o documento “[...] é reflexo da situação econômica, política, social, cultural e educacional deste momento histórico da sociedade gaúcha, não isoladamente, mas inserida no contexto brasileiro e globalizatório mundial” (p. 15). Assim, o referencial abrange as lacunas e fragilidades presentes no sistema educacional e recomenda possíveis formas para superar as complexas dificuldades que envolvem a diversidade dos sujeitos envolvidos nas diferentes modalidades de ensino. No documento é afirmada a intenção de promover uma educação que reconheça e contribua com a diversidade social, valorize a pluralidade cultural e os diferentes contextos econômicos dos sujeitos com o apoio de coletivos, das instituições e do poder público (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

O documento foi elaborado por docentes da rede estadual selecionados para atuar como redatores do referencial, construído com base na legislação brasileira. No texto são mobilizados conceitos da BNCC e do novo ensino médio, como “protagonismo juvenil, juventudes, flexibilização curricular, Formação Geral Básica e Itinerários Formativos” (RIO GRANDE DO SUL, 2021). O referencial busca oferecer um norteamento político-pedagógico e teórico-prático ao sistema de ensino. Estruturado em seis seções, tem, na primeira, os princípios orientadores da práxis dos professores, bem como as orientações legais para elaboração de currículos e práticas pedagógicas.

Em relação à efetivação do trabalho com a ERER, o documento menciona a ação curricular na seção 1 – finalidades e princípios do ensino médio, descrito no tópico 1.7 – modalidades do ensino médio, no subtítulo 1.7.4 – Educação Escolar indígena e Educação Escolar Quilombola. Nesta seção é salientada a necessidade de um currículo nas escolas quilombolas que esteja em consonância com o Plano Nacional da Educação para as Relações Étnico-Raciais e com a Lei 10.639/03, visando o conhecimento da cultura e das raízes históricas da construção sociocultural do país (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Com o propósito de promover, segundo o Referencial (2021, p. 46), “[...] respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; proteção das manifestações da cultura

afro-brasileira; valorização da diversidade étnico-racial”, pretende-se que os estudantes conheçam a partir das aulas a diversidade cultural do Brasil.

A ERER também é destacada na seção 2 do documento, destinada aos fundamentos pedagógicos do currículo, enfatizado no item 2.4 – Temas Contemporâneos e Transversais (TCTs), em conformidade com a BNCC, porém, especifica que os TCTs devem ser considerados pelas escolas. Cogita também que o seu planejamento pelas redes de ensino cabe aos professores. Dessa forma, enfatiza no subtítulo 2.3.4 – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, com objetivo de que essas culturas e etnias sejam trabalhadas nos currículos escolares para além do viés “[...] das marcas de explorações, dominações e exclusões que o prisma hegemônico das narrativas tem ocultado, alongando as injustiças e a profunda segregação arraigada na sociedade brasileira e regional” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 67). Nesse contexto, entendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, tem o dever de promover a visibilidade das culturas, respeitando a pluralidade social e as múltiplas identidades, conforme ressalta o RCGEM:

A escola precisa reconhecer a diversidade cultural a partir das culturas esquecidas e massacradas e viabilizar a construção das identidades e representatividades. A abordagem da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena prevista no artigo 26 da LDBEN, reforçada pela Lei nº. 11.645/2008, deve ser constante nos currículos oficiais das redes de ensino (2021, p.67).

É importante considerar que o RCGEM aborda a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena de forma específica, ressaltando as normativas legais (lei 10.639/03, 11.645/08 e Resolução CNE/CP nº. 1/2004 (DCNERER)), já referidas nesse estudo. Além da legislação mencionada, são citadas duas outras que versam sobre a temática, no RS, o Decreto 53.817/2017 e a Resolução CEEed-RS nº. 297/2009, também já descritos nesta pesquisa. Tanto o decreto, quanto a resolução tendem a reforçar as orientações previstas na legislação brasileira para a obrigatoriedade da ERER e do estudo da história e cultura dos africanos, afrodescendentes e indígenas.

Diferente da BNCC que faz uma alusão indireta, o RCGEM explicita a ERER como obrigatoriedade de implementação nos currículos e propostas escolares de forma transversal, assegurada pelos embasamentos legais da Federação e do Estado do RS. Tal explicitação provavelmente pretende orientar os projetos pedagógicos, currículos e práticas escolares, nas diferentes modalidades do ensino médio do RS. Assim o RCGEM

indica uma intencionalidade de produzir a descolonização de currículos nas escolas da rede estadual.

Quadro 7 – Resumo das aparições das categorias temáticas referentes a EREER no RCGEM.

REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO – ENSINO MÉDIO		
CATEGORIAS TEMÁTICAS	SEÇÕES DE ANÁLISE DO DOCUMENTO	DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO
Representatividade	Apresentação	Diversidade social e pluralidade cultural
	1.7.4.2 - Educação Escolar Quilombola	Reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira
		Valorização da diversidade étnico-racial
Implementação da EREER	1.7.4 - Educação Escolar indígena e Educação Escolar Quilombola.	Currículo nas escolas em consonância com o Plano Nacional da Educação para as Relações Étnico-Raciais, Lei 10.639/03, reforçada pela Lei nº. 11.645/2008.
	Subtítulo 2.3.4 – História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	Projetos pedagógicos, currículos e práticas escolares.
Combate ao racismo		
Responsáveis	Fiscalização	Processo de elaboração do Documento Referencial Curricular do Ensino Médio para o RS.
	Efetivação da EREER	2.4 – Temas Contemporâneos e Transversais (TCTs)
		Elaborado por docentes da rede estadual selecionados para atuar como redatores do referencial. Apoio de coletivos, das instituições e do poder público.
		O planejamento cabe aos professores nas redes de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise das seções do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio do RS, 2023.

Diferentemente da BNCC, que faz referências indiretas à EREER, omitindo as expressões étnico-racial e racismo, o RCGEM aponta a obrigatoriedade do desenvolvimento da ação curricular em várias seções, indicando um maior compromisso com a descolonização do currículo gaúcho (GOMES, 2012). É notável que esse processo é resultante da maior representatividade negra presente nos departamentos relacionados aos direitos humanos e à EREER na SEDUC/RS. Certamente essa presença resulta de

reivindicações do Movimento Negro (GOMES, 2017), as quais repercutem em diferentes espaços, como a atuação dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI) de Instituições Públicas de Educação Superior (IES) e a atuação do TCE-RS, aumentando a visibilidade dessas reivindicações. Dessa forma, já em 2021, período de construção do RCGEM, as propostas para a desconstrução de currículos hegemônicos e efetivação de uma educação antirracista são ampliadas nos documentos pedagógicos norteadores do ensino, com os mesmos propósitos da legislação nacional e estadual.

Dentre as diferentes abordagens da ERER no documento, observa-se a proposição de perspectivas interculturais em acordo com as evidências apontadas por Meinerz (2017), quanto à necessidade de as escolas abordarem as conexões entre o ensino e as relações étnico-raciais por meio da interculturalidade. No entanto, essas orientações restringem a responsabilidade da efetivação da ERER aos docentes. Observa-se, por exemplo, sugestões de que o planejamento do ensino seja realizado a partir dos Temas Contemporâneos Transversais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de combate ao racismo (ALMEIDA, 2021). Entretanto, para efetivação da ERER, não basta o documento citar a elaboração de projetos pedagógicos e currículos escolares pertinentes à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. É necessário suporte, através da oferta de formações presenciais com diálogos e rodas de conversa para troca de experiências e aprendizagens sobre o tema entre os docentes. Para isso é necessário que haja tempo remunerado para essas formações e a presença de professores substitutos nas escolas para que os docentes possam ser liberados de seus encargos didáticos, a fim de se dedicarem à formação. Nessa perspectiva, nota-se que o RCGEM descreve as normativas para a implementação da ERER restringindo a responsabilidade apenas aos professores e à esfera de sala de aula. Nesse sentido, o documento produz um retrocesso em relação à tendência da legislação brasileira e gaúcha, atribuindo a responsabilidade da efetivação centralizada no professor, sem que sejam criadas condições de tempo e formação que viabilizem a efetivação da ERER.

O RCGEM induz a responsabilização pelo trabalho unicamente entre os docentes com sugestões para as áreas de ensino e componentes curriculares. Entretanto, Massoni, Brito e Cunha (2021), ao analisarem o documento, em especial à área da CNT, indicam que ainda existe uma defasagem nas especificidades da ERER dentro das áreas de ensino. A pesquisa dos autores ressalta que a redução brusca na carga horária das disciplinas básicas com a imposição do Novo Ensino Médio (NEM), prejudica o

desenvolvimento de habilidades específicas, assim como a introdução da ERER nas propostas curriculares de forma contínua durante o ano letivo.

Dessa forma, mesmo que a legislação assegure a implementação da política, o processo de descolonização dos currículos escolares propostos por Gomes (2012) acontece de forma rara ou ainda sem aprofundamento dentro das áreas de ensino. Essas dificuldades são observadas inclusive nas limitações do proposto em documentos orientadores do sistema educacional, como é o caso do RCGEM e da matriz curricular da área da CNT, abaixo analisada, com maior detalhamento das habilidades previstas para temas transversais, associadas ao componente curricular Biologia.

6.2.2 Matriz Curricular da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)

A matriz de referência tem a função de orientar o trabalho nas áreas de conhecimento e nos componentes curriculares, estabelecendo as competências e as habilidades que incluem objetos de conhecimento, bem como as Habilidades para Temas Transversais (HTT) para cada uma das séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além da formação geral básica, presente na matriz, são previstos também os itinerários formativos propostos pelo Novo Ensino Médio Gaúcho. A elaboração da matriz curricular do RS é responsabilidade da SEDUC que, de acordo com o próprio texto, seguiu as normativas estabelecidas pela BNCC e RCGEM para a sua construção (RIO GRANDE DO SUL, 2023).

A Secretaria da Educação instituiu a organização da Matriz para o calendário letivo, o qual foi proposto para o desenvolvimento de habilidades distribuídas em trimestres, com vigência para o ano letivo de 2023, período da análise documental da pesquisa.

O texto também menciona que os critérios para escolha dos objetos do conhecimento são de responsabilidade da escola, “[...] onde cabe aos professores selecionar, entre as possibilidades da sua ciência de referência, quais objetos de conhecimento podem ser utilizados para o desenvolvimento dessa habilidade e competência de forma integrada em cada uma das áreas”. Nesse contexto, a matriz é organizada em um espaço virtual da Secretaria de Educação, em seções relativas a cada série/ano de ensino e à área de conhecimento com os respectivos componentes curriculares envolvidos.

No que diz respeito à aplicabilidade da ERER, a mesma é proposta nas orientações para o ano letivo e na matriz como Habilidades para Temas Transversais (HTT), dentro de cada componente curricular. Segundo o documento de referência, os temas transversais são assuntos que perpassam todas as áreas de conhecimento, devendo ser trabalhados de forma interdisciplinar e com a perspectiva de formar estudantes críticos, participativos e integrados ao meio social, refletindo e desconstruindo preconceitos (RIO GRANDE DO SUL, 2023). A matriz, assim, deve auxiliar no planejamento dos professores voltado para ERER.

Durante a análise foi observado que as habilidades propostas na matriz, a partir da BNCC para a área de conhecimento Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) são codificadas com números que indicam a(s) série(s) recomendada(s) para serem trabalhadas. Os números finais do código correspondem ao número específico da habilidade. Essa codificação favorece o controle do trabalho efetivamente realizado por meio de registros em diários de classe informatizados e também serve de referência para a elaboração de questões do ENEM. Assim, a codificação das habilidades específicas de CNT indica os objetos do conhecimento julgados como necessários para o processo de ensino-aprendizagem e formação básica dos estudantes. Já essa identificação não acontece nas HTT, uma vez que não são numeradas e que não há especificações codificadas correspondentes aos diferentes anos de ensino. A ausência de codificação pode significar que essas habilidades e objetos de conhecimento são menos importantes e que podem não ser incorporados às provas do ENEM, por exemplo.

Em relação às HTT, que induzem o trabalho com a temática étnico-racial, dentro da área de CNT, foram encontradas 77 habilidades propostas para os três anos do ensino médio, conforme quantificadas na tabela 2. Elas são sugeridas para os trimestres, o que representa a recomendação de que a ERER seja trabalhada ao longo de todo o ano letivo.

Tabela 2 – Número total de habilidades do Tema Transversal ERER (HTT) por componente curricular e por série do Ensino Médio.

SÉRIE	COMPONENTES CURRICULARES			
	Biologia	Química	Física	Total de HTT
1º	11	18	9	38
2º	7	10	6	23
3º	6	5	5	16
Total de HTT	24	33	20	77

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações disponíveis na Matriz Curricular de referência para o ano letivo de 2023.

É importante ressaltar que as habilidades propostas para os três componentes da CNT - biologia, química e física -, de forma geral, são as mesmas, havendo, portanto, repetições na Tabela 2. Assim, são citadas mais de uma vez, dentro da mesma série/ano, em diferentes componentes curriculares ou até no mesmo componente. Por exemplo, na matriz de referência para o 1º ano em química, é proposta a seguinte HTT “Conhecer as transformações químicas, biológicas e físicas baseadas em estudos e pesquisas de cientistas africanos, afro-brasileiros e indígenas” (RIO GRANDE DO SUL, 2023, p. 13) muito semelhante à HTT proposta para física, no mesmo documento, também para o 1º ano do Ensino Médio: “Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza de cientistas africanos, afro-brasileiros e indígenas” (p. 7). O que mostra que a diferença nas habilidades são apenas adaptações textuais referentes ao componente na qual está presente. Além disso, essas mesmas HTT são propostas de forma repetida para os três anos do Ensino Médio.

Tentando minimizar as repetições, a Tabela 3 registra o número de HTT para cada um dos componentes curriculares em cada um dos anos do Ensino Médio sem contabilizar a mesma habilidade mais de uma vez, em um mesmo componente e no mesmo ano.

Tabela 3 – Número de habilidades para ERER, por componente curricular e por série do Ensino Médio, sem repetições dentro de um mesmo componente e dentro de uma mesma série/ano.

SÉRIE	COMPONENTES CURRICULARES			
	Biologia	Química	Física	Total de HTT
1º	11	11	6	28
2º	5	8	4	17
3º	6	5	5	16
Total de HTT	22	24	15	61

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações disponíveis na matriz de referência para o ano letivo de 2023.

É possível observar, que há um maior número de HTT sobre ERER, previstas para o 1º ano do Ensino Médio (EM), possivelmente porque a carga horária proposta para CNT, na primeira série, é constituída por dois períodos semanais para cada componente curricular (biologia, física e química), totalizando seis horas semanais para a área CNT. Já no 2º e 3º anos do EM, é ofertado apenas um período semanal por componente. Ainda

verificando o número de habilidades previstas por componente curricular, nota-se que física apresenta a maior quantidade de HTT e química a menor.

Somente as habilidades para EREER previstas para o componente curricular biologia foram descritas e analisadas, no apêndice 9.2, em virtude da extensão do material e das repetições já mencionadas. A biologia foi selecionada para detalhamento considerando a formação inicial da pesquisadora em Licenciatura em Ciências Biológicas e a atuação como professora do componente, na rede estadual de ensino. No entanto, das 22 habilidades propostas para biologia, conforme a tabela 3, omitindo-se as repetições entre as séries/anos do Ensino Médio, identificamos 15 HTT distintas para EREER.

Com base na leitura e análise temática de conteúdo do documento, criamos categorias a *posteriori*, considerando os temas recorrentes. Também criamos subcategorias temáticas com o propósito de representar as especificidades observadas nesse documento. Essas estão descritas no quadro 8.

Quadro 8 – Categorias e subcategorias das HTT para EREER desenvolvidas para o componente curricular de biologia.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	HABILIDADES PARA EREER
Valorização cultural – epistemologias diversas	Concepções sobre a vida	- Analisar as diferentes concepções que os povos tradicionais de origem indígena e afro-brasileiro possuem sobre as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização.
	Universo	- Pesquisar as concepções sobre o universo para os povos tradicionais indígenas e afro-brasileiros.
	Culturas	- Possibilitar e incentivar o conhecimento de outras culturas através de um painel e exposição de materiais diversos.
	Modos de vida e conservação da natureza	- Identificar os diferentes modos de vida dos indígenas e quilombolas e sua relação de preservação, respeito, ancestralidade e cuidado com o ambiente que vivem. (Semana da Consciência Negra e Dia dos Povos Indígenas).
Representatividade	Cientistas africanos, afro-brasileiros e indígenas	- Pesquisar as contribuições de cientistas africanos, afro-brasileiros e indígenas para o desenvolvimento da ciência.
	Ambientalistas com recorte de gênero e étnico-racial	- Conhecer o protagonismo de homens e mulheres ambientalistas, trazendo o recorte étnico-racial, regional e de nacionalidade.

	Cientistas mulheres, com recorte étnico-racial e de nacionalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar sobre os conceitos e reflexões desenvolvidos por astrônomas/físicas⁸ em diferentes períodos da história, trazendo o recorte étnico-racial e de nacionalidade. (Semana Maria da Penha nas Escolas) - Pesquisar sobre os conceitos e reflexões desenvolvidos por mulheres cientistas em diferentes períodos da história, trazendo o recorte étnico-racial (Semana Maria da Penha nas Escolas).
Combate ao racismo	Racismo	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar temas referentes à diversidade, violência, preconceito. - Pesquisar como o racismo pode intervir em pesquisas consideradas científicas e destacar as contribuições de cientistas africanos, afro-brasileiros e indígenas para a desconstrução do discurso pseudocientífico.
	Direitos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a atuação de grupos eugenistas no Brasil, identificando-os como violações aos Direitos Humanos. (Dia Nacional dos Direitos Humanos).
Reconhecimento da expropriação cultural	Biotecnologia	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar quais as vantagens e desvantagens das técnicas ligadas à biotecnologia trazem para os quilombolas e povos indígenas.
	Ética e Ciência	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar e debater com argumentos éticos e legais a resolução de situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza em povos indígenas e afro-brasileiros.
Desigualdades (evidências do racismo estrutural)	Desigualdades socioambientais	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar efeitos de intervenções nos ecossistemas, e seus impactos nos povos tradicionais de origem indígena e afro-brasileiro. (Semana da Consciência Negra e Dia dos Povos Indígenas).
	Desigualdades entre trabalhadores	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a produção e o consumo com a exploração de trabalhadores, trazendo o recorte de expressão de gênero, étnico-racial e etário. (Dia Nacional dos Direitos Humanos).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações disponíveis na matriz de referência para o ano letivo de 2023.

Os resultados da análise realizada por Massoni, Brito e Cunha (2021), referente à área de CNT no RCGEM, coincidem com os resultados da análise da Matriz Curricular, aqui realizada. Os autores revelam a incoerência existente entre a grande quantidade de habilidades e conteúdos programáticos, na área de CNT, e a pequena carga horária disponível para o desenvolvimento dessas habilidades em cada série do NEM. Essa

⁸ A indicação de astrônomas/físicas no componente curricular Biologia sugere que essa HTT foi copiada do componente curricular Física e mantida na Biologia por engano. Essa é uma evidência de que são prescrições genéricas para a área.

distorção, conseqüentemente, pode ser interpretada como uma forma velada de racismo, pois, a necessidade de trabalhar os assuntos específicos de cada componente curricular em um contexto de carga horária insuficiente pode inviabilizar a abordagem das HTT relativas à ERER. Como já mencionado, as HTT da ERER não apresentam codificação específica, levando-nos a imaginar que podem não ser cobradas nos exames de larga escala, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Aqui também é necessário considerar que as habilidades para biologia, citadas no quadro 8, são superficiais para a efetivação do trabalho. A habilidade categorizada em representatividade: “Pesquisar as contribuições de cientistas africanos, afro-brasileiros e indígenas para o desenvolvimento da ciência”, por exemplo, não apresenta subsídios para o seu desenvolvimento. Não são exemplificadas as autoras, os autores, nem mesmo a relação existente entre o conteúdo específico do componente biologia e as contribuições das cientistas e dos cientistas negros. Para que tal habilidade seja desenvolvida, professoras e professores precisam conhecer cientistas africanos, afro-brasileiros e indígenas que tenham contribuído para o desenvolvimento da Biologia, como, por exemplo, o embriologista estadunidense, Ernest Everett Just (1883-1941) (BYRNES; ECKBERG, 2006), a brasileira especialista em citotecnologia Simone Maia Evaristo (1962-) (FIOCRUZ, documento eletrônico sem data) e a também brasileira patologista Jaqueline Góes de Jesus (1989-), formada pela Universidade Federal da Bahia, e que foi uma das coordenadoras da equipe que sequenciou em tempo recorde o genoma do coronavírus da Covid-19 quando o vírus começou a circular na América Latina (UFBA, 2020). Portanto, para que as habilidades sejam trabalhadas, é indispensável investimento em formação específica de professores para trabalharem ERER na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e em cada um de seus componentes curriculares, como a Biologia, aqui analisada.

6.3 Formações propostas para gestores e professores da Rede Estadual de Ensino

O Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação do RS conta, em seu organograma, com a Divisão de Inclusão Educacional e Transversalidades, a qual tem a função de promover ações e políticas de inclusão para atender às necessidades dos diferentes discentes da rede pública, no que se refere à equidade racial e de gênero. Essa divisão também é responsável pelos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades. Assim, essa Divisão é responsável por orientar o

trabalho de acolhimento à diversidade presente nas escolas, incluindo a articulação de propostas pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação antirracista, contando com uma Assessoria para ERER. Essa Assessoria trata da dimensão pedagógica das questões étnico-raciais propostas por meio de temas transversais. De acordo com a própria menção escrita na ementa do curso de formação de gestores, a ERER deve estar presente em todos os componentes curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2022). Além dessas atribuições, a Assessoria também atua na mediação, orientação, apoio, avaliação e monitoramento da implementação da ERER realizando a interação entre as Coordenadorias Regionais Educacionais (CREs) e as escolas.

Em janeiro de 2022, a SEDUC/RS desenvolveu a Trilha Antirracista, com o intuito de “[...] valorizar a história e cultura afro-gaúcha, destacando a atuação da comunidade negra rio-grandense nas lutas pela equidade racial” (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 11). O Programa de formação de gestores está incluído nessa Trilha Antirracista, um plano de ação traçado na perspectiva de promover uma educação antirracista, baseada em aspectos administrativos, pedagógicos e culturais, conforme descrito na figura 4.

Figura 4 – Organização do curso de formação para rede pública, a partir de desdobramento da Trilha Antirracista.



Material disponível no Portal da Educação, área de formação EaD. Fonte: Rio Grande do Sul/SEDUC, 2022.

Conforme a trilha, representada na figura anterior, foram previstas formações para gestores de escolas e de professores oferecidas durante o ano de 2022. A seguir, são analisadas essas formações.

6.3.1 Formação para gestores da Rede Estadual

Para efetivação da EREER, o processo de formação dos educadores, que inclui gestores da SEDUC, das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e das escolas, bem como os professores da rede, se constituiu a partir da contratação de profissionais especializadas na temática étnico-racial, que ocorreu por meio de processo seletivo. Essas formadoras, juntamente com a Divisão de Transversalidades e a Assessoria da EREER estruturaram o curso de educação antirracista dentro da trilha (Figura 4). O curso foi oferecido inicialmente para servidores atuantes na própria Seduc, na forma de atividade presencial. Posteriormente, foi proporcionado para as CREs e também para os gestores das escolas, ambos de forma híbrida. Somente em outubro, o curso foi disponibilizado para os docentes da rede, conforme indicado na figura 4. A oferta de formação nessas diferentes esferas de atuação e poder indica o cumprimento do previsto na legislação nacional e na legislação estadual mais recente que distribui a responsabilidade para a efetivação da EREER, não se restringindo à atuação de professores e gestores de escolas, como discutido na seção 6.1.

O circuito de formação de gestores (diretores e vice-diretores) ocorreu nos dias 23, 24 de agosto, 27 de outubro e 29 de novembro de 2022. Através do canal TV Seduc, permanecendo disponível na plataforma de vídeos Youtube, apresentando como tema Gestão e Educação Antirracista. A formação, no período de agosto, foi ministrada pelo professor e historiador João Marcos Bigon do Instituto de Identidades do Brasil (ID_BR), com a intermediação de Sherol Santos e Naomy de Oliveira Ramos, gestoras do processo de formação da trilha antirracista na SEDUC. Durante a mediação, as professoras reforçaram a necessidade de divulgação da resistência afro-gaúcha como pauta dentro da escola, enfatizando que está no escopo da atuação da gestão escolar.

Ao longo do curso, são definidos e contextualizados os conceitos de racismo, etnia, categorias de raça e subcategorias de cor do IBGE. O professor Bigon afirma a importância de trabalhar os povos originários, africanos e afro-brasileiros relacionando as características culturais e o significado dos acessórios e elementos culturais para além de contextualização folclórica. Ele também propõe repensar o uso do livro didático nas

diferentes áreas de conhecimento de modo a incluir outras fontes de saberes e visibilizar as inúmeras contribuições desses grupos para a sociedade brasileira.

A mediação da formação problematiza o fato de o trabalho com as questões étnico-raciais ocorrer apenas em datas comemorativas e também a sua realização ser geralmente considerada como de responsabilidade exclusiva das Áreas de Ciências Humanas e de Linguagens. Assim, a formação busca levar gestores a compreender que a EREER deve atingir outras áreas de conhecimento, outras dimensões do ambiente escolar, especialmente de forma prática ao longo de todo o ano letivo.

No final da *live* diversos questionamentos foram apontados pelos gestores, uma das principais perguntas foi, “Como trabalhar o racismo na escola? Como proceder?”. Os formadores ressaltaram que a sociedade é racista e que a escola faz parte da esfera social, então, compreender o racismo é necessário para que a gestão e os professores possam identificar o mesmo e operar nas diferentes situações que ocorrem no cotidiano educacional.

O curso também propõe a reflexão sobre atividades tradicionais, como a semana farroupilha, em setembro, que celebra uma tentativa de independência da região sul em relação ao Império Brasileiro, na segunda metade do século XIX. No curso, é proposto que a presença negra e indígena, no século XIX, seja tratada a partir das lutas abolicionistas e dos quilombos, um outro viés, e não apenas pela menção à violência, ao genocídio e à escravidão desses povos.

O historiador Bigon destaca o epistemicídio que acontece no ambiente escolar, quando saberes de origem indígena e afro-brasileira são negados, enquanto a cultura ocidentalizada é enaltecida. Ele aponta que o epistemicídio produz o rebaixamento da autoestima e impede a identificação dos valores ancestrais dos estudantes negros, tendo como consequência o fracasso e a evasão escolar. Nesse contexto, a escola precisa ser um ambiente seguro e de escuta para identificar as violências diretas e simbólicas e evitar o silenciamento quanto às situações de preconceito racial.

A segunda formação ofertada para os gestores ocorreu em 27 de outubro de 2022, sendo mediada pela professora Francisca Bueno, integrante do grupo de formadoras da Trilha Antirracista e orientadora educacional na 7ª CRE em Passo Fundo/RS, e ministrada pelo professor Natanael Conceição Rocha, que também atua no ID_BR como analista em projetos de educação. Francisca inicia a formação apresentando as equipes responsáveis pela organização da trilha, fazendo referência à presença de mulheres negras na liderança do curso. Ela menciona a importância de fortalecer a proposta de que a

educação antirracista não é um trabalho solitário, mas sim solidário. A partir da constatação de que 20 anos já se passaram desde a introdução da legislação e que, mesmo assim, a temática étnico-racial ainda é abordada de forma rara nos currículos das instituições públicas estaduais, Bueno pontua que as ações pedagógicas são esporádicas e isoladas. Nesse contexto, ressalta a necessidade dos gestores orientarem os professores quanto à realização do curso de educação antirracista, entendendo que trabalhar ERER é um compromisso ético das escolas e dos professores com todos e para todos.

Natanael Rocha discorre sobre as ações afirmativas, explicando a abrangência das políticas públicas em várias dimensões. Nesse processo, apresenta uma linha do tempo com as políticas negativas propostas à população negra por mais de três séculos. Ele salienta que as políticas afirmativas tentam corrigir as desigualdades históricas. Da mesma forma, reforça o entendimento de que ações afirmativas não são constituídas apenas por cotas raciais, contemplando parcelas da população que não acessam direitos nas diferentes esferas sociais. O formador frisa aos docentes, que atuam nos cargos de gestores, que as ações afirmativas não são benefícios para negros e indígenas, mas sim resultado da luta de grupos sociais, em especial do Movimento Negro.

Rocha utiliza o conceito de *pregnância* das políticas afirmativas, a partir dos estudos de Rita de Cássia Dias Pereira, professora pesquisadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que evidencia que a política antirracista impregna todos os atos institucionais, pessoas e espaços de construção do conhecimento. A Figura 5 foi utilizada durante a live de Rocha (segunda formação proposta para gestores), a fim de explicar que a ERER, dentro da escola, precisa ser pensada como um projeto político e intencional de educação e não como evento pontual.

Figura 5 – Esquema do conceito de *Pregnância* das Políticas Afirmativas para efetuação de uma educação antirracista nas escolas.



Material disponível no Curso de Formação para Gestores - Gestão e Educação Antirracista. Fonte: Canal SEDUC/YouTube, 2022.

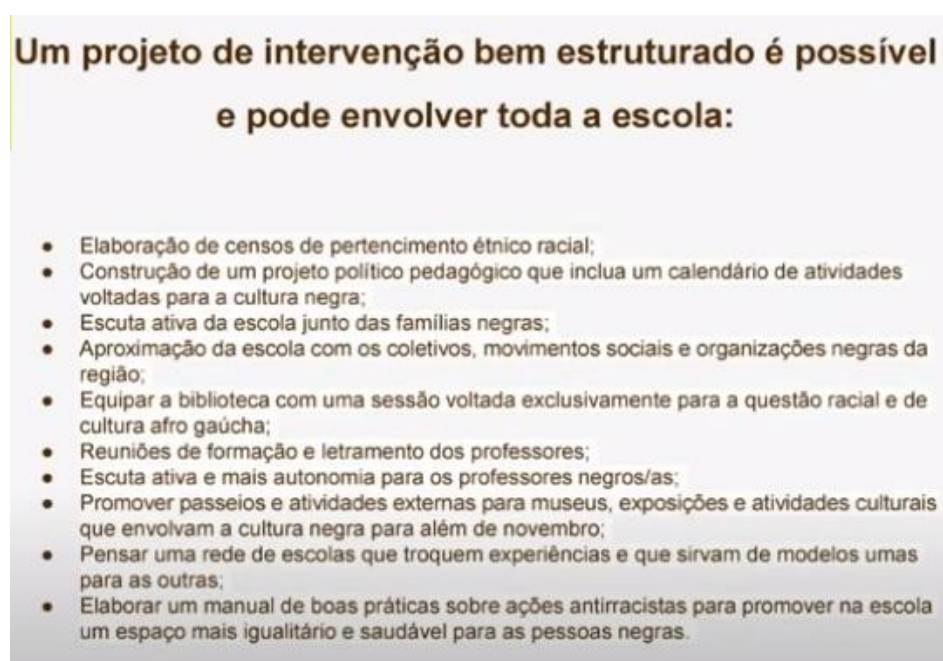
Rocha também apresenta, no decorrer da formação, competências da matriz nacional comum do diretor escolar, refletindo sobre a mediação de conflito e a atuação da gestão na superação do racismo. Natanael Rocha, sinaliza entre as competências, a importância da condução e orientação do planejamento pedagógico, com o intuito de garantir a institucionalização de práticas antirracistas, presença de eventos que promovam a valorização das diferentes culturas no calendário letivo. Bem como, a escolha de materiais, livros didáticos e recursos que abordem as questões étnico-raciais. Ainda na formação, o professor indica os avanços relacionados à EREER para os diretores e vice-diretores, como a criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), especializações oferecidas por Instituições de Educação Superior, portais e sites com inúmeras publicações e fontes de apoio aos docentes.

A terceira formação do curso para gestores, ofertada em 29 de novembro de 2022, foi mediada, mais uma vez, pela professora Francisca Bueno e conduzida pelos dois professores participantes dos encontros anteriores, João Marcos Bigon e Natanael Conceição Rocha. Nessa etapa, o intuito foi promover uma reflexão sobre o racismo na escola, através de questões contemporâneas. Os formadores apresentaram o contexto histórico da população negra nas escolas brasileiras e indagaram se uma escola que nega, há dois séculos, a presença de uma parcela significativa da população, realmente funciona.

Nessa proposta de reflexão, Bigon e Rocha argumentaram sobre os hábitos arcaicos ainda perpetuados nas escolas. Como o racismo recreativo, o racismo religioso, a utilização de estudantes negros na Semana da Consciência Negra para falar de escravidão e o apagamento da contribuição cultural dos povos afro-brasileiros, africanos e indígenas

dos currículos. Assim, os professores recomendaram o desenvolvimento de um projeto de intervenção (figura - 6), na medida em que a gestão, juntamente com todos da comunidade escolar, tem a função de articular, construir protocolos de prevenção e pensar encaminhamentos para uma educação antirracista. Esse projeto articulado deve abranger os diferentes setores da escola e estar baseado na legislação, a fim de garantir o direito à diversidade e à equidade para todos.

Figura 6 – Proposta para elaboração de um projeto de intervenção a fim de institucionalizar uma política antirracista.



Material disponível no Curso de Formação para Gestores - Gestão e Educação Antirracista. Fonte: Canal SEDUC/RS - YouTube, 2022.

Ao longo da leitura dos itens propostos pelos formadores (figura 6), explicações foram realizadas para condução da elaboração de um projeto. Na descrição do primeiro tópico, exposto em slides durante a live, João Bigon fala da importância da escola saber o número de alunos negros no decorrer do ano letivo e também entender os motivos que levam à evasão escolar. Valorizar os professores e os estudantes negros e indígenas, por meio da representatividade. Visibilizar e incentivar a utilização de materiais didáticos que enfatizem a identidade e o pertencimento étnico-racial, com foco na noção de negritude (MUNANGA, 2020).

6.3.2 Formação para professores da Rede Estadual

Em outubro de 2022, o curso foi oportunizado para os professores de todas as áreas do conhecimento no Portal Educacional da Rede Estadual do RS. Organizado em dois módulos de 20 horas cada um, conforme figura 5, a formação apresenta, na primeira etapa, o Letramento Racial com temas voltados às relações étnico-raciais e ao racismo. Já a segunda fase é específica para cada área, porém não estava disponível até a conclusão da etapa de análise documental da pesquisa, em agosto de 2023.

Figura 7 – Organização dos dois módulos do curso: Educação Antirracista - Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Percurso do curso
MÓDULOS

O curso contém 2 módulos:

1 Letramento Racial (20h)

1. Termos e conceitos basilares para introdução ao Letramento racial;
2. Legislação;
3. Branquitude;
4. ERER - Racismo na escola.

2 Ciências da Natureza e suas Tecnologias (20 h)
(em breve)

Material disponível no Portal da Educação, área de formação EaD. Fonte: Rio Grande do Sul/SEDUC, 2022.

A primeira etapa do curso é composta por quatro temas, sendo esses: (1) Termos e conceitos basilares para a introdução ao letramento racial; (2) Branquitude; (3) Representação e Representatividade; (4) ERER: racismo na escola. Todo conteúdo do curso é exibido na forma de slides, áudios e vídeos explicativos, além das atividades propostas para o cursista ao longo do estudo dos assuntos. Alguns conceitos como preconceito, discriminação, raça, etnia e racismo são abordados, trazendo como autores de referência Kabengele Munanga (2010), Stuart Hall (2002) e Silvio Almeida (2021). Também é apontado o quesito raça/cor e autodeclaração, a partir das explicações de Dandara de Oliveira Ramos, professora e pesquisadora da Universidade Federal da Bahia (UFB). As narrativas, no primeiro tema do módulo 1, induzem reflexões sobre a diversidade étnico-racial presente nas escolas, enfatizando os saberes e contribuições da

população afro-gaúcha. Também é discutido o mito da democracia racial, apontando a construção histórica social do Brasil e os dados de desigualdade. Neste tópico, ainda é mencionado como o racismo se propaga nas instituições de ensino, da mesma forma que é negligenciado por profissionais da Educação que acabam não mediando as situações de conflito racial.

O segundo item dos temas formativos abarca o conceito da branquitude como uma constante manutenção de privilégios simbólicos e concretos, em que brancos se consideram superiores a negros e indígenas em virtude de suas características fenotípicas. Um estudo de caso sobre racismo na escola é apresentado a título de exemplificação, nesse item, evidenciando as condutas erradas da escola em relação à ação de uma professora que falou para uma estudante que ela não poderia ser paqueta por não ser branca e loira. A paqueta é uma personagem do programa televisivo dirigido ao público infantil, XUXA, veiculado pela Rede Globo de Televisão. A Xuxa é uma apresentadora loira em um programa de variedades, que apresenta-se acompanhada de dançarinas também loiras, designadas como paquetas.

Na sequência do material, organizado na forma de slides com números de páginas, são disponibilizados vídeos com as pesquisadoras Lilia Schwarcz e Lia Vainer Schucman que descrevem as estratégias existentes de manutenção do racismo nas diferentes esferas da sociedade, em especial nas escolas. Elas demonstram que são estratégias de manutenção da invisibilidade como resultado da visão eurocêntrica e da desvalorização de outras culturas e identidades étnicas (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 62). Nos vídeos, é evidenciado que os conceitos de representação e de representatividade referem-se aos atos políticos que visam garantir visibilidade a determinado grupo. Nesse contexto, destacam as representatividades negras gaúchas no espaço acadêmico, no campo político, na esfera da justiça e no campo das artes. Para exemplificar em que consiste a representatividade, em distintos campos da vida social, são citadas as seguintes lideranças: a professora pesquisadora Petronilha Silva; o senador Paulo Paim; a socióloga Luiza Bairros que esteve à frente da Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial (SEPPIR), pasta com status de Ministério, no período de 2011 à 2014; a professora Lúcia R. Brito Pereira, com importante atuação na Secretaria de Educação do RS; o artista Pelópidas Thebano, responsável, entre outras obras, pela criação dos monumentos do Museu de Percurso do Negro, em Porto Alegre; a cantora, professora e pesquisadora Pâmela Amaro, entre outros grandes artistas, pesquisadores e políticos afro-gaúchos. O curso ressalta a importância da representação e

representatividade de pessoas negras na escola. Assim, é proposto que os docentes reflitam sobre seus planejamentos pedagógicos, referenciando a história e a cultura negra, para além de datas específicas, como a Semana da Consciência Negra, para que de fato a efetivação da EREER se concretize ao longo de todo o ano letivo.

No quarto tópico, caracterizado como EREER - racismo na escola, o vídeo “No chão da escola: Educação Antirracista” com as professoras e pesquisadoras Petronilha Silva, Nilma Gomes e Alessandro Santos, que é presidente da Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo, indica como os ambientes educacionais podem ajudar no enfrentamento do racismo. O encerramento desse módulo, se faz por meio da exibição de um trecho da formação pedagógica ofertada em 2022, na qual a professora e mestra Sherol dos Santos propõe possibilidades e habilidades para a realização de uma educação antirracista, através da problemática: “Como eu vou dar conta do povo preto gaúcho nas minhas aulas?”. De acordo com a docente, que também é chefe da Divisão de Transversalidade do Departamento Pedagógico da SEDUC, “A Educação Antirracista não é um tema, não é um conteúdo, é uma mudança nos discursos e nas práticas, é uma mudança de olhar” (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 117). Ao longo da fala, Sherol identifica inúmeras habilidades dentro do componente curricular de história em que a história e cultura negra podem estar inseridas e ressalta que dentro das demais disciplinas essa prática também pode e deve estar presente.

O quadro 9 situa fragmentos dos conteúdos apresentados nas três formações para gestores e professores em categorias temáticas. As categorias que emergiram da análise de conteúdo são as mesmas descritas no quadro 5.

Quadro 9 – Organização em categorias de fragmentos dos conteúdos das formações para gestores e professores ofertadas em 2022 pela SEDUC.

CATEGORIAS	1 ^a FORMAÇÃO PARA GESTORES 23 e 24 de agosto	2 ^a FORMAÇÃO PARA GESTORES 27 de outubro	3 ^a FORMAÇÃO PARA GESTORES 29 de novembro	FORMAÇÃO PARA PROFESSORES Outubro Portal da Educação

<p>Ações de institucionalização da EREER</p>		<ul style="list-style-type: none"> - EREER como um projeto político e intencional de educação. - Criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de projetos de intervenção. - Incentivar a utilização de materiais didáticos que enfatizem a questão racial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos trabalhados: preconceito, discriminação, raça, etnia e racismo. - Conhecer a diversidade étnico-racial presente nas escolas. - Referenciar a história e a cultura negra, para além de datas específicas e durante todo ano letivo. - EREER é uma mudança nos discursos e nas práticas
<p>Valorização cultural – epistemologias diversas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Povos originários, africanos e afro-brasileiros relacionando as características culturais e o significado dos acessórios e elementos culturais. 		<p>Direito à diversidade e à equidade.</p>	<p>Conhecer os saberes e contribuições da população afro-gaúcha</p>
<p>Representatividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resistência afro-gaúcha. - Lutas abolicionistas e dos quilombos, - Identificação dos valores ancestrais dos estudantes negros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presença de mulheres negras na liderança do curso. - Ações afirmativas não são benéficas para negros e indígenas, mas sim resultados da luta de grupos sociais, em especial do Movimento Negro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuição cultural dos povos afro-brasileiros, africanos e indígenas. - Valorizar os professores e os estudantes negros e indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de Representatividade e de Representação. - Conceitos de raça/cor e autodeclaração. - Negras e negros gaúchos na academia, política, justiça e artes.

Combate ao racismo		<ul style="list-style-type: none"> - Trilha antirracista - Como trabalhar o racismo na escola? - Compreender o racismo. - Evitar o silenciamento quanto às situações de preconceito racial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Corrigir as desigualdades históricas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre o racismo na escola. - Contexto histórico da população negra nas escolas brasileiras. - Educação Antirracista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Branquitude - ERER: racismo na escola - Mito da democracia racial. - Trabalhar a construção histórica social do Brasil e os dados de desigualdade. - Educação Antirracista. - Manutenção do racismo.
Formação continuada para ERER		<ul style="list-style-type: none"> - Curso de educação antirracista. - Letramento Racial 	<ul style="list-style-type: none"> - Curso de educação antirracista. - Especializações e fontes de apoio aos docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação articulada com setores da escola e legislação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Letramento Racial
Responsabilidade	Efetivação	<ul style="list-style-type: none"> - Gestão e os professores possam identificar o racismo e operar a educação antirracista. - Contratação de profissionais especializados na temática étnico-racial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipes responsáveis pela organização da trilha. - Trabalhar ERER é um compromisso ético das escolas e dos professores. - Atuação da gestão na superação do racismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - A gestão juntamente com todos da comunidade escolar tem a função de articular, construir protocolos de prevenção e encaminhamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Racismo é negligenciado por profissionais da Educação. - Profissionais de ensino devem mediar as situações de conflito racial. - Professores precisam refletir sobre seus planejamentos pedagógicos.
	Fiscalização	<ul style="list-style-type: none"> Mantenedora, CREs, gestores e docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ações pedagógicas são esporádicas e isoladas. - Ações afirmativas não são constituídas apenas por cotas raciais. 		

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise das formações para gestores, disponíveis no Canal SEDUC/RS - YouTube e Portal da Educação/RS, 2023.

No quadro anterior, observa-se que a institucionalização da ERER tem como foco as ações de gestores e professores no espaço escolar. O conteúdo das formações aborda temas fundamentais como os conceitos de branquitude (BENTO, 2022) e de racismo

(ALMEIDA, 2019), evidenciando a responsabilidade da escola para a promoção de uma educação antirracista. Há grande ênfase na categoria representatividade, o que também foi evidenciado na análise dos Temas Transversais da Matriz Curricular (seção 6.2.2).

Nota-se, que a subcategoria Fiscalização da EREER raramente aparece ao longo dos cursos, assim como referências sobre financiamento específico para EREER assegurado pelas leis orçamentárias. A falta de investimento em EREER pode ser inferida pela opção por formações online assíncronas, sem interação social entre os formadores e o público. Além disso, não é prevista nenhuma forma de acompanhamento do aproveitamento do curso pelos participantes e da recontextualização dos conhecimentos compartilhados nas práticas profissionais de gestores e professores. Nessa perspectiva, é evidente que, “[...] não é a existência da política que determina a implementação da EREER, é necessário comprometimento e uma luta constante que envolve todas as camadas do sistema educacional” (KAERCHER, 2023, comunicação oral).

O conteúdo das formações tem possibilidades de induzir transformações nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares, no sentido de contribuir para descolonizar currículos (GOMES, 2012). Tais mudanças, previstas na legislação, porém, para acontecerem precisam ser orientadas por uma gestão democrática, em todos os níveis do sistema educativo de modo a garantir a participação da comunidade escolar nas decisões. De acordo com Batista (2018) a gestão da escola, especificamente, precisa estar em comunicação com a comunidade e com movimentos sociais para a tomada de decisões e para a construção de seus documentos, como é o caso do Projeto Político Pedagógico (PPP). Para tanto, são necessárias formações específicas, dirigidas a coordenadores pedagógicos que possam articular a introdução da EREER nos planos de trabalho dos professores, conforme ressalta Teixeira (2019). Assim, espera-se que o PPP apresente as temáticas étnico-raciais e seja consultado cotidianamente pela gestão e docentes, segundo propõe Pereira (2015).

As formações específicas oferecidas pela Rede Estadual limitam-se a vídeos e textos disponíveis no Portal da Educação para que gestores e professores os assistam e leiam, sem que seja exigida comprovação de realização dessas formações, exceto preenchimento de formulário online. Além disso, não é prevista, na jornada de trabalho, tempo para dedicação a essas formações. Assim, cabe aos profissionais buscar esses conhecimentos em momentos que deveriam ser de descanso e lazer. A formação proposta pela mantenedora, portanto, não é viabilizada durante a jornada de trabalho, sendo

provavelmente realizada somente por aqueles profissionais que têm afeto à causa (MEINERZ, 2017).

Desde a publicação dos materiais relativos à formação, não houve atualização do Portal, considerando os acontecimentos locais e as produções científicas sobre ERER. Nem mesmo a criação do 2º módulo do curso específico para cada área de ensino. Além disso, não foi criado um espaço de troca, acompanhamento e apoio aos professores para compartilhamento de experiências, desafios e impasses enfrentados na efetivação da ERER.

É necessário frisar que o artigo 26-A da LDBEN, redigido em 2003, assim como o parecer do CNE 003/2004 referente às DCNERER, prevêem juntamente com a obrigatoriedade da ERER, a oferta de formações continuadas para professores, bem como a destinação de recursos para o desenvolvimento da ERER nas escolas, porém, 20 anos se passaram e as limitações para a implementação dessa política continuam existindo. Nessa circunstância, é evidente a ressalva de Kaercher (2023, comunicação oral), em que a pesquisadora coloca que, “[...] a dificuldade da implementação da ERER tem uma gênese muito antes da escola, as barreiras se constituem a partir de uma longa rede estruturada pela hegemonia branca [...]”. Essa mesma rede hegemônica são os responsáveis pela criação e fiscalização da efetivação das políticas públicas. Nesse processo, as determinações legais são descumpridas e omitidas.

Dessa forma, o não cumprimento das normativas legais, tem como uma das suas consequências, formações para professores insuficientes, como é o caso da formação aqui apresentada. A análise também permite inferir a falta de destinação de recursos orçamentários para efetivação da política, uma vez que, a formação oferecida é de baixo custo e também de baixo impacto potencial na realidade escolar.

6.4 As Instituições de Ensino e os Indicadores Educacionais

Nesse tópico estão descritas as análises realizadas nos documentos escolares, bem como os indicadores educacionais disponíveis pelo Censo Escolar de 2022. Os primeiros contatos para realização da pesquisa, as dificuldades de acessar informações e os discursos registrados nos documentos examinados.

6.4.1 Regimento e Projeto Político Pedagógico da Escola A

Conforme já mencionado no capítulo 5, os critérios para seleção das escolas corresponderam ao número de habitantes negros e não negros na comunidade na qual a escola está situada, conforme dados do IBGE (2010)⁹, considerando-se as características socioespaciais e as oportunidades educacionais de cada território. Outro critério foi a oferta de ensino médio pelas escolas e o pertencimento das mesmas à rede estadual de ensino. Assim, a escola identificada nesse estudo como escola A, foi selecionada entre os bairros com maior número de habitantes negros.

O primeiro contato com a gestão da instituição ocorreu em 31 de janeiro de 2023, via rede social, para solicitar autorização para realização da pesquisa. A assinatura do termo de autorização ocorreu no dia 14 de fevereiro do mesmo ano, graças à mediação de um colega de rede que atuava, no período do estudo, em uma das escolas selecionadas para a pesquisa.

A segunda visita ocorreu em 23 de maio de 2023, na qual o responsável institucional, que ocupava o cargo de direção, cedeu os documentos escolares para análise. Nessa ida a campo, a gestão estava em atendimento, não sendo possível sanar as dúvidas da pesquisadora, disponibilizando apenas os documentos. Além do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola possui um documento com o histórico da autorização do funcionamento da instituição e um álbum de fotografias dos principais eventos realizados. As fotos não apresentam identificação, mas são de shows protagonizados pelos estudantes com vestimentas de diversas etnias.

O Regimento da Escola A foi elaborado no ano de 2017, sendo estruturado para ambos os graus de ensino fundamental e médio e organizado em 17 capítulos. O regimento propõe como filosofia da escola proporcionar a democratização do acesso à instituição, bem como garantir o direito à educação, ao conhecimento e de permanecer no ambiente de ensino. A concepção pedagógica é focada no desenvolvimento de práticas sociais que abrangem a realidade local da comunidade, o diálogo, e a mediação de conflitos, priorizando uma educação humanista. O objetivo da instituição é valorizar os estudantes a partir da sua bagagem histórica e cultural, conforme destaca o documento:

Reconstruir o fazer didático em um processo coletivo, transformando o espaço escolar e integrando escola e comunidade, desenvolvendo um processo

⁹ Devido ao atraso na realização do Censo de 2020, iniciado somente em 2022 e concluído em 2023, não foram localizadas informações atualizadas sobre autodeclaração étnico-racial nos bairros do município onde estão situadas as escolas.

educacional que oportuniza a formação permanente dos estudantes na concepção de direitos humanos para além da igualdade de oportunidades, garantindo o direito de todos à educação e pela valorização das diferentes culturas étnico-raciais, sexuais, físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras (REGIMENTO ESCOLAR A, 2017, p. 7)

No texto do Regimento da Escola A (RE-A) há menção ao processo de ensino-aprendizagem com fomento a ações pedagógicas coletivas, éticas e que promovam a valorização sociocultural, e a formação pessoal para alcançar a construção do conhecimento e o rendimento escolar. No documento também é afirmado que para a efetivação das práticas indicadas, se faz necessário o envolvimento de docentes e gestores na construção do processo, comprometidos com suas responsabilidades, visando os princípios de convivência, interação e construção de conhecimentos.

O RE-A propõe práticas educativas interdisciplinares que atendam os temas transversais, sendo estes incorporados aos planos de estudos em consonância com o PPP da escola e demais documentos legais como BNCC, RCGEM e matriz curricular. De acordo com o RE-A, o calendário escolar é elaborado a partir das orientações previstas na LDBEN, atende as determinações administrativas e pedagógicas da mantenedora, além das atividades locais. Em relação às metodologias de ensino, o texto frisa que essas devem ser construídas a partir dos conteúdos programados pela BNCC e dos temas transversais, já mencionados. No texto, é proposta a valorização e a contextualização da cultura da comunidade, os saberes populares da diversidade social que circunda a escola, tornando os estudantes protagonistas das ações pedagógicas através de suas vivências e experiências. Assim, contribuindo para a afirmação de suas identidades.

O PPP da Escola A (PPP-A) foi reformulado em outubro de 2022 e está organizado em seis capítulos. Uma primeira versão do texto, de cunho administrativo, foi desenvolvida pela gestão (direção, coordenação e secretaria) e, posteriormente, disponibilizada para os docentes contribuírem com a parte pedagógica. Apresenta, após os dados de identificação da escola, as leis federais e normativas estaduais vinculadas ao Ensino Médio Gaúcho.

De acordo com o texto do PPP-A, a escola foi construída para atender à reivindicação da comunidade (moradores do bairro) junto ao poder público, para que os jovens não precisassem se deslocar para bairros mais centrais a fim de concluir a etapa do Ensino Médio. A instituição dispõe de nove salas de aula, uma biblioteca, dois laboratórios (informática e ciências físicas e biológicas), cozinha, sala de professores, sala de orientação educacional e supervisão escolar, sala de conferência, sala da direção,

sala da vice-direção e secretaria. Não possui sala de recursos para atendimento especializado a estudantes público alvo da educação especial e o ginásio de esportes aguarda o recebimento de recursos para ser construído. Essa descrição evidencia os escassos investimentos públicos na instituição.

A Escola A foi estruturada para atender o ensino médio nos três turnos, porém, a oferta do ensino no noturno foi encerrada, devido ao alto índice de evasão escolar. Que por sinal teve um aumento significativo entre os anos de 2020 e 2021, tendo como principal causa a pandemia de Covid-19, uma vez que os estudantes passaram a trabalhar em turno integral para auxiliar na renda familiar (PPP-A, 2022). O documento também ressalta o ingresso de estudantes venezuelanos e de outras regiões do RS na instituição. Diversos são os motivos que resultam nas migrações para a cidade, porém, a principal causa é o desenvolvimento industrial e a oferta de emprego na região. Nesse processo, os novos habitantes buscam residência nos bairros com menor custo de moradia.

Segundo o PPP-A, a escola utiliza dados do INEP como um instrumento para auxiliar na elaboração das propostas pedagógicas, com intuito de melhorar a qualidade do ensino e o rendimento escolar. Também salienta que os princípios do documento estão baseados nos parágrafos 3º e 14º da LDBEN, os quais propõem uma gestão democrática, um vínculo entre educação escolar, práticas sociais e o mundo do trabalho, assim como a liberdade de expressar o pensamento, a arte, a cultura e o saber.

Os documentos norteadores do trabalho na escola A, constituem indícios de uma proposta educacional democrática e participativa. Ambos os textos frisam a necessidade de uma educação diversificada, que atenda às características das inúmeras identidades que compõem o ambiente escolar. Porém, nenhuma das determinações legais relativas à ERER estão presentes de forma explícita nos textos. Embora o RE-A mencione a palavra étnico-racial, uma vez, ou aponte que os conteúdos programáticos seguem a BNCC e os temas transversais, as palavras como etnia, negros, africana, afro-brasileiro, indígena, povos originários, preconceito e racismo não são citadas em nenhum dos dois documentos.

É importante destacar, em relação ao PPP-A, que as seções como planos de estudos das áreas do conhecimento e projetos interdisciplinares, direcionadas para elaboração pelos docentes, até o momento da análise, ainda não haviam sido elaboradas. Segundo o relato de um docente da escola, realizado durante uma conversa informal, o material foi disponibilizado durante semanas na mesa da sala dos professores, mas, cerca de três docentes apenas tiveram interesse ou acrescentaram propostas para sua área de

atuação. Segundo ele, depois de um certo tempo, o documento foi guardado no armário da coordenação. Essa informação revela a ausência dos documentos na orientação do trabalho pedagógico dentro da escola, de forma que se o PPP está incompleto e guardado é porque o mesmo não é consultado ou sua importância nem mesmo é do conhecimento do corpo docente. Essa lacuna quanto à participação docente na elaboração da proposta, também leva a pensar que podem não ter sido oportunizados espaços e tempos para produção coletiva do PPP. Além disso, não há qualquer referência a uma possível mobilização do restante da comunidade escolar, demais servidores, estudantes, famílias, lideranças locais para a proposição de um PPP que expresse os saberes e práticas locais.

6.4.2 Regimento e Projeto Político Pedagógico da escola B

A escola caracterizada como B, foi escolhida pelos critérios mencionados na seção 5.2, estando situada na comunidade com maior número de habitantes não negros. O primeiro contato com os gestores teve o objetivo de relatar os objetivos da pesquisa e os procedimentos que seriam realizados. A pesquisa foi autorizada pela pessoa responsável que ocupava o cargo de vice-direção, em janeiro de 2023. Posteriormente, a pessoa que ocupava o cargo de direção, também concordou com o desenvolvimento do estudo.

A primeira etapa da pesquisa foi baseada na análise dos documentos que orientam o trabalho escolar. Em conversa informal com a direção, foi comentado que os documentos da escola B estavam desatualizados e que também são pouco consultados pelas equipes diretivas, pedagógicas e docentes. A pessoa contatada mencionou que a 4ª CRE iria orientar a elaboração e reformulação dos novos regimentos, sendo essa uma orientação estabelecida para todas as instituições pertencentes à mantenedora estadual.

Durante a análise dos documentos disponibilizados, identificamos a presença de dois Regimentos Escolares B (RE-B) distintos, um para o ensino fundamental e outro para o ensino médio, assim como os PPP-B. Nesse processo, também foi identificado um plano de estudos do ensino fundamental, mas o mesmo material referente ao ensino médio não foi encontrado. Como a documentação presente só apresentava uma cópia física, foi acordado que a gestão realizaria a digitalização do material e enviaria à pesquisadora. O RE-B ainda apresentava menção ao ensino médio politécnico, com vigência a partir de 2013 e que foi descontinuado em 2016. O documento foi estruturado

em 17 capítulos e 34 páginas. O RE-B propõe como filosofia escolar “[...] políticas públicas para ofertar educação de qualidade social e acesso para todos” (2013, p. 6), apresentando entre os seus princípios termos como: sociedade, relações, cidadania e democracia, as quais poderiam ser articuladas à ERER. O RE-B aponta a necessidade de promover qualidade social cidadã, possibilitando “[...] problematizações e leituras críticas que levem à transformação dos aspectos que ferem os direitos humanos” (2013, p. 7). No que se refere à estruturação do ensino, por meio de fontes socioantropológicas, o documento argumenta que o educador deve conhecer o ambiente cultural no qual os educandos estão inseridos, de forma que o planejamento pedagógico seja baseado nos sujeitos. É significativo salientar, que o RE-B se caracteriza em seu próprio texto, como a diretriz orientadora do trabalho escolar. E na mesma concepção, considera que os planos de estudos sejam construções coletivas do currículo desenvolvido em coerência com o PPP.

No item 17, o regimento aborda o calendário escolar, ressaltando que este é elaborado em consonância com a LDBEN, atendendo as determinações pedagógicas da mantenedora e a realidade local da escola. Assim como, deve ser construído de forma comunitária, aprovado em assembleia e homologado pela mantenedora (RE-B, 2013).

O Projeto Político Pedagógico B (PPP-B) para o ensino médio, diferente do RE-B, mencionava os dados de identificação da escola, da gestão e comunidade escolar, porém todos desatualizados, uma vez que o documento foi elaborado no ano de 2009. Entre os capítulos que constituem o texto estão presentes a análise histórica da realidade e da época em que o texto foi redigido, realizando um recorte sobre o processo de formação do bairro. De acordo com o texto, o bairro passou a ser desenvolvido por imigrantes italianos, com a contribuição de alemães que migraram para a região, devido aos pólos industriais já instalados na década de 1950. Ainda, em relação à comunidade, o próprio registro aponta a presença de setores como outras escolas, igrejas e clubes de mães.

O tópico identificado como “Análise para elaboração do projeto” narra os critérios considerados para a construção do PPP-B:

Ao elaborar a pesquisa o nosso objetivo foi enxergar o ambiente com os olhos de todos os sujeitos e para todos os lados, definir as prioridades em conjunto e estender as responsabilidades da implementação do processo entre todos os elementos formadores de nossa comunidade escolar de forma compartilhada (PPP, 2009, p. 6).

No texto é salientado que para o desenvolvimento do PPP-B a escola precisa olhar para o seu público e para comunidade que circunda a instituição. Destaca-se a descrição da ascendência dos estudantes que frequentam o ensino regular diurno, sendo apontado que 60% dos discentes são de origem italiana, 30% alemã e 10% de outras origens. Com relação à descrição da ascendência dos estudantes do noturno, no texto, afirma-se que a maioria dos alunos, cerca de 49% é de origem brasileira, 27% italianos, 14% alemães e 10% de outros. A redação do texto evidencia uma cultura em que a população de ascendência europeia, alemã e italiana, parece não se considerar como parte da população brasileira. Quem serão os brasileiros nesse discurso? Provavelmente a população de ascendência africana e indígena. A forma como o PPP-B viabiliza alguns grupos étnicos e invisibiliza as demais culturas, mostra a incoerência existente entre os documentos da Escola. O RE-B ressalta a necessidade dos docentes conhecerem a bagagem cultural dos estudantes e o PPP-B descreve os discentes a partir de suas origens, chamando a atenção o termo origem brasileira como uma forma de se referir à população afro-brasileira e indígena. A utilização desse termo ignora todas as lutas e reivindicações por reconhecimento às contribuições dos povos originários, africanos e afro-brasileiros na construção sociocultural e econômica do país. Esse trecho do documento evidencia o racismo institucional (ALMEIDA, 2021), o desconhecimento da legislação e do debate público por equidade racial. Para interpretar essa observação, cabe recorrer às reflexões propostas por Moura ([1988] 2019) sobre as oligarquias formadas na sociedade brasileira, as quais sempre naturalizam seus privilégios ao inferiorizar socialmente e racialmente negros, segmentos mestiços e índios, enaltecendo apenas a cultura dos dominadores brancos. É evidente que as concepções propostas pelo autor ainda se fazem presentes, inclusive nos ambientes educacionais, quando documentos produzidos pela escola, em pleno século XXI, indicam a origem dos grupos, como europeia e brasileira. Assim, de acordo com Moura ([1988] 2019, 138, p.), “A historicidade étnica e cultural, fica, assim, através dessa estratégia inibidora e intimidadora, reservada ao imigrante branco”. De forma que, esses negam sua nacionalidade como luso-brasileiro, ítalo-brasileiro e teuto-brasileiro.

A partir da forma como é realizada a caracterização da comunidade no documento escolar indica o desconhecimento da legislação acerca da EREB e a invisibilização dos estudantes negros. Por outro lado, foi localizada, no texto, a proposta de que o trabalho pedagógico tenha como princípios: a valorização da pluralidade, posicionando-se contra qualquer discriminação; o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com os

movimentos sociais; a valorização dos saberes populares e científicos; e a participação da comunidade na construção do projeto da escola. Esses dois trechos evidenciam a contradição interna do texto, a qual resulta de forças antagônicas presentes na sociedade e também na comunidade escolar.

Em relação à EREER, essa não aparece de forma explícita, nem é citada em nenhum dos documentos da Escola B, nem mesmo as palavras etnia, negros, africana, afro-brasileiro, indígena, povos originários, preconceito e racismo. Em nenhum momento o PPP-B faz menção à presença de organizações sociais formadas por negros, ou às contribuições que os grupos afrodescendentes proporcionaram para o crescimento local. O PPP descreve o percentual de estudantes negros como de origem brasileira, termo utilizado pelo descendentes de italianos para identificar a população afro-brasileira desde a década de 1920 (PPP, 2009).

No que diz respeito à descrição do trabalho pedagógico, o texto do PPP-B, enfatiza o posicionamento escolar contra atos de discriminação, porém descreve grupos étnicos como outras origens, promovendo a invisibilidade de negros e indígenas. Em outra passagem, o texto do documento é ainda mais negligente em relação à legislação, ao descrever a população indígena como “nômades selvagens e bugres” (PPP-B, 2009, p. 8). Essa caracterização é a mesma realizada por Antunes em 1950, no Documento Histórico do Município de Caxias do Sul, negando o valor dos povos originários na região. Trata-se de uma escrita desrespeitosa em relação ao pertencimento étnico-racial, assim, o texto promove discursos preconceituosos em suas descrições históricas, enaltecendo a branquitude através da hegemonia dita italiana.

Na análise também é importante frisar, a contradição existente entre a escrita do documento e a prática escolar, uma vez que, o texto se coloca como material orientador do trabalho educacional e ao mesmo tempo está desatualizado e não é consultado por gestores e professores.

Na proposta de analisar a presença e/ou ausência da EREER nos documentos das duas escolas, elaboramos o quadro 10 que sintetiza, a partir das categorias temáticas já mencionadas nas demais seções do tópico seis, as referências indiretas à EREER.

Quadro 10 – Categorização temática das referências indiretas à EREER nos documentos das duas escolas vinculadas à pesquisa.

CATEGORIAS	DOCUMENTOS ESCOLA A		DOCUMENTOS ESCOLA B	
	REGIMENTO ESCOLAR A	PPP-A	REGIMENTO ESCOLAR B	PPP-B
Valorização cultural e epistemologias diversas	Valorização das diferentes culturas étnico-raciais. Ações pedagógicas de valorização sociocultural.			
Representatividade	- Práticas sociais que abrangem a realidade local da comunidade. - Valorização e contextualização da cultura da comunidade. - Afirmação da identidade dos estudantes.	- Documento reconhece as origens dos estudantes venezuelanos e de outras regiões do RS.	- Conhecer o ambiente cultural no qual os educandos estão inseridos	- Valorização da pluralidade. - Valorização dos saberes populares.
Combate ao racismo	- Diálogo e mediação de conflitos.			Posicionando-se contra qualquer discriminação.
Responsabilidade	- Dever de proporcionar a democratização do acesso à escola. - Direito à educação. - Docentes e gestores comprometidos.	- Contribuição da gestão, secretaria, coordenação na escrita do documento.	- O educador deve conhecer o ambiente cultural dos educandos.	- A escola precisa olhar para o seu público e para a comunidade. - Participação da comunidade na construção do projeto da escola.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise das formações para gestores, disponíveis no Canal SEDUC/RS - YouTube e Portal da Educação/RS, 2023.

É visível que os documentos acima citados não seguem as orientações legais relativas à EREER, a qual não é explicitada no PPP. A temática étnico-racial aparece uma vez, em apenas um documento, no RE da escola A, a qual está situada em uma região considerada periférica, habitada majoritariamente por pretos e pardos. Talvez, a presença de uma diversidade étnico-racial representativa na comunidade possa influenciar na valorização e visibilidade das suas culturas. No entanto, quando ocorre menção de temas que envolvem a implementação da EREER, no PPP da escola A e nos RE e PPP da escola

B, a abordagem é rara e, quando ocorre, é de forma superficial. As poucas menções à EREER estão relacionadas à categoria de representatividade. Os documentos não indicam condutas e propostas pedagógicas para combater o racismo, nem mesmo o reconhecem como um precursor da violência e das desigualdades. Apenas indicam diálogo e posicionamento para conflitos que não são especificados.

A ausência da EREER no PPP permite inferir que esse documento não induza a elaboração dos planos de estudo pelos professores, a partir de conhecimentos contextualizados nas formações para uma educação antirracista. Já que tais proposições não estão presentes nos documentos que norteiam o trabalho escolar, corroborando os apontamentos de Regis e Basílio (2018) sobre a perpetuação de atitudes discriminatórias e silenciosas no cotidiano escolar, é possível inferir que essa lacuna tenha consequências negativas na trajetória educacional dos estudantes. A análise dos documentos sugere a conservação de um racismo institucional (ALMEIDA, 2021) que permanece construindo barreiras para a efetivação da EREER nos espaços escolares. É importante considerar que são instituições situadas em uma região em que os espaços de poder ocupados nos ambientes da mantenedora e da escola, são majoritariamente por gestores e docentes não negros, na realidade da serra gaúcha.

A ausência da EREER nos documentos orientadores do trabalho escolar também pode ser um indício de que, nas práticas pedagógicas de professores, nos estudos e avaliações de aprendizagem dos estudantes, a EREER não é priorizada, tão pouco desenvolvida. Os PPP deveriam apresentar propostas para abordar a Educação Antirracista, o Racismo na escola, a Representatividade, a população Afro-gaúcha, os povos Afro-brasileiros, Africanos e Indígenas, valorizar sua história e culturas, todos aspectos apresentados com frequência nas formações concedidas pela SEDUC/RS. Contudo, o que se observa nas escolas, são PPP desatualizados, armazenados em armários e, segundo os gestores, nunca consultados pelos docentes. Essa percepção também decorre de minha experiência profissional descrita na seção 6.5.

6.4.3 Caracterização das escolas em relação aos indicadores educacionais

A implementação da EREER nas escolas poderia ser motivada pelo reconhecimento das desigualdades entre os grupos sociais e pela intenção de produzir a transformação dessa realidade no sentido de promover maior justiça social. Assim, tanto

a segregação socioespacial, quanto a distribuição desigual de recursos influenciam na vida educacional dos estudantes, conforme propõe Ribeiro (et al., 2016). Dessa forma, ao analisar o processo histórico de formação do município de Caxias do Sul/RS e identificando que as regiões periféricas são habitadas majoritariamente por negros, de acordo com as informações descritas no capítulo 2. Assim, foram analisados indicadores educacionais produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a fim de verificar se há diferenças nos rendimentos educacionais entre as instituições cujos documentos foram examinados.

Para tanto foram consultados indicadores que possibilitem comparar alguns dados do Censo Escolar, relativos às duas escolas, tomando como parâmetros, as médias nacional e estadual. Esses indicadores são associados às características dos bairros em que as instituições estão situadas, supondo que os estudantes que as frequentam sejam moradores desses bairros. Tal análise considerou a probabilidade de ocorrer segregação socioespacial e diferenças de oportunidades educacionais para os estudantes das duas instituições, uma central e outra periférica (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013). Assim, as análises desenvolvidas abrangeram dimensões da educação, como as taxas de distorção idade-série, apresentadas na tabela 4. E também o rendimento escolar, levando em conta as taxas de aprovação, reprovação e abandono (INEP, 2022), exibidas nas tabelas 5, 6 e 7, respectivamente.

No levantamento dos indicadores, foram selecionados os dados apenas alusivos à localização urbana e à dependência administrativa estadual, coerente com as particularidades de cada instituição de ensino vinculada à pesquisa.

Tabela 4 – Taxas de distorção idade-série por escola, em relação aos dados estaduais e nacionais do ensino médio, referentes ao ano de 2022.

Ano do Ensino Médio	Brasil/urbana/Estadual	RS/urbana/Estadual	Escola A	Escola B
1º	26,1	34,5	25,0	30,4
2º	22,8	27,9	13,2	33,6
3º	21,8	22,2	9,6	30,6
Geral	23,8	28,9	17,7	26,2

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do Censo Escolar de 2022.

A análise da Tabela 4 levou em conta os estudos publicados por Koslinski; Alves; Lange (2013) e Ribeiro (et al., 2016), os quais identificaram que as maiores taxas de distorção idade-série estariam concentradas nas regiões periféricas das cidades, pois,

segundo os autores, além da distância dos centros urbanos, essas regiões também apresentam índices socioeconômicos inferiores. Essas desigualdades produziram distribuição de menos recursos e pior infraestrutura para as escolas de territórios periféricos (RIBEIRO et al., 2016). No entanto, ao examinar as taxas, observamos que a escola B, situada na região central, apresenta porcentagens de distorção idade-série superiores às médias nacional e estadual, enquanto a escola A, situada em bairro periférico, apresenta indicadores melhores.

Na tabela 4, também se destaca o fato de o Rio Grande do Sul, no quesito distorção idade-série, apresentar média de desempenho pior do que a média nacional. Esse é um indicador de que, no estado, há uma cultura de reprovação difícil de transformar. Já a escola A, situada em bairro periférico de Caxias do Sul, não só apresenta menor distorção idade série do que a média gaúcha, mas também menor do que a média nacional, contrariando o esperado com base na literatura.

Esse resultado é reforçado pelas taxas de aprovação, cujas médias são piores no Rio Grande do Sul do que as médias nacionais (Tabela 5). Ambas escolas têm médias de aprovação inferiores às médias nacionais e próximas às médias gaúchas, sendo que, somente no terceiro ano a média de aprovação da Escola B foi superior a da Escola A.

Tabela 5 – Taxas de aprovação por escola, em relação aos dados estaduais e nacionais do ensino médio, referentes ao ano de 2022.

Ano do Ensino Médio	Brasil/urbana/ Estadual	RS/urbana/Estadual	Escola A	Escola B
1º	83,6	78,1	77,7	73,1
2º	84,9	79,6	79,8	72,7
3º	87,1	83,0	78,2	83,0
Geral	85,0	80,0	78,5	75,8

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do censo escolar de 2022.

Com relação especificamente às taxas de reprovação, há uma proximidade entre as médias nacional e gaúcha (Tabela 6). Mas chamam a atenção as maiores taxas de reprovação no primeiro ano do Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Também se destaca a taxa de reprovação elevada, no primeiro ano, na Escola B. O primeiro ano é um ano de transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e os primeiros anos dos ciclos escolares são muito desafiadores para os estudantes que se encontram em situação mais vulnerabilizada (ABRANTES, 2005). Conforme o autor, as transições entre os ciclos de

ensino são processos multidimensionais em que as desigualdades escolares se acentuam havendo maiores riscos de conflitos, crises e insucesso escolar que pode levar à exclusão social. Além disso, essas crises nas transições entre os ciclos também são indicadoras da existência de um hiato entre o nível Fundamental e o Médio. É possível que seja mais difícil a transição principalmente para aqueles estudantes que trocam de escola ao final do Ensino Fundamental. O autor também refere as dimensões afetivas e relacionais que podem ser mais personalizadas em uma escola de menor porte em que as equipes têm maiores possibilidades de conhecer os estudantes individualmente e manter um contato mais próximo com as famílias e a comunidade do entorno.

Tabela 6 – Taxas de reprovação por escola, em relação aos dados estaduais e nacionais do ensino médio, referente ao ano de 2022.

Ano do Ensino Médio	Brasil/urbana/Estadual	RS/urbana/Estadual	Escola A	Escola B
1º	10,3	12,2	10,6	20,9
2º	8,5	8,5	12,4	9,1
3º	6,3	4,7	12,6	2,8
Geral	8,5	8,8	11,6	11,6

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do censo escolar de 2022.

Por fim, a análise das taxas de abandono, mantém as tendências dos outros indicadores analisados (Tabela 7) com taxas de abandono maiores no Rio Grande do Sul do que as médias nacionais. Da mesma forma a Escola A, periférica, apresenta médias menores de abandono do que as médias gaúchas, mas superiores às médias nacionais, com exceção do primeiro ano, evidenciando que o primeiro ano do Ensino Médio representa um desafio, um momento de possível crise e de insucesso escolar, como já referido. Já a Escola B, central, apresenta médias de abandono no segundo e no terceiro anos do Ensino Médio, superiores às médias nacional e gaúcha, indicando a ocorrência de processos de exclusão intensos.

Tabela 7 – Taxas de abandono por escola, em relação aos dados estaduais e nacionais do ensino médio, referente ao ano de 2022.

Ano do Ensino Médio	Brasil/urbana/Estadual	RS/urbana/Estadual	Escola A	Escola B
1º	6,1	9,7	11,7	6,0
2º	6,6	11,9	7,8	18,2
3º	6,6	12,3	9,2	14,2
Geral	6,5	11,2	9,9	12,6

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do censo escolar de 2022.

A análise desses indicadores leva-nos a perguntar sobre quem são os estudantes reprovados em ambas as escolas? Quem são os estudantes que abandonam os estudos ao longo do Ensino Médio? Serão os estudantes negros? Considerando-se os indicadores acima, observa-se que a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, na Escola B, central, parece ser muito mais difícil do que na Escola A. Quais serão as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola A, periférica, que produzem melhores resultados em termos de aprovação, diminuindo a defasagem idade-série e o abandono escolar? Estaria ocorrendo um processo de descolonização de currículos na Escola A com impacto positivo no desempenho de estudantes negros? Essas são questões que permanecerão em aberto para a continuidade da pesquisa.

6.5 Análise dos dados do TCE/RS no exercício de 2016, 2017, 2018 referente ao município de Caxias do Sul

O Tribunal de Contas do Estado, conforme já descrito no capítulo da revisão bibliográfica, realiza a fiscalização do cumprimento do artigo 26-A da LDBEN, com o objetivo de verificar a aplicabilidade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas municipais do RS. No relatório do TCE consultado, não constavam informações acerca das escolas da Rede Estadual, ainda assim, julgamos pertinente considerar os dados relativos à Rede Municipal de Caxias do Sul porque permitem produzir informações sobre o contexto municipal em que estão situadas as duas escolas estaduais estudadas.

A partir da análise do relatório de 2019, relativo à aplicação do questionário investigativo referente aos exercícios de 2016, 2017 e 2018, a Secretaria de Educação Municipal (SMED) da cidade de Caxias do Sul afirma que vem realizando a implantação e execução da ERER, conforme o previsto no Artigo 26-A da LDBEN. Sobre a criação de normativas aponta que uma resolução foi criada (Resolução nº 21 de 03 de maio de 2011) pelo Conselho Municipal de Educação com a seguinte redação:

Estabelece normas complementares às Diretrizes curriculares Nacionais para a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na organização curricular das instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul (CAXIAS DO SUL/RS, 2011, p. 1).

A SMED também responde que a EREER está presente nos projetos e planos de ensino das escolas, mas, não responde a questão que indaga se os conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena são ministrados nas disciplinas de história, artes e literatura em consonância com o parágrafo 2º do artigo 26-A da LDBEN.

No questionamento sobre o ensino dos conteúdos nas escolas municipais, na educação infantil e no ensino fundamental, a secretaria responde que é ensinado em todas as escolas e nos diferentes níveis de ensino. Quando questionada sobre a realização de “[...] concurso público para o magistério municipal, no qual o ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas foi exigido dentre os conteúdos a serem estudados pelos candidatos com previsão no edital nos anos de 2016 a 2018?”, o município descreve que não houve a abordagem desses temas em concurso público no período.

As respostas às questões gerais apontadas no relatório de 2019 mostram que o município entendia atuar de acordo com as orientações propostas no artigo 26-A, porém, a falta de conhecimentos sobre o ensino em disciplinas específicas, previstas na legislação, sugere um desconhecimento do poder público em relação às práticas escolares. É possível supor que o desconhecimento seja devido à falta de registros em diários de classe sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, mas também é possível considerar que propostas pedagógicas referentes aos temas não sejam realizadas pelos docentes. Esse resultado conflita com as respostas às questões que abordam a presença do tema nos planos de estudos e nas escolas.

Em relação à cobrança dos conteúdos orientados pelo artigo 26-A em concursos públicos para seleção e nomeação de professores, é possível observar que o município não parece considerar relevante o conhecimento desses conteúdos por parte dos docentes que buscam ingressar no serviço público municipal. Na questão em relação ao uso dos recursos/verbas da educação destinados especialmente para o cumprimento do artigo 26-A da LDBEN no exercício de 2016 a 2018, a secretaria aponta que nenhum valor dos recursos municipais, estaduais ou da união foram destinados para o cumprimento do artigo. Sobre a forma que o recurso destinado especialmente para o cumprimento do artigo 26-A no período de 2016 a 2018 foi empregado, com a compra ou elaboração de materiais didáticos, formação continuada de professores relativa ao tema, eventos específicos sobre a temática, projetos ou outros, o município ressalta que não possuía recurso financeiro para realização de nenhum dos itens citados. Nessa circunstância é

importante descrever que não existe desenvolvimento de políticas públicas sem investimento financeiro. Uma gestão municipal que não disponibiliza recursos para implementação de uma legislação, demonstra que não está preocupada com a formação social dos seus discentes ou com a promoção de uma educação antirracista.

No que se refere ao número de professores capacitados para o cumprimento do artigo 26-A, nos exercícios de 2016 a 2018, a SMED mencionou que, no ano de 2016, 60 professores estavam aptos; em 2017, 200 professores; e, no ano de 2018, 105 professores. Em relação ao número de eventos de formação de professores, no ano de 2016, foram dois eventos; em 2017, oito eventos; e, em 2018, foram sete eventos. Na sequência, pergunta 15, foram questionados quanto aos últimos cinco eventos de formação e o período de realização de cada um deles. O evento 1 foi realizado em 17 de março de 2016, denominado “História e Cultura Indígena no Brasil”; o evento 2, nomeado como “Oficina de Diálogos”, ocorreu em 24 de maio de 2016; o evento 3, caracterizado como vídeos – “Diversidade étnico-racial que nos une”, feito em 14 de novembro de 2017; o evento 4 foi uma formação para professores, realizada em 31 de agosto de 2017; e o quinto acontecimento ocorreu em 18 de outubro de 2018, designado como “Formação para professores, música afro”. Todas essas formações foram de poucas horas.

Os resultados do relatório relativo ao questionário do TCE/RS, referentes à Cidade de Caxias do Sul, demonstram a incoerência existente entre a obrigatoriedade imposta na legislação e a falta de planejamento, a indisponibilidade de recursos financeiros, a falta de formações continuadas, o reduzido número de docentes e de componentes curriculares capacitados para o trabalho e a quase inexistência de atividades formativas, evidenciando o descaso da gestão municipal sobre a efetiva aplicabilidade da lei. Esses resultados para a rede municipal de Caxias do Sul indicam a precariedade da ERER em escolas públicas do município sugerindo que o contexto em que estão situadas as escolas estaduais, cujos documentos foram analisados, é pouco propenso a incentivar a ERER.

É visível que o processo histórico de formação do município de Caxias do Sul reflete também no campo educacional e relaciona-se com os resultados do TCE/RS. A história narrada e perpetuada a partir de valores eurocêntricos, aponta que outros grupos étnicos e suas culturas não são considerados importantes para compreender a construção e diversidade social do Brasil, em especial da região serrana do RS. Nesse contexto, quando as relações étnico-raciais não são pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, estratégias de valorização das culturas dos grupos negros e

indígenas não são promovidas dentro das escolas. Assim, permanece o silenciamento, as práticas racistas e a invisibilidade de outras culturas, impossibilitando o processo de construção de identidade dos estudantes pertencentes a esses grupos na instituição educacional.

6.6 Experiências com EREER enquanto professora da Rede Estadual

Já mencionei, na apresentação, que as vivências e experiências escolares em relação ao trabalho com a EREER ocorrem com pouco apoio e são perpassadas por conflitos e tensões associadas ao racismo, vividos como experiências dolorosas. E é evidente que o racismo, nas suas três dimensões, individual, institucional e estrutural (ALMEIDA, 2021), perpetua barreiras para implementação da EREER.

Os impasses são muitos e estão nas diferentes esferas que envolvem o sistema educacional. Começa pelos cargos de poder e gestão que regem o cumprimento e a fiscalização da implementação da EREER e que costumam ser ocupados por pessoas brancas e pouco inclinadas à promoção da equidade racial (BENTO, 2022). E assim, temos sucessivas barreiras, como a organização burocrática que leva a não efetivação da EREER. Nos relatórios e respostas a questionários de monitoramento e fiscalização, propostos pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, analisados na seção 6.6, é afirmado pela Secretaria de Educação do Município, a possibilidade de professores participarem de formações em EREER. É possível imaginar que resposta análoga seja produzida por gestores da rede estadual acerca da participação em formações voltadas às questões étnico-raciais ofertadas pela SEDUC para gestores e professores. Porém, a realidade é outra, enquanto professora da educação básica observo que poucos docentes têm conhecimento dos cursos. Aqueles que não os realizam justificam o descompromisso em razão do trabalho exaustivo e da ausência de carga horária remunerada disponível para realizar formações continuadas. Da mesma forma que, quando se fala em EREER o discurso é sempre o mesmo: “não entendo nada do assunto”; “não falo sobre esses temas polêmicos, porque todo mundo é igual”; “em novembro tem mais um projeto para matar aula”; “não dá pra falar nada que agora tudo é racismo!”. Essas são algumas das colocações que escutei e ainda escuto em salas de professores, nas instituições por onde tenho a oportunidade de circular, como as visitadas para esta pesquisa.

Em função das formações serem efetuadas durante o expediente, e de os gestores e professores não contarem com substitutos que possibilitem a liberação de seus encargos

escolares, a fim de se dedicarem a esses estudos, já ouvi relatos de pessoas que acessam as formações *on line* na Plataforma de vídeos Youtube, enquanto realizam as suas tarefas ligadas à rotina escolar, sem chegar a dar atenção ao conteúdo da formação. Posteriormente, enviam o formulário de presença, disponível no *chat* e concluem a participação, mas isso não significa que aprendizagens foram construídas e compartilhadas entre os integrantes da instituição.

Também noto que a temática étnico-racial não é priorizada nas reuniões pedagógicas, desde que iniciei minha trajetória profissional. Quando questionamentos são feitos sobre a legislação, em especial o artigo 26-A da LDBEN, redigido pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, entende-se que a responsabilidade pela ausência da EREER é das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). São as CREs que realizam a mediação entre as orientações da Secretaria de Educação e as escolas, enviando os documentos que definem a organização do trabalho para o ano letivo, como é o caso do calendário, das datas comemorativas, do sistema de avaliação e dos estudos de recuperação. Então, na percepção da comunidade escolar, se a CRE não explicita a legislação relativa à EREER, ao estabelecer a rotina do período letivo, não há necessidade de organizar o trabalho escolar de modo a viabilizar a realização de estudos que permitam efetivar a EREER. Assim, a implementação da EREER se resume às atividades de datas comemorativas, como 19 de abril e 20 de novembro. Essa prática é reforçada pela síntese relativa ao desenvolvimento dos temas transversais, conforme orientações da SEDUC-RS, proposta na figura 8.

Figura 8 – Orientações pedagógicas sobre a introdução dos temas transversais no calendário escolar.

O infográfico, intitulado "Temas Transversais", apresenta orientações pedagógicas para a introdução desses temas no calendário escolar. Ele está dividido em três seções principais:

- Educação Ambiental:** Representada por um ícone de seta vermelha apontando para a direita. Inclui:
 - Semana Mundial do Meio Ambiente - 29/05 a 02/06;
 - Semana Estadual da Água - 06 a 13/10.
- Educação em Direitos Humanos:** Representada por um ícone de seta verde apontando para a direita. Inclui:
 - Dia Nacional dos Direitos Humanos - 12 de agosto;
 - Semana Estadual da Pessoa com Deficiência - 21 a 28 de agosto;
 - Semana Farroupilha - 14 a 20 de setembro;
 - Semana da Criança e do Adolescente - 09 a 13/10;
 - Semana Maria da Penha nas Escolas - 27/11 a 01/12.
- Educação das Relações Étnico-Raciais:** Representada por um ícone de seta amarela apontando para a direita. Inclui:
 - Dia dos Povos Indígenas - 19/04;
 - Semana da Consciência Negra - 13 a 20/11.

A restrição do trabalho com EREER a datas comemorativas conforme o calendário proposto pela SEDUC-RS contradiz o proposto na legislação, no Referencial Curricular Gaúcho, nas Habilidades do Tema Transversal e na formação antirracista dirigida a gestores e professores, as quais recomendam que projetos integrados e interdisciplinares sejam desenvolvidos ao longo de todo o ano letivo.

Nesse contexto, analisando as características da Rede Estadual de ensino do RS, em consonância com as referências acima mencionadas, podemos identificar as seguintes questões: A primeira é que as gestões das escolas não atuam de forma democrática ou compartilhada com a comunidade escolar. São poucas as ações de familiares ou o envolvimento de grupos e movimentos sociais, do entorno, na tomada de decisões pelas escolas. Na sua grande maioria, as participações se restringem ao Círculo de Pais e Mestres (CPM) e ao Conselho Escolar.

Em relação ao papel do coordenador pedagógico, enquanto articulador das propostas pedagógicas, conforme recomendado por Teixeira (2019), na sua dissertação, podemos abordar a segunda problemática. A função do coordenador na Rede Estadual, está atrelada às atividades de supervisor escolar, o qual atende as demandas burocráticas e secundariza as questões pedagógicas como a orientação de projetos e planejamentos que envolvem as diversas temáticas sociais.

Elementos de minha experiência pessoal acerca das limitações da efetivação da EREER, aqui registradas, são reforçados pela análise do relatório do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul que examina dados produzidos a partir de respostas a um questionário enviado às escolas do Município de Caxias do Sul.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve a intenção de analisar, como se constitui a relação entre a legislação estadual, que sustenta a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), as orientações curriculares, para a sua implementação e os documentos de duas escolas estaduais de Caxias do Sul/RS. Foi analisada a presença ou ausência da EREER nos documentos legais e institucionais norteadores do trabalho pedagógico, e nas formações ofertadas para gestores e professores da rede estadual, buscando verificar se estavam em

conformidade com as normativas legais nacionais. A proposta focalizou o Ensino Médio e o componente curricular Biologia da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), em virtude da área de atuação docente da pesquisadora.

Com relação ao primeiro objetivo específico relativo à análise dos documentos legais do Estado do Rio Grande do Sul, nota-se que, com as inúmeras reivindicações do Movimento Negro, a produção acadêmica recente e a atuação do Tribunal de Contas do Estado do RS, houve um avanço nos textos dos documentos legais mais atuais, de 2017 e de 2022, os quais tensionam o previsto nos documentos anteriores que responsabilizavam exclusivamente professores e gestores escolares pela implementação da ERER, indicando a responsabilização do poder público, secretarias de educação e conselhos de educação municipais e estaduais. Nesses últimos textos legais também são previstos processos de monitoramento da efetivação de políticas públicas.

Quanto ao segundo objetivo específico, averiguar o Referencial Curricular Gaúcho (RCGEM), quanto à presença ou ausência da ERER, observamos o cumprimento do Artigo 26-A da LDBEN e das Diretrizes Curriculares Nacionais para ERER, da Resolução do Conselho Estadual nº 297/2009 e do Decreto Estadual 53.817/17. É evidente que diferentemente da BNCC que faz alusões indiretas ao previsto na lei, o RCGEM explicita a ERER, indicando uma intencionalidade quanto à descolonização de currículos. Tal presença sugere a existência de representatividade negra na Secretaria de Educação, bem como o impacto do Movimento Negro Educador e das produções acadêmicas sobre as propostas de ERER. Entretanto o RCGEM desloca a responsabilidade para a implementação da política para professores, na sala de aula, não mencionando recursos financeiros ou humanos que possam servir de apoio na promoção mais permanente de uma educação antirracista.

Da mesma forma na Matriz Curricular do componente curricular Biologia da área de CNT de 2023, existem evidências da intenção de produzir a descolonização de currículos pelo grande número de Habilidades do Tema Transversal (HTT) para ERER identificadas. Contudo a responsabilização é atribuída exclusivamente aos professores, pois, as orientações são genéricas, recomendando-se, por exemplo, em algumas HTTs, que o trabalho evidencie a representatividade de cientistas negras e negros e a valorização de práticas culturais tradicionais, sem oferecer subsídios específicos, deixando a cargo de professores produzir pesquisas e estudos para viabilizar tais prescrições curriculares.

Também há contradições entre o previsto no calendário escolar, restringindo o trabalho da ERER a datas comemorativas, e a distribuição de HTTs pelos trimestres ao

longo do ano letivo. O componente biologia apresenta 15 Habilidades distintas para Temas Transversais (HTT) referentes à EREER, no entanto, o número de horas disponíveis é insuficiente para trabalhar todos os conteúdos de biologia designados para cada ano. O que torna mais difícil ainda, o desenvolvimento das habilidades referente à EREER. Além disso, não são indicadas, nas orientações curriculares estaduais, formas de acompanhamento da implementação da EREER.

Quanto ao objetivo específico referente à análise das formações oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) aos gestores da própria SEDUC e das escolas, e também aos professores da área de CNT, que buscam promover uma educação antirracista, observou-se que os conteúdos de ambas propostas são significativos e relevantes. Entretanto, essas formações são propostas no formato de Educação a Distância, sem previsão de espaços de trocas e de interações entre formadores e participantes. São, portanto, formações de baixo custo em que não está garantida a efetiva participação e aproveitamento por parte de gestores escolares e de professores. As formações foram disponibilizadas em 2022, estando previsto, no caso da formação de professores, um segundo módulo específico para cada área de conhecimento, o qual não foi disponibilizado até o presente momento.

Essa modalidade de formação à distância (EAD), autoadministrada, sem um acompanhamento por parte de especialistas da SEDUC, não garante a realização dos cursos por gestores e professores, sendo uma barreira para a proposição de mudanças e de projetos no ambiente escolar. Assim, embora se observe um movimento da SEDUC na direção da promoção de uma educação antirracista e da descolonização de currículos, os investimentos ainda são escassos.

Com relação ao objetivo específico que buscou verificar se os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Regimentos Escolares (RE) das duas escolas abordam a EREER e como a abordam, observou-se negligência perante as determinações legais. Encontramos PPP e RE desatualizados, além de estarem incoerentes em relação às proposições legais. A palavra étnico-racial foi encontrada apenas uma vez em um único documento, dentre os quatro textos analisados, assim como foi identificada a presença de termos que inferiorizam culturas afro-brasileiras e indígenas, desvalorizando a história e as culturas que não sejam as hegemônicas europeias. No texto do PPP da escola situada na região central do município observou-se, inclusive, evidências de negação da nacionalidade brasileira de uma parcela de seu público de estudantes, designados como italianos. Essas evidências excludentes, presentes nos

documentos, provavelmente refletem práticas racistas as quais podem levar a resultados de rendimento escolar insatisfatórios.

O último objetivo específico, buscou caracterizar as duas escolas quanto aos indicadores educacionais, a partir dos dados do Censo Escolar, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Chama a atenção o fato de as taxas médias de defasagem idade-série, de reprovação e de evasão escolar serem muito altas no Rio Grande do Sul e ainda piores na escola central do município de Caxias do Sul. Ao contrário do descrito na literatura sobre segregação socioespacial e oportunidades educacionais, esses indicadores de desempenho dos estudantes são melhores na escola situada no bairro periférico com uma população maior de pessoas autodeclaradas negras. É possível supor que na escola central de maioria branca ocorram intensos processos de exclusão de estudantes negros ao longo do Ensino Médio, considerando os indicadores de defasagem idade-série, reprovação e abandono escolar.

Do mesmo modo que os indicadores educacionais podem estar atrelados às barreiras que impedem a efetivação da EREER, os dados levantados pelo TCE/RS, acerca das escolas municipais também evidenciam um contexto de pouco investimento nessa política pública. O monitoramento aplicado às escolas municipais pode coincidir com os apontamentos da auditoria das escolas estaduais sobre a implementação do artigo 26-A, realizada mais recentemente e que, por esse motivo, não foi incorporada a esta pesquisa. Esses resultados recentes do TCE-RS, que não chegaram a ser analisados, são um dos recursos para a continuidade desta pesquisa.

Enfim, os apontamentos aqui realizados, dizem muito sobre as barreiras à EREER e sobre o racismo institucional, mesmo 20 anos depois da alteração da LDBEN. Os avanços presentes na redação dos textos legais, nas orientações curriculares e nos conteúdos propostos nas formações são consideráveis. No entanto, a logística para efetivar uma educação antirracista, ainda enfrenta a invisibilidade imposta pela branquitude, que vai além dos documentos aqui analisados.

A análise das condições e da responsabilização pela implementação da EREER pelo poder público, não exime de responsabilidade professoras e professores. Há situações de expressão de racismo individual, além de práticas excludentes que são decorrentes de racismo estrutural e institucional. Este trabalho não é condescendente com a omissão individual em relação à formação para efetivar a EREER.

A ausência da EREER nos PPP e RE pode tanto ser expressão de racismo, quanto significar que esses textos não sejam referência para o trabalho pedagógico nas instituições. É possível que as práticas de gestão e de ensino não sejam baseadas nos documentos escolares analisados, que eles sejam, portanto, letra morta. Nesse sentido, a continuidade desse estudo se faz necessária, para verificar os avanços e as barreiras na efetivação dessa ação curricular, na gestão escolar e nas práticas pedagógicas dos docentes.

Já faz muito tempo

*Já faz muito tempo
e o tempo não mudou.
Mas eu assumo a dor
do meu tataravô
a dor da chibata
e do banzo que mata.
Já faz muito tempo.
Já faz muito longe.
Eu não vi
não ouvi
mas ecoou em mim
e eu não esqueci.*

(Oliveira Silveira)

8 REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. **Interacções**, Santarém, Portugal, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.281> Acesso em: 02 nov. 2023.

AGUIAR, Laura da S. de; ZANATTA, Mariana S. O que faz o ensino de história na luta antirracista? **Anais da XXV Jornada de Ensino de História e Educação do GT Ensino de História e Educação da ANPUH-RS**. [E-book]. / Organizadores: Alessandra Gasparotto ... [et al.]. São Leopoldo: Oikos, 2022, 139-148p. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/O%20que%20faz%20o%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20-%20E-book.pdf> Acesso em: 27 ago. 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2021, p. 20-21 (Coleção Feminismos Plurais. Coord. Djamila Ribeira).

AMESNE, Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste. **Um breve histórico da Serra Gaúcha**. Relatório da AMESNE para embasamento da instalação do campus da UFRGS na Serra Gaúcha, 2011. Disponível em: <http://www.amesne.com.br/files/relatorio-da-amesne-para-embasamento-da-instalacao-do-campus-da-ufrgs-na-serra.pdf> Acesso em: 28 set. 2022.

ANJOS, José Carlos Gomes; SILVA, Sergio Baptista (org.). **São Miguel dos Pretos e Rincão dos Martimianos: ancestralidade negra e direitos territoriais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ANTUNES, Duminiense Paranhos. **Documentário Histórico do Município de Caxias do Sul**. São Leopoldo/RS: Artegráfica Comércio e Indústria S. A. 1950.

ASSUMPÇÃO, Carlos de. Protesto. (In: Quilombo, p.33-38). **Literafro**. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/Carlos_de_Assumpo_Protesto.pdf Acesso em: 15 out. 2022.

BANTON, Michael (et Al) – verbete “Brancura”. IN: **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000, p. 101.

BASTOS FILHO, Reinaldo Antônio; PINTO, Neide Maria de Almeida; FIÚZA, Ana Louise de Carvalho; REZENDE, Dimitri Fazito de Almeida. A elaboração de um índice de segregação socioespacial como ferramenta de gestão e análise do espaço urbano de Viçosa, MG. **Interações** (Campo Grande, MT), [s. l.], v. 20, n. 3, p. 707–723, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/inter/a/LWFYnxfkzQCp6jVtvL3bKZC/?lang=pt>. Acesso em: 03 nov. 2022.

BATISTA, Neusa, C. A gestão democrática da educação básica no âmbito do plano de ações articuladas municipal: tensões e tendências. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/RJ, v. 23, 24p. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BCCxLLqNDtzp54yKpBtYmWm/?lang=pt#> Acesso em: 25 ago. 2022.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo, 1ª Ed., Companhia das Letras, 2022.

BRANDÃO, Ana Paula (org.) **Modos de fazer: Caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, v.4, 2010.

BRASIL, Câmara de Deputados – Palácio do Congresso Nacional. Política e Administração Pública. **Cinco indígenas são eleitos para a Câmara dos Deputados**. Brasília/DF, 03/10/2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/911616-cinco-indigenas-sao-eleitos-para-a-camara-do-s-deputados/> Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 11 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília: Parecer 003/2004. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/cne_parecer_32004.pdf/view Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Indicadores Educacionais da Educação Básica, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais> Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL, Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos, **Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)**. Brasília, 30/08/2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/secretaria-nacional-de-politicas-de-promocao-da-igualdade-racial> Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL, Museu Histórico Nacional – Acervo Arquivístico. **Coleção CX – Duque de Caxias**, 2016. Disponível em: <https://atom-mhn.museus.gov.br/index.php/duque-de-caxias#:~:text=Biografia,escravid%C3%A3o%20participou%20...%20%C2%BB> Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Senado Federal, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 13.709** de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais 28 (LGPD). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/113709.htm Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL, Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial - SEPPIR. **Lei 12.288**, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília/DF, 2013a.

BRASIL, Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF, 2013, 103 p.

BUENO, Winnie (@Winnie Bueno - Prosa Preta). Coluna: Contar aquilo que deixaram de nos contar. #Colabora, 19 de agosto de 2022. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods4/contar-aquilo-que-deixaram-de-nos-contar/> Acesso em 26 set. 2023.

BYRNES, W. Malcolm; ECKBERG, William R. Ernest Everett Just (1883–1941)—An early ecological developmental biologist. **Developmental Biology**, [s. l.], v. 296, n. 1, p. 1–11, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/7068589_Ernest_Everett_Just_1883-1941-An_early_ecological_developmental_biologist Acesso em 14 out. 2023.

CABRAL, Elaine de Almeida; YANNOULAS, Silvia Cristina. A Segregação Socioeducacional no Distrito Federal do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 26, n. e260069, p. 1–26, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/a/J5847y3VSRZBmHGwxfMxFKs/?lang=pt> Acesso em: 04 nov. 2022.

CARDOSO, Lourenço. O branco dissimulado. IN: CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional. A branquitude acadêmica: Volume 2. Curitiba: Appris, 2020.

CAREGNATO, Lucas. **A outra face: a presença de afrodescendentes em Caxias do Sul**. Caxias do Sul/RS: Maneco, 2010.

CAXIAS DO SUL. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 21** de 03 de maio de 2011. Estabelece normas complementares às Diretrizes curriculares Nacionais para a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na organização curricular das instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Caxias do Sul/RS: Jornal do Município nº280. Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2021/10/a52057bb-e315-4124-9eca-c5690b6787f5.pdf> Acesso em: 11 out. 2022.

CAXIAS do Sul, Rádio. Diversidade. Censo aponta que 16,5% dos caxienses são negros ou pardos. 17/11/2011. Disponível em: <https://radiocaxias.com.br/portal/noticias/censo-aponta-que-165-dos-caxienses-sao-negros-ou-pardos-11113> Acesso em: 27 ago. 2022.

CORREA, Gabriel. Jerônimo Rodrigues se torna o primeiro governador indígena da história. **Rádio Agência Nacional**. 31/10/2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/politica/audio/2022-10/jeronimo-rodrigues-se-torna-o-primeiro-governador-indigena-da-historia> Acesso em: 10 nov. 2022.

COSTA, Marcio da; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. Padrões de Segregação Escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. **Educação & Sociologia**. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1183-1203, dez., 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/4SnRBwq5V8TFnsmYmywhyTF/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 12 out. 2022.

FAGUNDES, Heldina P. P; CARDOSO, Berta, L. C. Quinze anos de implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da BNCC. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 3, p. 59 – 86, jul/set, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223794602019000300059&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 27 de jul. 2022.

FERNANDES, Evandro; CINEL, Nora Cecília Lima Boccacio; LOPES, Véra Neusa. **Da África aos Indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena**. Porto Alegre: UFRGS, 2016, 359p.

FIOCRUZ, Galeria Mulheres na Ciência. Disponível em: <https://museudavida.fiocruz.br/nostrilhosdaciencia/galeria-mulheres-na-ciencia/> Acesso em 14 out. 2023.

FONTOURA, Elise Teixeira; ROSA, Russel Teresinha Dutra da. O ensino de ciências e a educação das relações étnico-raciais: para além da BNCC. **VIII ENEBIO – Encontro Nacional de Ensino de Biologia**. 2020.

GOMES, Fabrício Romani. **Sob a proteção da Princesa e de São Benedito: identidade étnica, associativismo e projetos num clube negro de Caxias do Sul (1934-1988)**. Dissertação (Pós-Graduação em História). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1859>

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017, 154 p.

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

GONÇALVES, Michelly dos Santos. **A implementação das DCNERER nas escolas públicas e os desafios para o currículo e práticas pedagógicas**. 2019. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1617/1/MichellydosSantosGoncalves.pdf> Acesso em: 25 mar. 2022.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022. 141 p.

GRAZZIOTIN, Luciane S.; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula M. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, Campinas/SP, v. 33, 21 p. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/?lang=pt> Acesso em: 25 ago. 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013, p. 181.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010**. Caxias do Sul/RS. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/historico> Acesso em 27 ago. 2022.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 34, n. 125, p. 1175–1202, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/HKtxDyNphXxr9tKvDnWfkD/?lang=pt>. Acesso em: 04 nov. 2022.

MACHADO, Sátira. 50 anos do 20 de novembro: Oliveira Silveira, presente! **Projeto Oliveira Silveira**. Porto Alegre: UFRGS, 2019. E-book. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/oliveirasilveira/20-de-novembro/> Acesso em: 03 nov. 2022.

MAGAGNIN, Anna. Executivo. Rio Grande do Sul assina Pacto pelo Fim do Racismo Institucional. Rio Grande do Sul. **Redação Secom**. 21/03/2014. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/rio-grande-do-sul-assina-pacto-pelo-fim-do-racismo-institucional> Acesso em: 25 ago. 2023.

MASSONI, Neusa T.; BRITO, Alan A.; CUNHA, Alexander M. Referencial curricular gaúcho para o Ensino Médio de 2021: contexto de produção, ciências da natureza e questões étnico-raciais. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 5, n. 3, p. 583-605, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2405/1768> Acesso em: 20 fev. 2023.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, Mar/2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/64XbXN7mH3zPMFLv7xqkQxM/?lang=pt> Acesso em: 23 fev. 2022.

MEINERZ, Carla Beatriz; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; ROSA, Graziela Oliveira Neto da. Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da educação das relações Étnico-raciais e formação docente. **Educação & Sociologia**, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mpqPgXFZ4rgSKwpCQkhXJ8k/?lang=pt> Acesso em: 10 mar. 2022.

MEINERZ, Carla Beatriz; STRÖHER, Carlos Eduardo. Branquitude, privilégio de cor e história ensinada: Perspectiva de jovens estudantes em região de Colonialidade

germânica. **História & Ensino**. Londrina, v. 27, n. 02, p. 72-99, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/44621> Acesso em: 28 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.); DESLANDES, Suely F; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 27 ed. 2008, 21.

MORASTANE, Josemary. **A gestão democrática na escola e a organização do trabalho pedagógico**. Londrina/PR: Ed. Thoth, 2019.

MONTEIRO, Cristiano Sobrado. **Do Quilombo à Serra: Migração, Identidade e Alteridade no RS**. Santa Maria/RS: Câmara Municipal de Vereadores de Santa Maria, 2015.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes (Wikipedia). Zumbi dos Palmares. **Portal Geledés**, 08/10/2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/zumbi-dos-palmares-2/> Acesso em: 10 nov. 2022.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, [1988] (2019), 319p.

MUNANGA, Kabengele. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**, 5p. 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf> Acesso em: 10 jul. de 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, [2009], 2020, p.19.

PASTI, Renato. Branquidade e racismo no Brasil: O branqueamento assimilacionista na transição da monarquia para a república. **IX Encontro Estadual de História – ANPUH**. UNEB/Bahia, 2018. Disponível em: http://www.encontro2018.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1537918823_ARQUIVO_Br-anquidade.branqueamentoeracismo.pdf Acesso em: 28 set. 2022.

PAULA, Bianca Assis Oliveira de; ALMEIDA, Fabio Sampaio de; GIORGI, Maria Cristina. “Eu e meus alunos-cotistas na escola pública”: racismo, ethos discursivo, discurso midiático e produção de subjetividade. **Letras de Hoje**, Porto Alegre/RS, v. 53, n. 3, p. 393-402, jul.-set. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/30988/17632> Acesso em: 27 set. 2022.

PEREIRA, Lúcia Regina Brito. O Plano Estadual de Implementação das DCNERER, comunicação oral, durante o seminário ERER nas redes públicas de ensino do RS, oferecido pela professora Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, semestre 2023/1.

PEREIRA, Priscila N. Concepções Políticas Pedagógicas para o Ensino de Histórias e Culturas Africana e Afro-brasileira no município de Cachoeirinha. 2015. Monografia (Licenciatura em História) - Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/139303> Acesso em: 20 fev. 2023.

ROSA, Graziela O. Neto da. **História que a história não conta:** Art. 26-A LDBEN no caminho do trem! 2021. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_87d1c50840f8764f1f1da7bb46263c50 Acesso em: 28 mai. 2022.

REGIS, Kátia; BASÍLIO Guilherme. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 33-60, Maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YqBFwMHrp5YkkZYZ6V4NvRr/?lang=pt> Acesso em: 25 fev. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, 135 p.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane Campelo; ZUCCARELLI, Carolina; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Desafios urbanos à democratização do acesso às oportunidades educacionais nas metrópoles brasileiras. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 37, n. 134, p. 171–193, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157093> Acesso em: 02 nov. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Assembleia Legislativa**. Próxima legislatura começará com mais mulheres e negros do que em 2018. Porto Alegre/RS, 2022. Disponível em: <https://ww4.al.rs.gov.br/index.php/noticia/329483> Acesso em: 30 out. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 53.817/2017. Institui o Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e dos Povos Indígenas. **Diário Oficial** [do Estado do Rio Grande do Sul], Porto Alegre, nº 226, 2017. Disponível em: <https://ww3.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2053.817.pdf> Acesso em: 28 jul. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 13.694/2011** de 19 de janeiro de 2011. Institui o Estatuto Estadual da Igualdade Racial e dá outras providências. Palácio Piratini: Porto Alegre/RS, 2011. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-13694-2011-rio-grande-do-sul-institui-o-est-ato-estadual-da-igualdade-racial-e-da-outras-providencias> Acesso em: 02 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho** – Ensino Médio. SEDUC, Porto Alegre, 2021. Disponível em:

<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf> Acesso em: 26 set. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução CEEed-RS nº 297/2009. Institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e trata da obrigatoriedade da inclusão do estudo da história e cultura indígena nos currículos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino. **Plenário, em sessão de 07 de janeiro de 2009.** Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_res297.pdf Acesso em: 28 jul. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução CEEed-RS nº 369/2022. Institui o monitoramento das ações pedagógicas e providências que tratam das Relações ÉtnicoRaciais e para o ensino da História e Cultura AfroBrasileira e Africana e da obrigatoriedade da inclusão do estudo da história e cultura indígena, nos currículos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino. **Plenário, em sessão de 22 de junho de 2022.** Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-n-0369-2022> Acesso em: 20 jun. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Curso de Formação para Gestores - Gestão e Educação Antirracista, 23 de agosto de 2022. Vídeo (94min 34s). Publicado no Youtube pelo Canal TV Seduc. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hCxRV1vxY-g> Acesso em: 20 jun. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Curso de Formação para Gestores - Gestão e Educação Antirracista, 24 de agosto de 2022. Vídeo (100min 08s). Publicado no Youtube pelo Canal TV Seduc. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v-t6QwU0Dz8> Acesso em: 23 jun. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Curso de Formação para Gestores - Gestão e Educação Antirracista, 27 de outubro de 2022. Vídeo (100min 41s). Publicado no Youtube pelo Canal TV Seduc. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZVNMSN2M7A0> Acesso em: 17 jul. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Curso de Formação para Gestores - Educação Antirracista, 29 de novembro de 2022. Vídeo (101min 30s). Publicado no Youtube pelo Canal TV Seduc. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xbW9JyuK_4&t=4s Acesso em: 23 ago. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação, Departamento Pedagógico, Divisão de Inclusão Educacional e Transversalidade, Assessoria da ERER. Curso Educação Antirracista - Ciências da Natureza e suas Tecnologias. **Módulo 1 - Letramento Racial,** 2022. Disponível no Portal da Educação para educadores da Rede Estadual. Acesso em: 10 maio 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado. **Relatório Fiscalização do Cumprimento do Art.26-A da LDBEN nas escolas municipais do RS.** Diagnóstico

TCE-RS. Obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Diagnóstico TCE-RS. Porto Alegre: TCE/RS, 2016. Disponível em: <https://portalnovo.tce.rs.gov.br/temas-especiais/cumprimento-art-26a/> Acesso em: 30 jun. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado. Dados do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, coletados em 2019, disponibilizados por integrante do Grupo de Trabalho Artigo 26-A para esta pesquisa na forma de Planilha Excel em arquivo designado como **Cópia de IEGM-26A-respostas**. Acesso em: 26 set. 2022.

SALATINO, Alba Cristina Couto dos Santos.; ROSA, Sabrina Hax Duro.; MONTEIRO, Jade de Oliveira. **Relações Étnico-Raciais: saberes e visibilidades necessárias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/464?show=full> Acesso em: 16 out. 2022.

SILVA, Fernanda Oliveira da; SÁ, Jardélia Rodrigues de; GOMES, Luciano Costa; ROSA, Marcus Vinícius de Freitas; PERUSSATO, Melina Kleinerte; SILVA, Sarah Calvi Amaral; SANTOS, Sherol dos. **Pessoas comuns, histórias incríveis: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense**. Porto Alegre: UFRGS: EST Edições, 2017.

SILVA, Meiriane Jordão da. **Ambiência de Ensino e Aprendizagem para Educação de enfrentamento ao racismo: um estudo de caso na Escola Estadual Azarias Leite Bauru**. 2019. Dissertação (Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia) – Faculdade de arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru/SP, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182468/silva_mj_dr_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Relações étnico-raciais e educação. [Palestra concedida a TED x UFF], 2016. Vídeo (21min 36s). Publicado em You Tube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OYzkJaBH04c> Acesso em: 12 nov. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Relações Étnico-Raciais na Educação. [Live concedida a Rede Municipal], 2020. Vídeo (59min 40s). Publicado em You Tube pelo Canal da Educação Física. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93Mynn8zjvo> Acesso em: 12 nov. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Educação das Relações Étnico-raciais nas instituições escolares**. Educar em revista. Curitiba, v. 34, n.69, p.123-150, Jun/2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/?lang=pt> Acesso em: 22 fev. 2022.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Unidade 2 – **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. (org.) Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31.

SILVEIRA, Oliveira. **Sou.** Disponível em:
<https://www.pensador.com/frase/MjcxODM1Ng/> Acesso em: 15 nov. 2023.

STRÖHER, Carlos Eduardo; MEINERZ, Carla Beatriz. Branquitude e privilégio de cor: dimensão relacional do racismo entre jovens estudantes. **Revista Práxis**. Novo Hamburgo/RS, a. 19, nº 2 jul/2022. Disponível em:
<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/3017> Acesso em: 22 set. 2022.

TEIXEIRA, Juliana Patrícia de Lima. **O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador na implementação da lei 10.639/03: possibilidades e desafios**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Formação de Professores, Pontifícia Universidade Católica – SP, São Paulo, 2019. Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21953/2/Juliana%20Patricia%20de%20Lima%20Teixeira.pdf> Acesso em: 30 mar. 2022.

DIGITAL, Edgar. UFBA. A doutora formada na UFBA que liderou o primeiro sequenciamento genético do coronavírus no Brasil. 2020. Disponível em:
<https://coronavirus.ufba.br/doutora-formada-na-ufba-que-liderou-o-primeiro-sequenciamento-genetico-do-coronavirus-no-brasil> Acesso em: 17 nov. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas: Papyrus Editora, 2007, 278 p. Disponível em:
https://ler.amazon.com.br/?asin=B07L8NM3PZ&ref_=kwl_kr_iv_rec_1&language=pt-BR Acesso em: 25 ago. 2022.

9 APÊNDICES

9.1 – Termo de Concordância da Instituição

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, FACULDADE DE EDUCAÇÃO, COMISSÃO DE PESQUISA Av. Paulo Gama, s/n, sala 918, Centro Histórico, Porto Alegre, RS – CEP: 90046-900 – Fone: 3308.3098.

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre por Laura da Silva de Aguiar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a qual tem como objetivo investigar a presença da temática étnico-racial nos documentos escolares e práticas pedagógicas no ensino médio em duas escolas da Rede Estadual de Caxias do Sul/RS. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nessa instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante. A coleta de dados será realizada pela mestrandia Laura da Silva de Aguiar sob a orientação da Professora Dra. Russel Teresinha Dutra da Rosa. A pesquisa envolverá análise documental, nos textos que orientam o trabalho pedagógico escolar (projeto político pedagógico, regimento escolar, planos de ensino e matrizes curriculares), e realização de entrevistas com gestores, coordenação pedagógica e professores. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer tempo sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa com seres humanos conforme as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da professora orientadora do mestrado, Prof^ª. Dra. Russel Teresinha Dutra da Rosa e, após cinco anos, será destruído. Dados individuais dos participantes, coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas e será

realizada a devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se assim for solicitado. Por intermédio deste trabalho esperamos contribuir para a compreensão da necessidade de uma educação antirracista que promova o ensino e a valorização dos diferentes grupos étnico-raciais que constituem a população brasileira. Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Prof^a orientadora Russel Teresinha Dutra da Rosa do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, telefone. Maiores informações podem ser obtidas com a pesquisadora (russel.rosa@ufrgs.br), contato (51) 3308.4156 e/ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS pelo telefone (51) 3308.3787 de segunda a sexta das 8h às 12 e das 13h30 às 17h30.

Local e data

Prof^a (FACED/UFRGS)

Local e data

Responsável pela escola e cargo

9.2 – Habilidades para Temas transversais na área de CNT para o componente de biologia

9.2.1 – Orientações para 1ª série do Ensino Médio Gaúcho

Competência/Habilidade	Objeto do Conhecimento	Habilidade para Temas Transversais
<p>Competência 2</p> <p>Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.</p>	<p>(EM13CNT202) Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p>(EM13CNT202RS-1) Entender o quanto é frágil o equilíbrio que permite a perpetuação da vida, em suas diferentes formas e nos diferentes ecossistemas do planeta Terra, atentando à necessidade de criar e manter áreas de preservação.</p> <p>(EM13CNT208) Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.</p>	<p>1- Analisar as diferentes concepções que os povos tradicionais de origem indígena e afro-brasileiro possuem sobre as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização.</p> <p>2- Conhecer o protagonismo de homens e mulheres ambientalistas, trazendo o recorte étnico-racial, regional e de nacionalidade.</p> <p>3- Possibilitar e incentivar o conhecimento de outras culturas através de um painel e exposição de materiais diversos.</p> <p>4- Identificar temas referentes à diversidade, violência, preconceito.</p> <p>5- Pesquisar como o racismo pode intervir em pesquisas consideradas científicas e destacar as contribuições de cientistas africanos, afro-brasileiros e indígenas para a desconstrução do discurso pseudocientífico.</p> <p>6- Conhecer o protagonismo de homens e mulheres ambientalistas, trazendo o recorte étnico-racial, regional e de nacionalidade.</p> <p>7- Pesquisar as concepções sobre o universo para os povos tradicionais indígenas e afro-brasileiros.</p>

		8- Conhecer a atuação de grupos eugenistas no Brasil, identificando-os como violações aos Direitos Humanos. (Dia Nacional dos Direitos Humanos)
<p>Competência 3</p> <p>Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).</p>	<p>(EM13CNT304) Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, neurotecnologias, produção de tecnologias de defesa, estratégias de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista.</p>	<p>9- Analisar efeitos de intervenções nos ecossistemas, e seus impactos nos povos tradicionais de origem indígena e afro-brasileiro. (Semana da Consciência Negra e Dia dos Povos Indígenas).</p> <p>10- Analisar e debater com argumentos éticos e legais a resolução de situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza em povos indígenas e afro-brasileiros.</p> <p>11- Pesquisar as contribuições de cientistas africanos, afro-brasileiros e indígenas para o desenvolvimento da ciência.</p>

9.2.2 – Orientações para 2ª série do Ensino Médio Gaúcho

Competência/Habilidade	Objeto do Conhecimento	Habilidade para Temas Transversais
<p>Competência 1</p> <p>Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.</p>	<p>(EM13CNT104) Avaliar os benefícios e os riscos à saúde e ao ambiente, considerando a composição, a toxicidade e a reatividade de diferentes materiais e produtos, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para seus usos e descartes responsáveis.</p>	<p>1- Identificar os diferentes modos de vida dos indígenas e quilombolas e sua relação de preservação, respeito, ancestralidade e cuidado com o ambiente que vivem. (Semana da Consciência Negra e Dia dos Povos Indígenas).</p>

<p>Competência 2</p> <p>Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.</p>	<p>(EM13CNT208RS-3) Ter ciência de que a ocupação de áreas indevidas, pelo ser humano, altera os ecossistemas levando ao risco da extinção de algumas espécies e/ou pondo em risco a vida de muitos indivíduos.</p> <p>(EM13CNT203) Avaliar e prever efeitos de intervenções nos ecossistemas, e seus impactos nos seres vivos e no corpo humano, com base nos mecanismos de manutenção da vida, nos ciclos da matéria e nas transformações e transferências de energia, utilizando representações e simulações sobre tais fatores, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p>	<p>2- Conhecer o protagonismo de homens e mulheres ambientalistas, trazendo o recorte étnico-racial, regional e de nacionalidade.</p> <p>3- Pesquisar quais as vantagens e desvantagens das técnicas ligadas à biotecnologia trazem para os quilombolas e povos indígenas.</p>
<p>Competência 3</p> <p>Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).</p>	<p>(EM13CNT305) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para promover a equidade e o respeito à diversidade.</p>	<p>4- Pesquisar sobre os conceitos e reflexões desenvolvidos por mulheres cientistas em diferentes períodos da história, trazendo o recorte étnico-racial (Semana Maria da Penha nas Escolas).</p> <p>5- Analisar as diferentes concepções que os povos tradicionais de origem indígena e afro-brasileiro possuem sobre as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização.</p>

9.2.3 – Orientações para 3ª série do Ensino Médio Gaúcho

Competência/Habilidade	Objeto do Conhecimento	Habilidade para Temas Transversais
<p>Competência 2</p> <p>Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e Responsáveis.</p>	<p>(EM13CNT201) Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente.</p> <p>(EM13CNT208) Aplicar os princípios da evolução biológica para analisar a história humana, considerando sua origem, diversificação, dispersão pelo planeta e diferentes formas de interação com a natureza, valorizando e respeitando a diversidade étnica e cultural humana.</p>	<p>1- Pesquisar as contribuições de cientistas africanos, afro-brasileiros e indígenas para o desenvolvimento da ciência.</p> <p>2- Conhecer a atuação de grupos eugenistas no Brasil, identificando-os como violações aos Direitos Humanos.</p>
<p>Competência 3</p> <p>Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).</p>	<p>(EM13CNT304) Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, neurotecnologias, produção de tecnologias de defesa, estratégias de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista.</p> <p>(EM13CNT305) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos, em diferentes contextos sociais e históricos, para</p>	<p>3- Analisar e debater com argumentos éticos e legais a resolução de situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza em povos indígenas e afro-brasileiros.</p> <p>4- Identificar a produção e o consumo com a exploração de trabalhadores, trazendo o recorte de expressão de gênero, étnico-racial e etário. (Dia Nacional dos Direitos Humanos).</p> <p>5- Conhecer o protagonismo de homens e mulheres ambientalistas, trazendo o recorte étnico-racial, regional e de nacionalidade.</p> <p>6- Pesquisar sobre os conceitos e reflexões desenvolvidos por</p>

	promover a equidade e o respeito à diversidade.	mulheres cientistas em diferentes períodos da história, trazendo o recorte étnico-racial e de nacionalidade. (Semana Maria da Penha nas Escolas)
--	---	--