Carolina Júlia Pinto dos Santos
Darlete Gomes Nascimento
Pedro Carlos de Oliveira Alves (Orgs.)

Missão Pedagógica Preta

Por uma educação com equidade



Carolina Júlia Pinto dos Santos
Darlete Gomes Nascimento
Pedro Carlos de Oliveira Alves (Orgs.)

Missão Pedagógica Preta

Por uma educação com equidade

Serra, 2026.

Identidade Editorial

Rua Gonçalves Dias, Praia da Baleia, Serra - ES. CEP.: 29172-694.
www.identidadeeditorial.com.br

Conselho Editorial: Dr. Alexander Martins Vianna (UFRRJ), Dr.ª Carmem Soares (Universidade de Coimbra), Dr.ª Cilene da Silva Gomes (PUC-PR), Dr.ª Eliane Morelli Abrahão (Unicamp), Dr.ª Fabiana Kraemer (UERJ), Dr. Fernando Santa Clara Viana Jr. (UFBA), Dr. Jadir Rostoldo Peçanha (UFES), Dr. José Newton Coelho Meneses (UFMG), Dr.ª Juliana Sabino Simonato (UFES), Dr.ª Maria Cecília Pilla (PUC/Paraná), Dr.ª Mônica Chaves Abdala (UFU), Dr.ª Patrícia Maria da Silva Merlo (UFES), Dr.ª Raquel Bello Vázquez (UniRitter), Dr. Renato da Silva Dias (Unimontes), Dr.ª Rita de Cassia Aquino (USJT), Dr. Sebstião Pimentel Franco (UFES).

Editoração e projeto gráfico: Lucas Onorato Braga

Revisão textual: Darlete Gomes Nascimento e Uéliton José de Oliveira

Arte da capa: Escultura do artista plástico Irineu Ribeiro.

Todos os direitos reservados. A reprodução de qualquer parte da obra, por qualquer meio, sem autorização da editora, constitui violação da LDA n° 9.610/98.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M678 Missão pedagógica preta: por uma educação com equidade / Carolina Júlia Pinto dos Santos, Darlete Gomes Nascimento, Pedro Carlos de Oliveira Alves (Orgs.). Serra: Identidade Editorial, 2026.

197 p. : il.

ISBN: 978-65-83537-37-9

1. Educação antirracista. 2. Educação das relações étnico-raciais. 3. Formação de professores. 4. Lei 10.639/2003. 5. Rede estadual de ensino (Espírito Santo). I. Santos, Carolina Júlia Pinto dos. II. Nascimento, Darlete Gomes. III. Alves, Pedro Carlos de Oliveira. IV. Título.

CDU: 37

Carolina Júlia Pinto dos Santos
Darlete Gomes Nascimento
Pedro Carlos de Oliveira Alves (Orgs.)

Missão Pedagógica Preta

Por uma educação com equidade

Serra, 2026.

Sumário

Missão Pedagógica Preta: por uma educação com equidade | 7

Andréa Guzzo Pereira e Aline de Freitas Dias

Missão pedagógica preta e o fazer educacional sob a perspectiva do antirracismo | 9

Carolina Julia Pinto dos Santos e Darlete Gomes Nascimento

Formação de professores de Matemática e Ciências da Natureza em Educação das relações étnico-raciais: diálogos a partir de uma experiência no Espírito Santo | 35

Gustavo Henrique Araújo Forde

E-Book "Cientistas Negros(as) na História": O 6º ano descobrindo e valorizando a contribuição do(a) negro(a) para o desenvolvimento científico | 60

Danilo Camargo Santos

II Simpósio sobre Racismo Religioso na EEEFM Theodomiro Ribeiro Coelho: reflexões a partir da Lei 10.639/03 | 88

Cláudio da Chaga Soares

Ancestralidade 3D: educação antirracista para valorizar raízes e a cultura negra | 109

Jéssica Spadeto e Jaquelini Geik

Do laboratório ao campo: uma análise do racismo ambiental em Viana | 144

Yago Oliveira dos Santos e Elisangela Barcellos Patrocinio Nunes

A Supervisão Escolar como Garantia de Direitos: O Papel do Supervisor Escolar no Enfrentamento ao Racismo Institucional na Rede Estadual do Espírito Santo | 166

Eduardo Medeiros Martins, Pedro Carlos de Oliveira Alves e Wellington Rogerio da Silva

Missão Pedagógica Preta: por uma educação com equidade

Refletir sobre a construção de um sistema educacional orientado pelos princípios da justiça social e do antirracismo pressupõe, antes de tudo, reconhecer as desigualdades históricas que estruturam a sociedade brasileira. Para esta Secretaria de Estado da Educação, a educação pública de qualidade só se efetiva plenamente quando garante o direito à aprendizagem para todos os sujeitos, sem distinções que perpetuem processos de marginalização ou invisibilização.

Esta obra é o registro documental e reflexivo do Projeto Missão Pedagógica Preta, uma iniciativa que nasceu na Superintendência Regional de Educação de Cariacica (SRECAR) e que hoje se consolida como referência estratégica para todas as escolas jurisdicionadas a esta Regional. Mais do que um projeto isolado, o Missão Pedagógica Preta é um compromisso ético e político permanente. Surgiu da urgência em enfrentar indicadores de reprovação e evasão que, sob o recorte de cor e raça, revelavam disparidades que não poderiam ser tratadas como meras fatalidades estatísticas, mas como expressões do legado da escravização que a escola tem o dever de reverter.

O desafio apresentado nestas páginas ultrapassa a previsão normativa das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Embora tenhamos marcos legais consolidados há mais de duas décadas, a verdadeira transformação exige a institucionalização de uma política educacional sistemática e estruturante. O Missão Pedagógica Preta cumpre esse papel ao deslocar o debate das datas comemorativas para o cen-

tro do currículo e da gestão escolar.

Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará a materialização do "esperançar" freireano: um esforço coletivo que une professores, gestores, técnicos e toda a comunidade escolar na construção de uma educação dialógica e libertadora. O projeto demonstra como é possível "africanizar" áreas tradicionalmente vistas como neutras, como a Matemática e as Ciências da Natureza, revelando matrizes de conhecimento negro-africanas que foram silenciadas pelo eurocentrismo. Da mesma forma, a obra detalha o enfrentamento ao racismo religioso e a análise crítica do racismo ambiental, provando que o combate às opressões deve ser transversal e profundamente conectado à realidade territorial dos nossos estudantes.

Ao assinarmos esta apresentação, reafirmamos que o projeto Missão Pedagógica Preta não emerge de forma isolada, mas ancora-se nas reivindicações históricas do Movimento Negro e na convicção de que a escola é o espaço por excelência para a superação das desigualdades. Convidamos a todos os profissionais da educação a mergulharem nestas experiências de protagonismo, resistência e inovação. Que esta leitura não seja apenas um ponto de chegada, mas um convite para que cada unidade escolar da nossa rede se torne um território de afirmação, dignidade e construção de um futuro efetivamente antirracista.

Andréa Guzzo Pereira
Secretária de Estado da Educação

Aline de Freitas Dias
Subsecretária de Estado da Educação Básica e Profissional (SEEB)

Missão Pedagógica Preta e o fazer educacional sob a perspectiva do antirracismo

Carolina Julia Pinto dos Santos[1]
Darlete Gomes Nascimento[2]

Refletir sobre a construção de um sistema educacional orientado pelos princípios da justiça social, da equidade e do antirracismo pressupõe, antes de tudo, reconhecer e explicitar as desigualdades históricas que estruturam a sociedade brasileira, particularmente aquelas relacionadas ao racismo, aos processos de marginalização e aos mecanismos de invisibilização da população negra.

Nesse contexto, a abordagem do antirracismo no espaço escolar deve ser compreendida como uma missão, uma tarefa educativa e social de caráter estruturante, que transcende uma concepção restrita de ensino centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos curriculares e se projeta na formação integral dos sujeitos. Ao assu-

---

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas pela Universidade Federal do Espírito Santo. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3326205601752501

2 Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação - UFES. Pesquisadora na área Educação das Relações Étnico-raciais. Professora da Rede Estadual de Ensino. Coordenadora do Projeto Missão Pedagógica Preta. Técnica Pedagógica na Superintendência Regional de Educação de Cariacica.

mir tal compromisso, a escola afirma-se como instância de transformação social, apta a problematizar e desconstruir preconceitos historicamente enraizados, ao mesmo tempo em que institui práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial.

Essa missão não se limita à inserção da temática racial nos componentes curriculares, mas requer a incorporação cotidiana de princípios éticos e políticos pautados no respeito, na equidade e na justiça. Trata-se de promover uma cultura escolar que prepare os estudantes para atuar de maneira crítica e responsável em uma sociedade plural, orientada pelo reconhecimento da dignidade e dos direitos de todas as pessoas.

Mas o que é uma missão?

O termo *missão*, substantivo feminino, é definido pelo Dicionário Online de Português (2025) como tarefa atribuída por outrem, encargo, incumbência ou obrigação a ser cumprida. O termo *missão*, substantivo feminino, é definido pelo Dicionário Online de Português (2025) como tarefa atribuída por outrem, encargo, incumbência ou obrigação a ser cumprida. No âmbito da gestão pública, é recorrente que governantes atribuam aos servidores determinadas missões com o propósito de enfrentar problemas diagnosticados e oferecer respostas efetivas às demandas sociais.

No contexto da Superintendência Regional de Educação de Cariacica (SRECAR), a missão estabelecida pelo Secretário de Educação, Vitor de Angelo, consistia na necessidade urgente de reduzir as desigualdades sociais e regionais presentes no cotidiano das escolas, as quais incidiam diretamente sobre o direito à aprendizagem dos estudantes. A análise dos indicadores de reprovação e evasão da SRECAR, especialmente sob o recorte de cor/raça, evidenciou que

o enfrentamento dessas disparidades exigia que a equidade racial fosse assumida não apenas como diretriz institucional, mas como um compromisso ético permanente.

Entretanto, impõe-se uma indagação central: de que modo transformar essa urgência em prática efetiva? O questionamento torna-se ainda mais pertinente diante da existência de marcos legais consolidados, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 - sendo a primeira já com mais de duas décadas de vigência -, além de orientações normativas, diretrizes institucionais e múltiplas ações desenvolvidas no espaço escolar. O desafio, portanto, não reside apenas na previsão normativa ou na realização pontual de atividades, mas na consolidação de uma política educacional sistemática e estruturante, comprometida com a promoção da equidade racial.

A experiência na gestão da SRECAR evidenciava a necessidade de implementar ações mais estrategicamente orientadas. Tornava-se fundamental constituir coletivos protagonistas que analisassem cotidianamente os indicadores educacionais sob a perspectiva da equidade racial, examinando-os de maneira crítica e comprometida. Não se tratava de compreender tais dados como meras fatalidades estatísticas ou como simples reflexos de um problema social abstrato, mas de reconhecê-los como expressão histórica das desigualdades produzidas pelo legado da escravização.

Essa compreensão implicava assumir o compromisso com a reversão dos índices de reprovação e evasão registrados entre 2019 e 2021, entendendo-os como desafios ético-políticos a serem enfrentados de forma intencional e articulada. Diante desse quadro, emergiu a formulação de um projeto que reunisse sujeitos já engajados em práticas significativas de enfrentamento ao racismo estrutural no co-

tidiano escolar, potencializando ações existentes e consolidando uma rede de atuação comprometida com a promoção da justiça étnico-racial.

Considerando os desafios identificados e as potencialidades mapeadas no âmbito da Superintendência Regional de Educação de Cariacica, foi concebido o projeto Missão Pedagógica Preta. A iniciativa tem como propósito contribuir, de maneira contínua e sistemática, para o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, por meio do desenvolvimento de ações estruturadas que promovam a institucionalização de práticas nas escolas, assegurando a efetiva implementação da agenda de promoção da equidade racial.

O projeto orienta-se pela adoção de ações institucionais que promovam ampla divulgação das políticas públicas de promoção da equidade racial, tanto em âmbito nacional quanto estadual – tais como os sistemas de cotas em universidades e concursos públicos, o Prouni, o Nossa Bolsa e o Fies, entre outras iniciativas. Ao fortalecer o conhecimento e o acesso a essas políticas, busca-se enfrentar o racismo no campo educacional e avançar na consolidação de uma educação antirracista nas unidades escolares jurisdicionadas a esta Regional.

Nessa trajetória, inspira-nos a perspectiva freireana, especialmente quando Paulo Freire sublinha a importância de termos esperança, ao afirmar que

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não

> desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo… (Freire, 1992, p. 110-111).

Nessa perspectiva de ação esperançosa, reunimos professoras e professores engajados e entusiastas da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), com o propósito de conferir maior visibilidade às intencionalidades pedagógicas que orientavam suas práticas, aos debates acadêmicos que fundamentavam suas reflexões e às atividades curriculares que incorporavam, de modo sistemático, a temática racial. Paralelamente, no âmbito da gestão da SRECAR, passamos a organizar e analisar, de forma mais criteriosa, os dados escolares relativos ao desempenho e à aprendizagem dos estudantes.

Intensificamos as estratégias de busca ativa escolar e direcionamos nosso olhar para a identificação dos sujeitos históricos que apresentavam maior incidência nos indicadores de reprovação e evasão.

Ao observar rendimento escolar sob o recorte de cor/raça, a Regional assumiu o compromisso de enfrentar, cotidianamente, os fatores escolares que dificultavam o direito à aprendizagem. A cada reunião de alinhamento, tornava-se mais nítida a dimensão do desafio colocado; e, diante de desafios de grande envergadura, impunha-se a necessidade de articular inteligências, experiências e compromissos igualmente robustos.

Desse modo, ao completar dois anos de desenvolvimento, o projeto Missão Pedagógica Preta evidenciava avanços significativos, embora ainda carecesse de um direcionamento mais estruturado em relação aos objetivos inicialmente propostos. Diante dessa constatação e da necessidade de fortalecer, sobretudo, a dimensão da formação continuada na temática da Educação para as Relações

Étnico-Raciais, buscamos ampliar o suporte institucional para a consolidação da política em curso.

À luz dessa realidade, encaminhamos à Secretaria de Estado da Educação (SEDU) a solicitação de designação de uma profissional exclusiva para a Regional Cariacica, com a atribuição de coordenar a política de promoção da equidade racial. A proposta consistia na organização de uma agenda formativa sistemática e permanente, destinada a todos os profissionais das unidades escolares jurisdicionadas à Regional, incluindo o trio gestor, constituído pela Direção, Coordenação Pedagógica (CP) e Coordenação Administrativa de Secretaria e Financeiro (CASF), pedagogos, docentes, profissionais terceirizados e demais servidores, compreendendo que a efetivação de uma educação antirracista demanda o envolvimento coletivo de todos os sujeitos que compõem o espaço escolar.

Em atendimento à solicitação apresentada, a partir de janeiro de 2024, a SRECAR passou a contar com a atuação da Técnica Pedagógica de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), Darlete Gomes Nascimento. Tal iniciativa, inicialmente implementada no âmbito da Superintendência Regional de Educação de Cariacica, foi posteriormente ampliada, em 2025, para as demais Superintendências Regionais de Educação que integram a rede estadual de ensino do Espírito Santo, evidenciando o reconhecimento institucional da relevância da política de equidade racial implementada pela SRECAR.

A centralidade das ações de ERER passou a se expressar, entre outras frentes, na consolidação de uma agenda sistemática de formação continuada em serviço. O foco formativo incidiu prioritariamente sobre as reuniões de gestão, sem desconsiderar a organização

de momentos formativos nas próprias unidades escolares, destinados aos demais profissionais. Esses espaços configuraram-se como instâncias de estudo, reflexão e troca de experiências, nas quais a cada encontro, emergiam novos desafios e se ampliavam as possibilidades de intervenção pedagógica.

Destacam-se ainda as formações direcionadas aos profissionais da Ação Psicossocial e Interativa Escolar (APOIE), com o objetivo de qualificar a compreensão acerca das distinções entre racismo e *bullying*. A distinção estabelecida mostrou-se fundamental para assegurar que as intervenções realizadas por profissionais da psicologia e do serviço social fossem adequadas à especificidade de cada situação, fortalecendo práticas institucionais mais precisas e comprometidas com o enfrentamento das múltiplas formas de violência no contexto escolar.

Ainda no ano de 2024, a Técnica Pedagógica de ERER conduziu um processo sistemático de pesquisa, redação e organização do documento intitulado "Protocolo de Ações diante de Ocorrências de Racismo nas Escolas Jurisdicionadas à SRE Cariacica", elaborado em colaboração com a equipe da APOIE/SRECAR. A construção do instrumento fundamentou-se nos marcos legais nacionais e estaduais relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais, estabelecendo diálogo com as unidades escolares e observando as disposições constantes nos Regimentos das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, especialmente quanto ao regime disciplinar aplicável aos segmentos discente, docente, técnico-pedagógico e administrativo.

O Protocolo configura-se como ferramenta estratégica para a gestão escolar e as intervenções realizadas pela APOIE, ao sistema-

tizar orientações e propor diferentes possibilidades de encaminhamento diante de ocorrências de racismo no ambiente escolar. Trata-se, portanto, de um instrumento orientador que fortalece a atuação institucional, conferindo maior segurança jurídica, coerência pedagógica e intencionalidade às ações de enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar.

O projeto Missão Pedagógica Preta contempla, entre suas ações estruturantes, a realização anual da *Feira Étnico-Racial: Científica, Literária e Cultural*, iniciativa destinada à socialização de produções acadêmicas escolares, bem como de expressões artísticas, literárias e científicas desenvolvidas nas unidades de ensino, tendo como eixo a temática racial, com ênfase nas populações negras e indígenas. A proposta da Feira consiste em conferir visibilidade às práticas pedagógicas comprometidas com a Educação das Relações Étnico-Raciais, reconhecendo o protagonismo estudantil e docente na construção de saberes antirracistas.

A primeira edição ocorreu nos dias 25 e 26 de junho de 2024, no Shopping Moxuara, em Cariacica, reunindo um público expressivo composto por integrantes das comunidades escolares e frequentadores do espaço. O evento constituiu-se como oportunidade de escuta, diálogo e valorização das vozes dos autores e autoras que, ao longo do ano letivo, assumiram o compromisso de enfrentar o racismo no ambiente escolar de maneira planejada, articulada e pedagogicamente intencional. Ao ocupar um espaço público de ampla circulação, a Feira reafirmou a centralidade do debate étnico-racial e ampliou seu alcance para além dos muros da escola.

O evento consolidou-se como uma experiência exitosa do ponto de vista pedagógico, ao reunir 325 trabalhos escolares, seleciona-

dos a partir da produção desenvolvida por 33 unidades de ensino. As exposições contemplaram textos acadêmicos e literários, produções iconográficas e jogos matemáticos de matriz africana, compondo um conjunto diversificado de expressões do conhecimento. A programação foi enriquecida por apresentações culturais orientadas pela política de integração, ampliando o diálogo entre arte, ciência e educação.

Destacou-se, ainda, a participação do projeto *Música na Rede*, com a apresentação de diferentes corais das escolas da Regional Cariacica, que interpretaram repertórios de artistas africanos e outras produções musicais. Ao longo de dois dias intensos, a Feira constituiu-se como espaço de ampla divulgação do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, com o propósito de tornar público, tanto à comunidade escolar quanto aos frequentadores do Shopping Moxuara, como o enfrentamento ao racismo vem sendo realizado cotidianamente nos territórios educativos.

O evento registrou a presença de 2.743 visitantes, conforme controle da organização, evidenciando o alcance social da iniciativa e sua relevância como estratégia de visibilização das práticas antirracistas implementadas na rede.

No primeiro semestre de 2024, a partir das formações realizadas e das visitas técnicas às unidades escolares, a Técnica Pedagógica de ERER identificou a necessidade de um processo formativo direcionado especificamente aos docentes das áreas de Matemática e Ciências da Natureza. Essa constatação decorreu da percepção recorrente de que, entre profissionais desses componentes curriculares, prevalecia o entendimento segundo o qual seus conteúdos apresentariam poucas possibilidades de articulação com os estudos da his-

tória e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Em razão disso, era comum o argumento da dificuldade em localizar referenciais e estratégias pedagógicas que viabilizassem a abordagem da temática racial em suas aulas.

Diante desse cenário, a Coordenadora do Projeto Missão Pedagógica Preta elaborou um projeto de formação continuada voltado aos professores de Matemática e Ciências da Natureza, com o objetivo de oferecer subsídios teórico-metodológicos que favorecessem a integração das questões raciais aos conteúdos específicos desses componentes. A formação contou com a colaboração do Prof. Dr. Gustavo Forde, docente da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que atuou como professor-formador no curso, realizado em outubro de 2024.

O curso ocorreu em dois encontros presenciais, realizados às quartas-feiras - dias destinados ao planejamento de Matemática e Ciências da Natureza, organizados em duas turmas (matutina e vespertina), com carga horária de oito horas para cada. Participaram aproximadamente 300 docentes das escolas jurisdicionadas à SRE-CAR, em uma ação desenvolvida em parceria com a SEDU e viabilizada com recursos do Programa Estadual de Gestão Financeira Escolar (PROGEFE).

Como culminância das ações desenvolvidas em 2024 pelo Projeto Missão Pedagógica Preta, realizou-se o *I Seminário Anual de Protagonismo Negro*, concebido como um espaço formativo e reflexivo no âmbito educacional, com a finalidade de dar visibilidade às experiências, contribuições e desafios vivenciados pela população negra nas instituições escolares.

Nesse contexto, foram promovidos debates acerca de práticas

pedagógicas antirracistas, da valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena, da incorporação de referenciais negros no currículo e do fortalecimento da identidade dos estudantes. O evento constituiu-se, assim, como instância de aprofundamento teórico e de socialização de experiências comprometidas com a equidade racial.

Ademais, o Seminário estimulou a elaboração de estratégias voltadas ao enfrentamento do racismo no cotidiano educacional e, ao mesmo tempo em que reforçou o reconhecimento do papel de todos os sujeitos da comunidade escolar como agentes de transformação social, corresponsáveis pela construção de uma educação efetivamente antirracista.

Todavia, conceber e implementar um projeto voltado à elevação dos níveis de aprendizagem dos estudantes negros, partindo do reconhecimento das barreiras historicamente impostas pelo racismo, constitui um desafio de elevada complexidade. Trata-se de um processo que exige intencionalidade política, compromisso institucional e enfrentamento de estruturas desiguais profundamente enraizadas no contexto educacional. Nesse sentido, o Projeto Missão Pedagógica Preta, como estratégia de promoção de uma educação antirracista na Regional Cariacica, não emerge de forma isolada, mas se ancora nos marcos legais vigentes, tanto em âmbito nacional quanto estadual. Tais normativas constituem resultado das reivindicações históricas da sociedade civil organizada, em especial do Movimento Negro, cuja atuação persistente afirma a educação como instrumento fundamental de transformação social e de superação das desigualdades raciais.

A história da luta do Movimento Negro pela educação no Brasil é marcada por resistência, mobilização social e busca por re-

conhecimento e por igualdade de oportunidades. Desde o período pós-abolição, quando a população negra enfrentava profundas desigualdades sociais e restrições ao acesso à instrução formal, até os dias atuais, o Movimento Negro tem se organizado para reivindicar políticas públicas, inclusão de conteúdos que valorizem a história e da cultura afro-brasileira, e a formação de educadores comprometidos com a equidade racial. Essa trajetória evidencia a educação como um instrumento fundamental de empoderamento, transformação social e fortalecimento das identidades negras e indígenas, reafirmando o protagonismo dessas populações na construção de uma sociedade mais justa e plural.

Diante desse cenário e tendo em vista a centralidade da organização pedagógica para a efetiva implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o Projeto Missão Pedagógica Preta emerge como resultado de um processo fundamentado em pesquisa, diálogo e articulação coletiva entre profissionais da educação. Sua constituição decorre, sobretudo, da convergência de profissionais protagonistas que atuam nas escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação de Cariacica e que reconhecem as desigualdades historicamente produzidas e reiteradas no campo educacional, especialmente no que se refere a disparidades entre estudantes brancos e outros grupos étnico-raciais.

É dessa dinâmica de trocas, reflexões e inquietações compartilhadas – movidas pelo compromisso com a construção de uma educação antirracista – que se consolida o Projeto Missão Pedagógica Preta, uma iniciativa coletiva orientada pela transformação das práticas e das estruturas escolares.

I. Alicerce conceitual do projeto Missão Pedagógica Preta

Faz-se imprescindível estabelecer uma compreensão consistente e conceitualmente fundamentada das noções de raça e racismo, bem como dos processos históricos por meio dos quais esses conceitos foram apropriados, ressignificados e incorporados no imaginário social. A análise crítica dessas categorias demanda o reconhecimento de seus usos políticos, sociais e epistemológicos ao longo do tempo. Para melhor compreensão do tema, refletiremos com base em três teóricos, cujas reflexões oferecem aportes relevantes para a compreensão das dinâmicas raciais e de seus desdobramentos no contexto social e educacional.

1. Nilma Lino Gomes (2005) explica que o conceito de raça não pode ser entendido como uma realidade biológica, já que a ciência comprova a inexistência de diferentes raças humanas. Para a pesquisadora, trata-se de uma construção social e histórica, elaborada em contextos de colonização, escravização e dominação e utilizada para justificar desigualdades e hierarquias entre grupos humanos. Ela afirma que

> O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (Gomes, 2005, p. 45)

A raça, portanto, deve ser compreendida como uma categoria

sociopolítica, que organiza as relações sociais e marca identidades, exercendo forte impacto nas experiências dos sujeitos. Nesse sentido, quando compreendida no aspecto biológico, continua e continuará produzindo efeitos concretos na vida das pessoas, pois o racismo e as práticas discriminatórias que estruturam a sociedade brasileira têm seu embasamento nesse conceito de raça.

2. Antônio Sergio Alfredo Guimarães (2003) aponta que raça não é uma realidade biológica, mas sim uma categoria social e histórica. Para o estudioso, a noção de raça se constrói em diferentes contextos discursivos, sendo entendida como forma de classificação social usada para hierarquizar grupos humanos a partir de marcas fenotípicas. Portanto, para a sociologia, raça deve ser tratada como um conceito relacional, isto é, seu sentido só se define dentro das práticas sociais, políticas e históricas que lhe atribuem sentido. Para reflexão, Guimarães levanta o questionamento:

> O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências). (Guimarães, 2003, p. 96)

É mister reconhecer, portanto, que compreender o conceito de raça implica entender os porquês desses discursos e, essencialmente, identificar sua dimensão social e política, e não uma dimensão natural ou biológica.

3. Kabengele Munanga (2004) reflete sobre como o racismo estabelece uma visão de hierarquia entre raças e como constrói as noções de raça e racismo na sociedade. Segundo o pesquisador, o

conceito de raça não possui validade científica nem biológica, uma vez que a espécie humana é única e não apresenta subdivisões naturais que justifiquem a ideia de raças distintas. Contudo, o termo adquiriu relevância histórica e social, pois foi utilizado como instrumento ideológico para legitimar a exploração, a escravidão e a colonização, fundamentando hierarquias entre grupos humanos. Desse modo, Munanga afirma que

> [...] o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (Munanga, 2004, p. 24)

Assim, embora a ciência tenha demonstrado a inexistência de raças biológicas, a noção de raça persiste como uma realidade social. O professor enfatiza que ela deve ser entendida como uma categoria social e política que organiza as relações entre os indivíduos e grupos, sustentando práticas de discriminação, exclusão e desigualdade. A raça, portanto, é uma construção simbólica que mesmo sem base natural produz efeitos concretos na vida das pessoas, especialmente no contexto brasileiro, marcado pelo racismo estrutural.

II. Trajetórias de lutas reivindicatórias do Movimento Negro Brasileiro

A luta pela inclusão na educação brasileira tem sido uma pauta

histórica e contínua da população negra, marcada por mobilizações coletivas e resistências significativas. A negação do acesso à educação para pessoas negras foi uma tática para manter sua exclusão social, levando-as a buscar formas alternativas de estudo e aprendizagem, mesmo após a liberdade legal. Conforme Nilma Lino Gomes (2011), "nas ações e lutas desenvolvidas pela população negra nos séculos XIX, XX e começo do século XXI, uma questão sempre atraiu a sua atenção graças ao seu papel estratégico: a educação". A educação tornou-se, assim, uma forte bandeira de luta do Movimento Negro.

As principais reivindicações do Movimento Negro nessa área incluíam:

- A eliminação do preconceito e da discriminação nas escolas;
- A garantia de acesso ao ensino formal;
- A reformulação dos currículos escolares, com a participação de pessoas negras em sua elaboração.

Ativistas do Movimento Negro reconheciam a educação como fundamental para o conhecimento da história do povo negro, para a produção de conhecimento sobre si e sobre os outros, e como um critério relevante para inclusão ou exclusão no mercado de trabalho, embora soubessem que a educação sozinha não resolveria os problemas do racismo. Sociedades civis organizadas, especialmente o Movimento Negro, denunciaram o racismo presente nas escolas e nos conteúdos curriculares, demandando uma educação que refletisse a diversidade étnica e racial do Brasil e valorizasse a história e cultura afro-brasileira.

Em um marco histórico, na década de 1950 a UNESCO enco-

mendou uma pesquisa a Florestan Fernandes, sociólogo, antropólogo, professor e político brasileiro, para analisar as relações raciais no Brasil e verificar a hipótese da "democracia racial". Os resultados de Fernandes revelaram que, apesar da ausência de leis segregacionistas, o racismo persistia por meio de práticas sociais discriminatórias e exclusões econômica e educacional. Ele demonstrou que o mito da democracia racial escondia desigualdades significativas e que a falta de políticas de reparação pós-abolição contribuiu para a marginalização da população negra. Esse estudo foi fundamental para os debates sobre racismo estrutural e políticas públicas de inclusão, influenciando as lutas do Movimento Negro nas décadas seguintes.

Nos anos 1980, com o processo de redemocratização do Brasil, intelectuais passaram a abordar as relações raciais, especialmente no âmbito educacional. Segundo Nilma Gomes

> As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do país, resultando em questionamentos à política educacional. Desencadeia-se um processo de pressão ao Ministério da Educação, aos gestores dos sistemas de ensino e às escolas públicas sobre o seu papel na superação do racismo na escola e na sociedade. (Gomes, 2011, p. 112)

A discriminação de pessoas negras em livros didáticos, a necessidade de inserir a temática racial e a história da África nos currículos, o silêncio que perpetuava a discriminação racial nas escolas, as lutas e a resistência negras, e a escola como reprodutora do racismo eram questões que começavam a ganhar espaço na pesquisa educa-

cional. Isso gerou um movimento de pressão sobre o Ministério da Educação, refletindo nos sistemas de ensino e nas escolas públicas, a fim de que assumissem seu papel na superação do racismo na sociedade como um todo, e, em especial, no sistema educacional.

Essa trajetória histórica representou uma mudança de perspectiva sobre a importância do tema racial nas políticas públicas educacionais, culminando em avanços significativos. Apesar dos desafios ainda existentes, a participação ativa da comunidade negra tem sido crucial para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente democrática, plural e antirracista.

III. Da luta social à política pública: a organização da Educação das Relações Étnico-Raciais

Historicamente, a educação brasileira negligenciou a contribuição da população negra na construção da sociedade, relegando-se as culturas africanas ao "não saber" e à invisibilização. Essa omissão perpetua o racismo e as desigualdades raciais. Nesse cenário, a criação e aplicação das políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) representam uma vitória histórica do Movimento Negro e um avanço rumo a uma educação democrática, plural e inclusiva.

A escravização, que durou mais de trezentos anos no Brasil, estabeleceu relações desiguais de poder, cujos efeitos ainda são sentidos hoje. Após a abolição em 1888, a ausência de políticas de reparação para a inclusão dos negros e das negras resultou em marginalização social. O Movimento Negro, ao longo do século XX, denunciou a continuidade do racismo e reivindicou políticas públicas para com-

bater as desigualdades raciais, especialmente na educação.

Marcos Legais e Normativos Nacionais:

A Constituição Federal de 1988 foi um marco extremamente importante, definindo o racismo como crime inafiançável e imprescritível (Art. 5º, XLII), além de assegurar a igualdade de todas as pessoas. Esse avanço foi resultado da mobilização do Movimento Negro, possibilitando a criação de políticas públicas de reparação específicas para a população negra, embora a prática social ainda não esteja completamente alinhada ao que a Constituição preconiza.

Na década de 1990, as pressões exercidas pelo Movimento Negro levaram à introdução de algumas exigências nas iniciativas governamentais voltadas ao combate ao racismo, ainda que de forma lenta e aquém da força necessária. Com a intensificação desse tensionamento, o governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso foi instado a implementar políticas públicas específicas nessa área. Como resposta, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1995 e 1996, passaram a incluir o tema transversal "Pluralidade Cultural"; contudo, a questão racial foi diluída entre outras temáticas e não houve um posicionamento explícito de enfrentamento ao racismo no âmbito educacional.

Um marco importante, em muitos aspectos, foi a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela ONU em Durban, na África do Sul, no ano de 2001. As pré-conferências no Brasil resultaram em um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade de implantar ações afirmativas nas áreas

de educação básica, superior e mercado de trabalho. De acordo com Nilma Gomes (2011), formou-se um acordo entre organizações do Movimento Negro quanto à urgência de implementar políticas de ação afirmativa no Brasil.

Diante de toda a pressão e da luta incessante da sociedade civil organizada, em especial do Movimento Negro, em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei 10.639, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos de ensino fundamental e médio, de todas as instituições públicas e privadas do país.

Em 2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 regulamentaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Nilma Gomes destaca que

> Tais ações no campo da política educacional devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações políticas do Movimento Negro. A sua efetivação, de fato, em programas e práticas educacionais tem sido uma das atuais demandas deste movimento social. A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio por um efetivo controle público. (Gomes, 2011, p. 112).

O lançamento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ocorreu em 2009, com o objetivo de orientar e fortalecer a efetivação da Lei 10.639/2003 e, posteriormente, da Lei 11.645/2008 nos sistemas de ensino. O documento estabeleceu me-

tas, prazos e atribuições específicas para a União, os estados e os municípios, buscando promover a institucionalização dessas diretrizes nas políticas educacionais, nos currículos, na formação inicial e continuada de professoras e professores, na produção de materiais didáticos e na gestão escolar. Além disso, o Plano destacou a necessidade de ações intersetoriais, de monitoramento contínuo e de financiamento adequado, reconhecendo que a superação do racismo e a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana exigem mudanças estruturais no campo educacional e o compromisso permanente dos entes federativos.

Marcos Legais e Normativos Estaduais (Espírito Santo):

A Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU/ES), no ano de 2019, lançou o Programa de Enfrentamento do Racismo nas Escolas da Rede Estadual, vinculado à Gerência de Educação Antirracista, do Campo, Indígena e Quilombola (GEACIQ). O objetivo era construir uma escola pública inclusiva, democrática e capaz de combater as desigualdades. No mesmo ano, a Portaria Nº 114-R instituiu a Comissão Permanente de Estudos Afro-brasileiros (CEAFRO), em atendimento às demandas da sociedade civil organizada, em especial do Movimento Negro Capixaba.

Diante da necessidade de um processo de formação continuada na temática da educação das relações étnico-raciais, a SEDU implementou cursos para profissionais da educação, como os cursos "Raízes – Educação das Relações Étnico-raciais" e "Educação das Relações Étnico-raciais e Modalidades Indígena e Quilombola", ofertados para os profissionais tanto da rede estadual quanto das redes municipais. Além disso, em parceria com o Instituto Unibanco,

elaborou o Caderno da Gestão Escolar para Equidade Racial, uma ferramenta de autoavaliação e assessoramento pedagógico para dirigentes e educadores das escolas estaduais.

Em 2023, o Programa de Enfrentamento do Racismo foi substituído pelo Programa de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ProERER), instituído por meio do Decreto nº 5389-R. Na mesma ocasião, durante a cerimônia de assinatura do decreto pelo governador Renato Casagrande, foi lançado o "Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Espírito Santo", elaborado pela SEDU, e que contou com a participação de professoras e professores conteudistas atuantes nas escolas da rede estadual, bem como de docentes vinculados à Unidade Central da Secretaria de Educação, tendo como finalidade subsidiar a elaboração e o desenvolvimento de ações e projetos nas unidades escolares, com vistas à promoção de uma educação antirracista.

IV. Lei 11.645/2008: temática indígena no currículo escolar

Grande parte do conhecimento acumulado sobre os povos originários das Américas no período anterior à chegada das primeiras embarcações europeias foi construído a partir de relatos produzidos por colonizadores, missionários e viajantes do continente europeu. Essas narrativas, marcadas por interesses políticos, econômicos e religiosos, difundiram visões etnocêntricas que representavam tais sociedades como atrasadas, pouco complexas, nômades e culturalmente inferiores, contribuindo para a legitimação da conquista territorial e da exploração colonial. Contudo, estudos arqueológicos, antropológicos e históricos mais recentes demonstram que essas interpretações não correspondem à realidade pré-colonial, evidenciando a existên-

cia de populações diversas, com sistemas políticos organizados, redes comerciais amplas, tecnologias próprias, conhecimentos ambientais sofisticados e produções artísticas, arquitetônicas e cosmológicas expressivas.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que estabelece diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas indígenas na Educação Básica, reforça a centralidade da Lei 11.645/2008 como marco normativo voltado ao fortalecimento de representações sociais positivas acerca das matrizes culturais que constituem o Brasil. O documento destaca que o reconhecimento e a valorização das histórias e culturas indígenas são fundamentais para a compreensão da diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira, assim como para o enfrentamento de estereótipos e práticas discriminatórias historicamente reproduzidas no espaço escolar.

As contribuições indígenas, por sua vez, encontram-se profundamente incorporadas à formação da identidade nacional e manifestam-se em múltiplas dimensões da vida cotidiana, como na alimentação, na medicina tradicional, na organização do espaço doméstico, nas crenças populares e na própria língua portuguesa falada no país, permeada por vocábulos de origem tupi-guarani e de outras famílias linguísticas. Práticas como o uso da rede de descanso, o consumo de alimentos como a tapioca e o pirão de peixe, o conhecimento de plantas medicinais e a presença de personagens do folclore – entre eles o Curupira e o Saci-Pererê – ilustram a permanência e a vitalidade desses saberes no imaginário social brasileiro.

No campo educacional, a promulgação da Lei 11.645/2008 determinou a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos do ensino funda-

mental e médio, especialmente nas áreas de História, Literatura e Artes, enfatizando o papel dessas populações na constituição social, econômica, política e cultural do país. Essa legislação representa não apenas um avanço na promoção da cidadania e do reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, mas também uma conquista democrática da sociedade brasileira, ao instituir instrumentos pedagógicos capazes de promover maior consciência crítica sobre a pluralidade de identidades que compõem a nação.

Apesar desses avanços normativos, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao Censo de 2022 indicam que a população indígena no Brasil é de aproximadamente 1,69 milhão de pessoas – cerca de 0,83% do total de habitantes – e ainda enfrenta processos persistentes de invisibilização, tanto na narrativa histórica oficial quanto nas políticas públicas. Tal invisibilidade relaciona-se, entre outros fatores, à generalização imposta pelo uso do termo "índio", uma designação criada pelos europeus após a chegada de Cristóvão Colombo ao continente americano no final do século XV, quando se acreditava ter alcançado as Índias Orientais. Essa nomenclatura homogeneizante desconsidera a enorme diversidade étnica, cultural e linguística dos povos originários e reduz centenas de sociedades distintas a uma identidade única e estereotipada.

Em contraposição, o termo "indígena", derivado do latim com o sentido de "originário da terra", tem sido apropriado pelo Movimento Indígena Brasileiro como instrumento político e identitário. Embora não elimine as diferenças internas entre os diversos povos, essa designação contribui para a articulação coletiva na defesa de direitos territoriais, culturais e sociais e, ao mesmo tempo, preserva a autonomia sociocultural de cada comunidade. Assim, o reconhe-

cimento da pluralidade indígena e de suas contribuições históricas constitui condição indispensável para a construção de uma educação intercultural, crítica e comprometida com a superação das heranças coloniais que ainda marcam a sociedade brasileira.

O porquê da publicação do missão pedagógica preta

O livro Missão Pedagógica Preta representa uma contribuição fundamental para o campo da educação das relações étnico-raciais, pois se propõe a registrar e compartilhar experiências pedagógicas que têm como eixo central a luta contra o racismo, reconhecendo o valor e a importância das identidades negras no ambiente escolar. Ao apresentar ações e projetos desenvolvidos em diferentes unidades escolares da Regional Cariacica, a obra assume um papel duplo: ao mesmo tempo que reconhece práticas exitosas já realizadas por educadores comprometidos, também inspira novas iniciativas, oferecendo caminhos possíveis para a implementação efetiva da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, que tornam obrigatórios o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena.

A importância do livro está no fato de que ele não se limita a uma abordagem teórica, mas mostra, na prática, como as escolas podem se transformar em espaços de resistência, de afirmação e de construção de novas narrativas. As experiências relatadas dão visibilidade a professoras e professores, estudantes e comunidades que, por meio de projetos científicos, culturais, artísticos e pedagógicos, contribuem para a desconstrução do mito da democracia racial e para o fortalecimento de uma educação mais inclusiva e plural. Assim, o livro cumpre uma função social e política e constitui-se como material formativo.

Outro aspecto central é a valorização da produção de conhecimento a partir de vivências que atravessam o cotidiano escolar. A obra evidencia que a prática educativa antirracista não se resume a atividades pontuais, mas deve estar integrada ao currículo, às metodologias de ensino e às relações estabelecidas em sala de aula e na comunidade escolar. Ao registrar essas ações, o Missão Pedagógica Preta ajuda a combater o apagamento histórico, científico e cultural que, por séculos, silenciou as vozes negras e indígenas, e contribui para formar novas gerações de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e do papel da diversidade na construção da sociedade brasileira.

Em suma, a relevância do livro reside na sua capacidade de unir teoria, prática e militância educativa em um mesmo espaço. Ele fortalece a rede de educadores engajados com a transformação social e oferece suporte para que as escolas avancem na construção de uma pedagogia antirracista comprometida com a equidade, a justiça social e a valorização da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Dessa forma, damos as boas-vindas ao Missão Pedagógica Preta!

Formação de professores de Matemática e Ciências da Natureza em Educação das relações étnico-raciais: diálogos a partir de uma experiência no Espírito Santo

Gustavo Henrique Araújo Forde[1]

A formação de professores e professoras da educação básica com foco nos estudos afro-brasileiros e africanos tem ocupado lugar de centralidade na minha trajetória acadêmica-educativa, bem como na minha práxis no ***corpus*** do movimento social negro, especialmente nas últimas duas décadas e meia

Desde o final da década de 1990**,** meu interesse esteve predominantemente voltado para a formação de professores e para as práticas curriculares em uma perspectiva mais ampla. Naquele período, participei dos primeiros Seminários Nacionais de Entidades Negras na Área da Educação[2] (Senenae)**,** organizados pelo Centro de Estudos da Cultura Negra no Espírito Santo (Cecun-ES). Contudo, foi

1 Doutor em Educação e professor adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde atua na área Educação das Relações Étnico-Raciais. Desenvolve estudos e pesquisas em afrodescendência e relações étnico-raciais na educação, com interesse especial nos campos da história da educação da população negra, do movimento negro e da matemática. E-mail: gustavoforde@yahoo.com.br

2 CENTRO DE ESTUDOS DA CULTURA NEGRA. CECUN. Espírito Santo. Relatório. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ENTIDADES NEGRAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO (SENENAE), 1. Anais... Vitória, 1997

a partir da primeira década dos anos 2000 - especialmente após a conclusão da minha pesquisa de mestrado[3] - que meu interesse passou a se concentrar mais especificamente no currículo e na formação de professores nas áreas do ensino de Matemática e das Ciências da Natureza.

No mestrado, cuja dissertação foi concluída e defendida em 2008, o problema de pesquisa proposto buscou examinar o legado negro-africano nas áreas de ciência e tecnologia e suas matrizes no conhecimento da humanidade. A partir dessa instigação, delimitamos o nosso objeto e objetivo com foco no ensino de Matemática, e, assim, essa inquietação acadêmica nos motivou perscrutar este legado e matrizes na historiografia e no ensino de Matemática, disciplina que**,** para muitas pessoas é considerada a "Rainha das Ciências"[4].

Mais recentemente, a partir de 2010, observo, de maneira empírica, uma significativa mudança na concepção e percepção de um amplo conjunto de professoras e professores que ensinam Matemática, Química, Física e Biologia. Mudanças de concepção e percepção que fazem emergir uma compreensão crítica e contra-hegemônica em torno da falsa ideia, enunciada por décadas, acerca da neutralidade e universalidade dos conteúdos ministrados nessas disciplinas. É crescente a compreensão de que não há neutralidade nos enunciados e conteúdos ministrados no ensino de Matemática e de Ciências

3 FORDE, Gustavo Henrique Araújo. A presença africana no ensino de matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- -Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Vitória, 2008

4 Se é verdade que a matemática é a "rainha das ciências" (GARBI, 2007), nesta pesquisa de mestrado, nos foi possível demonstrar objetivamente que a África é parte integrante desta "majestosa" ciência. (In: GARBI, Gilberto Geraldo. A rainha das ciências: um passeio histórico pelo maravilhoso mundo da matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2007).

da Natureza.

Tal percepção vem acompanhada de expressiva e importante demonstração de sensibilização e interesse deste conjunto de professores e professoras em refletir sobre o currículo e suas práticas docentes. Estes profissionais da educação demonstram desejo de dialogar e ampliar as bases curriculares e epistemológicas na direção de outras matrizes histórico-culturais e, nessa ampliação, movimentam-se com o objetivo de revisitar a produção de conhecimentos nas suas respectivas áreas de conhecimento**,** em diálogo com o pensamento afro-brasileiro e africano.

A constatação em tela, resultado de observação empírica ao longo dos últimos dez anos, particularmente no período 2014 a 2024, reflete o resultado do conjunto de ações, projetos e programas protagonizados pelo movimento social negro, pela intelectualidade negra brasileira (tanto a acadêmica quanto a não acadêmica!) e por instâncias governamentais na área educacional comprometidas com a efetiva implementação daquilo que está previsto no artigo 26-A da Lei 10.639/2003[5], que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a saber:

> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação

5 BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jan. 2003.

> da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados **no âmbito de todo o currículo escolar**, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003 – grifo nosso)

Tais resultados observados e aqui preliminarmente enunciados a partir da empiria, mesmo que incipientes face à persistência do eurocentrismo e do racismo atuantes na operacionalização sistemática de forças refratárias que impedem ou retardam o avanço da implementação dessa legislação, nos permitem reconhecer e revelar alguns deslocamentos importantes nas culturas e formas de pensar que atravessam a educação brasileira.

Desde o advento da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008[6] os gestores dos sistemas de ensino, os estabelecimentos de ensino, o corpo docente e todas as pessoas envolvidas em projetos e programas pedagógicos e de ensino têm sido instados diante deste que se constitui um novo paradigma educacional brasileiro: África e Africanos que por séculos foram tratados como objetos de estudo reféns de uma racionalidade colonial e eurocêntrica, hoje são requeridos a serem vistos e respeitados como sujeitos de produção de conhecimento tanto nos currículos escolares quanto na produção científica brasileira.

Tais conquistas apontam para uma necessária reorganização e reposicionamento da contribuição dos povos africanos no conhecimento acumulado pela humanidade, no âmbito de áreas de ensino

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

que**,** por muito tempo**,** foram consideradas como "universais" ou "neutras", e cujas autorias ou invenções científicas e tecnológicas eram atribuídas ao mundo branco-europeu, subalternizando e invisibilizando os povos africanos e diaspóricos afro-brasileiros. Essas conquistas, não há dúvidas, precisam ser celebradas, mas também ser ampliadas e consolidadas.

É nesse contexto que a Superintendência Regional de Educação de Cariacica[7] (SRE Cariacica), instância vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Estado do Espírito Santo[8] (SEDU-ES), por meio do Projeto Missão Pedagógica Preta, formulou e realizou o *Projeto de Formação de Professores e Professoras em Educação das Relações Étnico-raciais, para as áreas de Matemática e Ciências da Natureza*. Dentre os pressupostos estabelecidos como justificativa desse Projeto de Formação de ERER para as áreas de Matemática e ciências da natureza, constam:

> Uma realidade recorrente, comum nas escolas das diferentes redes de ensino, é a associação direta à área de Ciências Humanas e, também, à de Linguagem, quando se trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, preconizada nas Leis 10.639/03 e 11.645/08.
>
> Ao pensarmos nas áreas das Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química, bem como na de Matemática, o que aflora é sempre o questionamento: "como os professores desses Componentes Curriculares podem repensar sua prática docente e incluir, em observação às Leis supracitadas, os temas da educação das relações étnico-raciais, em seus planos de ensino?". (SRE Cariacica, 2024)[9]

7Estão jurisdicionados à Superintendência Regional de Educação de Cariacica, os seguintes municípios: Cariacica, Viana, Marechal Floriano e Santa Leopoldina.

8 O estado do Espírito Santo é composto por 78 municípios, e a sua Rede Estadual de Ensino é composta por mais de 370 escolas e atende a mais de 180 mil alunos.

9 SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE CARIACICA. Formação de professores das áreas de matemática e ciências da natureza. 2024 (mimeo)



Capa do Projeto 'Formação de Professores ERER – Matemática e Ciências da Natureza'.

O Projeto Missão Pedagógica Preta, que idealizou e formulou este Projeto de Formação, nas palavras de sua Coordenação[10], tem como objetivo contribuir, num processo contínuo e regular, para o desenvolvimento de ações e tarefas relacionadas à temática racial,

10 Darlete Gomes Nascimento, mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação - UFES, pesquisadora na área Educação das Relações Étnico-raciais; coordenadora do Projeto Missão Pedagógica Preta, atua como Técnica Pedagógica na Superintendência Regional de Educação de Cariacica.

por meio da adoção de iniciativas institucionais voltadas ao enfrentamento do racismo na educação, visando à construção de uma educação antirracista nas escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação de Cariacica.



Professora Darlete Gomes Nascimento, Coordenadora do Missão Pedagógica Preta, na abertura do Curso de Formação.

Aqui, reside a necessidade de fazermos um breve e necessário destaque referente à importância estratégica do Projeto Missão Pedagógica Preta no âmbito da estrutura organizacional e institucional da SRE Cariacica, uma vez que sua existência está em consonância com o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais afirmam que os sistemas de ensino precisam providenciar:

> Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de **grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores** para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC. (MEC, 2024 – grifo nosso)[11]

Ao lado da criação e atuação estratégica do Missão Pedagógica Preta, bem como o apoio institucional assegurado pela Superintendente[12] da SRE Cariacica para a realização desse Projeto de Formação, é possível inferir um importante grau de pioneirismo ao Projeto "Formação de Professores ERER – Matemática e Ciências da Natureza" quando se observa o conjunto da Rede Estadual e das Redes Municipais no Estado do Espírito Santo. Ademais, é inconteste o fato de os projetos e programas de natureza pioneira precisarem se debruçar diante de desafios ainda pouco explorados no âmbito institucional.

Concepção da Formação de Professores e Professoras.

A implantação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em síntese, enfrentam obstáculos epistemológicos, políticos, ideológicos, estéticos, filosóficos, históricos e outros, à medida que são desvelados os múltiplos "fios e nós" (principalmente os "nós"!) que se entrelaçam na educação brasileira. Para cada um dos obstáculos, faz-se necessá-

11 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.

12 Carolina Julia Pinto dos Santos, doutoranda em História do Programa de Pós-graduação das Relações Sociais e Políticas do Centro de Ciências Humanas - UFES, é superintendente Regional de Educação de Cariacica, e professora das redes Municipal de Viana e da Rede Estadual do Espírito Santo.

rio fazermos perguntas simples, porém provocativas, cujas respostas podem não ser tão simples, tais como:

a) O que conta como conhecimento e quem valida o conhecimento escolar?

b) A qual projeto de sociedade está vinculado o conhecimento escolar hegemônico?

c) Qual "grupo" étnico- cultural é hegemônico ou exerce dominância nos currículos escolares?

d) Há proximidade dos currículos com a biografia dos sujeitos escolares?

e) Qual cosmovisão de mundo e valores societários determinam os currículos escolares?

f) Quais relações e grupos de poder definem os conhecimentos escolares?

Trata-se de obstáculos político-pedagógicos operantes na educação brasileira que não podemos negligenciar, estão marcados pelo eurocentrismo e pelo racismo. Diante deles, em nossa análise, o Projeto 'Formação de Professores ERER – Matemática e Ciências da Natureza', concebido e realizado no âmbito da SRE Cariacica, é rigoroso ao problematizar:

> [...] é comum o pensamento de que os conteúdos trabalhados nas Ciências da Natureza não possuem caminhos de diálogos com os temas tratados nos estudos das relações étnico-raciais. Esse pensamento reforça o caráter eurocêntrico que define as práticas de ensino e os espaços de produção de conhecimento. As culturas africanas e indígenas foram relegadas, de forma preconceituosa e discriminatória, ao não saber,

> e distanciadas da noção de cientificidade. (SRE Cariacica - 2024)[13]

A concepção político-pedagógica trazida pela SRE Cariacica, por meio do Missão Pedagógica Preta, desnuda os desafios existentes, e, ao fazê-lo, assume, de maneira dialógica, crítica e qualificada o delineamento de seus objetivos ao envidar esforços institucionais necessários para:

> [...] orientar e subsidiar os professores das áreas de Matemática e de Ciências da Natureza, por meio da formação continuada na temática racial, para trabalharem os temas da educação racial, o Projeto Missão Pedagógica Preta propõe o curso "Formação de Professores das Áreas de Matemática e Ciências da Natureza para as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008", a fim de que esses profissionais sejam subsidiados para o desenvolvimento, em seus conteúdos, de ações e tarefas na temática racial. (SRE Cariacica - 2024)[14]

Outrossim, o referido Projeto de Formação, ao definir como público os professores e as professoras das áreas de Ciências da Natureza e Matemática que atuam nas escolas jurisdicionadas à SRE Cariacica, garantiu que os encontros formativos fossem realizados dentro dos horários previstos para os planejamentos semanais dessas áreas, nos turnos matutino e vespertino, assegurando a natureza da formação continuada em serviço. Deste modo, cada turma teve dois encontros presenciais, em duas quartas-feiras alternadas, sendo cada encontro de 04 horas, totalizando 08 horas de formação para cada turma (SRE Cariacica, 2024)[15]. Os respectivos horários foram: turma do turno matutino, das 08h às 12h e, turma do turno vespertino, das 13h30min às 17h30min.

13 SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE CARIACICA. Formação de professores das áreas de matemática e ciências da natureza. 2024 (mimeo)
14 Ibidem.
15 Ibidem.

Os encontros formativos foram realizados nos dias 16 e 30 de outubro de 2024, nas dependências do Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Professora Maria Penedo (CEEMTI Professora Maria Penedo), unidade escolar da Rede Estadual localizada no município de Cariacica[16]. A formação das duas turmas (turma do turno matutino e turma do turno vespertino), foi ministrada pelo professor Gustavo Forde, doutor em Educação e pesquisador na área de Educação das Relações Étnico-raciais. A atividade contou com aproximadamente 130 cursistas na turma do matutino e cerca de 100 cursistas na turma do vespertino. Considerando os componentes curriculares ministrados pelos participantes em suas respectivas escolas, o perfil do grupo de cursistas mostrou-se bastante significativo e representativo, conforme indicado a seguir:

- Professores de Matemática: aproximadamente 40%.
- Professoras e professores de Química: aproximadamente 12%.
- Professoras e professores de Física: aproximadamente 14%.
- Professoras e professores de Biologia: aproximadamente 19%.
- Professoras e professores de Ciências: aproximadamente 15%.

16 O Município de Cariacica, situado na Região Metropolitana da Grande Vitória, está localizado no estado do Espírito Santo.





Professoras e professores cursistas no Curso de Formação, turma Matutino e turma.

Visando disponibilizar aos professores e às professoras cursistas uma formação ancorada em sólidos referenciais teóricos e metodológicos, bem como um espaço-tempo formativo destinado à formulação e sistematização de práticas pedagógicas e planos de aula, o conteúdo programático da formação foi organizado em dois módulos de

quatro horas cada, conforme indicado a seguir:

- **Módulo I:** Fundamentos teóricos e metodológicos para o Ensino da história afro-brasileira e africana e para a educação das relações étnico-raciais nos cotidianos escolares.

- **Módulo II:** Bases históricas e epistemológicas para africanizar[17] o ensino nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza, por meio de práticas curriculares descolonizadas.

Com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Formação ministrada, procuramos problematizar os processos de subjetivação marcados pelo eurocentrismo e tradicionalmente imbricados nas práticas de ensino de Matemática e ciências da natureza, e, ao fazê-los, buscamos superar ideias e sentidos estereotipados ou estigmatizados que invisibilizam ou depreciam a presença africana no conjunto dos conteúdos ministrados nos currículos escolares.

Romper estereótipos e estigmas constitui uma etapa formativa necessária em cursos de formação continuada dessa natureza, uma vez que, em pesquisa desenvolvida em nível de mestrado[18], constatei que, para muitos professores de Matemática, no continente africano supostamente não haveria condições de produzir Matemática ou mesmo de pensar matematicamente, como ilustra o seguinte relato

17 Africanizar, neste sentido, não é reduzir as diferenças ao equivalente geral da forma cultural africana. Africanizar é dignificar, é abrir-se à alteridade, é desejar a diferença, é promover a ética, valorizando a expressão de todos e de cada um, sem massificação ou imposição de modelos [...]. (in: OLIVEIRA, Eduardo David de. Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.)

18 FORDE, Gustavo Henrique Araújo. A presença africana no ensino de matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- -Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Vitória, 2008.

de um entrevistado:

> [...] a gente sabe que boa parte dos berços da matemática está no Oriente médio, de onde algumas escolas de matemática foram banidas... Assim, quem abriu as portas para o desenvolvimento foi o Oriente Médio e, praticamente, estagnou por ali. Quanto à África, nos períodos anteriores teve os conflitos da colonização. Conflitos de colonização racial e religiosa. Então, talvez a matemática não tenha tido muita 'brecha', [...] talvez a matemática fosse um problema a ser discutido futuramente na África. Eu creio que lá não existia estrutura para pensar a matemática ainda [...] não que a África não tivesse capacidade [...], mas não seria um problema do momento. A África tinha ainda outras turbulências. A África estava vivendo um outro momento, até devido à colonização. Assim, o que sobrava era pra África. Tudo que era de bom dali, era deslocado, como o ouro..., tudo de bom da África foi levado e nada de bom foi oferecido [...], então a preocupação deles era outra: era fome, o problema racial-religioso e, desta forma, não sobrava tempo para pensar matematicamente, para realizar pesquisas matemáticas. Hoje a África está se reestruturando e pode ser que futuramente a África desenvolva e ofereça contribuições [...] e, de repente, também, pode ser que possamos voltar ao passado da África e ver que tinha muitas contribuições, mas, no momento, a gente não consegue ter essa visão. (Prof. Zoroastro[19], entrevista[20]).

Importante destacar que essas ideias e sentidos expressos por

19 Nome fictício. Optamos por manter em sigilo os nomes dos sujeitos que participaram de nossa pesquisa. Para esses sujeitos, em substituição aos nomes verdadeiros, fizemos uso dos nomes fictícios, a saber: Negro Rugério, Chico Pombo, Benedito Meia-Légua, Teodorinho Trinca-Ferro, Zoroastro Valeriano Rodrigues, Viriato Cancão-de-Fogo. Entretanto, tais nomes utilizados são fictícios apenas enquanto sujeitos desta pesquisa. Trata-se de nomes de personagens africanos e seus descendentes que protagonizaram a história de resistência negra no solo do Estado do Espírito Santo. Assim, por trás desses nomes, há um conjunto de outras histórias e realidades.

20 Entrevista concedida em 2007, na ocasião da realização da minha dissertação de mestrado intitulada "A presença africana no ensino de matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação", realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Profa. Dra. Regina Helena Silva Simões.

esse professor de matemática, em grande medida, refletem e demonstram sintonia estreita com algumas narrativas e discursos produzidos por renomados pensadores ocidentais, como se observa, por exemplo, na narrativa do filósofo Kant (1724-1804):

> Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas. (Kant ***apud*** Praxedes[21], 2008, p. 2).

Em complementariedade ao processo de rompimento de estereótipos e estigmas, buscamos apresentar e examinar, por meio de exposição dialogada com os professores e as professoras participantes do curso de formação, diversas matrizes negro-africanas na história da humanidade e, em especial, registros de fontes e conhecimentos históricos acerca do amplo legado científico e tecnológico africano na história da ciência ocidental. No bojo desse processo de exposi-

21 PRAXEDES, Walter L. A. Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico, v. 7, p. 1-6, 2008

ção dialogada, os diálogos revelaram e possibilitaram a emergência de conhecimentos de anterioridade africana que constituem diversos conteúdos curriculares nas áreas de Química, Astronomia, Matemática, Medicina, Biologia, Metalurgia e Arquitetura.

Mas afinal perguntamos: haveria algum problema "racial" no ensino escolar? As áreas de ensino de Matemática e de ciências da natureza, ainda hoje, estão atravessadas por uma concepção universalista e eurocêntrica. Esses campos de conhecimento apresentam-se como um saber neutro, desprovidos de enunciados e de visões de mundo, e tais concepções silenciam e/ou distorcem a presença africana no desenvolvimento dessas áreas do conhecimento. Por meio dessa aparente neutralidade e universalidade, a cultura branco-europeia se torna norma e afirma, de modo silencioso, a sua suposta exclusividade nesses conhecimentos científicos e escolares.

Deste modo, um dos desafios da educação em um país marcado por tensas relações étnico-raciais, como o Brasil, é reconhecer o conhecimento humano como resultante do encontro e diálogo entre diversos grupos étnico-raciais e matrizes histórico-culturais.

Cada grupo humano possui suas próprias formas de ser e estar no mundo, que não devem ser ignoradas ou menosprezadas nos currículos escolares da educação formal.



Prof. Dr. Gustavo Forde, ministrando o Curso de "Formação de Professores das Áreas de Matemática e Ciências da Natureza para as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008".

Na escola, desde a infância dialogamos sobre o que é "ser" negro, branco ou mestiço a partir de interlocutores eurocêntricos, como o currículo escolar, o material didático, as práticas pedagógicas e os demais elementos do cotidiano escolar. Nesses contextos, as contribuições das civilizações africanas são estigmatizadas e negadas nas mais diversas áreas do conhecimento, em especial, nos currículos das chamadas áreas "duras".

Pensando o currículo como tudo aquilo que é efetivamente realizado no cotidiano escolar através das redes de representações e ações (Ferraço, 2001)[22], ressaltamos que a cultura transmitida na

22 FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 91-107.

educação é uma parte seletiva da experiência humana, recortada pelos critérios de quem define a cultura e a educação (Cunha JR., 2005)[23].

Deste modo, o currículo constitui uma opção historicamente configurada, sedimentada dentro de uma trama cultural, política e social e está carregado de valores e relações de poder (Sacristan, 2000)[24].

Pode haver "África" nas salas de aulas de Matemática e Ciências da Natureza?

Ao regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC, 2004) apontam a necessidade de políticas de reparações, reconhecimento e valorização, de ações afirmativas. Tais diretrizes objetivam ressarcir os descendentes de africanos negros pelos prejuízos materiais e simbólicos sofridos tanto no regime escravista no passado quanto no regime racista ainda presente na sociedade brasileira, afirmando o compromisso de assegurar a essa população o ingresso, permanência e sucesso na educação escolar. Dentre as determinações previstas para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destacam-se:

---

23 CUNHA Júnior, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afrodescendentes na cultura brasileira. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. História da educação do negro e outras histórias. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 249-273.

24 SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

• Envolver a articulação entre passado, presente e futuro;

• desenvolver-se no cotidiano das escolas, em todos os níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas;

• tratar a História da África em perspectiva positiva, não apenas como denúncia da miséria e discriminações;

• abranger as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais, bem como as das universidades africanas (ex. Timbuktu);

• realizar-se por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diversas naturezas ao decorrer do ano letivo.

Há, na educação escolar brasileira, uma tradição de tratar a "imagem" e a "presença" africanas simplificadas, reduzindo-as às categorias de ritmo, esporte, vestuário e culinária e limitando-as à esfera do lúdico. Com isso, afastam-se das civilizações e das nações africanas as atribuições relacionadas à atividade intelectual, científica, política, econômica, técnica e tecnológica. Diante desse cenário, faz-se necessário um reexame histórico que problematize e interrogue o que não foi dito, bem como o que foi silenciado e invisibilizado na produção hegemônica do currículo escolar, pois os fatos históricos continuam os mesmos, ou seja, os fatos não deixam de existir por serem ignorados ou distorcidos por meio da produção de "não-existência" africana na operação historiográfica.

Ao proceder esse reexame histórico, destacamos que é necessário evitar a tendência de alinhar a África segundo a razão greco-europeia, uma vez que realidades culturais distintas exigem modos

de análise e compreensão distintos. Exige-se, assim, uma análise que dialogue com o referencial africano e, nesse sentido, a abordagem histórica apresenta-se como ***lente*** privilegiada, haja vista que, como dito anteriormente, os fatos históricos continuam os mesmos e não deixarão de existir simplesmente por serem ignorados; o que muda é a maneira de interpretá-los.

Outrossim, a diversidade geográfica e cultural africana está assegurada numa matriz civilizatória própria, na qual se encontra uma das primeiras sociedades agro-sedentárias e Estados burocráticos: o Egito. A retirada do Egito do contexto africano constitui uma prática naturalizada nos cotidianos escolares e acadêmicos; retorná-lo ao universo africano é, portanto, tarefa necessária. Para Diop (1983)[25] , a antiguidade egípcia é, para a cultura africana, o que a antiguidade greco-romana representa para a cultura ocidental. Diante disso, a construção de currículos escolares de Matemática e Ciências da Natureza devem ter essa premissa como base.

Com o exposto até aqui, perguntamos: pode haver "África" nas salas de aulas de Matemática e Ciências da Natureza? Para responder a essa questão de modo simples e sucinto, basta examinarmos que a ciência e a tecnologia africana produzida no Egito indicam fortemente que parte dos conhecimentos desenvolvidos no ensino de Matemática e Ciências da Natureza, presentes nos currículos escolares, são de matriz africana. Urge, assim, identificar nos conteúdos ministrados, essas matrizes negro-africanas, fazendo emergir uma crítica epistemológica capaz de superar o eurocentrismo de matriz greco-helênica, cujo símbolo maior reside na invenção do "mito do

25 DIOP, Cheikh. Anta. A origem dos egípcios. In: MOKHTAR, G. (coord.). História Geral da África: a África antiga. São Paulo: Ática/Unesco, 1983. v. 2, p. 39-70.

milagre grego", segundo o qual, antes dos gregos, não teria existido ciência.

São muitos e variados os conteúdos que podem e devem ser desenvolvidos e ensinados nas aulas e nos currículos das áreas de Matemática e Ciências da Natureza. Esses conteúdos estão melhor apresentados e discutidos em duas publicações de nossa autoria: (1) o capítulo de livro "África e conhecimento 'africano' na história da ciência ocidental: uma leitura descolonial"[26]; e (2) o artigo "Matrizes negro-africanas do calculo algébrico: o conhecimento matemático presente no papiro Ahmes"[27]. Ambas as publicações estão disponíveis eletronicamente e apresentam amplo conjunto de conteúdos com largo potencial de serem desenvolvidos e integrados aos currículos da educação básica e do ensino superior. A título de breve exemplificação e de contribuição para "desnudar" a história da ciência ocidental, elencamos, de maneira sucinta, alguns registros:

Química: no processo de mumificação o corpo era embebido em natrão (substância composta de carbonato de sódio, bicarbonato de sódio, sal e sulfato de sódio); demonstrando conhecimentos africanos acerca das propriedades químicas das substâncias utilizadas.

---

26 FORDE, G. H. A. África e conhecimento 'africano' na história da ciência ocidental: uma leitura decolonial. In: SGARBI, A. D.; OLIVEIRA, E. A. M.; LEITE, S. Q. M. L.; SAD, L. A. (orgs.). História e filosofia da ciência: apontamentos para auxiliar na contextualização de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Vitória: Edifes, 2018. 331 p. (Série pesquisas em educação em ciências e matemática, v. 2). Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/956/LIVRO_Hist%c3%b3ria_Filosofia_Ci%c3%aancia_Apontamentos.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 dez. 2025.

27 Forde, G. H. A. (2019). MATRIZES NEGRO-AFRICANAS DO CÁLCULO ALGÉBRICO: O CONHECIMENTO MATEMÁTICO PRESENTE NO PAPIRO AHMES. Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN), 11(Ed. Especi), 109–127. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/782 . Acesso em: 19 dez. 2025.

Medicina: o médico egípcio-africano Imhotep, por volta de 3000 a.C, já realizava procedimentos médicos como o tratamento de lacerações superficiais do crânio ou da face, fraturas ósseas e contusões das vértebras cervicais, além de fraturas de nariz, no maxilar e na clavícula. Também executava tratamentos dentários, incluindo obturações feitas com um cimento mineral.

Astronomia: as faces das pirâmides, voltadas para os pontos cardeais e com desvio inferior a 1º em relação ao norte verdadeiro, foram alinhadas por africanos do antigo Egito. Tal precisão só foi possível graças à observação astronômica e à determinação da direção da estrela polar à época.

Matemática: o mais antigo testemunho matemático é o *Bastão de Ishango*, um osso petrificado encontrado entre o Congo e Uganda. Esse artefato sugere que, há mais de 20 mil anos, a humanidade já era capaz de pensar numericamente. Além desse objeto, no Papiro Ahmes (1650 a.C.), segundo Garbi (2007)[28], registra-se o cálculo da área de um círculo, indicando que essa área é igual à área de um quadrado cujo lado corresponde a 8/9 do diâmetro do círculo, o que equivale a sugerir o valor de $\pi = 3{,}1605$. No Papiro Moscou, por sua vez, encontra-se registrado o cálculo do volume do tronco de uma pirâmide, cuja sequência de operações equivale à fórmula desenvolvida por Leonardo de Pisa, no século XIII: $V = \frac{h}{3}\left(B + b + \sqrt{Bb}\right)$.

Matemática: além do testemunho do Bastão de Ishango e dos cálculos matemáticos registrados nos papiros egípcios de Ahmes e de Moscou, cabe destacar que Tales, Pitágoras, Euclides e outros

28 GARBI, Gilberto Geraldo. A rainha das ciências: um passeio histórico pelo maravilhoso mundo da matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2007.

pensadores, ainda que não possuíssem ascendência africana, tiveram parte de sua formação intelectual vinculada ao Egito, seja por estudos realizados nesse território, seja por influências decorrentes de suas passagens pela região.

Arquitetura: a tradição africana está presente na criação das colunas de Saqqara e de Beni-Hassan, consideradas ancestrais das colunas posteriormente desenvolvidas na arquitetura grega e romana.

Urbanismo: já em 1895 a.C., registra-se a construção da cidade de Kahun, que dispunha de edifícios administrativos e residenciais, além de casas de trabalhadores e casas dos dirigentes.



Professores e professoras das áreas de matemática e ciências da natureza das escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação de Cariacica no curso de formação.

Apresentados e desenvolvidos os pressupostos teóricos e me-

todológicos ao longo desse curso de Formação, realizou-se um espaço-tempo dedicado à reflexão e formulação de propostas de práticas pedagógicas e/ou planos de aula. Esse momento, denominado Oficina Pedagógica e previsto no Módulo II desta formação, foi desenvolvido a partir de bases históricas e epistemológicas à africanização do ensino nas áreas de Matemática e de Ciências da Natureza, por meio de práticas curriculares descolonizadas.

A Oficina Pedagógica foi realizada com a formação de grupos de professores e professoras, orientados a desenvolver, de maneira dialógica e colaborativa, uma proposta de Plano de Aula que refletisse os conteúdos e as discussões trabalhados ao longo desse curso de formação continuada. Disponibilizamos cerca de 1h30min para que os grupos se reunissem e elaborassem suas propostas. Em seguida, cada grupo realizou a apresentação do Plano de Aula elaborado para os demais professores e professoras cursistas.

A Oficina Pedagógica constituiu um importante momento de culminância da formação continuada, contando com a apresentação de 39 planos de aula bem detalhados e fundamentados. Desse total, 20 planos foram apresentados na turma do turno matutino e 19 planos na turma do turno vespertino. Os eixos temáticos e conteúdos desses planejamentos priorizaram atividades de natureza inter ou multidisciplinar envolvendo duas ou mais disciplinas curriculares. Ao final das apresentações, com autorização dos professores e das professoras cursistas, todos os 39 planejamentos de aulas foram digitalizados e posteriormente disponibilizados para os participantes, com o objetivo de compartilhar as produções entre os docentes, e, com isso, contribuir para subsidiar a elaboração de futuros planos de aulas nas escolas que atuam.

O curso "Formação de Professores das Áreas de Matemática e Ciências da Natureza para as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008", com base nas avaliações e depoimentos trazidos ao final do curso pelos professores e professoras cursistas, constituiu-se em significativo espaço-tempo formativo para os profissionais dessas áreas do conhecimento. Foram frequentes os relatos acerca da importância dessa iniciativa, bem como da qualidade acadêmica e pedagógica no desenvolvimento dos módulos. Tratou-se de um importante e qualificado passo institucional capaz de contribuir de maneira significativa para o preenchimento de uma lacuna existente: a formação específica dos profissionais das áreas de matemática e ciências da natureza com foco na implementação da Lei 10.639/2003.

Parabéns ao Missão Pedagógica Preta, à Superintendência Regional de Educação de Cariacica e aos professores e às professoras por esse significativo encontro e trocas de aprendizagens realizadas com o devido rigor pedagógico e acadêmico, bem como pelas trocas de afetos!

E-Book "Cientistas Negros(as) na História": O 6º ano descobrindo e valorizando a contribuição do(a) negro(a) para o desenvolvimento científico

Danilo Camargo Santos[1]

"Cientistas Negros(as) na História" foi uma atividade realizada com as turmas de 6º ano (146 estudantes no total) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Coronel Olímpio Cunha, tendo como produto final e único um e-book sobre as diferentes realizações de cientistas pretos(as) ao longo da história. O livro foi produzido com base na Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que determina as diretrizes para a educação para relações étnico-raciais e no Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Espírito Santo (produzido pela SEDU). Em outubro de 2024, após incentivo da equipe pedagógica da escola e da equipe da Missão Pedagógica Preta (Superintendência Regional de Educação de Cariacica), o professor de Ciências decidiu produzir cartazes virtuais sobre importantes cientistas negros e negras com os estudantes do 6º ano. Foram abordados 31 nomes de cientistas de diferentes profissões e nacionalidades, de diferentes gêneros. Após apresentar, de forma generalista, a importância desses cientistas para a sociedade e para o desenvolvimento da Ciência, o professor organizou os trabalhos dos

1 Professor de Biologia da EEEFM Emílio Oscar Hülle. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas e Mestre em Biologia Vegetal.

estudantes. Cada turma de 6º ano foi organizada em duplas ou trios. Cada grupo recebeu, por sorteio, o nome de um(a) cientista e, com o Chromebook, pesquisou o nome completo, data de nascimento, nome e bandeira do país de origem, profissão(ões), foto do(a) cientista e principais contribuições desse(a) cientista para a Ciência. Posteriormente, o professor apresentou o modelo de página do e-book que cada grupo deveria construir dentro da plataforma Canva. Os grupos produziram uma única página (configurada como um cartaz retrato A3, 29,7 cm x 42 cm), recebendo do professor as devidas orientações sobre o uso das principais ferramentas do Canva, o que ajudou a trabalhar o letramento digital dos estudantes. Cada página foi revisada pelo professor junto aos seus respectivos autores. Finalmente, a página produzida por cada grupo foi apresentada em sala de aula para os colegas. Cada página foi transformada em um arquivo PNG, o qual foi armazenado para a construção dos capítulos do e-book. A versão final do e-book possui agradecimentos e prefácio, além do primeiro capítulo descrevendo a metodologia do trabalho de forma detalhada, e os demais capítulos, cada qual organizado por uma turma, sendo a sequência das páginas determinada pela ordem alfabética dos(as) cientistas sorteados(as). Além disso, cada capítulo contém um sumário, o qual apresenta o nome dos(as) cientistas que serão abordados e os(as) autores(as) responsáveis pela construção de cada página. Foram geradas 52 páginas sobre cientistas no total, divididas em 5 capítulos. Atualmente, a versão final do e-book está em processo de diagramação para posterior publicação.

Começando por aqui

Desde meus primeiros contatos com a escola, consegui per-

ceber, inicialmente como estudante e, posteriormente, como profissional da educação, que ao longo da história, a evolução da sociedade humana está fortemente ligada ao desenvolvimento científico, principalmente após o século XVI e a revolução industrial. Afinal, foi nesse período que a Ciência experimentou uma "explosão de conhecimentos" na Física, Química, Biologia, Matemática, Geografia, Medicina e Engenharia. Veja como foi importante, por exemplo, a evolução das leis da física, a exploração do espaço sideral, as descobertas detalhadas dos modelos atômicos, a melhoria da geolocalização, a identificação de várias doenças, bem como seus possíveis tratamentos e curas; o nascimento da engenharia genética; e inúmeros instrumentos e ferramentas que foram desenvolvidos para construções de casas, prédios e outras edificações.

Ou seja, essas e outras tantas inovações científicas alteraram, de forma impactante e significativa, a sobrevivência dos seres humanos e, por conta disso, agora somos capazes de fabricar uma grande variedade de produtos e realizar diversos tipos de serviços, além de habitar regiões muito diferentes no planeta Terra. Não seríamos o que somos hoje se não tivéssemos a Ciência e todas as suas contribuições.

Por esse motivo, abordar temas relacionados à Ciência no ensino fundamental e médio é de extrema importância para a formação cidadã dos nossos estudantes, além de ampliar o ingresso de diversas pessoas em profissões que usam, direta ou indiretamente, os conhecimentos científicos em suas áreas de atuação (SANTOS et al., 2015).

Nesse contexto, é importante que os educandos sejam bem informados sobre a história da Ciência, vinculando as descobertas com o(s) autor(es) de determinado conhecimento e/ou produto. Porém,

mesmo sabendo que cientistas de distintas etnias e origens geográficas trabalharam para a evolução da Ciência nos últimos séculos, o que normalmente se observa no ensino de Ciências na educação básica é uma alta valorização das descobertas de cientistas brancos(as), juntamente com um processo de não reconhecimento e não divulgação da contribuição dos(das) cientistas negros(as) para o desenvolvimento científico. Por exemplo, muitos conhecimentos matemáticos, agrícolas e tecnológicos que usamos até hoje deixam de ser creditados para a civilização egípcia negra, sendo os louros normalmente atribuídos à civilização greco-romana (FORDE, 2018), ou mesmo a "seres extraterrestres". É praticamente afirmar que uma sociedade predominantemente negra não seja capaz de produzir tais conhecimentos.

É também por isso que, em 2003, o Brasil promulgou a lei nº 10.639/2003, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas (BRASIL, 2003). A obrigatoriedade determinada pela legislação impõe aos(às) professores(as) de Ciências, Biologia, Química e Física a tarefa de divulgar, discutir e valorizar as produções científicas de profissionais negros e negras ao longo da história. No entanto, mesmo duas décadas após a promulgação dessa lei, percebo que o que realmente acontece nas escolas é a continuidade do ensino de Ciências com predominância de cientistas brancos(as) em detrimento das contribuições de cientistas negros(as).

Assim, buscando atender à lei nº 10.639/2003, entendi que é necessário que o(a) professor(a) de Ciências procure estratégias de ensino que promovam um aprendizado significativo da área, sem deixar de citar os trabalhos realizados por profissionais negros(as).

Nesse contexto, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, por meio do site do currículo do estado, apresenta uma aba específica para tratar da educação das relações étnico-raciais, disponibilizando uma série de materiais, como e-books e sugestões de boas práticas, que podem (e devem) ser utilizados pelos docentes em suas rotinas pedagógicas.

Ademais, considerando a grande quantidade de recursos tecnológicos disponíveis na rotina escolar e extraescolar dos educandos, também é interessante que o(a) docente procure conciliar, em sua rotina de trabalho, a utilização de um ou mais recursos tecnológicos com o ensino de Ciências e a contribuição de pessoas negras para a evolução científica.

Nesse sentido, eu compartilho contigo um relato da produção de um e-book sobre contribuições importantes de vários(as) cientistas negros(as), elaborado em 2024, escrito pelos(as) estudantes de cinco turmas de 6º ano, sob minha orientação, de uma escola estadual de ensino fundamental e médio do estado do Espírito Santo.

Um pouco de contexto teórico sempre é bacana

Nesse tópico, me permitirei ser um pouco mais "acadêmico",uma vez que a proposta é trazer, de forma um pouco mais direta, alguns tópicos relevantes sobre a hipervalorização da Ciência num contexto "branco" em comparação com a produção científica "negra". É muito fácil perceber que, dentro de um cenário histórico, o nascimento da Ciência é geralmente atrelado ao continente europeu, notadamente nos períodos modernos. Dessa forma, mesmo sendo essenciais para a consolidação do conhecimento greco-romano,

é comum a negação de diversos saberes produzidos por civilizações ancestrais anteriores ao contexto europeu (MACHADO; LORAS, 2017).

Porém, segundo Garcia, Silva e Pinheiro (2019), é extremamente necessário refletir sobre a Ciência a partir de novos atores que foram historicamente apagados e invisibilizados no contexto do epistemicídio. A Ciência tem raízes muito anteriores às perspectivas brancas e eurocentradas que nos foram apresentadas com faces elitistas e hegemônicas". Ou seja, mesmo nos dias atuais, é muito comum observarmos, na população de modo geral, que a figura do cientista perpassa por uma persona "masculina, branca, heterossexual, cisgênero e elitista" (GARCIA; SILVA; PINHEIRO, 2019).

Essa premissa é reforçada por resultados de alguns trabalhos interessantes, como Garcia, Silva e Pinheiro (2019), Silva e Pinheiro (2019) e Silva e Rotta (2024), os quais mostram que estudantes da educação básica percebem e imaginam a figura de um cientista geralmente na figura de um homem branco. Nesse contexto, Bianor (2022) indica que há uma "desproporcionalidade em relação a pessoas negras e brancas, masculinas e femininas dentro da comunidade científica, pois o que se tem comprovado é um apagamento das culturas dominadas pelo continente europeu".

Nesse sentido, é fundamental que ocorra um processo constante de desconstrução desse cenário, o que deve "passar pelo reconhecimento das produções científicas desenvolvidas por pesquisadores e pesquisadoras africanas e afrodescendentes" (MACHADO; LORAS, 2014). Cabe lembrar que "a relação racial no ambiente acadêmico e científico não difere das relações existentes na sociedade, uma vez que os profissionais negros são muitas vezes desvalorizados,

quando não invisibilizados" (SILVA; PINHEIRO, 2019).

Assim, buscando mitigar esse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer n.º CNE/CP 003/2004, que institui as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana" e regulamenta as premissas descritas na Lei 10.639/2003. Em outras palavras, essas legislações dão um arcabouço legal para o enfrentamento do cenário acima descrito, colocando a obrigatoriedade da divulgação / discussão do tema em todas as esferas do ensino brasileiro (ROSA, 2015).

No entanto, mesmo após a promulgação da Lei e suas Diretrizes, é possível perceber que a valorização, divulgação e discussão do conhecimento do povo negro para o desenvolvimento científico é, na grande maioria das situações, praticamente nula nos diversos ambientes da educação no Brasil. Ou seja, ainda "há um longo caminho pela frente para fazer valer estas prerrogativas legais" (ALVES-BRITO *et al.*; 2020).

Uma maneira interessante de atender a essa legislação é a inserção dessas informações "nos diversos materiais didáticos utilizados no ensino de Ciências, desde os níveis básicos da educação até os níveis mais elevados de ensino" (SILVA; PINHEIRO, 2019), o que ajuda a ampliar as perspectivas dos jovens negros e negras para investir tempo, dinheiro e sonhos em uma carreira de cientista, dentro ou fora do Brasil.

Além disso, é importante inserir, dentro das atividades realizadas pelos profissionais que lecionam disciplinas como Ciências, Biologia, Física e Química, as diversas contribuições de cientistas negros e negras para a Ciência, mas de modo contextualizado e intrínse-

co ao conteúdo, e não como uma tarefa avulsa e desconectada das orientações curriculares vigentes.

É nesse contexto que o e-book apresentado neste capítulo traz uma sugestão de atividade de Ciências a ser desenvolvida com estudantes da educação básica. Pesquisar as contribuições de cientistas pretos e pretas na história de diferentes áreas da Ciência possibilita aos discentes enxergar o quão importante é o trabalho desenvolvido por esses sujeitos e como ele impacta a vida na atual sociedade.

Por fim, é importante salientar que os "professores podem desempenhar um papel importante no encorajamento dos estudantes ao interesse pela Ciência, além de poderem contribuir para desmitificar a visão inadequada do cientista" (SILVA; ROTTA, 2024), deixando evidente que qualquer pessoa, independentemente de sua cor, é capaz de contribuir cientificamente para o desenvolvimento da humanidade.

A escola que permitiu e incentivou a escrita do e-book

Todo o processo de escrita do e-book ocorreu em 2024 na então Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Coronel Olímpio Cunha, localizada no Bairro Santana, no município de Cariacica, no Espírito Santo. Aqui é importante salientar que essa escola foi municipalizada, passando à gestão do município de Cariacica a partir do ano de 2025 e, portanto, os dados aqui apresentados referem-se ao período em que trabalhei lá (2023 e 2024), quando a escola ainda era gerida pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

Segundo os dados obtidos junto à equipe pedagógica em 2023 e no Projeto Político Pedagógico, a escola atendia cerca de 700 es-

tudantes anualmente, com idades entre 11 e 18 anos, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Santana pertence à Região Administrativa 2 de Cariacica e, de acordo com dados disponibilizados no site da prefeitura, é o bairro com a maior população dentre os demais da mesma região, com mais de 6 mil habitantes. É uma comunidade cortada pelas rodovias BR 262 e BR 101, possuindo ao seu redor muitos empreendimentos industriais.

O bairro possui comércio variado como supermercados, farmácias, bares, restaurantes e outros segmentos. Conta também com coleta de lixo, iluminação pública, posto de saúde, campo de futebol, igrejas e outras instalações. Há necessidade de creches, melhoria no transporte público, destacamento policial, tratamento de esgoto e, ao meu ver, de reformas estruturais na escola, como a instalação de ar condicionado nas salas de aula e a construção de uma quadra poliesportiva.

Uma característica que achei marcante nessa escola é que os discentes provêm de diversos bairros, não havendo predominância de determinada localidade. Sendo assim, a EEEFM Coronel Olímpio Cunha recebe educandos dos bairros Santana, Nova Valverde, Vila Graúna, Vila Prudêncio, Tabajara, Itacibá e outros. Os estudantes vivem sob responsabilidade dos pais, sendo que alguns têm apenas a mãe como responsável legal. Há também o registro de discentes sob a responsabilidade de avós e outros parentes.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, as atividades nas quais as famílias ocupam a maior parte de seu tempo livre são assistir à televisão, praticar esportes, visitar parentes, jogar vídeo game, usar o computador e participar de atividades religiosas. Cerca de 53% dos educandos moram em casa própria, 20% em casas alugadas e

27% em casa de parentes ou amigos. Todos os estudantes residem na zona urbana. A renda familiar média é de 1 a 3 salários mínimos. Observa-se que 57% dos discentes de ensino médio fazem estágio para ajudar na renda familiar. Além disso, 49% dos estudantes têm computador e internet, 20% têm apenas computador em casa.

Os estudantes têm, em sua maioria, como religião a católica (48%) e protestantes (39%). Também há registros de estudantes com outras crenças ou sem religião. As famílias observam o desenvolvimento dos filhos comparecendo às reuniões de pais ou quando convocados pela escola, embora algumas não compareçam.

Em relação aos estudantes das turmas de 6º ano, é perceptível que a alfabetização científica não estava em um grau esperado para o momento escolar que eles vivenciariam em 2024. Assim que as aulas começaram, fiz a famosa pergunta: "vocês gostam de Ciências?", e embora a maioria tenha sinalizado que sim, recebi respostas do tipo: "nem sei o que a gente estuda nessa matéria", "só gosto se for para provocar explosões" ou "meus pais disseram que é importante, mas que eu preciso aprender mesmo é matemática". Era, portanto, um cenário bem desafiador para mim como professor.

Para completar, a avaliação diagnóstica aplicada no início do ano demonstrou grande dificuldade dos discentes para compreender conteúdos muito básicos, como a mudança dos estados físicos da água e a diferenciação entre processos químicos e físicos. Vale salientar que os educandos do 6º ano em 2024 estavam no 2º ano quando houve a pandemia de COVID-19 em 2020. Ou seja, é uma série crucial para a aprendizagem de conceitos extremamente importantes para o letramento científico dos nossos discentes.

Outro aspecto importante é que há, nitidamente, um predo-

mínio de discentes negros e negras nas cinco turmas de 6º ano em que lecionei. Mesmo assim, ocorreram alguns episódios isolados envolvendo injúrias raciais ou racismo entre os educandos, o que foi trabalhado junto às famílias pela coordenação e equipe pedagógica da escola. Nesse cenário, temáticas relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais ao longo do ano foram desenvolvidas em diversas disciplinas, como Geografia, História e Português, durante o primeiro e/ou segundo trimestre.

Foi diante de todo esse contexto que decidi trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais dentro da disciplina de Ciências no terceiro trimestre.

Do nascimento da ideia à escrita do e-book

Como surgiu a ideia do E-Book (e a anterior também)?

Foi em outubro de 2024 que a equipe pedagógica da escola convidou os professores da área de Ciências da Natureza e Matemática a realizarem uma atividade que abordasse a temática do ensino da história e cultura afro-brasileira, como determina a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Para fazer um elo entre a temática e a disciplina de Ciências, convidei os estudantes do 6º ano a realizarem um projeto que abordasse cientistas negros(as) que foram importantes dentro de suas respectivas áreas de atuação.

Minha ideia inicial foi fazer uma atividade individual em cada turma, por meio de uma folha impressa que guiaria cada estudante a buscar informações sobre cientistas negros e negras na história. No entanto, durante o planejamento, ao conversar com uma colega de trabalho (prof. Luana Biasutti, também de Ciências), percebi que, se

essa atividade fosse aplicada dessa forma, os(as) educandos(as) iriam realizar uma pesquisa "mecânica" das informações para o preenchimento da folha, fazendo apenas o famoso "copia e cola", sem de fato, mergulhar na proposta de conhecer o trabalho dos(as) cientistas negros(as).

Dessa forma, replanejei a atividade, substituindo a folha impressa individual pela construção, em grupo, de páginas de um e-book sobre o tema. Ao implementar essa mudança, consegui ampliar o desenvolvimento de habilidades importantes na formação desses estudantes:

• A temática da história negra no desenvolvimento científico mundial foi abordada de forma mais interativa e investigativa, proporcionando aos discentes um tipo de conhecimento que não é facilmente divulgado dentro e fora do ambiente escolar;

• Proporcionei uma espécie de "letramento digital" para os(as) educandos(as), já que para desenvolver a atividade foi necessária a utilização de Chromebooks e recursos disponíveis na internet, como sites de busca, páginas que apresentam informações sobre os(as) cientistas e a plataforma Canva;

• Durante a atividade, os(as) discentes foram incentivados(as) não apenas a buscar informações sobre os(as) cientistas, mas também a serem criteriosos(as) quanto ao que iriam escolher apresentar no e-book. Ou seja, habilidades importantes, como pesquisar, resumir, criar, discutir, entre outras, foram desenvolvidas ao longo da atividade, o que amplia a formação técnica e socioemocional dos(as) estudantes;

• Outro aspecto importante observado foi que muitos(as) dis-

centes se mostraram ligeiramente ansiosos(as) enquanto faziam a atividade, principalmente para terminar a tarefa de forma rápida e "se livrar" do trabalho. Assim, essa situação se tornou uma oportunidade para trabalhar outras habilidades socioemocionais, como a paciência, persistência, liderança e resiliência, pois se tratava de uma atividade que exigia dedicação e tempo para ser concluída, além de negociação entre os membros do grupo sobre como o trabalho deveria ser conduzido.

Uma vez replanejada, a atividade passou a ser desenvolvida nas etapas descritas na tabela 1 (em um total de oito aulas de Ciências por turma):

Tabela 1: Detalhamento de cada etapa da confecção do E-Book sobre os(as) cientistas negros(as).

Atividade	Tempo	Descrição	Recursos
Planejamento	4 horas (uma manhã inteira)	Busca pelos nomes dos(as) cientistas negros(as) que foram utilizados no e-Book	Computador Internet Google
Planejamento	1 hora	Confecção do modelo de página do e-Book a ser seguido pelos estudantes	Computador Internet Canva
Aula	1 aula (50 minutos)	Determinação da composição dos grupos de estudantes responsáveis pela confecção de cada página do e-Book. Sorteio do(a) cientista que seria trabalhado por cada grupo	Computador Projetor Internet Sorteador
Aula	1 aula (50 minutos)	Apresentação, para os grupos de trabalho, dos dados obrigatórios que deveriam constar na página sobre cada cientista. Pesquisa das informações sobre o(a) cientista, feita pelos grupos.	Computador Projetor Internet Google Canva ChromeBooks

Aula	3 aulas (150 minutos)	Construção das páginas do e-Book por cada grupo de trabalho (a criação visual da página, continuação da pesquisa das informações do(a) cientista, redação dos textos informativos).	Internet Google Canva ChromeBooks
Aula	2 aulas (100 minutos)	Curadoria feita por mim para as versões finais de cada página, em reuniões em separado com cada grupo. Se necessário, continuação da produção da versão final da página por cada grupo.	Internet Canva ChromeBooks
Aula	1 aula (50 minutos)	Apresentação das páginas produzidas por cada grupo para seus respectivos colegas de turma.	Computador Projetor Internet Canva
Planejamento	20 horas (uma semana de trabalho em meio período)	Confecção da versão final do e-Book	Computador Internet Canva

A seguir, detalho como cada uma das etapas descritas na tabela 1 foi realizada.

Como escolhi os(as) nomes dos(as) cientistas contemplados pelo e-Book?

O primeiro passo do e-Book foi escolher quais cientistas seriam abordados pelos estudantes. Então, fiz a primeira pesquisa pelo site <www.google.com>, utilizando a expressão "cientistas negros e negras". Nesse momento, percebi algo intrigante: os 10 principais resultados apresentados me encaminharam para sites que, em sua grande maioria, traziam predominantemente dados de cientistas estadunidenses, em detrimento de poucos cientistas brasileiros. Nenhuma menção foi feita a cientistas africanos ou europeus. Nesse contexto, escolhi 9 nomes de cientistas estadunidenses.

Em seguida, realizei uma segunda busca com a expressão

"cientistas negros e negras brasileiros", sendo selecionados 3 cientistas brasileiros. Por fim, a última busca foi feita com a expressão "cientistas negros e negras africanos". Nesse caso, os resultados foram muito difusos e não foi possível levantar nomes repetidos em sites distintos. Por isso, fiz uma busca mais refinada no endereço eletrônico <https://pt.wikipedia.org/wiki/Categoria:Cientistas_da_%C3%81frica>, o qual apresenta diversos(as) cientistas de países distintos da África.

Visitei todas as opções apresentadas pelo endereço, sendo escolhidos 19 cientistas de origem africana. Então, somando com os(as) brasileiros(as) e estadunidenses, cheguei ao total de 31 nomes de cientistas negros(as), apresentados em ordem alfabética na tabela 2. Além disso, é importante ressaltar que foram feitas buscas por cientistas negros e negras da Europa, Ásia e Oceania, mas, como os resultados novamente foram difusos, esses nomes não foram usados no projeto.

Tabela 2: Lista de cientistas negros e negras escolhidos(as) para compor as páginas do e-book, com os nomes completos em ordem alfabética, com suas respectivas profissões e país de origem.

Cientista	Profissão	País
Adjany da Silva Freitas Costa	Bióloga	Angola
Alfred Oscar Coffin	Matemático	Estados Unidos
Alice Augusta Ball	Química	Estados Unidos
Beni Jequicene Mussengue Chaúque	Biólogo	Moçambique
Cheikh Anta Diop	Antropólogo	Senegal
Ernest Everett Just	Biólogo	Estados Unidos

Esperança Maria Eduardo Francisco da Costa	Bióloga	Angola
Fatema Mernissi	Socióloga	Marrocos
George Washington Carver	Agrônomo	Estados Unidos
Hélder da Silva	Físico	Angola
Jean-Jacques Muyembe-Tamfum	Microbiologista	Congo
Katherine Johnson	Matemática	Estados Unidos
Lalla Malika Issoufou	Médica	Niger
Léopold Sédar Senghor	Escritor	Senegal
Luiza Helena de Bairros	Administradora	Brasil
Mammie Phipps Clark	Psicóloga	Estados Unidos
Miguel Marcos José de Barros	Sociólogo	Guiné-Bissau
Milton Santos	Geógrafo	Brasil
Neil deGrasse Tyson	Astrofísico	Estados Unidos
Patricia Era Bath	Médica	Estados Unidos
Phillip Emeagwali	Cientista Computacional	Nigéria
Rabia Salihu Sa'id	Física	Nigéria
Rajaâ Cherkaoui El Moursli	Física	Marrocos
Rana el Kalioub	Cientista Computacional	Egito
Rosina Mamokgethi Phakeng	Matemática	África do Sul
Sheik Umar Khan	Médico	Serra Leoa
Sonia Guimarães	Física	Brasil
St. Elmo Brady	Químico	Estados Unidos
Tânia Teresa Tomé	Empreendedora	Moçambique
Wafaa el-Saddik	Arqueóloga	Egito
Zahi Hawass	Arqueólogo	Egito

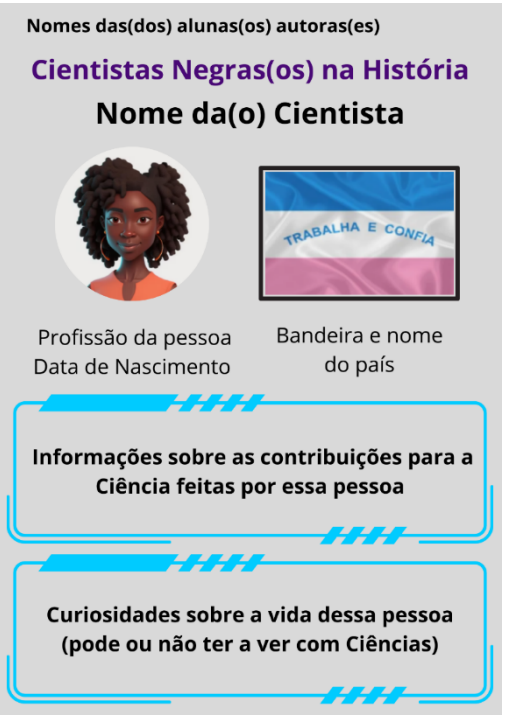
Se a ideia é produzir um e-book, como padronizei o trabalho dos grupos?

Depois da pesquisa dos nomes que entrariam no e-book, uma preocupação me ocorreu: como eu faria para que as minhas cinco

turmas de 6º ano produzissem páginas de um e-book que trouxessem informações semelhantes sobre cada cientista?

Pensei, então, em criar uma "página modelo" para que meus educandos(as) pudessem usar como guia inicial na construção de suas próprias páginas´. Dessa forma, utilizando o site <www.canva.com>, construí o modelo apresentado pela figura 1.

Figura 1: Modelo base de página que os estudantes utilizaram para produzir suas próprias laudas.



Organização dos grupos de trabalho e sorteio dos(as) cientistas: como foi realizado?

Inicialmente, para cada turma de 6º ano, resolvi abordar a importância da contribuição negra para o desenvolvimento de diversas áreas das Ciências ao longo da história, sem, no entanto, associar nomes específicos a fatos que já seriam trabalhados pelos(as) próprios discentes. Posteriormente, incentivei os(as) educandos(as) a trabalharem em duplas ou trios e, em poucos casos, deixei que o trabalho fosse feito em quarteto. Por fim, usei o site <www.sorteador.com.br> para sortear qual cientista seria estudado por cada grupo. Para isso, digitei o nome dos 31 cientistas no sorteador e, depois, solicitei que o site me retornasse, dentre as 31 opções, um número de nomes igual ao número de grupos de cada turma, conforme indica a tabela 3:

Tabela 3: Quantidade de grupos organizados por cada uma das cinco turmas de 6º ano, baseado no número total de discentes de cada turma.

Turma	Quantidade de estudantes(as) na turma	Quantidade de Grupos / Cientistas
6M1	34	12
6M2	24	9
6M3	20	7
6M4	34	12
6M5	34	12

Achei importante não permitir que os(as) discentes escolhessem por si só o(a) cientista que iriam trabalhar em suas páginas, pois provavelmente eles não iriam trabalhar nomes de cientistas africa-

nos(as) - até eu tive dificuldade de encontrar esses nomes em minha pesquisa -, o que poderia reduzir significativamente a diversidade de áreas de atuação trabalhadas. A meu ver, determinar o nome a ser explorado fez muita diferença tanto na diminuição de eventuais reclamações quanto na redução do tempo que os(as) educandos(as) levariam para decidir quem seria o "alvo" da página.

Considero válido destacar que o sorteio produziu um efeito muito interessante em algumas educandas quando o nome sorteado era de uma cientista mulher. Embora isso não tenha sido verbalizado, a empolgação pela possibilidade de produzir uma página sobre uma cientista era palpável em muitas das minhas estudantes. Esse mesmo nível de empolgação não foi observado entre os meninos e seus respectivos cientistas homens.

A área de atuação do(a) cientista também foi um fator que, inicialmente, provocou mais ou menos empolgação nos estudantes. Nitidamente, fizeram mais sucesso inicial aqueles(as) que trabalhavam com descobertas de doenças ou que estavam, de alguma forma, relacionados à exploração espacial.

Por fim, esperava um alto índice de rejeição dos grupos caso um(a) cientista africano(a) fosse sorteado; no entanto, posso afirmar que apenas dois grupos reclamaram e solicitaram a mudança do nome sorteado. Naturalmente, não permiti a alteração, explicando para os(as) estudantes que todos os cientistas são igualmente importantes, cada um dentro de sua área de atuação.

E agora? Como foi a orientação de pesquisa para os(as) estudantes?

Agora que cada grupo já possuía um(a) cientista, era o momen-

to de conduzir a pesquisa sobre as informações que iriam constar nas páginas do e-book. Assim, reservei um Chromebook para cada grupo (dispositivo fornecido pela própria escola) para uso nas aulas de Ciências. No início da aula, escrevi no quadro todas as informações que cada grupo precisaria buscar sobre seu(sua) respectivo(a) cientista: nome completo, data de nascimento, país de origem, bandeira do país de origem, profissão(ões), foto do(a) cientista, principal(is) contribuições desse(a) cientista para a Ciência, curiosidades (científicas ou não) sobre o(a) cientista. A maior parte dos grupos terminou a atividade em uma única aula.

Esse foi um momento de muitas descobertas interessantes sobre os países. Percebi que muitos estudantes nunca tinham visto a bandeira da Nigéria, do Egito e de Moçambique, entre outros países africanos. Uma discente me relatou que reconheceu a bandeira de Marrocos por conta do álbum de figurinha da copa do mundo de futebol de 2022. Também houve casos em que os estudantes indicaram que "África", geograficamente falando, se trata de um continente, e não de um país.

Também acho importante destacar que o tópico sobre "curiosidades" da vida dos(as) cientistas foi alvo de muitas discussões entre os componentes de alguns grupos. Por vezes, alguns estudantes tinham muita dificuldade em aceitar que informações "não científicas" fossem relevantes para a descrição da página, enquanto outros(as) consideravam que esse tópico era ideal para esse tipo de informação. Resolvi ouvir todos os grupos que me chamaram para "resolver o impasse", mas disse que a decisão sobre as informações que seriam escritas era deles, já que eram os autores da página. Com essa atitude, eu estimulei o diálogo entre os(as) componentes dos gru-

pos, trabalhando aspectos socioemocionais, como saber abrir mão de ideias e/ou ser enfático sobre aquilo em que acreditam.

Por fim, ressalto que, nessa etapa do trabalho foi necessária muita energia de minha parte para incentivar os(as) estudantes a manter o foco na atividade. Acredito que o contato inicial com o Chromebook e a fase inicial do trabalho não geraram engajamento suficiente para que os(as) discentes realizassem as atividades de modo mais aprofundado, sem que eu precisasse guiá-los e incentivá-los a concluir a primeira parte da pesquisa.

Como foi a produção da primeira versão das páginas do e-book?

Na aula seguinte à da pesquisa, apresentei o modelo de página (Figura 1) que os(as) educandos(as) deveriam utilizar como inspiração para a construção de sua lauda. Então, cada grupo realizou o login na plataforma Canva (com suas contas institucionais) para iniciar os trabalhos. Todos os estudantes foram orientados a trabalhar a página com o layout de cartaz retrato A3 (29,7 cm x 42 cm). O próprio site já oferece vários modelos desse layout previamente produzidos e prontos para edição, o que foi aproveitado pela maioria dos grupos de discentes.

Os(as) estudantes confeccionaram suas páginas, sendo orientados por mim sobre como utilizar as ferramentas do Canva, como: (1) escolher/modificar o tamanho, tipo e cor das fontes; (2) inserir imagens na página, como a foto e a bandeira do país; (3) modificar a cor do fundo da página; (4) inserir elementos temáticos, como figuras, desenhos, fórmulas, bordas, além de trabalhar a transparência;

(5) organizar as informações de modo a deixar a página pronta para publicação.

Considero que essa foi a parte mais trabalhosa, tanto para os(as) estudantes quanto para mim. No caso dos discentes, muitos(as) não tinham o domínio do Chromebook e, por isso, precisei orientar os passos necessários para a construção da página, bem como incentivar a criatividade dos grupos quanto ao layout final da página (cores, imagem de fundo, tipo de fonte, elementos gráficos e organização das informações).

Vários(as) educandos(as) nunca tinham utilizado o Chromebook dessa forma. Pelo que ouvi em alguns relatos, o dispositivo era comumente utilizado para acessar plataformas que já trazem atividades previamente produzidas pelos(as) professores(as), sendo necessário apenas acessar os sites e resolver as tarefas propostas. No caso do e-book, o trabalho foi mais complexo, pois exigiu que os(as) estudantes dominassem comandos específicos, como copiar, colar, recortar, arrastar o mouse, além de criar uma página praticamente "do zero".

Uma tarefa que gerou um certo desconforto em vários(as) educandos(as) foi ler as informações pesquisadas e avaliar se o texto era suficiente, superficial ou se continha informações e/ou palavras desnecessárias. Ou seja, além da leitura, o trabalho de sintetizar dados dos(as) cientistas foi bem difícil de ser executado pelos grupos. Por isso, foi necessário permitir que muitos textos encontrados na internet fossem utilizados com poucas modificações pelos(as) estudantes, pois, caso contrário, o trabalho levaria mais tempo para ser concluído (e eu precisava finalizar o conteúdo do 6º ano até o fim do ano). Foram recorrentes, nessa etapa, falas como: "Nunca li tanto texto

de internet na minha vida", "Já está bom esse tanto de texto aqui" e "Posso deixar tudo do jeito que encontrei?".

No meu caso, sem dúvidas essa foi a parte mais difícil da produção do e-book. Uma vez iniciado o trabalho, frequentemente os grupos solicitavam minha atenção para resolver todos os tipos de problemas e dúvidas. Foi muito difícil dividir o tempo entre os grupos, até porque os atendimentos variavam conforme: (1) tipo de dúvida; (2) grau de letramento digital e/ou científico do(a) educando(a) (3); qualidade do Chromebook quanto à velocidade e ao acesso à internet. Nesse contexto, o 6ºM01, 6ºM04 e 6ºM05 eram turmas mais desafiadoras por terem maior número de estudantes. Muitas vezes, ao fim da aula, achei que não consegui dar a melhor atenção às turmas, por mais esforço que eu fizesse para não perder o foco.

"Habemus versão final da página"? Como foi feita a curadoria?

Após o término da produção, todas as páginas foram compartilhadas na da plataforma Canva com o meu perfil pessoal. Então, cada grupo recebeu uma espécie de "curadoria" de minha parte, com correção de português e sugestões de organização das informações.

Os componentes do grupo eram convidados a vir até a mesa do professor (por ser mais espaçosa). Usando meu próprio computador, eu acessava a página do grupo já compartilhada com meu perfil dentro do Canva e passava a fazer uma espécie de "checklist" com os(as) estudantes. Esse era o momento de: (1) revisar informações cruciais; (2) confirmar data e local de nascimento, além da grafia

correta do nome; (3) verificar a formatação dos textos; (4) confirmar imagens utilizadas; (5) analisar o fundo da página, bem como o tipo, tamanho e cor da fonte; (6) discutir a necessidade de retirar ou adicionar elementos gráficos; (7) revisar a disposição dos elementos.

A conversa de curadoria com cada grupo foi o momento mais proveitoso para mim (e, acredito, também para os(as) estudantes), pois apresentei uma série de sugestões de melhorias. O grupo ouvia as sugestões e decidia se as aceitava (total ou parcialmente) ou recusava. Procurei respeitar, na medida do possível, a vontade dos(as) educandos(as), ao mesmo tempo em que os auxiliava na execução de ideias que não conseguiam desenvolver sozinhos. Por fim, em todas as páginas foram incluídos os nomes dos(as) autores(as).

Figura 2: Páginas em versão final produzidas pelos estudantes para o e-book. À esquerda, página elaborada por um grupo do 6ºM05 sobre a cientista brasileira Sônia Guimarães. À direita, página elaborada por um grupo do 6ºM04 sobre o intelectual senegalês Leopold Sedar Senghor.



Foi durante a curadoria que colhi muitos depoimentos interessantes. Aquele que mais me chamou a atenção foi de uma discente que disse nunca ter tido acesso a um computador antes de ingressar na escola em questão (o que ocorreu em 2024). "Não imaginei que seria capaz de fazer um trabalho desse, professor. Vou contar tudo para minha mãe", ela me confessou.

"Você está falando sério que uma mulher negra fez mesmo esse experimento das bonecas?", indagou-me outra discente negra, ao comentar o trabalho da psicóloga Mammie Phipps Clark. A surpresa, nesse caso, era tripla (pelo sexo, pela cor da pele e pelo feito). "Achei legal que ela não foi só médica… ela comandou um hospital inteirinho. Será que consigo isso também?", perguntou um estudante branco, que viu em Lalla Malika Issoufou um exemplo de profissional a ser seguido. Assim, o fato de uma mulher negra servir de inspiração para um estudante branco foi, para mim, um forte indicativo de que a atividade estava alinhada às premissas da lei 10.639/2003 e do currículo do estado do Espírito Santo.

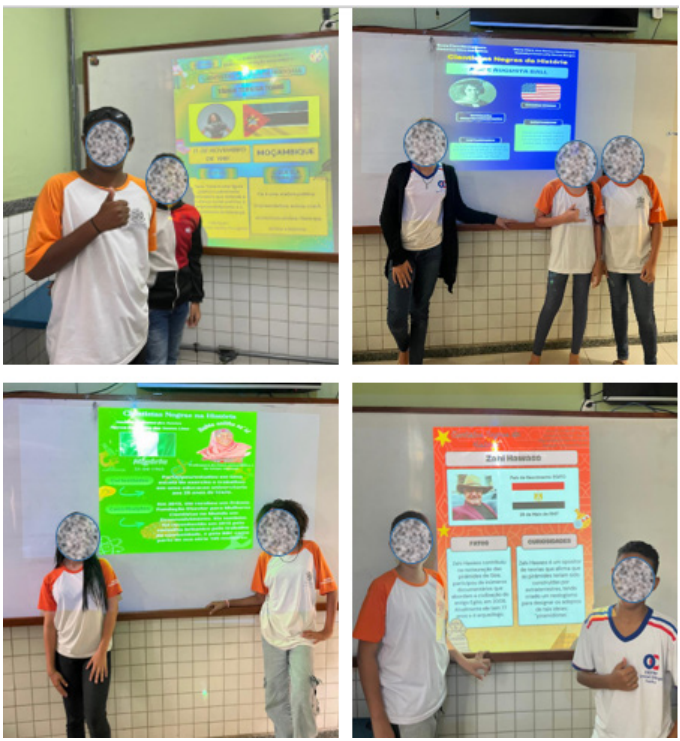
Por fim, é importante ressaltar que as páginas de cada capítulo foram trabalhadas por estudantes do 6º ano do ensino fundamental. Desse modo, a forma de escrever e/ou de apresentar as informações sobre os cientistas é inerente a estudantes dessa faixa etária (11 a 13 anos).

Por que fazer a apresentação das páginas produzidas para os colegas de turma?

Cada grupo apresentou a página produzida à sua turma, utilizando o projetor da sala de aula. Esse foi um momento muito impor-

tante de trocas de informações, principalmente porque cada grupo trabalhou os dados de apenas um(a) cientista durante o desenvolvimento da página do e-book. Além disso, os estudantes também desenvolveram sua oralidade durante a apresentação e formularam diversos questionamentos acerca das páginas produzidas por seus colegas, proporcionando assim um espaço de interação e construção conjunta do conhecimento sobre vários(as) cientistas negros e negras na história.

Figura 3: Exemplos de grupos de estudantes após a apresentação final de suas respectivas páginas aos colegas de turma. O rosto foi hachurado com o objetivo de preservar a identidade dos(as) estudantes.



Tudo pronto, certo? Não, ainda há a versão final do e-book**.**

Passadas as oito aulas de Ciências destinadas à construção do e-book com os(as) estudantes, realizei uma última conferência das informações apresentadas em cada página, efetuando correções quando pertinente. Posteriormente, dentro da plataforma Canvas, fiz o download de cada página compartilhada no meu perfil, em formato PNG, armazenando todos os arquivos para a construção dos capítulos do e-book.

Ao considerar todas as páginas (capa, contra-capa e demais laudas), a versão final do e-book possui 78 páginas, sendo uma capa, uma página para ficha catalográfica, um sumário, agradecimentos, prefácio (escrito pela professora Darlete Gomes Nascimento, da Superintendência Regional de Educação de Cariacica - SRECAR, e professor Gustavo Henrique Araújo Forde, da Universidade Federal do Espírito Santo), epígrafe, um capítulo sobre o desenvolvimento do trabalho, os capítulos que apresentam os(as) cientistas e o trabalho dos(as) estudantes, as fontes principais das informações de cada cientista e uma contra-capa.

No que se refere às cinco turmas de 6º ano, foram criadas 52 páginas no total, distribuídas em 12 no primeiro capítulo (turma 6ºM01), nove no segundo (turma 6ºM02), sete no terceiro (turma 6ºM03), 12 no quarto (turma 6ºM04) e 12 no quinto (turma 6ºM05). Cada capítulo foi construído por uma turma, **e a** sequência das páginas seguiu a ordem alfabética dos(as) cientistas sorteados(as) para cada grupo. Além disso, cada capítulo contém um sumário que apresenta os nomes dos(as) cientistas abordados(as) e os(as) autores(as) responsáveis pela construção de cada página.

Cabe ressaltar que a capa e a contra-capa foram produzidas

pela professora de Artes e artista negra Beny H., com quem trabalhei na EEEFM Coronel Olímpio Cunha no ano de 2023. Destaca-se também que o e-book foi revisado textualmente pela professora de Ciências Luana Biasutti e pela professora de Português Reni Klippel Machado. As professoras Ana Carolina da Silva Spadeto e Paula Rúbia Christ Stein (**d**as áreas técnica e de Língua Portuguesa, respectivamente) auxiliaram na diagramação final do e-book. As últimas três profissionais citadas trabalham na EEEFM Emílio Oscar Hulle**,** escola em que atuei como professor de Biologia em 2025.

II Simpósio sobre Racismo Religioso na EEEFM Theodomiro Ribeiro Coelho: reflexões a partir da Lei 10.639/03

Cláudio da Chaga Soares[1]

"Ex-trodução"[2]

Laroyê, Exú!

As religiões nascem da oralidade, que oralidade desconhece dogmas e limites institucionais. No caso das religiões de matriz africana (Candomblé e Umbanda, sendo essa última mais diversa, pois acolhe outras tradições: a indígena, a cigana e elementos do catolicismo popular), a oralidade é uma forma de se perpetuar e valorizar tradições orais periféricas e marginais.

Além disso, ela ressignifica o evento fundante: rememorando-

1 Mestre em Ciências das Religiões. Graduado em Teologia. Licenciado em Filosofia. Especialista em Literatura Cristã do segundo século. Tradutor de Grego e línguas semitas. Professor Coordenador de Estratégias para Equidade Racial da EEEFM Jesus Cristo Rei - SRECAR..

2 A expressão "ex-trodução" é um neologismo criado pelo autor, que busca ironizar com uma grande gargalhada na cara do saber positivista em sua forma de abarcar a realidade. A "ex-trodução" é um movimento de rebeldia, ruptura e saída.

-o. Portanto, é através do conto que o/a praticante se reinventa, se empodera e permanece. Aqui, com o propósito de apresentar a prática antirracista ocorrida na EEEFM Theodomiro Ribeiro Coelho, trago à nossa prosa um conto - também chamado de Itán - que narra a maneira que Exu faz e produz conhecimento, ouçamos a leitura:

Exu ganha o poder sobre as encruzilhadas

Exu não tinha riqueza, não tinha fazenda, não tinha rio,
não tinha profissão, nem artes, nem missão.
Exu vagabundeava pelo mundo sem paradeiro.
Então um dia, Exu passou a ir à casa de Oxalá.
Ia à casa de Oxalá todos os dias.
Na casa de Oxalá, Exu se distraía,
vendo o velho fabricando os seres humanos.
Muitos e muitos também vinham visitar Oxalá,
mas ali ficavam pouco,
quatro dias, oito dias, e nada aprendiam.
Traziam oferendas, viam o velho orixá,
apreciavam sua obra e partiam.
Exu ficou na casa de Oxalá dezesseis anos.
Exu prestava muita atenção na modelagem
e aprendeu como Oxalá fabricava
as mãos, os pés, a boca, os olhos,
o pênis dos homens,
as mãos, os pés, a boca, os olhos,
a vagina das mulheres.
Durante dezesseis anos ali ficou ajudando
o velho orixá.

Exu não perguntava.
Exu observava.
Exu prestava atenção.
Exu aprendeu tudo.

(PRANDI, 2001, p. 43-44)

O texto acima, extraído da cultura Yorubá, destaca a figura de Exu. No conto que leva seu nome, Exu, orixá mensageiro e senhor das encruzilhadas, é retratado como um marginal social sem dinheiro, sem posse, sem rio, sem emprego, sem aptidão e sem objetivo na vida. É a partir desse referencial marginal – de quem está à margem – que apresento a você leitor/a o que chamo de "pedagogia exunêutica".

Por ser Exu uma entidade central à espiritualidade de matriz africana e identificado como um marginal, proponho uma abordagem pedagógica exusíaca que parte do que está à margem não para torná-lo central, mas para retirá-lo do lugar da negação e inseri-lo nas lutas por políticas de afirmação dos direitos do Povo de Santo de sentir, celebrar e viver o Sagrado. Esse é o motivo de trazer a figura de Exu como referência interpretativa, o orixá que abre as celebrações na tradição religiosa Ketu assim o é por habitar nas encruzilhadas ou no "cruzo".

Mas o que diferencia a Pedagogia/Interpretação Exunêutica da Hermenêutica europeia? Na contramão da produção eurocentrista do saber - proposta como distante e neutra - a qual destaca a figura de Hermes como paradigma do intérprete - daí a expressão hermenêutica - a pedagogia exunêutica apoia-se em outro modelo

de análise que não se baseia na "visão" ou "cosmovisão", mas na "cosmopercepção" que considera como válidas a ousadia e a irreverência como elementos subversivos em sua forma de experimentar a realidade do mundo a partir do corpo em seu todo.

A cosmopercepção é um conceito construído pela socióloga africana Oyèronké Oyěwùmí. Para ela, no Ocidente, o corpo tem grande importância, pois o mundo é percebido principalmente por meio da visão, daí a palavra cosmovisão. A forma como se diferenciam os corpos humanos, pelo sexo, pela cor da pele ou pelo tamanho do crânio, mostra o poder que o "ver" exerce sobre o modo de entender a realidade. O olhar, nesse sentido, convida à comparação e à distinção entre as pessoas.

Já a "cosmopercepção" é uma forma mais ampla e inclusiva de falar sobre como diferentes culturas percebem e compreendem o mundo, em oposição à perspectiva europeia. Assim, a cosmopercepção descreve os modos de ver e sentir o mundo presentes entre os povos iorubás e em outras culturas que valorizam não apenas a visão, mas também outros sentidos — ou mesmo a combinação entre eles. (Oyěwùmí, 2021, p. 28-29).

Considerando a cosmopercepção em diálogo com o conto sobre Exu, apresentaremos o Simpósio sobre Racismo Religioso ocorrido na EEEFM Theodomiro Ribeiro Coelho, destacando as ações descritas, a saber: a vivência da **ESCUTA** ("não perguntava"), o **OLHAR OBSERVADOR** ("observava") e a **POSTURA ATENTA** ("prestava atenção") com o objetivo de aprender e apreender o mundo concreto ("aprendeu tudo").

Foi a partir dessa tríade metodológica - "escuta, observação e atenção" –, em diálogo com alguns pressupostos da pedagogia frei-

riana, voltadas à promoção da conscientização crítica e o engajamento ativo, que convidamos os/as estudantes da EEEFM Theodomiro Ribeiro Coelho a visitar um espaço pouco apreciado, invisibilizado e silenciado: as religiões de matriz africana. Para isso os/as estudantes foram desafiados a abrir o "orí" [cabeça], sair do seu lugar comum e visitar a "encruzilhada" vivenciando-a como lugar de nova aprendizagem e, em vez de seguirem o caminho já traçado da demonização dessas manifestações religiosas de recorte africano.

Com o objetivo de apresentar ao/a leitor/a o II Simpósio sobre Racismo Religioso ocorrido na EEEFm Theodomiro Ribeiro Coelho, o artigo dividir-se-á em três momentos, considerando as percepções exusíacas outrora destacadas no conto e em diálogo com a proposta freiriana por uma educação libertadora e transformadora:

1) **O Escuta do Outro**: a oralidade constitui o caminho para transmissão da tradição e formação dos praticantes das religiões de matriz africana, a escuta se oferece como elemento propício ao reconhecimento e à visibilidade dos sujeitos envolvidos. Aqui, serão abordados dois espaços privilegiados que foram utilizados para desenvolver a escuta da experiência do outro: roda de conversa nas aulas de Filosofia e na disciplina eletiva;

2) **A Observação como conscientização crítica**: A observação foi relacionada à capacidade de analisar e questionar a realidade, de identificar as injustiças e desigualdades sociais. Por isso, pedimos aos/às estudantes que fizessem uma busca no Mapa da Violência sobre abusos contra terreiros de Candomblé e Umbanda e pesquisassem, para diferenciar, os conceitos Intolerância Religiosa e Racismo Religioso; e

3) **A Atenção como Engajamento Ativo**: Nesse momento, falaremos, especificamente sobre o II Simpósio Sobre Racismo Religioso e a sua contribuição à construção de uma sociedade antirracista e, no caso, que luta contra o Racismo Religioso na vida escolar.

Que o Exu do conto - apropriado e lido por um não praticante de religião de matriz africana - e o Exu como expressão do Sagrado nos animem a romper as barreiras do preconceito e nos inspirem a denunciar do Racismo Religioso na nossa trilha.

Antes da trilha: o contexto em que a ação ocorreu

O *itã* em epígrafe, no qual *Exu ganha o poder sobre as encruzilhadas*, narra a razão de Exu ser o "senhor" das esquinas. Para uma Pedagogia Exusíaca, a esquina é o lugar privilegiado por ser o "cruzo", ou seja, o lugar dos encontros e desencontros, onde as trocas comerciais ocorrem, onde a vida acontece, local em que o *ebó* é ofertado ao sagrado e ao faminto, seja animal ou humano.

O "cruzo" é o espaço privilegiado enquanto lugar onde as ideias se "cruzam" dialeticamente e ensina a cada um de nós o "poder das encruzilhadas", já destacado no conto de Exu. Isso porque revela muito mais do que uma história sobre domínio ou autoridade: parte do princípio de que tudo o que cruza o caminho — pessoas, acontecimentos, forças ou palavras — traz consigo uma lição, uma mensagem, um sentido a ser decifrado.

Na encruzilhada, nenhum encontro é banal. Cada travessia carrega o risco e a promessa de transformação, pois o saber não está apenas no destino final, mas no ato de atravessar e de se permitir ser

atravessado — no modo como caminhamos entre diferentes caminhos, escolhas e possibilidades.

Mas o conto também fala de responsabilidade. A travessia não é um ato neutro: ela exige consciência, respeito e equilíbrio. Ao passar pelo "cruzo", isto é, pela encruzilhada, cada ser é interpelado a uma vivência ética, reconhecendo que o movimento de um sempre afeta o caminho do outro. Assim, o poder de Exu não é o de dominar os caminhos, mas o de compreender suas conexões.

No fundo, o mito nos recorda que viver é sempre caminhar por encruzilhadas — e que a sabedoria está em atravessar com consciência e cuidado, sabendo que cada passo deixa marcas no tecido do mundo[3]. Em nosso caso, o lugar de atravessamentos no qual se insere o II Simpósio de Combate ao Racismo Religioso - entendido como espaço do "cruzo" dialético - é a EEEFM Theodomiro Ribeiro Coelho (TRC).

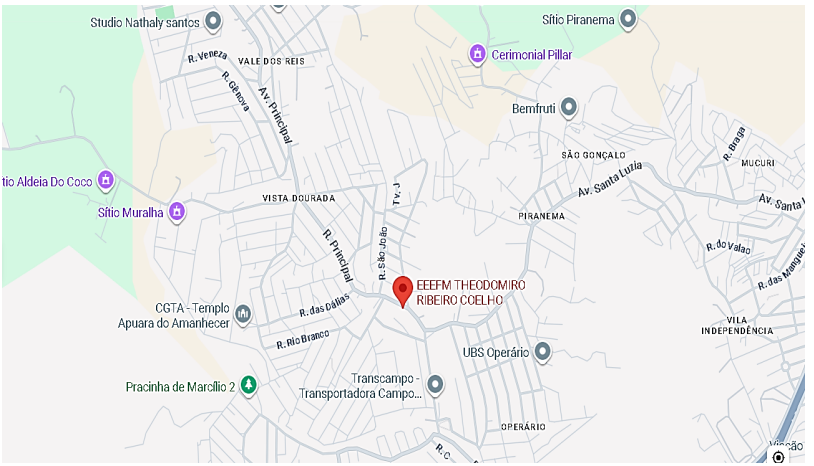


Imagem: EEEFM Theodomiro Ribeiro Coelho

3 RUFINO, Luiz. Vende-demanda. Educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021, p. 46.

Por que o TRC é aqui compreendido como espaço do "cruzo"? Isso porque a EEEFM Theodomiro Ribeiro Coelho se situa no cruzamento de duas realidades distintas que conflitam e se complementam: o rural e o urbano. Do rural, vê-se certa postura tradicional de algumas famílias e estudantes. Já o urbano traz as mudanças e situações periféricas de exclusão relacionadas à ausência de políticas públicas que promovam equidade.

Outro dado relevante é que o TRC está no "cruzo" entre dois municípios que enviam estudantes à escola: Cariacica e Viana.



Fonte: https://www.google.com/maps/place/E.E.E.F.M.+THEODOMIRO+RIBEIRO+COELHO/@-20.3335358

Conforme mapa acima, confirma-se a identidade da escola como espaço de "cruzo" e sua abrangência entre esses dois municípios: Cariacica (região 10 e adjacências) e Viana (cinco bairros). Assim, a instituição se destaca pela organização, disciplina e resultados, sendo amplamente reconhecida e respeitada por todos. Desse modo,

a escola não pode se eximir de seu compromisso com os projetos que buscam a promoção da diversidade cultural e o respeito à diversidade religiosa dos seus estudantes. Por estar no "cruzo" - espaço dialético e dialógico - a escola se compreende como promotora de "desaprendimento".

No entanto, em que consiste esse "desaprender" dentro de uma proposta pedagógica exusíaca? Consiste em trazer para o centro da educação a postura dançante e irreverente de Exu e o compromisso com um modelo educacional questionador e dialógico. De fato, o ato de desaprender é exigente, rigoroso e mais difícil que aprender, como reconheço. Porém, é mais do que necessário a quem se ocupa com o desafio de construir uma Educação Antirracista. Confesso, ainda mais como professor de Filosofia, que tive que me "desfazer" de alguns referenciais interpretativos eurocêntricos que se acumularam como pátina em mim.

Todavia, esse gesto de desaprendizagem não é um ato de rejeição ao conhecimento, mas sim uma forma de resistência crítica diante das estruturas que controlam o discurso e limitam as experiências possíveis. Desaprender, nesse contexto, é romper com o monopólio do saber e também com a ideia de que há um único caminho legítimo para o conhecimento.

Desaprender é também questionar as "verdades últimas", aquelas que se impõem como se fossem universais, neutras e definitivas. É duvidar das narrativas que se apresentam como únicas e superiores, e reconhecer que há muitos modos de pensar o mundo, de sentir a vida, de construir o comum. Assim, a desaprendizagem se transforma em um **caminho de reconstrução**: ela abre espaço para uma **aprendizagem plural**, capaz de reunir o diverso sem

hierarquizar. Dessa forma, o ato de desaprender transforma-se em um gesto político e de resistência: um "drible" que desarma as certezas e convida à dança do conhecimento vivo, múltiplo e democrático (Rufino, 2021, p. 46).

Sensibilizada por essas ações comprometidas com as formas de ser e saber injustiçadas ao longo da história e pela Lei 10.639/2003 - que versa sobre o ensino de africanidade nas escolas brasileiras - a EEEFM Theodomiro Ribeiro Coelho, por meio de sua diretora, Lígia Helena Moreira de Freitas, desafiou a cada educador para ir além do caminho já percorrido no que diz respeito a ações antirracistas na promoção de uma educação étnico-racial. Destaco que o II Simpósio sobre Racismo Religioso será apresentado em detalhes a partir da tríade exusíaca, a seguir: Escuta-Observação-Atenção.



Lígia, diretora da escola.

A Escuta do Outro

É! O itã que orienta esse artigo afirma que Exu não perguntava. Diferentemente da forma eurocentrista de produção de conhecimento, em que a pessoa precisa formular uma pergunta a

fim de buscar uma resposta bem fundamentada, Exu renuncia ao direito de formular uma pergunta sequer. Isso não quer dizer que a Pedagogia Exusíaca não busca fundamentar a sua percepção sobre o mundo nem o itã (conto) pretende defender uma postura negativista do saber. Não. Nesse estágio propusemos aos estudantes que, por um momento, suspendessem suas perguntas e que se colocassem em escuta como sinal de abertura e diálogo.



Com o objetivo de promover esse espaço de escuta, oferecemos uma eletiva intitulada"Axé, Reza e Receba". Essa eletiva foi coordenada por mim e pelos professores Jaqueline Lorenção A. Ramos (professor de Marketing) e René Carolino de Souza (professor de Sociologia). Nela, reconhecemos a diversidade religiosa dos estudantes e buscamos representá-la por meio de dizeres que remetessem aos respectivos universos religiosos. Assim, a tradição católica foi representada por "reza"; a evangélica, de contexto pentecostal, pela expressão "receba"; e as religiões de matriz africana — candomblé e umbanda — pela palavra "axé", destacando a relevância de essas experiências do sagrado acolherem outras experiências religiosas.

Ficou sob minha responsabilidade apresentar as religiões de "axé"; para isso, propus que refletíssemos sobre o feminismo negro a partir dos relatos sobre as Yabás, com a finalidade de empoderar as estudantes e os estudantes.

Quem são as Yabás no contexto religioso africano? O significado da palavra Yabás é "Mães Rainhas". Esse é o nome utilizado para se referir aos orixás femininos, que também podem ser chamadas de Aiabás, Lyagbás, Iabá, Lyabá ou Aiabá. Além disso, as Yabás estão presentes em festejos populares dedicados exclusivamente a elas, e em cada uma dessas divindades nós encontramos aspectos variados do feminino. Oxum, a grande mãe; Iemanjá, a doadora de bênçãos; Iansã, a guerreira; Nanã, a detentora da sabedoria ancestral; Obá, a representação de força e ousadia; e Ewá, a vidente.

Antes da leitura dos itãs de cada uma das Yabás, pedíamos aos estudantes que fizessem silêncio para ouvir esses contos e, após, eram desafiados a dizer o que compreenderam ou apreenderam de cada relato.

Durante o momento de escuta e de suspensão da pergunta, percebíamos as reações diversas dos estudantes ao ouvirem os relatos, tanto o caso de estupro como a sofrida por Obá quanto o de resistência, como no relato de Ewa, que fez de tudo para garantir a sobrevivência dos seus filhos e filhas.

Algumas estudantes sentiram-se empoderadas ao descobrir que Oiá/Iansã é senhora de si mesma e que elas não pertencem a Xangô nem a Ogum. Elas são delas próprias. Para a culminância da eletiva, foram produzidos cards instrutivos, publicados no Instagram "Axé, Reza e Receba", e materiais de apoio para estudos posteriores.

Ao exercitar a escuta ativa, percebemos que os/as estudantes redimensionaram seu olhar sobre a contribuição africana à conscientização dos direitos da mulher e à reconfiguração do masculino. Além disso, destacou-se a importância de se compreender o papel social e espiritual desenvolvido pelas religiões de Matriz Africana na busca pela emancipação e defesa dos direitos da mulher. Aqui, a escuta foi um momento de "cruzo" de encontros, encantos e humanização. No entanto, outro passo precisava ser dado. Chegou a hora da observação.

A Observação como conscientização crítica

Exu observava. Observamos apenas com os olhos? A ideia de cosmovisão - própria do modelo eurocentrista, que busca apropriar-se do objeto observado por meio do uso da razão - encontra oposição na contribuição de Oyèronké Oyěwùmí, como vimos acima, ao nos trazer a cosmopercepção. Para Oyěwùmí, o povo preto percebe a realidade a partir dos sentidos em que todo o corpo é fonte de conhecimento. No entanto, qual corpo religioso é vítima de violência e exclusão?

O II Simpósio de Combate ao Racismo Religioso ocorreu no dia 07 de novembro de 2024 e contou com presença dos estudantes do Tempo Integral vespertino. Antes da composição da mesa, os/as estudantes assistiram ao vídeo produzido pelo **KOINONIA -** presença **ecumênica e serviço** sobre "Racismo e Intolerância Religiosa: um debate público". O Koinonia é uma instituição inter-religiosa, com sede no Rio de Janeiro, que oferece serviços de apoio e formação afrocentrada e é umas das instituições em defesa das religiões de matriz africana.

Em seguida, compomos a mesa. Na mesa, contamos com três vozes potentes, conforme registro abaixo, na ordem da esquerda para a direita: 1) Profª. Darlete Gomes Nascimento, coordenadora do Projeto Missão Pedagógica Preta da SRE de Cariacica; 2) Babalorixá Geovane Roberto Santos, vice-presidente do Conselho Estadual de Promoção de Igualdade Racial – ES; e, 3) Pastora Patrícia Gonçalves da Silva, membro da Igreja do Evangelho Quadrangular e coordenadora do MNE (Movimento Negro Evangélico) no Espírito Santo. A cada palestrante, foi concedido o tempo de 20 minutos para exposição.



Mesa com as palestrantes e palestrante do II Simpósio sobre Racismo Religioso.

A primeira a falar foi a Profª. **Darlete** com o tema: **Projeto Missão Pedagógica Preta como instrumento de combate ao Racismo Religioso**. Em sua apresentação, além de explicar o Projeto Missão Pedagógica Preta, destacou a importância da Lei

10.639/2003 como um marco para a promoção de uma educação antirracista. De forma envolvente e dialogal, a professora citou Angela Davis ao desafiar estudantes, professores e professoras a compreenderem que "não basta não ser racista" é, mais que necessário e educador, sermos "antirracistas".

Em seguida, a palavra foi concedida ao Babalorixá Geovane, que apresentou a seguinte proposta: **O combate ao Racismo Religioso e à Violência contra o Povo de Santo.** Pai Geovane buscou desconstruir a imagem preconceituosa e endemonizadora sobre o Candomblé, alimentada pelo fundamentalismo religioso e fruto do racismo estrutural. O religioso apresentou dados sobre a violência cometida contra praticantes das religiões de matriz africana e sobre a profanação de templos e terreiros. Ele destacou a importância do Simpósio como um sinal do esperançar freiriano na construção e afirmação de uma sociedade democrática, participativa e plural.

Por último, a Pastora Patrícia abordou *o tema do Movimento Negro Evangélico e da luta pelo direito de crer diferente como ação transformadora*. Patrícia apresentou a luta do MNE em "evangelizar" as igrejas evangélicas brasileiras. Ela mencionou a contribuição histórica e luta das igrejas evangélicas em favor da laicidade da escola e do Estado Brasileiro e denunciou, como antievangélica, a postura de algumas igrejas e pastores que tentam usurpar o Estado e a Escola, utilizando, de forma leviana, o nome de Deus. De forma forte, porém terna, denunciou o fundamentalismo evangélico como uma negação da prática de Jesus, o negro palestino, e classificou o Racismo Religioso como crime.

Após as falas, as palestrantes e o palestrante ouviram perguntas feitas pelos estudantes, que traziam suas dores, sua falta de com-

preensão e, ao mesmo tempo, sua vontade de aprender, apreender e compreender e aceitar a diversidade religiosa.

Não posso deixar de registrar algo que foi satisfatório para mim. Lembro-me de uma estudante a quem pedi que enviasse seu testemunho para esse artigo e que, por timidez, autorizou-me a mencionar sua fala dela, mas que não se sentia ainda preparada para escrever sobre a sua experiência com o Simpósio; no entanto, deixou-me à vontade para que reproduzisse o sentimento dela sem citar o seu nome. Pela primeira vez, ela se "percebeu acolhida e valorizada na escola como praticante de uma religião de matriz africana".

Ao final, a escola presenteou as palestrantes e o palestrante com certificados de participação no II Simpósio.



Estudantes da EEEFM Theodomiro Ribeiro Coelho participando do II Simpósio de Combate ao Racismo.



Registro da Profª. Darlete apresentando o Projeto Missão Pedagógica Preta.



Entrega de presentes e certificados de participação no II Simpósio.

A Atenção como Engajamento Ativo

> Exu prestava atenção.
> Exu aprendeu tudo.

Sabemos que toda ação educacional visa transformar a/*o estudante*, a fim de que *este ou esta* transforme a realidade ao seu redor, ou seja, busca-se aliar de alguma forma o discurso e a prática. Não há dúvida de que o/a estudante é a razão de toda ação educacional. No itã de Exu, fundamento de nosso artigo, Oxalá não é um professor bancário. Ele parte da realidade de Exu, ensina com ele e por ele. Nesse momento, a atenção é acolhida como um alerta à prática que se pretende realizar após o II Simpósio.

Confesso a você leitor, que uma questão me inquietou logo após a realização do II Simpósio sobre Racismo Religioso: queria compreender o impacto produzido na vida dos estudantes do TRC: como mensurar tudo o que foi experimentado? Por isso, nesse último passo, a atenção enquanto engajamento ativo, busquei ouvir as personagens que participaram desse evento. Procurei, investiguei… e finalmente encontrei. Em vez de falar, deixei que meu coração sentisse, por isso transcrevo a experiência vivenciada e narrada por Brenda Schneider dos Santos, hoje estudante de Letras no Instituto Federal de Vitória.

A transcrição não foi mexida - segue a versão original

O simpósio sobre o combate ao racismo religioso, com os líderes religiosos em suas respectivas religiões, foi uma experiência muito agradável, pois me fez ver

que as religiões podem conviver em harmonia se as pessoas forem bem instruídas e respeitarem o próximo. Lembro-me de que houve algumas discussões acerca dos doces distribuídos na época de Cosme e Damião. Uma das alunas chegou a dizer que não comia porque, não lembro ao certo as palavras, eram consagrados ao demônio ou algo assim, e um dos líderes a corrigiu educadamente.

Também me recordo muitobem de ter ficado totalmente chocada quando perguntaram o que era "macumba". Naquele momento, entendi que, embora eu tivesse estudado, a primeira coisa que me veio à mente foi um pensamento preconceituoso. Por ter crescido em berço cristão, desconstruir certos pensamentos acaba sendo muito complicado.

Naquele dia, percebi que a forma como eu havia aprendido a "respeitar" as religiões de outras pessoas, na verdade, era desrespeitosa, pois era um respeito passivo-agressivo. Já naquela mesa, havia um verdadeiro respeito: eles conversavam educadamente, explanando

sobre suas crenças sem se atacarem. Acredito que deveria haver mais oportunidades para a realização de simpósios como esse, pois foi um incrível incentivo para buscarmos compreender melhor e, assim, respeitar mais as crenças existentes no Brasil. Além disso, é uma forma de desconstruir pensamentos que nossas religiões incutiram erroneamente em nossas cabeças por conta do racismo religioso.



Consideração Final

Exu aprendeu tudo.

O II Simpósio sobre Racismo Religioso na EEEFM Theodomiro Ribeiro Coelho, sem dúvida, foi um momento de aprendizado. Todavia, para a Pedagogia Exusíaca, o ato de aprender é um exercício de desaprendimento, e espero que o leitor se permita desaprender, pois certamente isso resultará em momentos de reflexão surpreendente.

Vimos que a tríade metodológica exusíaca da "escuta-observação-atenção" é um conjunto de passos desconcertantes que nos convida à irreverência, à dialogicidade e à acolhida do Sagrado na experiência do outro. Esses passos também funcionam como forma de denúncia e de combate ao Racismo Religioso.

Por isso, concluo esse texto com uma interpretação feita por mim - um não praticante de religião de matriz africana e professor afrocentrado - como uma glosa que o Exu literário soprou em meus ouvidos. Gostaria de compartilhar como apreendo a implicação de que o Exu, além de Oxalá, saber "fazer" o ser humano, tornando-se um aliado na luta pela defesa da diversidade religiosa e humana.

Após Oxalá fazer o ser humano,
Exu ofereceu a ele bebida destilada.
Todos sabem que Oxalá não
é muito dado à bebida forte.
Oxalá embriagou-se.
Oxalá dormiu.

Ao acordar,
Oxalá levou um susto,
pois Exu havia criado
seres humanos de diversas cores:
pretos, pretos com pele clara,
brancos, asiáticos ...
E qual foi a reação de Exú?
Exu ria e dançava.

[Interpretação própria]

Exú é Mojubá.

Ancestralidade 3D: educação antirracista para valorizar raízes e a cultura negra

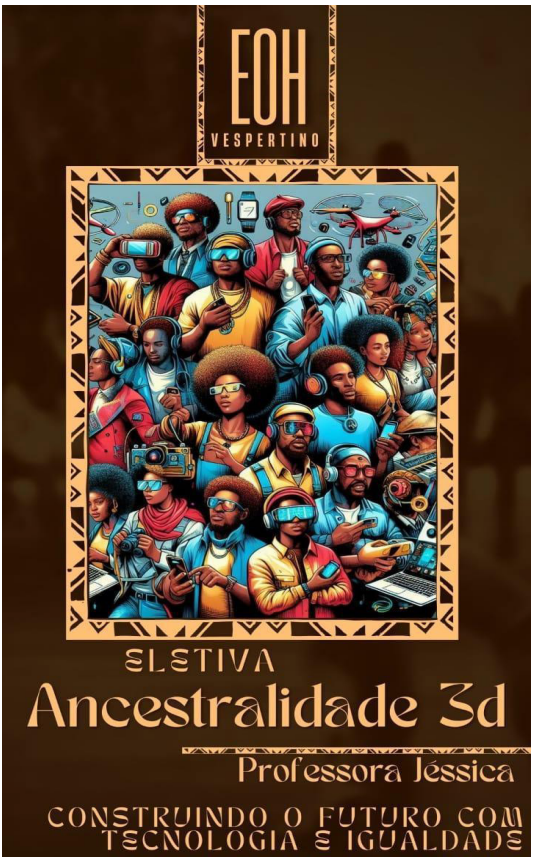
Jéssica Spadeto[1]
Jaquelini Geik[2]

Este relato apresenta nossa experiência de implementação da disciplina eletiva "Ancestralidade 3D" na Escola Estadual Emílio Oscar Hülle, localizada em Marechal Floriano, Espírito Santo, como uma proposta pedagógica inovadora voltada à promoção de uma educação antirracista e à valorização das culturas afro-brasileiras e africanas no ambiente escolar. Nosso projeto foi concebido a partir da urgência na efetivação da Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, sobretudo em locais do Espírito Santo, cujos contextos históricos são marcados pela hegemonia da narrativa da imigração europeia e pela invisibilização de outras matrizes culturais. Nesse sentido, este é o nosso contexto escolar, uma vez que nos inserimos em uma comunidade que se entende quase exclusiva-

1 Mestre em Ensino de Humanidades pelo IFES. Bacharel e licenciada em História e em Filosofia. Atuou como professora coordenadora de inovação (PCI) na EEEFM Escola Emílio Oscar Hülle. Atua como pesquisadora sobre violência de gênero, considerando a intersecção de classe e raça. Atua como professora de Filosofia, vinculada à coordenação do curso de Pedagogia do IFES Campus Ibatiba.
2 Licenciada em ciências sociais pela UFES. Pós-graduada em ensino de história, geografia e sustentabilidade. Graduanda em terapia ocupacional. Atualmente, professora coordenadora de inovação (PCI) da escola Emílio Oscar Hülle.

mente como ítalo-germânica. Além desse traço histórico e cultural, também lidamos com o grande fluxo migratório devido à dinâmica econômica agrícola de nossa cidade e distritos. É nesse cenário que idealizamos, gerimos e desenvolvemos práticas educativas que buscaram romper com paradigmas excludentes e promover a equidade racial.

Imagem 1: Cartaz de divulgação da Eletiva



Fonte: Acervo da autora

O problema central que motivou a criação da eletiva parte da constatação de que a história local, construída a partir da valorização da imigração europeia, sobretudo durante o Segundo Reinado, suprimiu e anulou os processos formativos multiculturais, tornando invisíveis sujeitos e experiências fundamentais para a compreensão da identidade brasileira. Essa exclusão histórica e social resultou na consolidação de práticas e comportamentos racistas, muitas vezes naturalizados no cotidiano escolar, e no distanciamento dos estudantes de suas próprias raízes culturais. Somam-se a esse contexto questões como luta de classes e estruturas familiares que, por vezes, assumem para si discursos opressores. Diante desse cenário, apesar da rica diversidade cultural presente na comunidade, observa-se que muitos estudantes e seus familiares têm pouco contato com a história e as culturas afro-brasileiras e africanas, o que contribui para a falta de valorização dessas identidades e para a perpetuação de estigmas e preconceitos.

Outro fator que se configurou como desafio e, simultaneamente, como oportunidade, foi o retorno às atividades presenciais após o período de isolamento imposto pela pandemia de COVID-19. Esse momento explicitou a urgência de incorporar as tecnologias digitais, de forma estruturada e significativa, ao processo educacional. Observamos que os estudantes, considerados nativos digitais, demonstravam grande facilidade no uso de ferramentas tecnológicas; entretanto, seus saberes prévios e experiências digitais não eram plenamente reconhecidos ou aproveitados no ambiente escolar. Diante desse cenário, a proposta da eletiva "Ancestralidade 3D" foi concebida com o intuito de integrar o uso de recursos tecnológicos à abordagem das temáticas étnico-raciais, potencializando o protagonismo estudantil e promovendo uma aprendizagem significativa, crítica e transformadora.

E aí? Como fazer essa eletiva acontecer?

Imagem 2: Ensaio fotográfico dos estudantes



Fonte: Ana Carolina Spadeto, citando a frase ativista e intelectual norte-americana Angela Davis

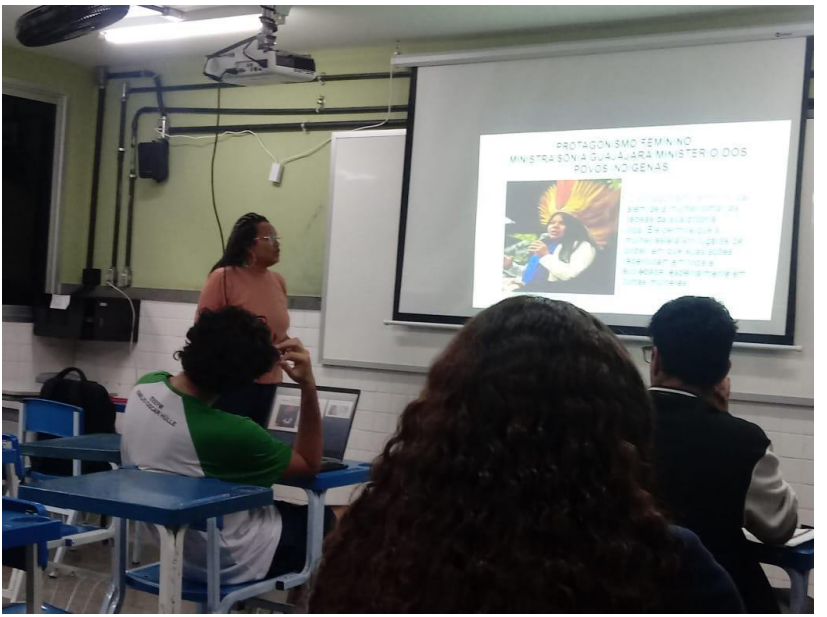
Para que nossa proposta saísse do papel e ser tornasse realidade, usamos como aporte conceitual autores que trabalham a partir de uma perspectiva de educação antirracista, entendida como um

processo contínuo de desconstrução de práticas, discursos e estruturas que perpetuam a desigualdade racial e a exclusão de sujeitos historicamente marginalizados. A eletiva foi construída em diálogo com autores e autoras que defendem a centralidade da cultura afro-brasileira na formação da identidade nacional, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Além disso, fundamentou-se nos quatro pilares da educação para o século XXI, propostos por Jacques Delors (1996) – aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver –, buscando garantir o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, foi possível elaborar uma ementa de eletiva que privilegiasse práticas pedagógicas lúdicas, interativas e colaborativas, promovendo a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, a partir de suas vivências, saberes prévios e interesses.

No que diz respeito aos objetivos, a eletiva "Ancestralidade 3D" foi planejada para proporcionar aos estudantes uma ampliação dos conhecimentos históricos, destacando a relevância da África e de suas contribuições para a formação da história e cultura brasileiras. A promoção da equidade racial, histórica, cultural e escolar constituiu o eixo da construção de um projeto que buscou, em todos os seus encontros, potencializar a consciência crítica acerca das questões raciais e sociais que permeiam o cotidiano escolar e a sociedade em geral. Outro objetivo fundamental foi incentivar o uso ético e criativo das tecnologias digitais como ferramentas de pesquisa, expressão e disseminação de informações culturais, favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à formação cidadã dos estudantes. Ademais, buscou-se fortalecer o protagonismo estudantil, estimulando a autonomia, a criatividade, o trabalho em equipe e o respeito à diversidade.

A proposta pedagógica da nossa eletiva "Ancestralidade 3D" materializou-se como uma resposta inovadora e necessária aos desafios impostos pela realidade escolar contemporânea, ao articular teoria e prática, tradição e inovação, história e tecnologia, ao valorizar as múltiplas identidades presentes no contexto escolar e ao promover uma educação antirracista. Cabe destacar que a iniciativa reafirmou o papel da escola pública como espaço de resistência, transformação social e promoção da equidade. Ao integrar recursos tecnológicos, práticas pedagógicas participativas e o resgate das raízes culturais afro-brasileiras, a proposta buscou inspirar outras instituições e educadores, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Imagem 3: Palestrantes externos



Fonte: Acervo da autora

A metodologia adotada foi pautada no protagonismo estudantil, com ênfase em metodologias ativas, na produção ***Maker***[3], na Aprendizagem baseada em Projetos e na produção de conteúdo digital. Além disso, foram amplamente utilizados estudos de caso e das rodas de conversa e momentos de interação, contando, inclusive, com o apoio de palestrantes externos e membros do movimento grafite capixaba. Entre as atividades realizadas, destacam-se a produção de obras artísticas e exposições que refletiam sobre ancestralidade e identidade, a organização de uma feira de culminância aberta à comunidade escolar, a realização de palestras dedicadas ao feminicídio de mulheres pretas, bem como o uso de tecnologias digitais, como a inteligência artificial para elaboração de ***banners*** e a realidade virtual, proporcionando experiências imersivas e práticas de gamificação, de modo a contemplar uma diversidade de interesses e talentos de nossos estudantes.

O papel das docentes foi decisivo para o sucesso da iniciativa. As professoras atuaram como mediadoras, facilitadoras e incentivadoras da autonomia e do senso crítico dos alunos, buscando constantemente estratégias pedagógicas inclusivas, pautadas na escuta ativa, no respeito à diversidade e na construção de um ambiente escolar acolhedor e democrático. O compromisso com a transformação social e a crença na educação como ferramenta de emancipação e justiça social foram elementos centrais para a condução do projeto.

3 A produção maker, ou cultura maker, como metodologia ativa, baseia-se na ideia do "faça você mesmo" (DIY - Do It Yourself), onde os estudantes aprendem por meio da construção prática e da experimentação. Ela favorece a autonomia, criatividade, pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas, aproximando a teoria da prática de forma prazerosa e significativa. Conforme explica o educador JR Neto (2024), a cultura maker é uma abordagem inovadora que estimula os alunos a desenvolverem projetos colaborativos, adotando uma postura protagonista na sua aprendizagem, o que torna o processo envolvente e interdisciplinar.

A partir disso, consolidou-se uma prática educativa que rompe com paradigmas excludentes e contribui para a construção de uma escola plural e equitativa.

O impacto do projeto "Ancestralidade 3D" revelou-se multifacetado e significativo. No âmbito escolar, promoveu mudanças profundas na percepção dos estudantes sobre si mesmos e sobre o outro, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a valorização das identidades negras. Além disso, contribuiu para a construção de uma cultura escolar antirracista, que passou a reconhecer e valorizar a diversidade cultural como um patrimônio coletivo. No plano social, o projeto ampliou o alcance das discussões sobre raça, gênero e direitos humanos, sensibilizando membros da comunidade e inspirando outras instituições municipais a adotarem práticas semelhantes. A conjugação do protagonismo estudantil com o uso criativo das tecnologias educacionais mostrou-se como uma estratégia eficaz para a promoção de uma educação antirracista, o que reafirma, em nosso contexto social, o papel da escola como espaço de resistência, de valorização da diversidade e de promoção da justiça social.

Além disso, o projeto proporcionou aos estudantes a oportunidade de se reconhecerem como sujeitos históricos e culturais, capazes de questionar práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar e social. O envolvimento dos alunos em comitês, feiras e eventos externos ampliou o alcance das ações e potencializou seus efeitos formativos. A experiência demonstrou que a educação antirracista pode gerar impactos duradouros no desenvolvimento integral dos estudantes e na construção de uma sociedade mais justa.

Imagem 4: Culminância cultural



Fonte: Acervo da autora

Como a tecnologia e o protagonismo jovem deram força ao projeto?

A tecnologia e o protagonismo jovem constituíram elementos centrais do projeto Ancestralidade 3D, transformando a escola em um espaço aberto à participação ativa e à valorização das identidades negras. A inserção de tecnologias digitais, como modelagem 3D, realidade virtual e produção audiovisual, possibilitou uma aprendizagem mais dinâmica e alinhada à cultura dos estudantes. Essas ferramentas permitiram que os alunos deixassem de ser meros receptores passivos para se tornarem autores e produtores de conhecimento, reforçando o protagonismo juvenil no processo educativo.

Como destaca Nilma Lino Gomes, "valorizar as identidades culturais é fundamental para o respeito mútuo e o enfrentamento dos preconceitos arraigados na sociedade" (GOMES,2003).

Imagem 5: Inserção de recursos Tecnológicos



Fonte: Acervo da autora

Além disso, a tecnologia constituiu-se como um meio de resistência à invisibilidade das narrativas negras na escola e na sociedade. A participação ativa dos jovens no uso desses recursos tecnológicos promoveu a ampliação de repertórios, bem como o acesso a múltiplas linguagens e expressões culturais. Essa apropriação crítica contribuiu para que os estudantes contestassem o racismo estrutural e construíssem novas perspectivas sobre suas histórias e identidades. Para Davis (1981), "não podemos nos contentar com a repetição do passado; devemos agir para construir nosso futuro", evidenciando a importância de reconhecer o protagonismo negro como forma de emancipação.

A combinação entre tecnologia e protagonismo juvenil ampliou as possibilidades de diálogo intercultural e inclusão social, na medida em que a escola passou a coordenar e sistematizar os esforços voltados ao enfrentamento do racismo e à promoção da justiça social no ambiente escolar. Nesse contexto, o projeto alinhou-se a práticas de educação antirracista que rompem com o modelo tradicional de ensino ao posicionar o jovem como agente central, capaz de influenciar e transformar seu contexto. Essa perspectiva revela um potencial para a construção de uma escola mais plural, democrática e inclusiva, na qual as diversas identidades culturais sejam reconhecidas e valorizadas.

Assim, ao oferecer espaços para que os estudantes explorem suas raízes culturais por meio de diferentes recursos, inclusive tecnológicos, desenvolvemos um projeto que fortaleceu a autoestima, o sentimento de pertencimento e a consciência crítica dos jovens. O protagonismo juvenil foi potencializado pela tecnologia, que não apenas enriqueceu a aprendizagem, mas também fortaleceu o

compromisso social com a construção de uma sociedade mais justa. Como nos propôs GOMES (2003), "a educação antirracista deve ser um processo contínuo de valorização das múltiplas identidades e de combate às desigualdades".

Por Dentro da Educação Antirracista

O conceito de educação antirracista fundamenta-se na necessidade urgente de desconstruir estereótipos, de combater o racismo estrutural e de transformar práticas, currículos e narrativas institucionais arraigadas nas escolas brasileiras. Como destaca Nilma Lino Gomes (2003), educar para a igualdade racial não pode se restringir a ações pontuais em datas comemorativas; deve constituir-se como orgânica e transversal do projeto político-pedagógico das escolas, tornando as contribuições dos povos negros visíveis e reconhecidas em toda a comunidade escolar. Uma educação verdadeiramente antirracista só se realiza em um terreno democrático e emancipador — espaço em que o diálogo, a equidade e a valorização das múltiplas identidades culturais são centrais, e no qual se combate o mito da democracia racial que ainda perpassa a sociedade e a escola brasileiras (GOMES, 2003).

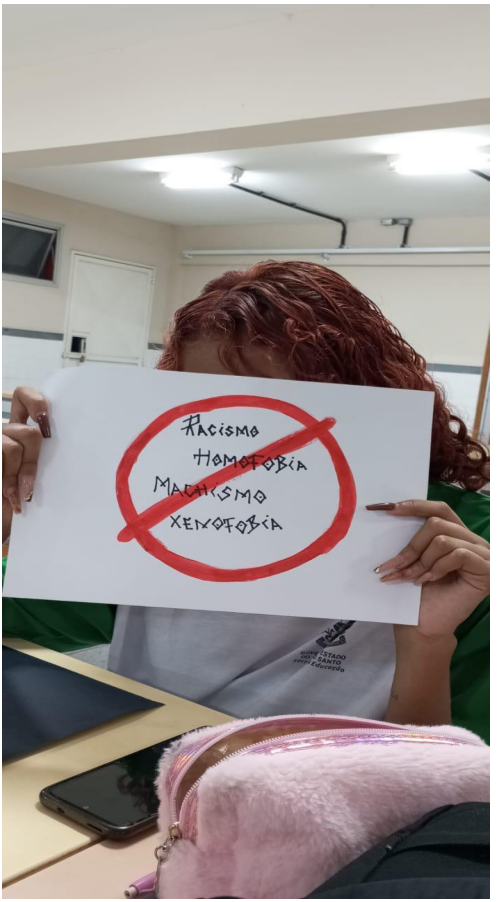
A Lei 10.639/03 representa um marco fundamental nesse processo, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica, tanto em instituições públicas quanto privadas. De acordo com o art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o currículo das escolas brasileiras deve incluir temáticas relativas à trajetória histórica, à luta coletiva, aos saberes, às manifestações religiosas, culturais, sociais, econômicas e políticas de negros e negras

— e, posteriormente, dos povos indígenas, conforme estabelece a Lei 11.645/08. Tais conteúdos devem ser abordados de forma transversal, permeando diferentes áreas do conhecimento, como literatura, artes e história, e visa não só resgatar as contribuições desses povos na formação da sociedade nacional, como reconhecê-los em sua dimensão histórica e coletiva.

No entanto, a efetividade da Lei 10.639/03 depende de um compromisso ativo das escolas, que vá além da mera inclusão formal desse conteúdo. O Movimento Negro Educador [4] e pesquisadores da área alertam que uma abordagem meramente técnica ou "burocrática" é insuficiente. Torna-se necessário fomentar políticas pedagógicas que promovam a pesquisa, a discussão crítica, a produção de conhecimento e a expressão artística e cultural, de modo a valorizar, efetivamente, a ancestralidade negra e indígena no Brasil. Nesse contexto, a participação da comunidade, a formação continuada de educadores e a gestão democrática desempenham papel essencial.

4 O Movimento Negro Educador é um conjunto de organizações e ações da população negra brasileiras que, há mais de 40 anos, luta contra o racismo estrutural por meio da educação, buscando equidade racial e transformação social profunda. Historicamente, o movimento atua não apenas na militância política, mas igualmente na produção de conhecimentos e práticas educacionais que rompem com o ensino eurocêntrico e excludente, incorporando a história, cultura e contribuições negras no currículo escolar. Essa estratégia é fundamental para fortalecer a identidade negra e enfrentar o sistema racista que perpetua desigualdades, como enfatiza a militância do Movimento Negro Unificado e grupos pioneiros como a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro. O Movimento Negro Educador adota a educação como um campo estratégico para a emancipação, reconhecendo que "a interdição ao acesso à Educação constituiu-se como o maior entrave de pessoas negras ao mundo do trabalho" (Nilma Lino Gomes, 2018). Portanto, ele busca garantir que a escola deixe de reproduzir o racismo estrutural para que se torne espaço de formação crítica, democrática e respeitosa das diversidades étnico-raciais. Em sua atuação pedagógica, o movimento promove a ampliação do currículo, a formação de professores e o desenvolvimento de políticas públicas de educação antirracista, alinhadas às lutas sociais da população negra por direitos e reconhecimento.

Imagem 6: Por uma educação antirracista



Fonte: Acervo da autora

Nesse sentido, a pedagogia de Paulo Freire dialoga diretamente com o projeto de uma educação antirracista. Para o autor (1967), uma educação libertadora é aquela que respeita a cultura, o contexto e as experiências dos sujeitos, promovendo o diálogo e a reflexão crítica acerca das opressões históricas. Freire critica a "educação bancária", que concebe o estudante como mero receptor passivo, e pro-

põe uma prática educativa que valoriza os saberes prévios, constrói conhecimentos de maneira colaborativa e potencializa a autonomia do sujeito. Assim, em diálogo com esse referencial teórico, defende-se que a inserção de tecnologias no processo educativo deve estar orientada por um projeto humanizador e crítico — a fim de evitar que seu uso se torne excludente ou reforce desigualdades, e de modo a promover o protagonismo e da transformação social.

No contexto contemporâneo, a integração entre tecnologia, educação e protagonismo juvenil torna-se uma estratégia fundamental para efetivar práticas antirracistas e emancipadoras. Novas tecnologias e metodologias ativas, quando aliadas à perspectiva crítica freireana e ao compromisso com a Lei 10.639/03, ampliam espaços de participação, de expressão e de autoria dos estudantes, especialmente dos que historicamente têm suas vozes silenciadas. Nesse sentido, os laboratórios criativos e projetos interdisciplinares — como a eletiva Ancestralidade — constituem exemplos de como é possível conciliar inovação tecnológica, valorização histórica e fortalecimento de identidades, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem como agente criador e transformador.

Assim, a promoção da educação antirracista exige ações integradas, baseadas em fundamentos legais e referenciais teóricos sólidos, além de práticas pedagógicas inovadoras, democráticas e conectadas às realidades e aos projetos de vida dos sujeitos históricos presentes na escola brasileira.

Tecnologia, educação multicultural e protagonismo juvenil

O avanço das tecnologias digitais introduziu profundas trans-

formações no cenário educacional, inaugurando novas possibilidades pedagógicas que vão além dos métodos tradicionais. Os estudantes contemporâneos, enquanto nativos digitais, chegam à escola carregando saberes prévios e habilidades técnicas que, muitas vezes, permanecem subutilizadas nas práticas escolares convencionais. Incorporar ferramentas tecnológicas, como produções em 3D, o uso de óculos de realidade virtual (VR), a criação de games online e outras mídias interativas, não apenas amplia o acesso aos conteúdos, mas também favorece a adoção de metodologias mais engajadoras e diversificadas. Essas tecnologias permitem tanto a visualização quanto a compreensão ampliada das narrativas pretas e também fomentam o protagonismo juvenil, oferecendo espaços para que os estudantes se tornem autores ativos de sua aprendizagem e agentes da valorização das identidades e histórias muitas vezes marginalizadas ou invisibilizadas nos currículos escolares.

Esse movimento ganha ainda mais robustez quando articulado à educação multicultural, que é essencial para a promoção de uma escola democrática e inclusiva. Conforme argumenta Nilma Lino Gomes (2008), reconhecer a diversidade e valorizar as identidades culturais constituem pilares para o respeito mútuo e o enfrentamento dos preconceitos arraigados na sociedade. A educação multicultural não apenas confronta estereótipos, mas também promove a construção coletiva de sentidos e pertencimento, em que todos os alunos se reconhecem como parte essencial da sociedade plural brasileira. Nesse processo, o uso das tecnologias digitais atua como um importante aliado, pois possibilita o acesso a múltiplas linguagens, histórias e expressões culturais, criando ambientes educativos ricos em diversidade simbólica e diálogo intercultural.

No campo das Tecnologias educacionais, destacamos como o uso de tecnologias digitais transformou profundamente a educação, ao oferecer novos recursos e possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem. Seymour Papert, um dos pioneiros em tecnologia educacional, afirma que as tecnologias digitais "permitem às crianças explorar conceitos complexos por meio da experimentação direta, promovendo a curiosidade e a descoberta ativa" (Papert, 1980). Para ele, o uso de computadores e ambientes digitais deve apoiar a construção do conhecimento, em vez da simples repetição e memorização.

No entanto, defendemos que a tecnologia, por si só, não transforma a educação, mas sim que "a qualificação para o uso crítico e produtivo da Internet é que faz a diferença" (Castells, 2015). Para Castells, 2015, a importância da inclusão digital deve estar acompanhada de educação para o uso consciente das ferramentas, ressaltando que o acesso universal à web só terá impacto positivo quando aliado a práticas pedagógicas que promovam a autonomia e o pensamento crítico.

Imagem 7: Tecnologia na I Feira de ERER (SRE CARIACICA)



Fonte: Acervo da autora

Assim, se alinharmos nossos referenciais com à psicologia histórico-social de Lev Vygotsky, podemos compreender que o desenvolvimento do indivíduo ocorre em um contexto social e cultural, no qual as tecnologias atuam como ferramentas mediadoras fundamentais (Vygotsky, 1978, ***adaptado***). Para Vygotsky, a mediação

por meio de instrumentos culturais amplia o potencial cognitivo e a aprendizagem colaborativa, reforçando a necessidade de um professor mediador que saiba integrar as tecnologias ao contexto dos estudantes. Nesse sentido, ao dialogarmos com o autor das etapas do desenvolvimento humano, é possível também compreender as tecnologias como linguagem. Nessa perspectiva, Mikhail Bakhtin, embora não tenha tratado diretamente das tecnologias digitais, oferece um aporte teórico importante com sua noção de dialogismo, destacando que "a aprendizagem é um processo dialógico, em que diferentes vozes e contextos interagem" (Bakhtin, 1981). Isso contribui para entender a educação digital como um espaço de múltiplas interações culturais e cognitivas, em que a tecnologia atua como meio de ampliar essas vozes em debates e produções compartilhadas.

No contexto da Escola Estadual Emílio Oscar Hulle, essa convergência entre tecnologia, educação multicultural e protagonismo juvenil é especialmente necessária e relevante. Inserida em uma região onde predomina uma cultura marcada pelo eurocentrismo e pela invisibilidade das contribuições negras e indígenas, a escola representa um espaço estratégico para reverter padrões históricos de exclusão. Ao integrar ferramentas digitais inovadoras em suas práticas pedagógicas, a escola oferece aos estudantes a possibilidade de ressignificar suas identidades culturais, aproximando-os do conhecimento de suas ancestralidades e fomentando o reconhecimento da diversidade presente na comunidade local. Assim, a eletiva Ancestralidade surgiu como uma resposta contextualizada às especificidades sociais e culturais da região, transformando a escola em um espaço de emancipação, pertencimento e valorização da pluralidade cultural.

Conhecendo a escola e o lugar onde tudo acontece

A Escola Estadual Emílio Oscar Hülle está inserida em Marechal Floriano, um município localizado na região serrana do Espírito Santo, conhecido como "Cidade das Orquídeas". O município foi emancipado em 1991, desmembrando-se de Domingos Martins, e sua história oficial destaca fortemente a influência da imigração europeia, sobretudo alemã e italiana, na formação da cultura, da economia e da identidade locais. Elementos como culinária, festas, arquitetura e até o perfil socioeconômico da cidade são associados a esse legado, reverberando atualmente no cotidiano escolar e comunitário.

Imagem 8: Palestra sobre educação matemática e expulsão indígena no ES

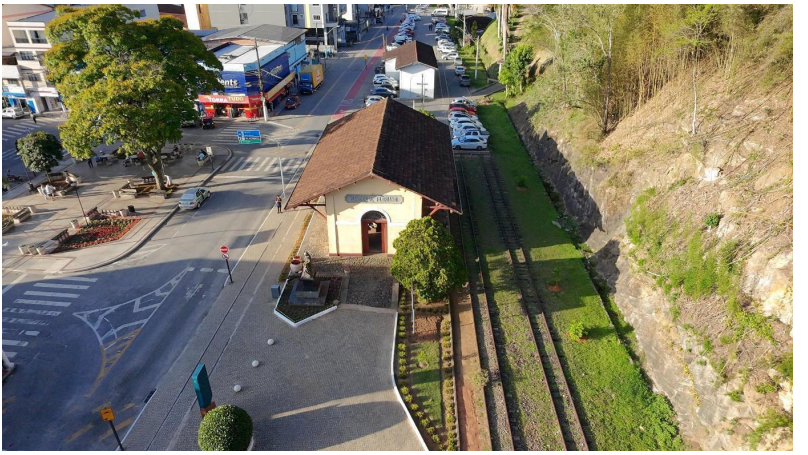


Fonte: Acervo da autora

Antes de ser colonizado, o território de Marechal Floriano era habitado por povos indígenas botocudos e puris coroados, sobretudo ao longo do Rio Jucu Braço Sul. A partir de meados do século XIX, imigrantes europeus, principalmente alemães e italianos, passaram a ocupar a região, fundando colônias agrícolas e desenvolvendo infraestrutura básica, como a ponte sobre o rio, erguida em 1861. Esse processo impulsionou a marginalização e retirada forçada de povos indígenas e populações negros, que buscavam na região refúgio e formas de resistência, formando quilombos que enfrentavam constante repressão por parte das elites locais e do Estado colonial[5].

As Montanhas Capixabas e o Eurocentrismo Regional

Imagem 9: Marechal vista de cima



Fonte: Acervo da autora e professor Rafael Coelho

5 Bentivoglio, Julio (org.). "Índios Botocudos do Espírito Santo no século XIX", Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Coleção Canaã, 2014 (baseado no estudo de Paul Ehrenreich, 1887). Além de pesquisas da autora Jéssica Ribeiro Spadêto, no arquivo publico do Espírito Santo, para a disciplina de História do Espírito Santo, durante seu curso de Bacharel em História pela Universidade do Espírito Santo – UFES.

A região das montanhas do Espírito Santo — que abrange Marechal Floriano e cidades como Domingos Martins, Venda Nova do Imigrante e outras — é identificada e promovida, ainda hoje, como um "pedacinho da Europa no Brasil". O imaginário regional, apoiado pelo turismo e por políticas públicas, ressalta narrativas de progresso atreladas à colonização europeia, apagando sistematicamente as contribuições indígenas e negras[6]. Essa construção eurocêntrica reforça uma história única e excludente, vista na marginalização dessas populações tanto nos registros históricos quanto na memória coletiva e no currículo escolar.

Sítios arqueológicos na região, como a Gruta do Limoeiro, comprovam a presença indígena de milhares de anos, evidenciando que a ocupação humana antecede amplamente a chegada dos imigrantes europeus. No entanto, a história oficial pouco visibiliza esses povos, reproduzindo o racismo estrutural que marca profundamente o Espírito Santo e o Brasil.

O Espírito Santo apresenta indicadores expressivos de desigualdade racial: índices de pobreza, analfabetismo e marginalização são significativamente maiores entre pretos, pardos e indígenas quando comparados à população branca[7]. Tais desigualdades têm raízes

6 Franceschetto, Cilmar. Imigrantes Espírito Santo: base de dados da imigração estrangeira no Espírito Santo nos séculos XIX e XX. APEES, 2014. Além de pesquisas locais, ainda não publicadas, do historiador florianense Valmere Klippel.

7 O Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), utilizando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) do IBGE, aponta que a população negra no Espírito Santo enfrenta maiores índices de pobreza, analfabetismo e marginalização do que a média da população branca. Por exemplo, em 2022, cerca de 30,6% dos homens e 32,4% das mulheres negras no estado estavam abaixo da linha da pobreza, com rendimento mensal inferior a R$ 665,02. Além disso, o analfabetismo é mais comum entre pessoas negras, especialmente mulheres, e a taxa de homicídios também é desproporcionalmente maior nessa população. Esses dados revelam as raízes históricas na abolição incompleta da escravidão, no

históricas na abolição formal da escravatura, sem a devida inclusão social da população negra, na recorrente rejeição ao reconhecimento de quilombos e de territórios indígenas e no racismo institucional praticado ao longo da história capixaba.

Nesse cenário, práticas cotidianas e políticas públicas frequentemente reforçam o padrão eurocêntrico e exclusivista, relegando ao segundo plano ou à invisibilidade o patrimônio, a cultura, a memória e o protagonismo de pessoas negras e indígenas. Exemplo disso são as festas tradicionais e circuitos turísticos da região, que celebram quase exclusivamente a herança alemã e italiana, enquanto boa parte da população negra e de descendência indígena permanece em contextos de maior vulnerabilidade social e com espaços limitados de fala e representação. A própria escola, em sua origem e currículo, refletiu por décadas esse padrão excludente — elemento que programas e práticas antirracistas buscam reverter atualmente.

A análise desses processos históricos evidencia como a história oficial da escola, do município e da região serrana do Espírito Santo foi moldada por um viés eurocêntrico que fortalece o racismo estrutural e a exclusão das narrativas e trajetórias negras e indígenas. Valorizar a produção de conhecimento e da memória desses grupos, especialmente no ambiente escolar, é essencial para promover justiça histórica e social.

racismo estrutural e na exclusão sistemática do reconhecimento de quilombos e territórios indígenas no Espírito Santo [IJSN, 2021].

Retratos e desafios da comunidade local

Imagem 10: A comunidade



Fonte: Acervo da autora e professor Rafael Coelho

Nossa comunidade escolar é diversa, formada por estudantes de diferentes origens culturais. Contudo, prevalece a invisibilidade da história e dos saberes africanos e afro-brasileiros, tanto no cotidiano dos alunos quanto no discurso institucional. Essa realidade motivou a criação do projeto, pois se observou que muitos estudantes desconheciam sua própria história familiar e os vínculos com a cultura popular brasileira. A pandemia de COVID-19 foi outro elemento contextual importante. O retorno às aulas presenciais escancarou desigualdades e destacou a urgência de integrar recursos digitais ao ensino, uma vez que os adolescentes eram proficientes no uso de tecnologias, mas tais competências não eram incorporadas ao cotidiano escolar.

Como construir uma eletiva em nossa comunidade?

A Eletiva é um componente curricular que complementa o currículo da escola, no qual os estudantes escolhem, entre diferentes ofertas, temas de seu interesse, oferecendo a oportunidade de aprofundamento e de estimular o protagonismo e a autonomia no aprendizado. Consideramos esse espaço ideal para a efetivação de um projeto escolar antirracista. No caso da eletiva "Ancestralidade 3D", seu desenvolvimento seguiu uma metodologia fundamentada no materialismo histórico dialético, abordagem teórica crucial para compreender a constante transformação da realidade social a partir das contradições internas e do processo histórico nos contextos socioculturais. Inspirada nos princípios de Karl Marx e Friedrich Engels, essa metodologia defende que as condições materiais e as relações sociais de produção são a base sobre a qual se constrói a superestrutura cultural, política e ideológica.

Imagem 11: Trabalho digital produzido na Eletiva



Fonte: Acervo da autora

Assim, a Eletiva não só trata conteúdos históricos e culturais, mas também propõe uma revisão crítica que desconstrói relatos eurocêntricos e racistas, oferecendo ferramentas para a valorização das contribuições afro-brasileiras e indígenas no ambiente escolar. Por se tratar de um componente curricular em que os estudantes escolhem, entre diferentes ofertas, aquela que irão cursar, a eletiva "Ancestralidade 3D" tem a flexibilidade de incorporar práticas pedagógicas inovadoras, como a produção digital, discussões colaborativas e metodologias ativas que envolvem diretamente os estudantes na construção do conhecimento, a partir de sua vivência e identidade. Esse componente curricular enriquece o currículo formal, conectando teoria e prática no processo educativo.

O desenvolvimento da eletiva envolveu o planejamento de atividades interdisciplinares que articulam História, Cultura Afro-Brasileira, tecnologias digitais e Arte, criando um espaço de diálogo, experimentação e produção cultural. A Eletiva teve como um de seus objetivos ampliar o conhecimento histórico-crítico dos alunos, fortalecer a consciência racial, promover a equidade e estimular o uso ético e crítico das tecnologias digitais e colocar os estudantes no centro do processo de aprendizagem. Dessa forma, a Eletiva "Ancestralidade 3D" representou, em nosso contexto comunitário, uma resposta educativa contextualizada e transformadora, que integrou saberes tradicionais e inovação tecnológica para formar estudantes críticos, autônomos e conscientes da diversidade cultural e das injustiças históricas que marcam a sociedade brasileira.

Como aponta Althusser (1970), a prática educativa deve ser entendida como parte integrante das relações sociais, em que o conhecimento pode funcionar tanto como instrumento de dominação

quanto de emancipação, dependendo do projeto pedagógico adotado. Assim, a Eletiva buscou posicionar os estudantes como agentes ativos nesse processo histórico, capazes de problematizar e reconstruir coletivamente suas narrativas a partir de suas realidades.

Para operacionalizar essa perspectiva dialética na dinâmica da aula, recorreu-se ao método ***Peer Instruction*** (instrução entre pares), que valoriza a interação colaborativa e a construção conjunta do conhecimento. Criado originalmente por Eric Mazur, o ***Peer Instruction*** é uma estratégia pedagógica que subverte o modelo tradicional do ensino bancário, em consonância com a crítica freireana e o materialismo dialético ao estimular o diálogo crítico e a troca de saberes prévios. Nessa metodologia, os estudantes discutem, interpretam e resolvem questões de forma coletiva, reforçando a autonomia cognitiva e a reflexão crítica, elementos essenciais para a apropriação de diferentes perspectivas culturais e históricas. O método potencializa o protagonismo juvenil, alinhando-se ao objetivo do projeto de valorizar os saberes prévios dos alunos e promover o engajamento ativo na construção do conhecimento sobre ancestralidade e cultura afro-brasileira.

Imagem 12: Feira Digital – ERER



Fonte: Acervo da autora

Complementarmente, utilizamos a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que possibilitou a articulação entre teoria e prática ao colocar os estudantes diante de situações problematizadoras relacionadas à história, cultura e tecnologia. A ABP, conforme apresentada por Barrows (1986) e revisitada na educação contemporânea, propõe que o aprendizado ocorra de maneira mais significativa quando os estudantes enfrentam desafios reais ou simulados, demandando pesquisa autônoma, trabalho colaborativo e reflexão crítica. Na eletiva, os problemas inicialmente situavam-se

na invisibilidade das narrativas negras e indígenas e no uso pouco crítico da tecnologia, o que impulsionou a construção de soluções por meio da criação de conteúdos digitais, como modelagens 3D, produções audiovisuais e gamificação cultural. Essa abordagem dialoga com a perspectiva marxista de práxis, isto é, a unidade entre teoria e ação transformadora, como destacado por Paulo Freire, articula-se com o materialismo histórico ao defender que a educação deve permitir aos alunos compreender e transformar sua realidade social.

A produção de conteúdo digital constituiu-se numa das principais estratégias para integrar a tecnologia ao currículo, favorecendo a expressão cultural e o protagonismo juvenil em um ambiente escolar marcado pela hipervalorização do eurocentrismo. Ao articular História, Cultura Africana e Afro-Brasileira, tecnologia e Arte, a Eletiva promoveu atividades interativas, lúdicas e tecnológicas que favoreceram o engajamento dos estudantes, ampliando seu repertório simbólico e crítico. Para ilustrar essa proposta, apresenta-se a demonstração a seguir:

História

- Compreender as dinâmicas históricas da colonização, escravidão, resistências indígenas e negras no Brasil e no Espírito Santo.
- Desenvolver pensamento crítico sobre narrativas históricas e valorizar as diferentes histórias e memórias étnico-raciais.
- Habilidades BNCC:
    - EM13CHS201: Analisar a diversidade cultural e étni-

co-racial nas sociedades históricas e contemporâneas.

- EM13CHS301: Compreender os impactos das relações sociais de produção na composição da sociedade brasileira.

Cultura Africana e Afro-Brasileira

- Aprofundar o conhecimento sobre expressões culturais, sociais, políticas e históricas da população negra no Brasil.
- Fortalecer a consciência antirracista, promovendo o respeito e combate ao preconceito e racismo institucional.
- Habilidades BNCC:
  - EM13CHS101: Reconhecer a importância da história e cultura africana e afro-brasileira na constituição do Brasil.
  - EM13CHS402: Compreender a luta dos povos negros contra opressões e pela afirmação da liberdade.

Tecnologia (Educação Digital e Tecnologias Digitais)

- Utilizar ferramentas digitais para pesquisa, criação e compartilhamento de conteúdos históricos e culturais.
- Desenvolver competências digitais para produção multimídia (modelagem 3D, vídeos, apresentações), associadas ao pensamento crítico e ético.
- Habilidades BNCC:
  - EM13EF05: Utilizar tecnologias digitais para cons-

truir e compartilhar conhecimentos em diferentes linguagens.

- EM13EF06: Aplicar tecnologias digitais para solucionar problemas em contextos diversos do cotidiano escolar e social.

Arte

- Experimentar linguagens artísticas tradicionais e digitais para expressar identidades culturais.
- Estimular a criatividade, a análise crítica e a valorização das manifestações artísticas afro-brasileiras e indígenas.
- Habilidades BNCC:
  - EM13AR01: Analisar e produzir obras artísticas que expressem valores culturais e identitários.
  - EM13AR05: Utilizar recursos tecnológicos para criar linguagens visuais e audiovisuais que dialoguem com as culturas locais.

O projeto promoveu o uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos que ampliam os horizontes dos estudantes, favorecendo a construção de um conhecimento reflexivo e significativo. Nesse sentido, o currículo da eletiva alinhou-se às competências gerais da BNCC, como pensamento crítico e científico, empatia, responsabilidade social e cultural, criatividade e comunicação, preparando os jovens para o exercício da cidadania plena e para o mundo digital contemporâneo.

Essa forma de produção fundamenta-se em Habermas (1984) e na sua teoria do agir comunicativo, na qual a construção do consenso e do conhecimento ocorre em um processo dialógico e democrático, sendo fundamental para a valorização da diversidade cultural e para o enfrentamento do racismo estrutural. A partir dessa perspectiva, a Eletiva não apenas ofereceu conteúdos, mas fomentou práticas pedagógicas que reconheceram os estudantes como sujeitos históricos e culturais, capazes de criar novos sentidos para suas identidades e saberes.

Por fim, conforme apresentado no início desta exposição, a Eletiva aplicou os Quatro Pilares da Educação — Aprender a Ser, Fazer, Conhecer e Conviver — conforme proposto pela UNESCO (Delors et al., 1996), alinhando-os aos princípios do materialismo histórico dialético e às metodologias adotadas. No Aprender a Ser buscou-se desenvolver a consciência crítica e do reconhecimento da pluralidade cultural; no Aprender a Fazer, incorporou-se a produção de tecnologias digitais e a experimentação coletiva; no Aprender a Conhecer, buscou-se ampliar o repertório histórico e cultural; e no Aprender a Conviver, promoveram-se as relações sociais, o respeito à diversidade e o diálogo intercultural. Essa articulação nos permitiu superar uma abordagem centrada na simples transmissão de conteúdos, conferindo à eletiva a configuração de um espaço emancipador, no qual se constroi coletivamente saberes e identidades.

Sugestões de estratégias – a partir de nosso trabalho

- **Aulas interativas**: utilização de recursos multimídia (vídeos, áudios, quizzes) sobre a história da África, cultura afro-brasileira, manifestações artísticas e religiosas africanas.

- **Projetos 3D**: atividades de modelagem e produção de objetos simbólicos utilizando softwares de modelagem 3D para ressignificar símbolos da tradição afro-brasileira.
- **Pesquisa de campo virtual e familiar**: incentivo à pesquisa sobre ancestralidade junto às famílias, promovendo encontros e rodas de conversa para compartilhar descobertas.
- **Construção coletiva do saber**: trabalhos em grupo, debates e produção de painéis, cartazes e apresentações digitais.
- **Avaliação processual**: acompanhamento contínuo da participação, engajamento, reflexões produzidas e desenvolvimento de competências socioemocionais.

Imagem 13: Potencializando os estudantes com especialistas



Fonte: Acervo da autora

A Eletiva Ancestralidade demonstrou que é possível promover a educação antirracista por meio da integração entre saberes tradicionais, tecnologia e protagonismo juvenil, em um diálogo contextualizado com as especificidades locais. Reafirmamos o papel da escola pública como espaço legítimo e potente no processo de formação de identidades plurais e de combate às desigualdades raciais e culturais. Nosso relato visa contribuir para a consolidação de práticas transformadoras, capazes de inspirar outros contextos educacionais na aplicação efetiva da Lei 10.639/03, promovendo o respeito à diversidade, o reconhecimento e a valorização das múltiplas ancestralidades brasileiras.

Caminhamos para o fim do início...

Ao longo deste percurso, nós construímos uma proposta pedagógica na eletiva "Ancestralidade 3D", fundamentando nosso trabalho no materialismo histórico dialético e nas orientações da BNCC para o Ensino Médio. Essa abordagem nos permitiu não apenas problematizar e desconstruir narrativas eurocêntricas tradicionais, mas também valorizar e fortalecer as identidades culturais afro-brasileiras e indígenas presentes em nossa comunidade escolar.

Buscamos articular nossa prática de forma interdisciplinar, envolvendo História, Cultura Africana e Afro-Brasileira, Arte e tecnologias digitais, o que propiciou o engajamento ativo dos estudantes por meio de atividades lúdicas, interativas e tecnológicas. O uso de metodologias ativas e recursos digitais nos possibilitou ampliar o repertório simbólico e o pensamento crítico dos alunos, além de desenvolver competências essenciais para sua inserção consciente na sociedade contemporânea.

Ao contextualizamos nosso projeto na realidade social e histórica do Espírito Santo, especialmente da região das montanhas, revelou-se a importância de trabalhar temas relacionadas à invisibilização dos povos indígenas e negros e à estrutura de desigualdades raciais. A partir desse cenário, fomentamos o protagonismo dos estudantes, o pensamento crítico e o diálogo constante entre saberes escolares e vivências locais em busca de uma educação antirracista e inclusiva. Para tanto, demos especial atenção ao uso ético e crítico das tecnologias digitais como ferramentas fundamentais para a inovação pedagógica e valorização cultural. Assim, o protagonismo dos estudantes, aliado às potencialidades das tecnologias, ampliou espaços de criação, expressão e pesquisa, fortalecendo o papel da escola como agente de transformação social e cultural.

Assim, nós consolidamos um projeto que representou uma experiência de aprendizado para nós, docentes, para nossa comunidade e para nossos estudantes. A partir da Eletiva Ancestralidade, surgiram novos projetos. Em 2025, tivemos a oportunidade de dar continuidade a esse trabalho com a Eletiva Raízes e Resistências, mediada pelas professoras Jaquelini Geik e Delma Conceição. Para nós, esse projeto foi uma experiência educativa inovadora e significativa, que avança na luta pela equidade racial e pelo reconhecimento da diversidade cultural na escola. Acreditamos que a "Ancestralidade 3D" representou um passo importante na luta antirracista e para a construção de uma escola mais democrática, plural e verdadeira, em que todos os saberes e identidades possam ser reconhecidos e valorizados.

Do laboratório ao campo: uma análise do racismo ambiental em Viana

Yago Oliveira dos Santos[1]

Elisangela Barcellos Patrocinio Nunes[2]

Considerações iniciais

Nessa experiência interdisciplinar, concebida para as turmas do 2ª série do Ensino Médio, desenvolveu-se uma proposta pedagógica inovadora focada na compreensão e no enfrentamento do racismo ambiental. A iniciativa, que integrou as disciplinas de Química e Geografia, buscou desenvolver noções de cidadania ativa e responsabilidade socioambiental, fundamentando-se em práticas educativas que promovem a reflexão crítica e a análise da realidade local. O projeto emergiu da necessidade premente de abordar o racismo ambiental no contexto educacional, um tema de relevância social e ambiental inegável.

A problemática reside na observação de que comunidades vulneráveis, cuja população é majoritariamente composta por grupos

1 Professor de Geografia, licenciado, bacharel e mestre pela Ufes. Atua como professor coordenador de área na EEEFM Nelson Vieira Pimentel. Também atua como pesquisador nas discussões geográficas, relacionadas ao debate demográfico e educacional.

2 Professora de Química da EEEFM Nelson Vieira Pimentel, Licenciada em Química e especialista em Educação Profissional de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.

étnico-raciais historicamente discriminados, são desproporcionalmente afetadas por problemas ambientais, como a poluição de rios, a falta de saneamento básico e a exposição a desastres naturais. No município de Viana, a situação do Rio Santo Agostinho e a vulnerabilidade de territórios às chuvas intensas serviram como exemplos concretos dessa realidade, reforçando a urgência de discutir e analisar seus impactos na vida dos estudantes e da comunidade.

A experiência fundamentou-se em um sólido aporte conceitual que abrange discussões sobre racismo ambiental, conforme abordado por autores como Gonzales, Gama e Bento (2024), Teixeira (2022) e Angeli e Oliveira (2016). Essas referências subsidiaram a compreensão das dimensões sociais, históricas e políticas do problema, permitindo uma análise aprofundada de suas causas e consequências. Nas aulas introdutórias, essa base teórica foi mobilizada para apresentar o conceito de racismo ambiental e a importância da análise da qualidade da água como ferramenta para compreender seus efeitos. Nessa etapa, foram explorados objetos de conhecimento como população e estudos demográficos, análise química da água e saneamento básico, fornecendo o embasamento necessário para as atividades práticas subsequentes.

Do ponto de vista metodológico, a proposta adota o ensino por investigação, conforme discutido por Morais e Ascenção (2022), que busca transformar as práticas de ensino tradicionais. Essa abordagem se concretiza por meio de metodologias inovadoras que estimulam o protagonismo dos alunos. A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) foi aplicada para desafiar os estudantes a investigar e propor soluções para os desafios do racismo ambiental. A Aprendizagem Experiencial, por sua vez, proporcionou uma imersão na

realidade das comunidades afetadas. Por fim, os estudos de caso e a pesquisa de campo complementaram a abordagem, fornecendo diferentes perspectivas sobre o tema.

Ao longo da experiência pedagógica, foram utilizados objetivos específicos: a análise laboratorial da água do Rio Santo Agostinho; a realização de uma aula de campo para observação direta das características do racismo ambiental; e a avaliação dos impactos das chuvas em territórios vulneráveis. Os resultados foram relatórios que não apenas cumpriram um papel avaliativo, mas também se tornaram instrumentos de conscientização e reflexão. Ao analisar, detalhar e discutir o racismo ambiental, os alunos demonstraram um profundo engajamento com a temática, evidenciando a importância da interdisciplinaridade e da aprendizagem experiencial na formação de cidadãos conscientes e críticos.

Essa experiência buscou não apenas informar, mas também posicionar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo a discussão e a conscientização sobre o racismo ambiental e seus impactos concretos na realidade local, com foco na análise laboratorial da água do Rio Santo Agostinho, na observação direta das características do racismo ambiental e na avaliação dos impactos das chuvas em territórios vulneráveis.

Entrelaçamentos teóricos do racismo ambiental na educação ambiental

O conceito de *racismo ambiental* surge da interseção entre os estudos ambientais e as lutas sociais, sendo amplamente discutido no contexto da justiça ambiental. O termo foi consolidado a partir dos

estudos de Benjamim Chavez (*apud* Jesus, 2020), nos Estados Unidos, e encontra eco em diversos contextos latino-americanos, especialmente nas periferias urbanas brasileiras.

No Brasil, o racismo ambiental é um fenômeno complexo e estrutural que vai além da simples distribuição desigual dos danos ambientais, atingindo diretamente a saúde e os direitos sociais de populações vulneráveis. Comunidades periféricas, muitas vezes compostas por pessoas negras, indígenas e quilombolas, são sistematicamente empurradas em áreas de risco ambiental, como encostas de morros, margens de rios e zonas industriais poluídas (Santos *et. al.*, 2025).

Dessa forma, Santos *et. al.* (2025) e Jesus (2020) expõem que essa exposição desproporcional a contaminantes do ar, solo e água gera impactos diretos na qualidade de vida e na saúde dessas populações, precarizando o acesso a direitos fundamentais. A lógica por trás dessa dinâmica é a invisibilidade política dessas comunidades, que têm suas vozes silenciadas e são ignoradas em processos de tomada de decisão sobre o uso do território, resultando na ausência de políticas públicas eficazes de mitigação ou reparação. Dessa forma, o racismo ambiental se revela como uma face cruel da desigualdade, na qual a raça e a classe social determinam quem tem o privilégio de viver em um ambiente saudável e seguro.

A segregação socioespacial, caracterizada pela concentração de populações vulneráveis em áreas ambientalmente degradadas, é um produto direto de políticas urbanas desiguais. Córregos, valões e áreas alagadiças, frequentemente ocupados de forma precária por populações racializadas, constituem espaços de exclusão e, ao mesmo tempo, de resistência.

A Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Edu-

cação Ambiental, estabelece que toda educação deve ser ambiental e toda educação ambiental deve ser crítica. Isso implica que o ensino promova a problematização das questões socioambientais a partir da realidade dos estudantes, de modo a favorecer a formação de sujeitos capazes de agir com responsabilidade socioecológica.

A educação ambiental constitui uma ferramenta fundamental para abordar e combater o racismo ambiental. Historicamente, porém, a educação ambiental tem-se concentrado frequentemente em questões ecológicas e em comportamentos individuais, como reciclagem e economia de água, negligenciando as causas sociais e políticas subjacentes à degradação ambiental (Gama, 2022).

No entanto, Ribeiro, Caporlingua e Pargalozano (2024) mostram que uma abordagem crítica da educação ambiental vai além, reconhecendo que os problemas ambientais estão intrinsecamente ligados às desigualdades sociais, econômicas e, especialmente, raciais. Essa abordagem destaca que a crise ambiental tem efeitos desproporcionais sobre diferentes grupos sociais, vitimizando de forma mais intensa as populações marginalizadas, como comunidades negras, indígenas e pobres.

Uma educação ambiental crítica empodera as comunidades afetadas. Ao fornecer conhecimento sobre seus direitos, os impactos na saúde e as dinâmicas políticas, ela capacita essas populações a se organizarem, a questionarem políticas públicas injustas e a lutarem por um ambiente mais seguro e saudável. Dessa forma, promove a participação ativa e o protagonismo dessas comunidades na defesa de seus territórios (Modesto e Cruz, 2021).

Diante do exposto, fica evidente que o racismo ambiental não é um problema isolado, mas sim uma manifestação da desigualdade

estrutural brasileira, que aloca sistematicamente as populações mais vulneráveis em áreas de risco e degradação ambiental. Essa realidade, marcada pela segregação socioespacial e pela invisibilidade política, gera impactos diretos na saúde e na qualidade de vida dessas comunidades.

Nesse cenário, a educação ambiental crítica emerge como uma ferramenta indispensável para a transformação social. Ao ultrapassar o foco em comportamentos individuais e abordar as causas sistêmicas da injustiça ambiental, a educação capacita as comunidades afetadas a reconhecerem seus direitos, a questionarem as políticas que as marginalizam e a se tornarem protagonistas na luta por um meio ambiente mais seguro e equitativo.

Portanto, combater o racismo ambiental exige mais do que ações isoladas; exige um compromisso com a justiça social e a construção de uma sociedade em que a qualidade ambiental seja um direito fundamental para todos, e não um privilégio para poucos.

A EEEFM Nelson Vieira Pimentel nos meandros do Rio Santo Agostinho

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Nelson Vieira Pimentel, situada no município de Viana, estado do Espírito Santo, é uma instituição pública de educação básica que oferta os Anos Finais do Ensino Fundamental (8º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1ª à 3ª série), conforme os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), pela Constituição Federal (art. 205 a 214) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990).

Criada oficialmente pela Lei Estadual nº 2.576, de 10 de fevereiro de 1971, e reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução CEE nº 41/75, de 28 de novembro de 1975, a escola possui uma trajetória histórica que antecede sua oficialização, tendo funcionado desde a década de 1960 como Ginásio Vianense. A instituição constitui-se, até os dias atuais, como a única escola pública da região que atende esse segmento educacional, assumindo papel estratégico no acesso à educação para estudantes do interior e das áreas urbanas do município.

A clientela escolar é composta majoritariamente por estudantes oriundos de famílias de baixa renda, residentes em comunidades rurais e bairros periféricos de Viana. Entre as localidades atendidas, destacam-se: Pedra da Mulata, São Paulo de Biriricas, Formate, Baía Nova, Alegre, Piapitangui, Perobas, Araçatiba, situadas na zona rural, bem como Viana Sede, Bom Pastor, Vila Nova, Ribeira, Canaã, Universal, Marcílio de Noronha, Eldorado, Morada de Vila Bethânia e Jucu, localizadas na zona urbana. Muitos desses estudantes dependem do transporte escolar ou do transporte público para o deslocamento diário até a unidade, o que evidencia a importância da escola como equipamento público essencial para a garantia do direito à educação, nos termos do art. 208 da Constituição Federal.

O contexto social da comunidade escolar revela uma diversidade étnica, cultural e socioeconômica significativa. Essa heterogeneidade é compreendida pela instituição como um fator enriquecedor para as práticas pedagógicas e para o convívio escolar, o que exige, ao mesmo tempo, ações que considerem as especificidades dos sujeitos, a fim de garantir a equidade no processo educacional, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)

e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

A instituição encontra-se próxima de importantes patrimônios culturais e históricos do município, como a Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição (construída entre 1815 e 1817), a Casa da Cultura, a Biblioteca Pública Municipal "Júlia Colnago Miranda", o Teatro Municipal "Luiz Rodrigues de Siqueira" e a Fazenda Âncora. Tais espaços constituem ambientes de aprendizagem e extensão da sala de aula, sendo utilizados regularmente em atividades interdisciplinares, visitas técnicas e projetos pedagógicos, o que favorece a formação integral dos estudantes, conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012 e CNE/CP nº 3/2018).

Do ponto de vista pedagógico, a escola adota uma perspectiva teórica fundamentada na abordagem sócio-histórica da aprendizagem, com base nos pressupostos de Vygotsky e Bakhtin, os quais compreendem a educação como processo de mediação entre o sujeito e o mundo, considerando as interações sociais e culturais como elementos centrais do desenvolvimento humano. Assim, o estudante é concebido como protagonista de sua formação, portador de identidade, valores e história de vida, e não apenas como receptor de conteúdos escolares.

Os principais desafios enfrentados pela escola incluem a promoção da autonomia dos estudantes, o fortalecimento da autoestima, o combate à evasão escolar, o desenvolvimento do protagonismo juvenil e o incentivo à participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem. Tais objetivos estão em consonância com o que preconiza a BNCC, ao destacar a importância da formação de sujeitos críticos, éticos, responsáveis e capazes de atuar de forma colaborati-

va e propositiva na sociedade.

Por meio de ações pedagógicas integradas, projetos interdisciplinares, metodologias ativas e do uso de recursos comunitários e culturais, a EEEFM Nelson Vieira Pimentel busca garantir uma educação de qualidade social, centrada na inclusão, na valorização da diversidade e na construção de uma cidadania ativa e participativa. A escola reafirma, assim, seu papel como agente de transformação social e como espaço formador de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a melhoria de suas realidades locais e globais.

Com a implementação da Lei 10.639/2003, a escola Nelson Vieira Pimentel, em consonância com as diretrizes da educação de qualidade social, integrou o debate racial ao seu currículo, indo além das celebrações pontuais e abordando o tema de forma transversal. A lei, ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, forneceu o arcabouço legal para que a escola desenvolvesse projetos pedagógicos que não apenas informassem sobre a contribuição negra na formação do Brasil, mas que também promovessem a reflexão crítica e a desconstrução do racismo. Por meio de metodologias ativas e projetos interdisciplinares, a instituição transformou a sala de aula em um espaço de diálogo e empoderamento, em que os alunos se tornaram protagonistas na compreensão das dinâmicas sociais e na valorização da diversidade. Assim, a escola reafirmou seu compromisso com a formação de cidadãos conscientes, que valorizaram sua história e atuaram de forma engajada na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Além disso, é necessário ressaltar que o Currículo do Espírito Santo, em alinhamento com a legislação nacional, atua como um reforço fundamental para a Lei 10.639/2003. Nele, está expresso o

reconhecimento pela importância de uma educação pluricultural e pluriétnica que valorize, respeite e integre a diversidade de culturas e etnias que compõem a identidade capixaba. Nesse sentido, a Secretaria de Estado da Educação (2023) elaborou documentos específicos, como o Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Espírito Santo, que servem como ferramentas pedagógicas para guiar e incentivar ações e projetos que contribuam para combater o racismo estrutural e institucional. Esses materiais não apenas consolidam a educação antirracista no currículo, mas também fornecem aos professores orientações práticas sobre como abordar o tema de forma transversal e contínua, em todas as áreas do conhecimento.

Essa abordagem metodológica do Currículo Estadual do Espírito Santo vai além da teoria e se materializa em ações pedagógicas concretas. O Caderno Orientador da SEDU, por exemplo, ressalta a função social da escola em combater o racismo e superar referências hegemônicas, como o eurocentrismo. O documento incentiva o uso de dados para compreender a realidade étnico-racial das comunidades escolares e promove o conceito de "lugar de fala", buscando romper com o silêncio e hierarquias impostas a grupos subalternizados. Ao integrar essas ferramentas e conceitos, o currículo capixaba transforma a escola em um espaço de diálogo e reflexão crítica, preparando os estudantes não apenas para valorizar a diversidade, mas para se tornarem agentes ativos na promoção da igualdade racial e na construção de uma sociedade mais justa.

Não discutir temas raciais e, em especial, o racismo ambiental, na escola Nelson Vieira Pimentel seria uma falha grave, uma vez que a própria comunidade local oferece um exemplo concreto

e visível (Figura 1). A proximidade da unidade de ensino com o Rio Santo Agostinho e seus bairros adjacentes, como Bom Pastor, cria uma oportunidade única para conectar o conteúdo curricular com a realidade dos alunos. Problemas como a poluição do rio, a recorrência de enchentes e a falta de infraestrutura adequada, que afetam diretamente a vida dos moradores, não são apenas questões ambientais, mas reflexos de desigualdades sociais e raciais que se perpetuam.

Figura 1. Localização da EEEFM Nelson Vieira Pimentel e do Rio Santo Agostinho



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Discutir o racismo ambiental, segundo o qual grupos historicamente marginalizados são desproporcionalmente afetados por problemas ambientais, permite aos estudantes analisar criticamente por que comunidades como a do Rio Santo Agostinho muitas vezes enfrentam maior vulnerabilidade a esses impactos. Essa abordagem torna o aprendizado mais relevante e significativo, transformando a escola em um agente de mudança para sua própria comunidade.

Da teoria à prática, da prática para a prática: entre teorias, campos e laboratórios no estudo do racismo ambiental

A presente atividade pedagógica desenvolveu-se com base em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com ênfase em práticas interdisciplinares nas áreas de Geografia e Química, tendo como eixo temático o racismo ambiental. A investigação concentrou-se no estudo do Rio Santo Agostinho, localizado no município de Viana/ES, cuja degradação ambiental e cujos impactos sociais motivaram a análise crítica do espaço, da qualidade da água e das condições socioambientais da comunidade do entorno.

A metodologia adotada seguiu os princípios da pesquisa-ação, promovendo o envolvimento ativo dos estudantes em todas as etapas da atividade pedagógica, desde o planejamento até a análise dos resultados. As ações foram organizadas em três etapas principais. Inicialmente, realizaram-se rodas de conversa, exibição de vídeos, leitura e discussão de textos jornalísticos sobre racismo ambiental, injustiça ambiental e vulnerabilidade territorial, com foco em populações periféricas e racializadas. As aulas interdisciplinares favoreceram o diálogo entre os conceitos geográficos, como território, lugar e segregação socioespacial, e conceitos químicos, como poluição da

água, indicadores físico-químicos e presença de metais pesados.

O trabalho de campo e observação direta: andando pelas margens do Rio Santo Agostinho

O trabalho de campo começou com uma aula prática realizada por meio de uma caminhada ao longo do Rio Santo Agostinho. O objetivo principal consistiu em observar e documentar as características ambientais do local, como o uso do solo, a presença de resíduos, e a relação entre a população e o espaço. Essa visita técnica representou a primeira etapa para uma discussão mais profunda sobre o racismo ambiental, na qual a teoria se articulou à realidade observada.

Durante o percurso, os alunos realizaram paradas estratégicas. Na primeira, nas proximidades de uma antiga ponte, observaram a presença de um vaso sanitário (Figura 2) e outros lixos descartados nas margens, evidenciando um problema visível de poluição. Em outro ponto, constatou-se o lançamento de esgoto diretamente no rio. Em contrapartida, mais adiante, um trecho do rio apresentava-se mais limpo, sendo cuidado por moradores locais, o que destacou o contraste entre o descaso e o cuidado comunitário.

Figura 2. Ponto inicial da aula de campo no Rio Santo Agostinho



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Além das observações, os estudantes registraram imagens e coletaram amostras de água em três pontos diferentes (Figura 3). Esse contato direto com a população local permitiu-lhes compreender as histórias e as dificuldades vivenciadas pelos moradores da região. Destaca-se, nesse contexto, o relato de um aluno residente no bairro, que compartilhou suas experiências, evidenciando o caráter concre-

to e pessoal da temática para a comunidade. A discussão, ao abordar as diferenças socioeconômicas e a vulnerabilidade da população de baixa renda em área de risco de alagamento, mostrou-se fundamental para estabelecer a relação entre a degradação ambiental e a problemática do racismo ambiental.

No retorno à escola, a observação do esgoto a céu aberto nas áreas de baixada, próximas ao rio, foi um ponto crucial. Essa situação evidencia um risco iminente: diante de qualquer volume de chuva acima do normal, o rio, já comprometido pelo assoreamento, tende a transbordar. Tal cenário provoca enchentes que não apenas inundam as vias, mas também promovem a mistura entre a água da cheia e o esgoto, intensificando a contaminação na região ribeirinha. Essa realidade demonstra como a falta de infraestrutura e a degradação ambiental se articulam, afetando diretamente a saúde e a segurança das comunidades que ali residem.

Figura 3. Coleta de água no Rio Santo Agostinho



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

O Rio Santo Agostinho deságua na ciência: um percurso da análise química ao racismo ambiental.

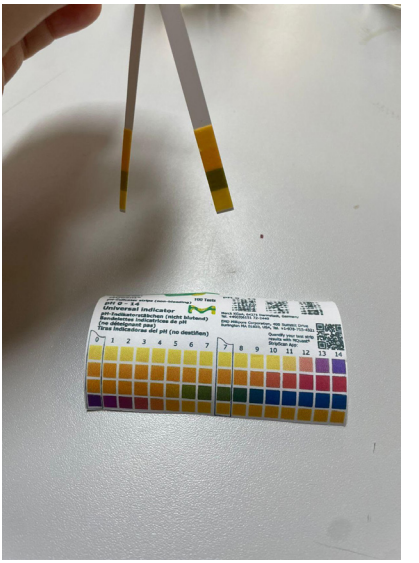
Após o trabalho de campo, a atividade teve continuidade no laboratório de Ciências da escola, uma etapa essencial de análise laboratorial, com o objetivo de evidenciar, de forma empírica, a poluição do rio. As amostras de água coletadas foram analisadas pela professora de Química. Os estudantes verificaram o pH da água, a presença de sólidos em suspensão e a turbidez. Os resultados foram comparados com os padrões de qualidade de água estabelecidos pelo

Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), evidenciando o nível de poluição do rio e a urgência de intervenções na área.

As amostras coletadas foram analisadas no laboratório da escola (Figura 4 e 5), sob a supervisão da professora de Química, utilizando métodos adequados ao nível de ensino médio.

Figura 4 e 5. Análise em laboratório da água do Rio Santo Agostinho





Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Os parâmetros analisados incluíram:

- pH da água (acidez/neutralidade);
- Presença de sólidos em suspensão;
- Cor e turbidez;

- Indícios de contaminação por metais (uso de reagentes indicadores).

Os resultados foram registrados em planilhas e comparados aos valores de referência estabelecidos pelo CONAMA para corpos d'água, conforme a Resolução nº 357/2005.

A simulação do filtro caseiro constituiu mais uma etapa prática de grande relevância no desenvolvimento da atividade. Após a coleta e análise visual e de pH das amostras de água no laboratório, os estudantes puderam avançar para além da abordagem teórica, participando ativamente da construção de um filtro simples (Figura 6). Observou-se grande envolvimento dos participantes ao constatarem que a água, anteriormente visivelmente turva, apresentava-se significativamente mais limpa após o processo de filtragem.

Figura. Criação de filtro de água para analisar a água do Rio Santo Agostinho



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Esse momento de "mão na massa" não apenas reforçou a compreensão sobre o ciclo da água e os métodos de purificação, como também promoveu a reflexão sobre a importância de soluções práticas para problemas ambientais. A experiência de purificar a água coletada no rio poluído permitiu estabelecer uma conexão entre teoria com a prática, evidenciando o impacto positivo que pequenas ações podem gerar. Dessa forma, o aprendizado tornou-se mais tangível e significativo, contribuindo para a compreensão do tratamento da água como um elemento relevante no debate sobre o racismo ambiental.

A discussão interdisciplinar e a sistematização do conhecimento constituíram as etapas finais da atividade, nas quais todas as informações coletadas foram integradas. Em sala de aula, os alunos, em conjunto com os professores, socializaram os dados obtidos no trabalho de campo e nas análises laboratoriais. Nesse processo, produziram relatórios, mapas mentais e textos reflexivos que estabeleceram conexões entre a degradação ambiental com as desigualdades sociais e raciais. Assim, os alunos puderam compreender que a precariedade de saneamento, a exposição à poluição e o risco de inundações não afetam a população de maneira equitativa. Ao contrário, tais problemas incidem de forma mais intensa sobre populações negras e de baixa renda, evidenciando o racismo ambiental como expressão de injustiça territorial.

Ao final da atividade pedagógica, os alunos entregaram seus relatórios, evidenciando um entendimento aprofundado da temática. A aula configurou-se não apenas como um momento de estudo do meio ambiente, mas também como uma oportunidade de reflexão crítica acerca de como a poluição e a falta de políticas públicas

afetam, de maneira desigual, diferentes comunidades. A experiência desenvolvida demonstrou que o racismo ambiental não se restringe a um conceito teórico, mas se caracteriza como uma realidade concreta e prejudicial, passível de ser evidenciada tanto nas condições ambientais quanto nos indicadores sociais.

Indo para o fim, mas com recomeços

A atividade interdisciplinar, "Do Laboratório ao Campo: Uma Análise do Racismo Ambiental em Viana", corroborou a urgência e a relevância de abordar o racismo ambiental no contexto educacional, tomando como referência a realidade local do município de Viana, Espírito Santo. Ao focalizar na situação do Rio Santo Agostinho e a vulnerabilidade das comunidades adjacentes, o estudo permitiu que os alunos do Ensino Médio da EEEFM Nelson Vieira Pimentel vivenciassem, de forma concreta, as intersecções entre degradação ambiental e desigualdades sociais. A análise laboratorial da qualidade da água, o trabalho de campo e as discussões em sala de aula não apenas informaram, mas também favoreceram o engajamento dos estudantes, contribuindo para sua formação como sujeitos críticos e conscientes de sua própria realidade.

A abordagem metodológica adotada, que incluiu o ensino por investigação, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Aprendizagem Experiencial, mostrou-se fundamental para o êxito da atividade pedagógica. Em contraposição a uma abordagem centrada na transmissão passiva de conhecimentos, os alunos foram desafiados a investigar, propor soluções e vivenciar a problemática do racismo ambiental. A coleta de amostras de água, a observação direta da poluição e do descarte irregular de esgoto, bem como o

contato com os moradores locais, forneceram dados empíricos e narrativas humanas que contribuíram para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno, articulando teoria e prática de maneira significativa.

A interdisciplinaridade entre Química e Geografia revelou-se um elemento estruturante para a análise holística do racismo ambiental. A Química contribuiu para a compreensão dos indicadores de poluição da água e seus impactos na saúde, enquanto a Geografia forneceu subsídios para a análise da segregação socioespacial, da vulnerabilidade territorial e das dinâmicas de poder que perpetuam a injustiça ambiental. Essa integração de saberes não só ampliou a compreensão dos alunos acerca do problema, mas também evidenciou o potencial da integração entre áreas do conhecimento no enfrentamento de desafios complexos e multifacetados.

Ao transcender os limites das disciplinas tradicionais, a atividade pedagógica reforçou a importância de uma educação ambiental crítica, que ultrapassa abordagens ecológicas superficiais e se aprofunda nas dimensões sociais, econômicas e raciais da degradação ambiental. A discussão acerca da Lei nº 10.639/2003 e o Currículo do Espírito Santo, que valorizam a história e cultura afro-brasileira e africana, permitiu situar o racismo ambiental em um arcabouço legal e pedagógico mais amplo, contribuindo para a formação de estudantes capazes de reconhecer e enfrentar manifestações de racismo estrutural e institucional em seus contextos sociais.

Em uma perspectiva mais ampla, a experiência desenvolvida evidencia que o enfrentamento do racismo ambiental exige um compromisso contínuo com a justiça social e a construção de uma sociedade na qual a qualidade ambiental se configure como um di-

reito universal, e não como um privilégio. A experiência da EEEFM Nelson Vieira Pimentel em Viana apresenta-se como referência de que a educação pode constituir-se em uma ferramenta poderosa de transformação social, capacitando as novas gerações a se tornarem protagonistas na luta por um futuro mais equitativo e sustentável para todos.

A Supervisão Escolar como Garantia de Direitos: O Papel do Supervisor Escolar no Enfrentamento ao Racismo Institucional na Rede Estadual do Espírito Santo

Eduardo Medeiros Martins[1]
Pedro Carlos de Oliveira Alves[2]
Wellington Rogerio da Silva[3]

Há registros que ultrapassam o campo da literatura e se inscrevem como memória social de um país. Em Quarto de despejo, Carolina Maria de Jesus transforma cadernos simples em testemunho de um cotidiano marcado pela fome, pela precariedade e pela invisibilidade social. Ao afirmar que "a fome também é professora", a autora revela que a experiência da escassez não se limita à privação material: ela educa, molda expectativas, delimita horizontes e

1 Graduado em Geografia e Especialista em Gestão Educacional. Exerceu as funções de Técnico de Programas e Projetos, Supervisor Escolar e Diretor Escolar. Atualmente exercer a função de Assessor Pedagógico na Superintendência Regional de Cariacica.
2 Graduado em História e doutorando em História Social das Relações Políticas pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente exerce a função de Supervisor Escolar na Superintendência Regional de Cariacica. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8929648541124452.
3 Graduado em Letras. Mestre em Letras - Estudos Literários. Doutor em Letras - Teorias da Literatura e Representações Culturais, com doutorado sanduíche na Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

organiza destinos. Assim, a aprendizagem imposta pela fome não constitui uma escolha individual, mas resulta de condições históricas que estruturam possibilidades e restringem trajetórias.

A força desse testemunho não reside apenas na singularidade da autora, mas naquilo que sua escrita revela acerca da formação social brasileira. A realidade ali descrita não constitui episódio isolado nem memória distante; ao contrário, ela explicita permanências históricas que atravessam gerações e continuam a interpelar as instituições públicas, inclusive a escola. Compreender tais permanências implica reconhecer que desigualdades raciais e sociais não se explicam por circunstâncias pontuais, mas por processos estruturais sedimentados ao longo do tempo.

O processo colonial instaurou, no Brasil, uma organização social profundamente marcada pela exploração econômica e pela hierarquização racial. A escravidão não foi apenas sistema produtivo; constituiu também uma estrutura de classificação humana. Cor, origem e posição social foram articuladas de modo a produzir uma estratificação duradoura. A abolição, em 1888, encerrou juridicamente o regime escravista, mas não foi acompanhada de políticas de inclusão educacional, fundiária ou profissional voltadas à população negra recém-liberta. A ausência de acesso à terra, à alfabetização sistemática e às redes formais de trabalho resultou em uma marginalização urbana e rural que se perpetuou ao longo do século XX.

A escola republicana, concebida como instrumento de modernização nacional, expandiu vagas e consolidou sistemas de ensino; contudo, não enfrentou de modo estruturado as desigualdades racializadas herdadas do período escravocrata. A universalização formal do acesso à educação básica representa uma conquista relativamente

recente. Durante décadas, a exclusão da população negra dos níveis mais elevados de escolarização foi tratada como resultado de "atraso social" ou "falta de mérito individual", o que contribuiu para invisibilizar a dimensão histórica do problema.

Paralelamente, consolidou-se, no imaginário nacional, a ideia de uma democracia racial. A miscigenação foi celebrada como marca identitária do país, frequentemente apresentada como evidência de harmonia entre grupos raciais. Essa narrativa, embora relevante para compreender dinâmicas culturais brasileiras, contribuiu também para obscurecer desigualdades persistentes. Ao sustentar a inexistência de conflitos estruturais, a noção de democracia racial dificultou o reconhecimento de assimetrias concretas no acesso à renda, à educação e aos espaços de decisão.

A literatura de Carolina Maria de Jesus insere-se nesse cenário como testemunho que rompe silêncios. Ao registrar a fome, o lixo e a exclusão como experiências cotidianas, revela que a desigualdade não configura desvio eventual, mas integra uma estrutura social que organiza oportunidades de maneira desigual. Sua escrita não teoriza; evidencia. E é justamente essa evidência que convoca à reflexão institucional.

1. Racismo estrutural e interseccionalidade: fundamentos teóricos e implicações educacionais

A análise das desigualdades raciais no Brasil exige abordagem que ultrapasse a compreensão do racismo como atitude individual isolada. Atos discriminatórios explícitos são juridicamente tipificados e socialmente condenados; contudo, esses atos não esgotam a com-

plexidade do fenômeno.

Entre os pensadores que contribuíram para essa reflexão, destaca-se Frantz Fanon, cuja análise dos efeitos do colonialismo evidencia que a dominação racial opera também na constituição simbólica da sociedade. Fanon demonstra que a colonialidade produz marcas subjetivas e institucionais que persistem mesmo após mudanças jurídicas formais. O racismo, nesse sentido, não se restringe à violência explícita; ele se infiltra nas expectativas sociais, nas representações culturais e nos lugares atribuídos aos sujeitos.

No contexto brasileiro contemporâneo, Silvio Almeida sistematiza o conceito de racismo estrutural ao afirmar que o racismo integra o modo de funcionamento das instituições. Para Almeida, não se trata apenas de preconceito individual, mas de lógica que organiza a distribuição de oportunidades e recursos. O racismo estrutural opera de forma difusa, reproduzindo desigualdades mesmo na ausência de intenção discriminatória explícita.

Essa leitura torna-se ainda mais consistente quando articulada à dimensão interseccional. As desigualdades não se distribuem de maneira uniforme entre todos os sujeitos racializados; articulam-se com gênero, classe social e território. A experiência da mulher negra, por exemplo, carrega dupla incidência histórica de exclusão: racial e de gênero. No espaço escolar, isso pode se manifestar em expectativas diferenciadas quanto ao desempenho, à liderança ou à participação em determinadas áreas do conhecimento.

Da mesma forma, os homens negros enfrentam estigmatizações específicas, frequentemente associadas a estereótipos de indisciplina ou ameaça. Tais representações influenciam as interações pedagógicas, as decisões disciplinares e as trajetórias escolares. A in-

terseccionalidade, portanto, não fragmenta a análise; amplia-a, pois permite compreender que a desigualdade não é homogênea e que políticas públicas eficazes exigem uma leitura sensível às múltiplas dimensões da experiência social.

No campo educacional, essa abordagem implica reconhecer que indicadores de aprendizagem, taxas de evasão e padrões de repetência não são neutros. Eles refletem processos históricos e dinâmicas sociais que atravessam raça e gênero. A análise agregada pode ocultar tais assimetrias; a desagregação torna-as visíveis.

1.1 Supervisão escolar: mediação entre estrutura histórica, política pública e prática pedagógica

É nesse horizonte que a Supervisão Escolar assume um papel estratégico. A função, historicamente associada à fiscalização, passou por reconfigurações normativas que ampliaram seu escopo pedagógico, consolidando-a como instância de assessoramento técnico e mediação institucional. No organograma de funcionamento das Superintendências Regionais de Educação (SREs), trata-se da função que mantém contato mais próximo com as escolas, e que acompanha, mais diretamente, o desenvolvimento pedagógico das instituições.

A importância da função e seu papel-chave com elo entre a SRE e as unidades escolares foram reconhecidos recentemente por meio de legislação, regulamentada pela Portaria Nº 314-R/2025, de novembro de 2025, que a tornou uma função gratificada. Embora essa portaria tenha descontinuado a antiga configuração técnica da função, é necessário retornar aos documentos precursores para com-

preender os princípios da função.

Como marco inaugural, destaca-se a Portaria Nº 112-R/2010, de 22 de outubro de 2010, que regulamentou as atividades da Supervisão Escolar. O documento enumera as diversas atribuições da função, com destaque para as ações de regulação, monitoramento, avaliação e orientação técnica. É fundamental atentar para o que dispõe o Artigo 1º dessa Portaria:

> A Supervisão Escolar, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, tem por finalidade zelar pelo cumprimento das normas gerais da educação, acompanhando no âmbito de sua competência o desenvolvimento das atividades de ensino nas escolas públicas, estaduais e municipais, e privadas, prestando orientação técnica e contribuindo para a melhoria contínua da qualidade da aprendizagem do aluno e dos serviços educacionais no Estado.

Embora tenha sobressaído, popularmente, a representação do supervisor escolar enquanto um "braço longo" da Secretaria de Educação dentro das unidades escolares, voltado à garantia de demandas burocráticas, destaca-se o trecho que atribui a esse profissional a tarefa de prestar orientação técnica e atuar em prol da melhoria da qualidade da aprendizagem. Assim, de um perfil fiscalizador, de caráter inspecional, passa-se à concepção do supervisor como um agente capaz de contribuir para o desenvolvimento pedagógico e administrativo da escola, intervindo por meio de proposições e alternativas viáveis.

A Portaria Nº 090-R/2022, de 13 de abril de 2022, reestruturou o funcionamento das SREs e atribuiu ao supervisor o foco no "assessoramento pedagógico" às escolas de sua referência, bem como a colaboração na elaboração do Plano de Ação anual da instituição

escolar. Essa normativa avança ao evidenciar o caráter pedagógico da função e sua atuação como mediador entre as políticas públicas estaduais e a execução pelas gestões escolares.

Progressivamente, em um desenvolvimento dialético, as legislações passaram a legitimar as ações do supervisor escolar, reconhecendo o assessoramento pedagógico no mesmo patamar de importância das ações de regulação, que outrora constituíam o principal destaque dessa função. Além de fiscalizar o cumprimento das diretrizes, o supervisor passou a investir-se de legitimidade para, de forma dialógica, assessorar a gestão escolar na elaboração das metas anuais em consonância com as orientações da SEDU.

O currículo escolar, entendido como um documento vivo e orientador, que define conhecimentos básicos e princípios formativos da SEDU, destaca o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. O foco, de acordo com o documento, é o "aprimoramento do educando como pessoa humana, dotada de valores como empatia e solidariedade, voltada a práticas não violentas ou não discriminatórias" (SEDU, 2020, p.8). Ao jovem, reconhece-se a condição de protagonista na construção de uma sociedade assentada na liberdade e na justiça social.

O supervisor atua como um elo técnico que garante a integração curricular e o fortalecimento das relações entre as áreas do conhecimento. No exercício de sua atribuição de orientar a elaboração e acompanhar a execução da proposta pedagógica e dos planos de ensino, deve assegurar que o trabalho cooperativo dos professores esteja alinhado aos princípios éticos do Currículo.

Nesse contexto, em 09 de maio de 2023, por meio do Decreto nº 5389/2023, foi instituído, no Espírito Santo, o Programa de Edu-

cação para as Relações Étnico-Raciais, reafirmando compromisso com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluem a temática "História e cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena" nos currículos, consolidando o desenvolvimento de uma educação antirracista.

No âmbito da Superintendência Regional de Educação de Cariacica, esse compromisso estadual com a equidade racial materializou-se e ganhou força por meio do projeto Missão Pedagógica Preta[4]. Nesse cenário, o supervisor escolar atua como o vínculo estratégico que faz com que as macropolíticas educacionais alcancem o cotidiano das escolas, articulando suas ações de assessoramento pedagógico aos objetivos de enfrentamento ao racismo promovidos pelo projeto.

O Caderno da Gestão Escolar para a Equidade, um dos documentos que compõem o conjunto de materiais de apoio destinados aos gestores escolares do Espírito Santo, reconhece o papel da gestão escolar na construção dessa educação voltada à equidade e ao antirracismo, pois:

> [...] por meio da utilização de indicadores para o desenvolvimento de análises e diagnósticos pode identificar melhor o cenário da desigualdade educacional entre estudantes negros e brancos, bem como outras desigualdades relacionadas a identidade de gênero, e orientação sexual e renda, ao longo do processo de implementação do Circuito de Gestão na sua unidade escolar. (INSTITUTO UNIBANCO, 2022, p.15)

4 A concepção histórica, o alicerce conceitual e o detalhamento das ações estruturantes do projeto Missão Pedagógica Preta são abordadas em profundidade no capítulo 'Missão Pedagógica Preta e o Fazer Educacional Sob a Perspectiva do Antirracismo', de autoria de Darlete Gomes Nascimento e Carolina Julia Pinto dos Santos, presente nesta obra

O Circuito de Gestão, como método de trabalho da SRE junto às escolas, congrega todas as políticas da SEDU; portanto, currículo, metas de proficiência e educação para as relações étnico-raciais estão inter-relacionados. Cabe ao supervisor, conforme o inciso IV do artigo 23 da Portaria 090-R/2022, "fazer uso das plataformas digitais designadas pela SEDU para o assessoramento e monitoramento das ações, mantendo atualizados os registros de dados".

A atuação do supervisor no combate às desigualdades raciais encontra, no Circuito de Gestão, sua principal ferramenta. Ao analisar os indicadores do IDEBES e as metas de cada unidade escolar, o supervisor não se limita à observação de fluxos numéricos; ele realiza, também, um diagnóstico voltado à identificação e à priorização das causas das fragilidades pedagógicas.

Esse processo permite definir quais escolas precisam de um tratamento diferenciado para reduzir o grau de desigualdade na rede, garantindo que o plano de ação anual contemple a perspectiva da equidade, ou seja, o avanço efetivo de todos os estudantes, independentemente de sua cor ou raça.

Portanto, a representação do supervisor como um "inspetor" burocrático não condiz com a atualidade. Como agente que atua para além dos muros da escola, o acesso a dados educacionais, como percentuais de evasão e reprovação pelo recorte de raça/cor permite ao supervisor escolar tornar visível o racismo institucional que os dados isolados tendem a ocultar. Não se trata de uma análise fria, mas de evidências das desigualdades que sustentam realidades como as descritas por Carolina Maria de Jesus.

Como agente de garantia das políticas educacionais, o supervisor deve zelar pelo cumprimento dos princípios curriculares de justi-

ça social. Qualquer prática pedagógica que se afaste desses preceitos deve sofrer a intervenção desse profissional, conforme seu poder de regulação. O supervisor é o guardião do currículo e corresponsável "pela organização e funcionamento das unidades escolares e pela qualidade do ensino", como preceitua o artigo 12 da Portaria nº 112-R/2010. Trata-se de um agente indispensável para que a política antirracista deixe de ser uma norma abstrata e se torne prática viva na comunidade escolar.

A supervisão, ao transitar da fiscalização para o assessoramento focado na equidade, assume o papel de articuladora técnica da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Seu poder de validação via Circuito de Gestão, constitui o mecanismo legal que assegura que o combate ao racismo se torne uma prática pedagógica obrigatória e passível de avaliação. Com foco nos resultados pedagógicos, atuação dialógica e acompanhamento do currículo, o supervisor utiliza o Circuito de Gestão para monitorar as metas e, com os dados obtidos, corrigir rotas. Na articulação entre a SEDU Central, as SREs e as unidades escolares o supervisor revela-se fundamental para a promoção da equidade racial.

2. O circuito de gestão capixaba

As escolas da rede Estadual são acompanhadas pela SEDU e Superintendências Regionais por meio do Circuito de Gestão Capixaba, uma metodologia estratégica voltada à melhoria da gestão educacional e escolar no estado do Espírito Santo, implementada desde 2015 em parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e o Instituto Unibanco[5]. Seu principal objetivo é

5 A parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU)

apoiar a gestão das escolas públicas estaduais, auxiliando diretores, pedagogos e equipes escolares no planejamento e monitoramento de ações que promovam melhores resultados de aprendizagem, reduzam a evasão escolar, fortaleçam práticas de equidade e alinhem os resultados educacionais a práticas de gestão eficazes, por meio de dados educacionais produzidos pelas ferramentas de gestão da SEDU.[6]

O Circuito não consiste em um evento isolado, mas sim em uma metodologia contínua que, além de envolver protocolos e ferramentas organizacionais que orientam tanto as ações das gestões escolares quanto das SREs por meio da assessoria pedagógica, contempla também a formação e a capacitação de gestores e educadores, a realização de seminários, encontros e imersões para troca de experiências, como também de processos avaliativos e de acompanhamento sistemático dos resultados entre escolas, SREs e SEDU.

Desde sua implementação, a metodologia tem sido utilizada como base do programa Jovem de Futuro[7] e tem contribuído para o

e o Instituto Unibanco, iniciada em 2015, tem como eixo central a implementação e consolidação do Circuito de Gestão e do programa Jovem de Futuro. O Instituto atua oferecendo suporte técnico à rede estadual por meio de processos formativos contínuos, elaboração de cadernos metodológicos e incentivo ao uso de evidências e análises de resultados, incluindo o diagnóstico de desigualdades de gênero e raça. Essa colaboração permitiu o estabelecimento de protocolos, métricas e a profissionalização das equipes de gestão, garantindo a sustentabilidade das ações educacionais independentemente de mudanças de governo. Em 2026, a parceria marcou o início da 4ª geração do programa Jovem de Futuro no estado, tendo como um de seus focos principais o alinhamento de prioridades para a recomposição das aprendizagens (INSTITUTO UNIBANCO, 2024; INSTITUTO UNIBANCO, 2026).

6 O SEGES (Sistema Estadual de Gestão Escolar) é a plataforma oficial da rede estadual capixaba focada na rotina escolar, responsável pelos registros diários de matrícula e frequência dos estudantes. Já o SIGAE é a plataforma utilizada no âmbito do Circuito de Gestão Capixaba para a elaboração, estruturação e monitoramento do Plano de Ação das escolas, consolidando os indicadores de resultados (como frequência e notas padronizadas) que subsidiam o diagnóstico pedagógico.

7 O programa Jovem de Futuro é uma iniciativa desenvolvida pelo Instituto Uni-

fortalecimento da autonomia das escolas, a melhoria de indicadores educacionais do ensino médio e a consolidação de ações voltadas à equidade e à qualidade da educação pública estadual.

Dentro dessa estrutura, cada escola estadual elabora seu plano de ação escolar com base nas orientações da SEDU. Esse documento, cuja elaboração deve envolver e contar com a contribuição não apenas dos gestores escolares, mas também dos professores, contempla objetivos pedagógicos e de gestão identificados a partir das necessidades da comunidade escolar.

Ele costuma incluir ações como o diagnóstico da aprendizagem, a organização do currículo, atividades de fortalecimento das práticas docentes, o acompanhamento do desempenho dos estudantes e estratégias para fomentar a permanência e o sucesso escolar, sempre em perspectiva dialógica entre os resultados alcançados no ano anterior, os desafios e as metas educacionais do ano corrente.

O plano segue os princípios do mapa estratégico da Secretaria de Estado da Educação, que sintetiza e orienta as ações da educação pública estadual no Espírito Santo. Esse mapa foi construído a partir de um diagnóstico da rede estadual de ensino, considerando os marcos legais nacionais e estaduais, como o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo (PEE-ES) e o Programa de Governo do Estado para o período. Nesse sentido,

---

banco voltada ao fortalecimento da gestão educacional. Na rede estadual do Espírito Santo, sua implementação atua em conjunto com a consolidação do Circuito de Gestão Capixaba, promovendo um processo de conscientização, engajamento das equipes e tomada de decisão baseada em evidências. O programa fornece suporte metodológico, apoio técnico e acesso a plataformas de planejamento, a exemplo do próprio sistema SIGAE. Em 2026, o Jovem de Futuro iniciou a sua 4ª geração no estado, tendo como uma de suas prioridades estratégicas o alinhamento da rede para a recomposição das aprendizagens.

define os direcionadores estratégicos - como missão, visão e valores - e os objetivos que a SEDU busca alcançar ao longo do quadriênio, além dos programas, projetos e ações que ainda serão executados para o alcance desses objetivos.

No mapa estratégico, a missão da SEDU é assegurar o direito à educação integral por meio do acesso, da permanência dos estudantes na escola, da aprendizagem com sucesso e da inclusão, enquanto a visão projetada é de tornar-se referência nacional em educação pública. Os valores que orientam a atuação da secretaria incluem a gestão democrática, a equidade, a cultura de paz, a inovação e a integridade.

É importante destacar que o mapa estratégico ultrapassa a fronteira dos objetivos educacionais, voltados à melhoria da aprendizagem e à garantia de direitos educacionais, ao englobar também os objetivos gerenciais e de suporte, que visam fortalecer a gestão interna da Secretaria, a eficiência dos processos administrativos e a oferta de recursos humanos, financeiros e de infraestrutura adequados ao alcance dos resultados esperados, reconhecendo, assim, o caráter complexo da gestão da escola pública estadual.

Contudo, tal documento não é, de forma alguma, estanque e, embora se constitua como um guia para tomada de decisões e alinhamento das diversas políticas e programas da SEDU, é revisitado e ajustado anualmente, como forma de responder e se adaptar às mudanças no contexto educacional, sem, entretanto, abdicar do foco nas metas estabelecidas.

2.1 "Um olhar sobre os resultados escolares" gráficos smar[8] (triênio 2023 – 2025)

Para ater-se à discussão proposta neste texto, dentre os objetivos estratégicos do mapa[9], destaca-se aquele que visa fortalecer políticas de inclusão e equidade educacional, assegurando que estudantes em contextos vulneráveis tenham condições de aprender e prosperar no ambiente escolar. Nesse objetivo, contemplam-se estratégias o fortalecimento da educação antirracista por meio de momentos formativos com as gestões escolares e o fomento a práticas pedagógicas multidisciplinares, de modo a viabilizar a aplicação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, bem como reconhecer a importância das culturas indígena, africana e afro-brasileira, com vistas a combater as desigualdades educacionais e reduzir a evasão nas escolas da Regional.

Nesse sentido, os resultados da escola, no tocante aos cortes de gênero e raça, são inseridos no SIGAE, ferramenta que permite às

8 SMAR é a sigla para Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados. Trata-se de uma etapa fundamental do Circuito de Gestão (CdG), na qual as instâncias da rede estadual de educação (escola, SRE e Sedu) avaliam seus Planos de Ação de forma coletiva e baseada em evidências. O objetivo desta sistemática é avaliar se as ações planejadas e executadas geraram os efeitos desejados e verificar se o caminho percorrido levará ao alcance da meta escolar, orientando os ajustes necessários para a etapa de Correção de Rotas (ESPÍRITO SANTO, 2023, p. 7)

9 No sistema SIGAE, os objetivos estratégicos disponíveis para guiar o mapa e o Plano de Ação das escolas capixabas estruturam-se em eixos centrais de atuação. Conforme o documento de orientação para 2023, esses objetivos são: 1) Fortalecer e desenvolver políticas voltadas à promoção da equidade e da inclusão com foco em raça e gênero, mitigando as desigualdades educacionais; 2) Recompor as aprendizagens, utilizando práticas e metodologias inovadoras, em todas as etapas de ensino e modalidades da educação básica; 3) Implementar políticas de inclusão; e 4) Fortalecer a educação integral, possibilitando o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, social, emocional, física, cultural e política promovendo a cultura de paz Rotas (ESPÍRITO SANTO, 2023).

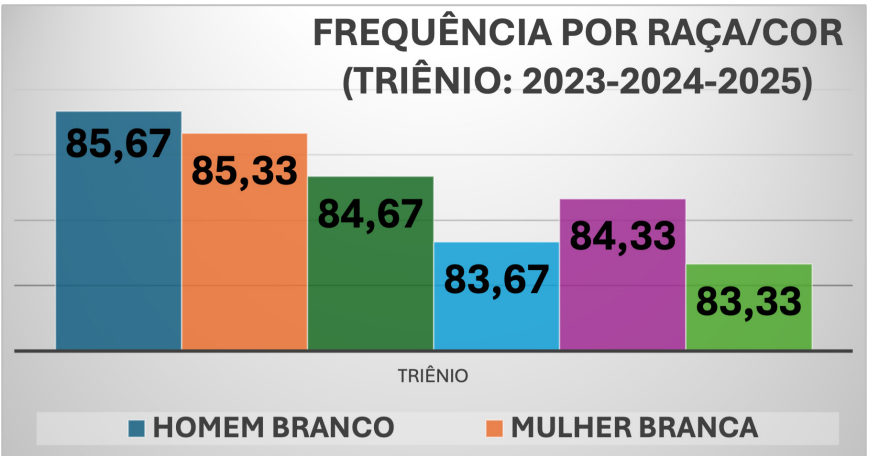
equipes de gestão escolar, aos supervisores e aos técnicos da SEDU acompanhar, com mais eficiência, as etapas do Circuito de Gestão. A plataforma é intuitiva, acessível em diferentes dispositivos - como computadores, notebooks e smartphones - e capaz de apresentar dados organizados de forma elucidativa, favorecendo a análise crítica de informações, a emissão de relatórios e a construção de evidências que orientem o planejamento escolar e a tomada de decisões com base na concretude dos dados educacionais.

É importante destacar que a coleta e a análise crítica desses indicadores educacionais, uma das principais atribuições da supervisão escolar, constituem a base do diagnóstico que deu origem e que orienta as ações do projeto Missão Pedagógica Preta. O projeto emergiu da constatação empírica de que era preciso reverter os índices assimétricos de reprovação e evasão escolar da Regional, tratando os dados não como fatalidades estatísticas, mas como um compromisso ético e intencional pela promoção da justiça étnico-racial

Por meio do SIGAE as escolas podem registrar, monitorar e ajustar seus ciclos de planejamento, execução, avaliação e correção de rota dentro do Circuito de Gestão Capixaba, incluindo a construção de planos de ação, a inserção de documentos como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o acompanhamento das metas estabelecidas para melhoria da aprendizagem e da gestão escolar.

Dito isso, ao enfocar os resultados pelo recorte de gênero e raça da SRE Cariacica, utilizou-se o SIGAE como fonte primária para a produção de dados, tendo como recorte temporal o triênio 2023–2025. Para essa análise, privilegiaram-se os indicadores de frequência e nota dos estudantes, conforme o gráfico 1 apresenta:

Gráfico 1 – Frequência por raça/cor



Fonte: elaborado pelos autores (2026)

A análise dos dados de frequência escolar no triênio revela, inicialmente, um quadro de relativa estabilidade entre os anos de 2023, 2024 e 2025, sem variações bruscas, o que indica constância na presença dos estudantes ao longo do período. As médias gerais variam dentro de uma faixa estreita, entre aproximadamente 83% e 86%, demonstrando que todos os grupos mantêm níveis semelhantes de frequência, ainda que existam diferenças sutis quando se observam os recortes de raça e gênero.

O grupo com maior média de frequência é o de homens brancos, com 85,67%, seguido de perto pelas mulheres brancas, com 85,33%. Em posição intermediária situam-se os homens pardos e os homens pretos, com médias de 84,67% e 84,33%, respectivamente. Já as menores médias concentram-se entre as mulheres pardas, com 83,67%, e as mulheres pretas, com 83,33%. A diferença entre o maior e o menor resultado é de apenas 2,34 pontos percentuais, o que indica que as desigualdades de frequência são menos acentuadas

do que as diferenças observadas no desempenho acadêmico. Cabe destacar que os dados consideram a autodeclaração de raça/cor dos estudantes, conforme os critérios adotados nos registros escolares, bem como o total de estudantes analisados no período, aspecto fundamental para a correta interpretação dos resultados.

Ao se lançar luz sobre o recorte por gênero dentro de cada grupo racial, nota-se que os homens apresentam frequência ligeiramente superior à das mulheres em todos os casos analisados. Contudo, essas diferenças são pequenas, geralmente inferiores a um ponto percentual, o que sugere que o fator gênero exerce impacto limitado na assiduidade escolar dentro desse conjunto de dados.

Já sob a perspectiva racial, observa-se uma leve tendência de maiores percentuais entre estudantes brancos, seguidos por pardos e pretos, padrão semelhante ao observado em indicadores educacionais mais amplos, ainda que, neste caso, as diferenças sejam reduzidas.

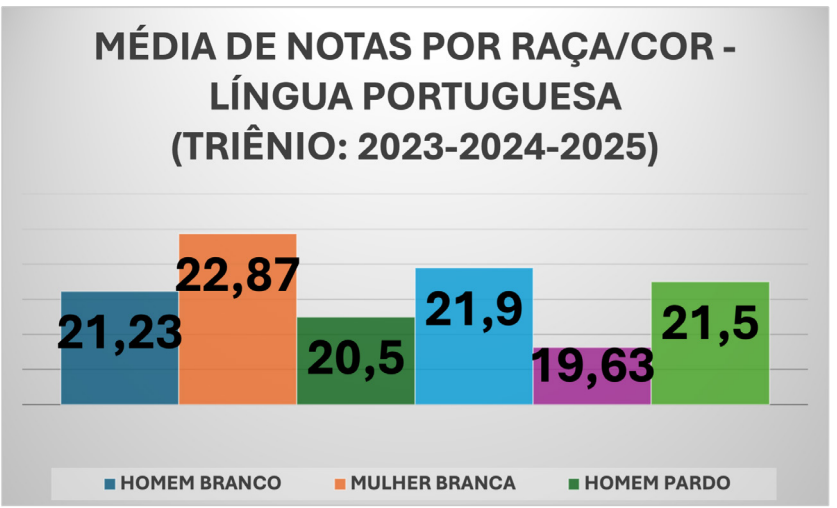
Embora a variação de frequência seja pequena - 2,34 pontos percentuais -, ainda assim configura-se como um problema para o qual o supervisor deve, valendo-se de suas atribuições, contribuir com a proposição de soluções possíveis. O monitoramento contínuo da frequência escolar, por meio do SEGES, favorece a detecção de disfunções na assiduidade de grupos específicos e embasa as ações do supervisor escolar ao apoiar a escola na definição de estratégias de busca ativa e acolhimento que considerem as vulnerabilidades sociais e raciais identificadas.

De modo geral, os dados indicam um cenário positivo quanto à presença escolar, uma vez que todos os grupos apresentam níveis relativamente altos e estáveis de frequência ao longo do triênio. En-

tretanto, as diferenças identificadas demonstram a persistência de variações associadas a fatores sociais e raciais, o que reforça a importância de estratégias de acompanhamento e apoio voltadas à permanência escolar, especialmente para grupos que apresentam médias ligeiramente inferiores, a fim de garantir equidade no acesso e na continuidade do processo educacional.

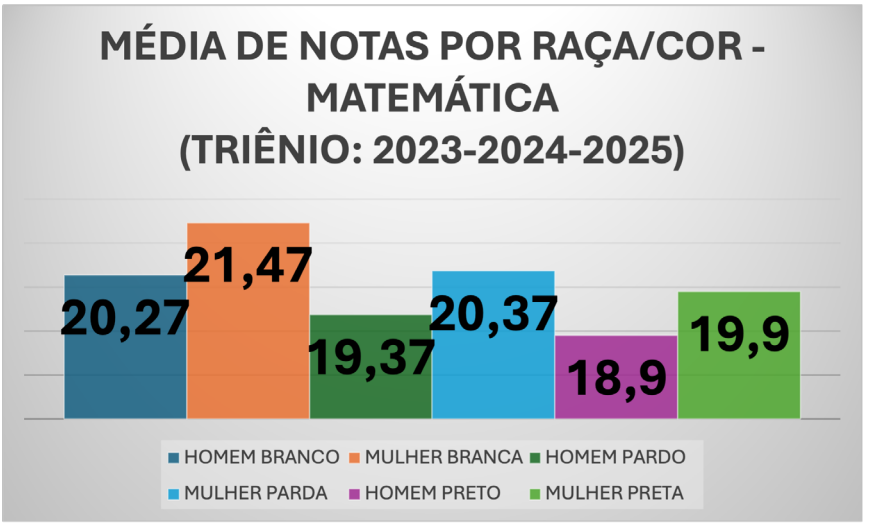
A seguir, destacamos o desempenho acadêmico dos estudantes pelo recorte raça/cor com objetivo de compreender como as desigualdades se revelam por meio dos dados educacionais. Para fins desta análise, optou-se por considerar apenas o desempenho nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, parâmetros em nível nacional, uma vez que a inclusão dos demais componentes curriculares da BNCC tornaria a análise excessivamente extensa.

Gráfico 2 – Média de Notas em Língua Portuguesa



Fonte: elaborado pelos autores (2026)

Gráfico 3 – Média de Notas em Matemática.



Fonte: elaborado pelos autores (2026)

Ao observar as médias gerais, de acordo com os gráficos 2 e 3, verifica-se que o grupo com melhor desempenho é o das mulheres brancas, com média de 21,47, enquanto o menor resultado aparece entre homens pretos, com média de 18,90, estabelecendo uma diferença de 2,57 pontos entre os extremos. Esse intervalo revela que, apesar do avanço coletivo, ainda persistem desigualdades de desempenho entre grupos.

A análise por gênero demonstra um padrão consistente: em todos os recortes raciais, as mulheres apresentam médias superiores às dos homens, com diferenças que variam de um a pouco mais de um ponto, indicando uma vantagem feminina sistemática nessa disciplina dentro do conjunto de dados apresentado.

Já na comparação por raça, percebe-se um gradiente de desempenho em que estudantes brancos apresentam as maiores mé-

dias, seguidos pelos pardos e, posteriormente, pelos pretos, evidenciando um padrão de desigualdade racial que se repete ao longo dos três anos analisados. Entretanto, ao observar a evolução das notas, percebemos que justamente os grupos que partiam de médias mais baixas foram os que registraram os maiores ganhos ao longo do período, com destaque para homens pardos, homens pretos e mulheres pretas. Esse movimento sugere um possível processo de redução gradual das disparidades, ainda que elas não tenham sido totalmente superadas.

A persistência de desigualdades de desempenho entre grupos raciais no triênio analisado ressalta a responsabilidade do assessoramento pedagógico do supervisor escolar dentro da metodologia do Circuito de Gestão. Conforme preconizado pelas portarias, o supervisor deve realizar um diagnóstico que consiste na 'identificação e priorização das causas' dessas fragilidades pedagógicas que resultam nos dados analisados.

Ao observar que os homens pretos apresentam os menores resultados, cabe ao supervisor orientar a gestão escolar tanto no momento da elaboração do plano de ação anual quanto nas etapas de Correção de Rotas, de modo a contemplar a perspectiva da equidade. A partir de seu olhar, como um agente simultaneamente interno e externo ao cotidiano escolar, contribuir para a identificação de turmas como prioritárias, que demandem um tratamento diferenciado capaz de garantir o avanço desses estudantes.

De modo geral, os dados revelam um cenário simultaneamente positivo e desafiador: positivo, porque há crescimento consistente das médias e melhora generalizada do desempenho; e desafiador, porque as diferenças entre grupos persistem, indicando a necessi-

dade de ações pedagógicas e políticas educacionais direcionadas à promoção da equidade, sobretudo para os estudantes que historicamente apresentam menores resultados.

Considerações finais

A escrita de Carolina Maria de Jesus, ao transformar a fome em experiência formadora involuntária, evidencia que desigualdades estruturais moldam trajetórias e limitam horizontes. Se a fome pode ensinar pela privação, cabe à escola ensinar pela ampliação de possibilidades.

O Circuito de Gestão, ao integrar metas de proficiência e indicadores de fluxo, oferece ao supervisor as evidências necessárias para identificar disparidades raciais. O suporte do SIGAE e o SEGES deixa de constituir uma rotina burocrática de natureza administrativa e, ao integrar-se ao Circuito de Gestão, passa a configurar-se como um compromisso ético de monitoramento da equidade, permitindo intervenções diretas em que a vulnerabilidade social e o racismo se manifestam, impactando os resultados de aprendizagem e comprometendo o objetivo de uma educação voltada para o aperfeiçoamento da cidadania e justiça social.

Os indicadores da SRE Cariacica, aqui analisados, permitem certo otimismo, ao apresentarem um movimento de redução gradual das disparidades, especialmente entre os grupos que historicamente apresentam menores resultados. Entretanto, a persistência de desigualdades no desempenho acadêmico dos homens pretos e na frequência das mulheres pretas e pardas confirma que a política antirracista permanece fundamental para que os objetivos educacionais

sejam alcançados, por meio de uma prática pedagógica viva e não apenas como norma abstrata. O supervisor escolar, portanto, deve valer-se de sua função de regulação para assegurar que o tratamento diferenciado chegue às escolas que mais necessitam, contribuindo para a redução do grau de desigualdade na rede pública.

É exatamente diante da constatação desses desafios estatísticos aqui discutidos que a atuação pedagógica do supervisor encontra o seu propósito maior, integrando-se de forma orgânica aos esforços do projeto Missão Pedagógica Preta. De acordo com a essência desse projeto, os dados deixam de ser encarados como meras fatalidades estatísticas e passam a ser assumidos como desafios ético-políticos a serem enfrentados coletivamente. Em última análise, ao aliar o monitoramento rigoroso do Circuito de Gestão à perspectiva freireana de 'esperançar' do Missão Pedagógica Preta, a supervisão escolar consolida-se como peça fundamental para que a escola pública capixaba seja, de fato, um espaço de liberdade, protagonismo e equidade racial.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES-BRITO, A.; MASSONI, N. T.; GUERRA, A.; MACEDO, J. R. 2020. Histórias (In)Visíveis nas Ciências. I. Cheikh Anta Diop: um Corpo Negro na Física. **Revista da ABPN**. Vol. 12. Nº 31. Pag. 290 – 318.

ANGELI, T; OLIVEIRA, R. R. A utilização do conceito de Racis-

mo Ambiental, a partir da perspectiva do lixo urbano, para apropriação crítica no processo educativo ambiental The use of the concept of Environmental Racism from the urban waste perspective for critical appropriation in the environmental educational process. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, n. 2, p. 51-70, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROWS, Howard S. **Problem-based learning applied to medical education.** Springfield: Southern Illinois University School of Medicine, 1986.

BENTIVOGLIO, Julio (org.). **Índios Botocudos do Espírito Santo no século XIX**. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Coleção Canaã, 2014. Baseado no estudo de Paul Ehrenreich, 1887.

BIANOR, P. M. 2022. **Hegemonia Branca na Comunidade Científica:** Uma Reflexão a Partir da Análise da Proporção entre Cientistas Brancos, Negros, Masculinos e Femininos. Relatório de intervenção. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). 24p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 29/09/2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DICIO**. Dicionário Online de Português**. Disponível em: https://www.dicio.com.br/. Acesso em: 30 ago. 2025.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. **Caderno orientador para a educação das relações étnico-raciais no Espírito Santo**. 1. ed. Vitória, ES: SEDU, 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Espírito Santo**: Ensino Médio. Vitória: SEDU, 2020.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Planejamento SIGAE: Plano de Ação**. Elaborado em parceria com o Instituto Unibanco. Vitória: SEDU, 2023.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 112-R, de 22 de outubro de 2010**. Regulamenta as atividades da Supervisão Escolar no âmbito da SEDU – Unidade Central e Superintendências Regionais de Educação e dá outras providências. Vitória: SEDU, 2010.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 022-R, de 26 de janeiro de 2018**. Regulamenta a estrutura e o funcionamento das Superintendências Regionais de Educação - SRE, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação - SEDU, conforme Lei Complementar nº 390 de 10 de maio de 2007. Vitória: SEDU, 2018.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 090-R, de 19 de abril de 2022**. Reestrutura o funcionamento das Superintendências Regionais de Educação (SRE) e revoga as Portarias nº 094-R, de 11 de dezembro de 2019 e nº 086-R, de 14 de agosto de 2020. Vitória: SEDU, 2022.

FANON, Frantz. ***Pele negra, máscaras brancas*.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FORDE, G. H. A. 2018. África e conhecimento 'africano' na história da ciência ocidental: uma leitura descolonial. In: SGARBI, A. D.; OLIVEIRA, E. A. M.; LEITE, S. Q. M; SAD, L. A. (Org.). 2018. **História e filosofia da ciência:** apontamentos para auxiliar na contextualização de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Vol. 2. 331p.

FRANCESCHETTO, Cilmar. **Imigrantes Espírito Santo**: base de dados da imigração estrangeira no Espírito Santo nos séculos XIX e XX. Vitória: APEES, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, F. N. S. V.; SILVA, E. B. S.; PINHEIRO, B. C. S. 2019. **Representações de cientistas na educação básica:** racismo e sexismo em questão. Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC. 8p.

GOMES, Nilma Lino. **A interdição ao acesso à Educação constituiu-se como o maior entrave de pessoas negras ao mundo do trabalho.** 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/wcPLnhyn3RszrkMKnQvXLTS/?lang=pt. Acessado em 01/08/2025.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/303979143.pdf. Acesso em 22 ago. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: experiências e desafios no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a escola e as práticas pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONZALEZ, Lélia. ***Por um feminismo afro-latino-americano***.

Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, S.; GAMA, R. S.; BENTO, E. B. Breves diálogos entre racismo ambiental e Educação Ambiental nos cotidianos escolares do bairro José de Anchieta, Serra, ES. In: CAETANO, A. M.; COSTA, E. R. da (org.). **Práticas educativas, diversidade e inclusão escolar.** 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2024. p. 198-216.

GOVERNO DO ESTADO DE ESPÍRITO SANTO. Programa de Educação para Relações Étnico-Raciais no Estado. Vitória: SEDU-ES, 2023.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, *[S. l.]*, v. 29, n. 1, p. 93–107, 2003. DOI: 10.1590/S1517-97022003000100008. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/27901.. Acesso em: 28 ago. 2025.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 28 ago. 2025.

https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/8603. Acesso em: 10 set. 2025.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES – IJSN. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) do IBGE: análise da população negra no Espírito Santo.** Vitória, 2021. Disponível em: https://ijsn.es.gov.br/noticias/instituto-jones-apresenta-retrato-da-desigualdade-racial-no-brasil-e-no-espirito-santo. Acesso em 17/08/2025.

INSTITUTO UNIBANCO. **Abertura | Circuito de Gestão Capixaba: uma parceria pela inovação da política educacional**. YouTube, 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6tLNt7bYLho. Acesso em: 10/04/2026.

INSTITUTO UNIBANCO. **Caderno da Gestão Escolar para Equidade**: Um guia para fortalecer os marcos de promoção da equidade racial no contexto escolar. São Paulo: Instituto Unibanco, abr. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. Imersão Estadual de Lideranças Escolares fortalece o alinhamento da rede estadual do Espírito Santo para 2026. **Instituto Unibanco**, São Paulo, 5 fev. 2026.

Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/imersao-estadual-de-liderancas-escolares-fortalece-o-alinhamento-da-rede-estadual-do-espirito-santo-para-2026/. Acesso em: 10/04/2026.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

MACHADO, C.; LORAS, A. 2014. **Ciência tecnologia e inovação africana e afrodescendente**. Books, e-book.

MACHADO, C.; LORAS, A. 2017. **Gênios da humanidade:** ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente. São Paulo: DBA.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MODESTO, M. A; CRUZ, Felipe Alex Santiago. Reflexos do racismo ambiental na Pandemia de COVID-19 e o lugar da Educação Ambiental no enfrentamento à injustiça: considerações à luz do pensamento bourdieusiano. **Ambiente & Educação:**

Revista de Educação Ambiental, v. 26, n. 2, p. 102-133, 2021.

MORAIS, J. J. P; ASCENÇÃO, V. O. R. **O papel do ensino por investigação e das metodologias ativas no ensino de Geografia:** enfoque na Base Nacional Comum Curricular. XV ENPEG, UESB, 2022.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em:

NETO, J. R. **Cultura maker como metodologia ativa: autonomia, criatividade e protagonismo na aprendizagem.** 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380722883_A_Cultura_Maker_como_Metodologia_Ativa_de_Ensino_Contribuicoes_Desafios_e_Perspectivas_na_Educacao. Acesso em 22/09/2025.

OYĚWÙMÍ, Oyèronké. **A invenção das mulheres**. Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: children, computers, and powerful ideas.** New York: Basic Books, 1980.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RIBEIRO, B. C; CAPORLINGUA, V. H; PARGA-LOZANO, D. L. A Educação Ambiental Crítica Decolonial para o Enfrentamento do Racismo Ambiental na América Latina. **Historia Ambiental Latinoamericana y Caribeña** (**HALAC**) revista de la Solcha, v. 14, n. 2, p. 326-361, 2024.

ROSA, K. 2015. **A** (**Pouca**) **Presença de Minorias Étnico-Raciais e Mulheres na Construção da Ciência**. Anais do

XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vende-demanda**. Educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, A. N. S. dos; FELIPPE, J. N. de O.; SILVA, K. L.; DEZEM, L. T.; SOUSA, T. S. R.; JÚNIOR, P. R. de S.; ASSUNÇÃO, I. D.; SANTANA, E. C.; COIMBRA, A. G.; NORONHA, T. P.; SOUZA, A. S. de; SOUZA, M. T. de; PERES, M. A.; MBOHOU, S.; GARCIA, A. de M. Racismo ambiental, saúde e direitos sociais: causalidades e impactos da degradação ambiental em comunidades vulneráveis no Brasil. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. e8603, 2025. DOI: 10.55905/oelv23n1-073. Disponível em:

SANTOS, C. J. S.; BRASILEIRO, S. G. S.; MACIEL, C. L. M. A.; SOUZA, R. D. 2015. Ensino de Ciências: Novas abordagens metodológicas para o ensino fundamental. **Revista Monografias Ambientais**. Vol.14. p.217-227.

SILVA, A. S.; PINHEIRO, B. C. S. 2019. Químicxs Negros e Negras do Século XX e o Racismo Institucional nas Ciências. **Exitus.** Vol. 9. Nº 4. Pag. 121 – 146.

SILVA, L. L.; ROTTA, J. C. G. 2024. Como Você Imagina uma Pessoa Cientista? Mulheres Cientistas na Visão de Estudantes do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do Distrito Federal. **Revista Ciências e Ideias**. Vol. 15. Pag. 1 – 16.

SILVEIRA, Hendrix. **Afroteologia**. Construindo uma teologia das tradições de matriz africana. São Paulo: Arole Cultural, 2024.

SPADETO, Jéssica Ribeiro. **Muros que educam: violência con-**

tra as mulheres e graffiti na cidade de Vitória. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades) — Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

TEIXEIRA, J. P. A. **Racismo ambiental e territorialidade**: elementos para uma educação ambiental contra hegemônica nas escolas. 2022. 123 f. Dissertação (Mestrado em Território, Ambiente e Sociedade) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2022.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** Coord. Jacques Delors. Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.