

RELATÓRIO DESCRITIVO DO CONTEXTO EDUCACIONAL ANTIRRACISTA

Ana Cristina da Costa Gomes



PROJETO SETA
SISTEMA DE EDUCAÇÃO
POR UMA TRANSFORMAÇÃO
ANTIRRACISTA

act!onaid

LISTA DE SIGLAS

ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ – Custo Aluno-Qualidade

CBE – Capitais Brasileiros no Exterior

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

COVID – Coronavirus Disease

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FNB – Frente Negra Brasileira

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBS – Imposto sobre Bens e Serviços

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados

ISS – Imposto sobre Serviços

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e Mais

MEC – Ministério da Educação.

MNU – Movimento Negro Unificado

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PT – Partido dos Trabalhadores

PIS – Programa de Integração Social

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNTEE – Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SETA – Sistema de Educação para uma Transformação Antirracista

TEEs – Territórios Etnoeducacionais

TEN – Teatro Experimental do Negro

UNEafro – União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadora

SUMÁRIO

Introdução	4
Síntese dos estudos e metodologias	8
Marcos legais são respostas às lutas.....	23
Trajetória da escolarização de meninos negros.....	29
Educação de meninas negras na pandemia	31
Juventude negra e educação	35
Juventude negra e o acesso ao curso superior.....	39
Educação indígena e educação escolar indígena	43
Levantamento sobre as mudanças normativas relativas à educação e relações raciais desde a publicação dos Indicadores Relações Raciais na Escola (2013).....	45
Por isso, não é só uma crise	49
Considerações finais	56
Referências bibliográficas.....	58

INTRODUÇÃO

Este é um relatório descritivo com análise do contexto educacional antirracista construído sob a perspectiva das experiências e da produção de conhecimento elaborado pelas organizações parceiras, considerando que elas dialogam com a compreensão do que se entende sobre sistema educacional antirracista. Ao apresentar resultados sobre educação e raça, este relatório observa quais acúmulos e lacunas precisam ser contemplados como premissas significativas na execução de propostas e ações para a movimentação desse sistema. A iniciativa deste documento é do Projeto SETA – Sistema de Educação para uma Transformação Antirracista –, que tem como missão desenvolver um ecossistema de educação pública antirracista que garanta educação de qualidade social com justiça racial para todas as pessoas, com base em políticas públicas e práticas institucionalizadas que promovam a equidade racial e reconheçam a diversidade como um valor essencial.

Nesse sentido, essa iniciativa foi estruturada para que a articulação intersetorial, entre sociedade civil organizada, movimentos sociais, especialmente de juventudes, Estado e mídia, leve a mudanças no imaginário social, incida no debate público e resulte em novas práticas sociais e no fortalecimento das políticas públicas educacionais – municipais, estaduais e federais de médio e longo prazo – comprometidas com a superação do racismo na educação brasileira. Esperamos, com o trabalho a ser realizado em parceria com órgãos da educação pública, gerar referências que inspirem a disseminação de boas práticas e culminem na reestruturação profunda desse ecossistema educacional nacional em que queremos incidir em última instância.

Esperamos contribuir para que os sistemas educacionais tenham referências de experiências educacionais antirracistas positivas que os inspirem a caminhar rumo à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e das Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, garantindo, assim, um direito à educação de qualidade com equidade e justiça social e racial.

Cabe destacar, ainda, que o Projeto SETA – Sistema de Educação para uma Transformação Antirracista – viabiliza-se por meio de um coletivo de organizações da sociedade civil com grande reconhecimento nacional do campo da educação das relações étnico-raciais. São organizações com experiências e metodologias que se complementam e que têm acúmulos de décadas nesse campo. Ao mesmo tempo, apresentam grande capilaridade local, regional e nacional atuando na incidência por políticas públicas, cujos aprendizados contribuíram para as escolhas e a definição da solução proposta pelo Projeto SETA – Sistema de Educação para uma Transformação Antirracista.

Integram essa parceria as seguintes iniciativas: ActionAid¹, Ação Educativa², Campanha Nacional pelo Direito à Educação³, Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (CONAQ)⁴, Geledés – Instituto da Mulher Negra⁵, UNEafro Brasil⁶ e Makira-E'ta – Rede de Mulheres Indígenas do Estado do Amazonas⁷.

Vale destacar que, entre suas expertises, Geledés, Ação Educativa e Campanha Nacional pelo Direito à Educação têm contribuído com a produção de evidências e ações que implicam a inovação e a incidência por políticas públicas no campo da Educação antirracista e contam com histórico de relacionamentos e conexões sólidos em nível nacional e estadual, com movimentos de educadores, gestores públicos e conselhos educacionais. Já CONAQ, UNEafro e Makira-E'ta estão profundamente enraizados nas comunidades com os grupos que mais sofrem o racismo e o impacto de diferentes fatores de vulnerabilidade social. Esse coletivo de organizações contribui decisivamente para que, mesmo com o vasto território brasileiro, comunidades e atores dos locais de atuação prioritárias do Projeto sejam informados, ouvidos e atuem na implementação e aprimoramento das atividades do SETA.

Nesta análise, são apreciadas a implementação de marcos legais; a contextualização dos resultados que já existem sobre trajetória da escolarização de meninos negros; a contextualização sobre trajetória de meninas negras e escolarização com recorte no impacto da pandemia; contextualização sobre impacto da juventude negra e quilombola referente à Diretriz Curricular Quilombola, a observação dos marcos legais em impactos na Educação Indígena em contraponto com a Educação Escolar Indígena e o levantamento sobre as mudanças normativas relativas a educação e relações raciais desde a publicação dos Indicadores Relações Raciais na Escola (2013); e, ainda, a contextualização do impacto das reformas de Estado ocorridas na educação a partir de 2016.

Nesse sentido, é importante retomar que a Lei 10.639/03 modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (Lei 9.394/96) e estabelece a obrigatoriedade do ensino das Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, sendo um marco legal na luta contra o racismo, principalmente de negras e negros ativistas do Movimento Negro, no que se refere à construção de uma educação igualitária, efetivamente antirracista também em seus processos de ensinar e aprender para além das salas de aula. Vale ressaltar que, em 2008, nova modificação é feita ao artigo 26A da LDBEN, agora fazendo alteração na Lei 10.639/03 com a Lei 11.645/08, que insere a obrigatoriedade do ensino das culturas e história indígenas.

1 Organização internacional que trabalha por justiça social, equidade de gênero e étnico-racial e pelo fim da pobreza. Fundada em 1972, está presente em 43 países, alcançando mais de 15 milhões de pessoas no mundo. No Brasil desde 1999, atua em mais de 2.4 mil comunidades e beneficiando mais de 300 mil pessoas, investindo na capacidade de as pessoas criarem mudanças para si mesmas e suas comunidades. Disponível em: <https://actionaid.org.br/sobre-nos/quem-somos>.

2 Fundada em 1994, a Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, na perspectiva dos direitos humanos. Para tanto, realiza atividades de formação e apoio a grupos de educadores, jovens e agentes culturais. Integra campanhas e outras ações coletivas que visam à realização desses direitos. Desenvolve pesquisas e metodologias participativas com foco na construção de políticas públicas sintonizadas com as necessidades e os interesses da população. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/>.

3 A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campanha) surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano de 2000. O objetivo era somar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação social, em favor da defesa e promoção dos direitos educacionais. A Campanha atua pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica e de qualidade no Brasil. Disponível em: <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>.

4 Tem por objetivo lutar pela garantia de uso coletivo do território, pela implantação de projetos de desenvolvimento sustentável, pela implementação de políticas públicas levando em consideração a organização das comunidades de quilombo; por educação de qualidade e coerente com o modo de viver nos quilombos; o protagonismo e a autonomia das mulheres quilombolas; pela permanência do(a) jovem no quilombo e, acima de tudo, pelo uso comum do Território, dos recursos naturais e pela em harmonia com o meio ambiente. Disponível em: <https://conaq.org.br/>.

5 Fundada em 30 de abril de 1988, é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em razão do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira. Posiciona-se também contra todas as demais formas de discriminação que limitam a realização da plena cidadania. Dessa perspectiva, as áreas prioritárias da ação política e social de Geledés são a questão racial, as questões de gênero, as implicações desses temas com os direitos humanos, a educação, a saúde, a comunicação, o mercado de trabalho, a pesquisa acadêmica e as políticas públicas. Disponível em: www.geledes.org.br/o-que-e-geledes/.

6 A UNEafro é um movimento que se organiza em núcleos de atuação em diversas áreas. O trabalho mais conhecido são os cursinhos pré-vestibulares comunitários que atendem jovens e adultos oriundos de escolas públicas, prioritariamente negros/as, que sonham em ingressar no Ensino Superior e preparar-se para o ENEM ou Concursos Públicos. Para a UNEafro, o conceito político de núcleo é mais amplo. Existirão vários tipos de núcleos. São núcleos os grupos que atuarem em diversas áreas, tais como cultural, capoeira, formação política, esportiva ou qualquer área acadêmica ou social. O que define a atuação de um núcleo é seu caráter comunitário, pelo qual a UNEafro constituiu-se num combativo Movimento Social e Popular em que homens, mulheres, donas de casa, operários, jovens, idosos, negros/as, nordestinos/as e o povo pobre em geral são os verdadeiros protagonistas. Disponível em: <https://uneafrobrasil.org/historia/>.

7 Entidade de promoção e defesa dos direitos das mulheres indígenas do Amazonas. Disponível em: www.facebook.com/Makira-%C3%8B-TA-Rede-de-Mulheres-Ind%C3%ADgenas-do-Estado-do-Amazonas-100475722133804.

Como afirma o Parecer CNE 03/2004, que regulamenta a Lei 10.639/03, esta “tem como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004, p. 2). É preciso ter em mente que estamos diante da convocação para um processo de transformação da forma de conceber e fazer educação no Brasil para que tal direito seja garantido. O que se estabelece, então, ao contrário do fim de uma batalha, é um campo de luta, como nos alerta o professor Aderaldo do Santos no Webnário Lei 10639/03 – A maioria da lei, em setembro de 2021⁸.

Entendendo os muitos setores e componentes da educação que afetam e são afetados por esse campo de luta, este relatório se debruça na análise sobre as ações realizadas por essas organizações em seus múltiplos caminhos e percepções do que se faz necessário para construir e consolidar um sistema educacional antirracista. Com isso, estamos dizendo que olhamos para a escola e seu currículo, mas também para as urgências de uma gestão democrática. Dizemos que estamos atentos à formação inicial e continuada de professoras e professores, mas também buscamos uma prática com nexos na história e nas culturas comunitárias e em seus problemas e conflitos.

Afirmamos a necessidade de pensar acesso, permanência e sucesso escolar, contemplando os corpos que não aceitam mais ser discriminados em razão da religião, da performance de gênero, da cor da pele, da origem étnica ou do corte de cabelo. Falamos de mudanças conjunturais, mas também das estruturais, nas quais as muitas instâncias educacionais envolvidas consolidem um projeto que seja de qualidade social e justiça racial, uma vez que a população negra e indígena brasileira está diante do seguinte cenário no que se refere à educação:

- ▶ 71,7% dos/as jovens sem acesso à escola são negros/as e apenas 27,3% deles/as são brancos/as (PNAD, 2019);
- ▶ Em 2020, apenas 71,3% dos/as adolescentes/as negros/as de 15 a 17 anos estavam matriculados/as no Ensino Médio, enquanto 81,4% dos/as brancos/as na mesma faixa etária frequentavam esse nível de ensino (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021);
- ▶ As creches atendem 37% da população. No entanto, considerando os marcadores de raça/cor, apenas 36,7% das crianças negras de 0 a 3 anos estavam matriculadas em creches, contra 40,7% das crianças brancas (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021);
- ▶ De acordo com a PNAD-covid-19 (IBGE, 2020), 5,9 milhões de estudantes da rede pública ficaram sem acesso às atividades escolares durante a pandemia, dos quais 4,3 milhões são negros/as e indígenas e 1,5 milhões brancos/as – o que significa que há três vezes mais não brancos/as sem acesso à educação em período de isolamento social.

Ainda, se considerarmos a defasagem ensino-aprendizagem, o que se constata é que:

- ▶ No Ensino Fundamental, embora as taxas de matrícula sejam equivalentes para negros/as (97,5%) e brancos/as (98%), apenas 78,5% dos/as jovens negros/as de até 16 anos concluíram o Ensino Fundamental, contra 87,3% dos brancos/as;
- ▶ No Ensino Fundamental e Médio, apenas 52,1% dos/as negros/as são proficientes em Português, enquanto para os/as brancos/as esse indicador é de 70,7%. Ao mesmo tempo, apenas 42% dos/as alunos/as negros/as são proficientes em Matemática, contra 62,3% dos/as brancos/as (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021).

8 Doutor em História da Educação pela UFRJ (2019); Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2007); Especialização em História da África e do Negro no Brasil pela Universidade Cândido Mendes (2008); Especialização em História do século XX pela Universidade Cândido Mendes (2001); Graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (1992). Disponível em: www.facebook.com/algomuitomelhor/videos/1026520374557928.

No que se refere à distorção idade/série, observa-se que:

- ▶ A população indígena é a que mais sofre com a distorção idade/série (40,2%), seguida por pretos/as (29,6%) e pardos/as (23,9%), de acordo com o estudo “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar”, lançado pelo UNICEF (2021).
- ▶ A leitura dos dados de exclusão escolar evidencia que:
- ▶ Em 2020, apenas 62,6% dos/as jovens negros/as de até 19 anos concluíram o Ensino Médio, enquanto 79,1% dos/as brancos/as da mesma faixa etária concluíram esse nível de ensino (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021).

Na questão da educação escolar indígena e quilombola, é possível observar que:

- ▶ O Brasil tem 3.345 escolas indígenas, das quais 1.029 não têm espaço físico e 1.027 não são regulamentadas pelos sistemas de ensino. Do total, apenas 69% estão funcionando e apenas 53,5% contam com material didático adequado para o grupo atendido (MEC, 2019).
- ▶ Das 2.526 escolas quilombolas (Censo Escolar, 2020), apenas 30% têm acesso a material didático específico para a diversidade sociocultural das comunidades quilombolas, 20% têm sala de leitura e/ou biblioteca, 11,4% têm quadra esportiva (coberta ou não coberta) – contra 95% das escolas tradicionais –, 11% têm internet e 13% têm computador disponível para estudantes. As escolas quilombolas em nível nacional estão no mesmo patamar de alguns municípios da região Norte e Nordeste em relação à baixa existência de sala de leitura ou biblioteca. É a representação espacial de como as escolas quilombolas são priorizadas no investimento educacional, mesmo com recursos diferenciados garantidos no orçamento da educação (Projeto Quilombos e Educação – CONAQ, 2019).

Esses são dados que evidenciam as desigualdades raciais no Brasil e que atingem de muitas formas os segmentos precarizados da população. Hoje, existem 115 milhões de pessoas negras (PNAD contínua, IBGE, 2021), 1,13 milhão de quilombolas e 1,1 milhão de indígenas (Dimensionamento emergencial de população residente em áreas indígenas e quilombolas, IBGE, 2021) – grupos que hoje somam cerca de 60% da população. No entanto, quando analisados dados como renda, homens brancos têm renda média de R\$ 3.664,00, mulheres brancas, de R\$ 2.800,00; homens negros, de R\$ 2.017,00, e mulheres negras, de R\$ 1.660,00 (PNAD contínua, IBGE, 2021). Pessoas não brancas são as mais pobres, com menos representação nos espaços de tomada de decisão, as maiores vítimas de violência e taxas de homicídios e as mais prejudicadas no acesso à educação e garantia dos direitos à educação.

Buscando a mudança desse percurso de desvantagens, entende-se a urgência na transformação do modelo de educação que insiste na produção contínua dos dados apontados anteriormente. Reconhecer a educação como um direito fundamental, que é o sentido para o qual caminha este projeto, convoca a levar em conta a equidade racial como um princípio, que identifica o racismo como um sistema de dominação a ser combatido. Para isso também contribuem as ações que se fazem a partir da interseccionalidade (como acontece na maioria dos estudos e pesquisas aqui analisados), ao enfrentar, inclusive, os impactos causados por esse mesmo racismo. Para a construção do êxito dessa luta são necessárias implementações de políticas públicas (ampliadas, continuadas e sustentadas) de médio e longo prazos nos âmbitos dos municípios, dos Estados e da União.

SÍNTESE DOS ESTUDOS E METODOLOGIAS

Os impactos da desigualdade racial têm grave repercussão na vida escolar das pessoas não brancas no Brasil. Estudos elaborados pelas organizações que compõem esse projeto se empenharam em apontar as inúmeras lacunas na educação brasileira em relação a esse grupo e são esses estudos – apresentados a seguir – que compõem este relatório descritivo. Os textos abordam diferentes setores, trazendo um panorama do que se faz necessário para a consolidação de uma educação plenamente antirracista em todos os seus processos.

Outro ponto a ser ressaltado no relatório é o seguinte: as desigualdades se intensificaram em razão da pandemia de covid-19. Nesse sentido, as organizações, atentas a essa questão, também se debruçaram sobre essa gravidade, produzindo mais análises a respeito da educação no Brasil, com foco nas condições de desenvolvimento educacional de crianças, adolescentes e jovens negras e negros que já viviam um quadro de precariedades ao longo de seus processos educacionais, agora piorados pelo citado aparecimento do novo coronavírus a partir do primeiro trimestre de 2020.

CARNEIRO, Suelaine (coord.). A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades. São Paulo: Geledés, 2021.

Objetivo	Neste período de isolamento social, o Poder Público tem mantido ação negligente em relação à educação de crianças, adolescentes e jovens em fase escolar, afetando as populações Negras e indígenas, desconsiderando que normativas voltadas para a realização da educação de qualidade para todas as pessoas devem ser cumpridas mesmo durante a pandemia, com isso, faz-se necessário compreender a dimensão dos problemas educacionais que decorrem dessa atuação perante as demandas legítimas de educação, com foco especial sobre as meninas negras.
Metodologia	Metodologia de amostragem não probabilística em “bola de neve”, que serve para estudar grupos difíceis de ser acessados. Em razão disso, são utilizados documentos e informações-chave nomeadas de semente e que indicarão o quadro de amostragem que, por sair da própria rede da semente, pode crescer. No caso dessa pesquisa, as sementes foram docentes identificados como atuantes na educação para as relações étnico-raciais.
Público-alvo	Meninas negras das cinco regiões da cidade de São Paulo, estudantes da Educação Básica.
Marcos legais	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Estatuto da Criança e do Adolescente; Estatuto da Igualdade Racial; Lei Maria da Penha; Plano Nacional de Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Impacto	A pandemia de covid-19, aliada ao racismo estruturante da sociedade brasileira, agravou e aprofundou o fosso de desigualdades entre pessoas brancas e não brancas da população, em especial crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, que foram mantidos/as privados/as de vivenciar o direito à educação de qualidade. A não garantia desse direito deixa esse grupo ainda mais invisível e vulnerável. Ao desagregar dados de raça, classe e gênero, a pesquisa mostra que as meninas negras são as que mais tiveram sua escolaridade negativamente impactada pela pandemia.

AMORIM, Tomaz; NASCIMENTO, Vanessa (org.). UNEafro: 12 anos de luta. São Paulo: Oralituras: UNEafro , 2020.	
Objetivo	Considerando os 12 anos de existência da organização e partindo do desejo de apresentar os contextos de diversidade, seja de localização, seja de formas de ação, o estudo busca falar por meio das vozes de seus militantes e, assim, reviver (e comemorar) sua história e seu importante papel antirracista e na luta pelo acesso das pessoas negras e pobres ao ensino superior no Brasil.
Metodologia	Autonarrativa em que seus militantes ⁹ se apresentam, também dando conta da linha do tempo de sua história, de modo que cada capítulo relata, de forma cronológica, os percursos da organização desde antes da fundação até os tempos atuais.
Público-alvo	A organização UNEafro e seus núcleos de cursinhos de pré-vestibular.
Marcos legais	Lei de Cotas; Estatuto da Igualdade Racial; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Estatuto da Juventude.
Impacto	Este estudo apresenta as dificuldades do acesso de pessoas negras e pobres ao ensino superior, demonstrando os percursos para a chegada às cotas a partir da formação e atuação da Frente Pró-Cotas raciais, em São Paulo, mas também provocando a sociedade e as universidades brasileiras para o quanto o racismo incide negativamente na vida escolar de negras e negros. O documento ainda traz um alerta, considerando taxas reduzidas de escolaridade de crianças e jovens negros/as, sobre a necessidade e urgência de o país investir na educação, e que esta deve ter compromisso com a qualidade para que seja promotora de equidade racial. Outro aspecto apresentado é o papel dos cursinhos populares de pré-vestibular como espaço radical e insurgente que vai na contramão das impossibilidades construídas e declaradas à juventude negra e pobre.

9 Em um total de 20 pessoas, a começar por Frei David, que descreve a conjuntura de lutas antirracistas que levou ao surgimento dos diversos movimentos sociais que também passaram a se organizar em torno de cursinhos populares. Em seguida, falando já a partir da fundação da UNEafro Brasil, em 2009, Cleyton Borges, Jaime Amparo e José Henrique contam sobre as próprias trajetórias, os primeiros anos de ações do movimento e sua organização. Daí em diante, cada capítulo traz um militante contando sua história no movimento, a fundação do seu núcleo e as vitórias e dificuldades do trabalho com a juventude negra e periférica, é o que explica Tomaz Izabel (UNEafro, 2020, p. 12).

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola.** São Paulo: Ação Educativa, 2013.

Objetivo	Constatando que o racismo afeta a qualidade da educação, as instituições escolares e a trajetória escolar de crianças e jovens negras e negros, pois ainda se fazem necessários formação de professores/as e produção de novos materiais didáticos para que a Lei 10.639/03 vigore em plenitude, mesmo esta completando 10 anos. Para esse processo, as escolas precisam realizar avaliação e diagnóstico de autoavaliação participativa sobre como estão sendo tratadas as questões raciais. No entanto, para além do diagnóstico, este documento apresenta a importância de transformar as demandas em planos de ação.
Metodologia	Este material é uma proposta metodológica que pretende se desenvolver a partir de um processo participativo de toda a comunidade escolar, em que os sujeitos da escola se envolverão na busca da criação de caminhos e estratégias que contribuam com a superação do racismo naquele espaço.
Público-alvo	Comunidade escolar
Marcos legais	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes.
Metodologia	Apresentar caminhos metodológicos para que a comunidade escolar enfrente o problema do racismo e suas possíveis consequências naquele espaço de maneira compartilhada e corresponsável, entendendo que o racismo e as buscas de soluções dizem respeito a todas as pessoas daquela comunidade. O trabalho estimula a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, encaminhando para o entendimento de que a escola, seus projetos e currículos devem ser discutidos e construídos coletivamente e que é esse mesmo coletivo que vai garantir, seja na prática interna, seja nas cobranças aos setores públicos responsáveis, ou busca de parcerias, que o direito à educação de qualidade, assim como a rede de proteção à criança e ao adolescente, se estabeleça naquela instituição educativa. A metodologia chama atenção para o papel de uma gestão democrática na superação das discriminações e desigualdades e para que a comunidade escolar amplie seu olhar no sentido de perceber que alguns sujeitos experimentam múltiplas opressões que se sobrepõem e que podem agravar ou impedir uma vivência escolar satisfatória e que, portanto, a escola deve estar atenta a elas.

ANDRADE, Allyne; CARREIRA, Denise. **O Ministério Público e a igualdade étnico-racial na educação – Contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003.** Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público; Ação Educativa, 2015.

Objetivo	Elaborado por Ação Educativa, a publicação é um Guia do Conselho Nacional do Ministério Público que visa orientar membros dos MPs sobre como atuar nos Estados pela implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003.
Metodologia	O Guia está organizado em três partes: marcos legais nacionais e internacionais; como monitorar a implementação da Lei 10.639 (dimensões e referenciais); tópicos de destaque (educação escolar quilombola e o cumprimento da LDB alterada pela Lei 10.639 em escolas privadas). Nos anexos são apresentadas as experiências de exigibilidade jurídica de três entidades (Geledés, CEERT e Iara) e a proposta dos Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola.
Público-alvo	Promotores e procuradores dos Ministérios Públicos Estaduais e Federal.
Marcos legais	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, entre outros.
Impacto	A publicação visa apresentar um conjunto de referenciais e indicadores que qualifiquem a atuação do Ministério Público em prol da implementação da LDB alterada pela Lei 10.639. Experiências revelavam que a atuação dos MPs – cobrando a implementação da Lei 10.639 – foram respondidas na maior parte das vezes pelas redes de ensino com ações vagas e pontuais. O Guia vem contribuir para o processo de institucionalização da educação antirracista nos sistemas de ensino.

CARREIRA, Denise; XIMENES, Salomão; RAMOS, Elisabeth; Ação Educativa (coord.) **O Novo Fundeb e a Educação escolar indígena, quilombola e em territórios de alta vulnerabilidade**. Rede de Ativistas do Fundo Malala, 2019.

Objetivo	O estudo aborda os desafios postos às políticas de financiamento para que atuem efetivamente em prol da equalização na garantia do direito à educação, com base no necessário reconhecimento da relação igualdade e diferenças, condição para o enfrentamento das desigualdades nas políticas educacionais. À luz desses acúmulos e da proposta de Custo Aluno-Qualidade Adicional, defende-se que o novo Fundeb preveja mecanismos que aprofundem a superação das desigualdades educacionais brasileiras em uma perspectiva de política de ação afirmativa e, ao final, apresenta quatro propostas para sua regulamentação legal.
Metodologia	O trabalho resgata a luta por direitos de povos indígenas e quilombolas, suas conquistas legais e as inovações institucionais das últimas décadas visando superar a insuficiência das políticas universais e o racismo estrutural que invisibiliza e nega a condição de sujeitos de direitos a tais populações, e àquelas que vivem em territórios de alta vulnerabilidade – pessoas negras, em sua maioria. Apresenta quatro propostas para o processo de regulamentação do Fundeb.
Público-alvo	Parlamentares federais, movimentos sociais negros/as, indígenas, quilombolas e profissionais de educação, gestores públicos.
Marcos legais	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Quilombola e de Educação Escolar Indígena.
Impacto	O estudo contribuiu para a incidência da Rede de Ativistas do Fundo Malala e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação no processo de tramitação do novo Fundeb nos anos de 2019 e 2020. Suas propostas foram incorporadas em um dos projetos de lei do Senado que tramitaram sobre a matéria e devem ser retomadas nas próximas etapas da regulamentação do Fundo e do Sistema Nacional de Educação. As propostas também foram incorporadas pelo movimento Fundeb com Raça, que articulou pesquisadores de universidades públicas e entidades como Ação Educativa, Geledés e CEERT. O estudo foi convertido no artigo “Racismo e equalização: o novo Fundeb e o direito à educação escolar indígena e quilombola e em territórios de vulnerabilidade social”, publicado em 2021 na Revista da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento Educacional (FINEDUCA) .

CROSO, Camilla; SOUZA, Ana Lúcia Silva (coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios da implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: Peirópolis, 2007.

Objetivo	Consulta realizada em São Paulo, Salvador e Belo Horizonte em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental sobre as possibilidades e os desafios envolvidos no processo de implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003.
----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CROSO, Camilla; SOUZA, Ana Lúcia Silva (coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios da implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: Peirópolis, 2007.

Metodologia	A consulta mobilizou um processo de geração e de coleta de dados combinando aspectos e técnicas da pesquisa quantitativa com estratégias de aplicação de instrumentos e procedimentos analíticos próprios da pesquisa qualitativa. A elaboração dos instrumentos contou com o diálogo, as análises críticas e as sugestões de um grupo de pessoas que compuseram o conselho consultivo.
Público-alvo	Educadores, gestores educacionais, ativistas da sociedade civil, pesquisadores.
Marcos legais	Todos os marcos legais nacionais e internacionais anteriormente citados referentes à educação antirracista.
Impacto	A consulta contribui para a ampliação do debate público sobre os desafios envolvidos e as condições necessárias para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639 em escolas, na sociedade civil organizada, entre gestores públicos, entre outros.

PELLANDA, Andressa; FROSSARD, Marcele (coord.). **Infâncias e adolescências invisibilizadas**¹⁰: da escola ao cotidiano – A prioridade absoluta abandonada pelo Estado. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021a.

Objetivo	Constatando que a ausência de dados sobre determinados grupos de crianças e adolescentes pode ser analisada como obstáculo para a realização de políticas públicas e de garantia de direitos, observando como essas realidades invisíveis impactam o acesso escolar e a experiência escolar dessas crianças e adolescentes como um todo. O objetivo do projeto é apresentar o quanto crianças e adolescentes são invisibilizados/as, relacionando o fato com a negação de direitos como a educação e a proteção social.
Metodologia	Seguindo análise qualitativa e quantitativa da situação daqueles grupos de crianças e adolescentes, o estudo realiza o cotejo dessas informações com documentos oficiais que tratam dos direitos de crianças e adolescentes, de modo a comprovar as violações que denuncia.
Público-alvo	Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade
Marcos legais	Estatuto de Criança e do Adolescente; Plano Nacional da Primeira Infância; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Impacto	Apontar para o fato de que a invisibilidade dessas crianças e adolescentes é deliberadamente construída por meio da falta de produção de dados, de modo que os/as exclui das políticas públicas e dos direitos já indicados nas leis, nos documentos nacionais e nos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Evidenciar que crianças e adolescentes são sujeitos e o acesso à educação e à escola é ferramenta importante e fundamental na garantia desse lugar de sujeito ativo, destacando, ainda, o papel da educação e da escola na composição da rede de proteção desses grupos. Além disso, os oito estudos alertam para o fato de que, seja em um quilombo, seja em uma comunidade indígena, seja, ainda nas favelas e dentro do sistema socioeducativo, existe uma diversidade de infâncias e adolescências que são multirreferenciadas por suas experiências de vida e devem ser acolhidas, vistas, ouvidas e respeitadas a partir de suas realidades.

10 “O conceito de ‘Infâncias Invisibilizadas’ foi uma escolha política e histórica diante da agenda da criança e adolescente no país, pois a invisibilidade revela um projeto de país que não prioriza grupos e segmentos de diversas infâncias e adolescências. O Estudo reflete sobre crianças e adolescentes de diferentes contextos, elencados em 9 eixos: em situação de rua; migrantes; residentes em territórios urbanos vulneráveis, zonas de conflito e violência; no sistema socioeducativo; em serviços de acolhimento e com responsáveis encarcerados; em áreas de reforma agrária; em territórios de agricultura familiar; comunidades quilombolas; e comunidades indígenas” (CAMPANHA NACIONAL, 2020, p. 12).

PELLANDA, Andressa; PIPINIS, Vanessa (coord.). **Não é uma crise, é um projeto**: os efeitos das reformas de Estado entre 2016 e 2021 na Educação: subsídios para uma análise de raça e gênero: caderno 2. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021b.

Objetivo	Identificando que após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, que se caracterizou como uma ruptura institucional política, foram implementadas medidas de austeridade que atingiram sobretudo as mulheres negras, este estudo procura mapear essas medidas e seus impactos na educação, observando o quanto os marcadores de gênero e raça são categorias presentes para a leitura e compreensão das desigualdades na educação.
Metodologia	Colocando-se como um estudo analítico, o trabalho se desenvolve a partir da observação do panorama de desigualdades estruturais de raça e gênero e a identificação das reformas realizadas no período em foco e seus impactos na educação para, a seguir, realizar a análise a partir do recorte das categorias de raça e gênero considerando suas especificidades.
Público-alvo	Mulheres negras.
Marcos legais	Constituição da República Federativa do Brasil, Estatuto da Juventude, Estatuto da Infância e da Adolescência, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, CEDAW (Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher), Plano Nacional de Educação.
Impacto	O estudo mostra o quanto essas medidas de desfinanceirização reforçam as desigualdades, prejudicando a realização de projetos como as Lei de Cotas, atingindo diretamente à população negra e pobre da sociedade brasileira, com maior incidência sobre as mulheres negras. O trabalho faz um alerta direto sobre como as PECs ¹¹ 45/2019, 32/2020, 13/2021 contribuem diretamente para a precarização da educação, seja no que se refere ao acesso, seja em relação às condições de trabalho e direitos trabalhistas dos/as profissionais desse setor. O estudo traz relevantes informações sobre os impactos negativos dessas medidas sobre a execução do Plano Nacional de Educação, assim como sobre a implantação do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), de modo que a qualidade da educação para brasileiras e brasileiros torna-se inviabilizada. São feitas importantes recomendações no sentido de que a educação, enquanto garantia de direito, constitui-se uma ferramenta na prevenção das desigualdades e da violência de gênero, assim como a necessidade e urgência na garantia e promoção das políticas de equidade para mulheres negras.

11 PEC 45/2019 – Essa PEC de reforma tributária propõe a unificação de cinco tributos (IPI, ICMS, ISS, PIS e Cofins) em um único imposto: o IBS, com uma alíquota igual e semelhante para todos os setores da economia; PEC 32/2020 – Trata-se de uma Proposta de Emenda à Constituição pelo Poder Executivo que altera regras sobre servidores públicos e modifica a organização da Administração Pública direta e indireta de qualquer um dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. As principais medidas tratam de contratação, remuneração e desligamento de servidores públicos; PEC 13/2021 – O Senado aprovou, em 21/09/2021, em segundo turno, a Proposta de Emenda à Constituição que isenta de responsabilidade gestores públicos pela não aplicação de percentuais mínimos de gastos em educação em 2020 e 2021, devido à pandemia. Fonte: Agência Senado. Disponível em: www12.senado.leg.br/noticias.

ANJOS, Cristiane dos; RIBEIRO, Laura Talho; SILVA, Reginaldo Pereira da (coord.). *A voz d@s alun@s*. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021.

Objetivo	Considerando que a pandemia do novo coronavírus impactou gravemente a vida das crianças, sobretudo das mais pobres, principalmente em razão do fechamento das escolas, e reconhecendo que crianças e adolescentes são sujeitos de direito e, por isso mesmo, capazes de pensar e optar sobre suas realidades, o projeto buscou ouvir essa parcela da sociedade no sentido de saber, por meio dessas crianças, o quanto têm sido afetadas pela educação remota, pelo retorno às aulas presenciais e como se deu a possível superação de tais problemas.
Metodologia	Seguindo um modelo de parâmetros de proteção, confidencialidade e consentimento, em que a escuta de caráter consultivo das crianças participantes se fez por meio de entrevistas semiestruturadas, e o questionário foi posteriormente adequado para o trabalho on-line, para atender ao contexto de pandemia, em que muitas cidades se encontravam sob medidas restritivas quanto à circulação de pessoas. A pesquisa ¹² , que foi realizada por técnicos, colaboradores e voluntários devidamente preparados, deu-se a partir de um misto de qualitativo, quantitativo, exploratório e descritivo, que teve como alvo das informações crianças estudantes do Ensino Fundamental I matriculadas na rede pública de ensino.
Público-alvo	Crianças estudantes do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino das regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul do país.
Marcos legais	Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.
Impacto	A pesquisa evidencia alguns pontos críticos que atingem as crianças, sendo as negras e de menor poder socioeconômico as mais impactadas, principalmente em razão de poucas ações que garantam a segurança alimentar dessas crianças. Entre os outros problemas acarretados pela pandemia levantados, estão a falta de políticas públicas de acesso às tecnologias e à internet, incluindo o baixo investimento desse setor na formação de professores/as e falta de equipamentos para as escolas. Reconhecendo o papel das escolas na composição da rede de proteção a crianças e adolescentes, o estudo alerta para o fato de que, com o fechamento das escolas, as crianças ficam mais expostas aos casos de abuso. Negligenciando seu papel na garantia do direito à educação, o poder público, além de não proporcionar infraestrutura para as escolas, não estabelece diretrizes para o retorno com segurança e qualidade no que se refere aos processos estruturais, mas também pedagógicos.

12 Foram escutadas 688 crianças, que viviam em 15 municípios brasileiros, divididos em nove Estados.

MOREIRA, Adriana de Cássia (org.). **UNEafro e os nossos meninos**. UNEafro. União de Núcleos de Educação Popular para negros e Classe Trabalhadora, 2021.

Objetivo	Partindo de uma realidade em que o terror de Estado se manifesta cada vez mais por meio da morte violenta de meninos e jovens negros e periféricos, o estudo busca observar o quanto esse é um fator que incide na escolaridade desse grupo, afetando também, de maneira bem decisiva, o acesso de meninos/adolescentes negros ao Ensino Médio. Considerando, ainda, que a situação apresentada deixa marcado o quanto essa forte expressão de desigualdade racial vai impactar o bem maior, que é a vida, mas, em paralelo, a qualidade de vida da população negra, que, entre muitos problemas, sofre com a dificuldade de acesso ao Ensino Superior e consequente redução da mobilidade social, de acesso a melhores condições de empregabilidade dessa parcela da sociedade brasileira.
Metodologia	Busca realizar uma pesquisa qualitativa e quantitativa a partir da análise dos dados oficiais que a organização vem acumulando em razão de suas ações de denúncia e combate ao genocídio da juventude negra e periférica, mas que também considera as vivências das famílias e comunidade sem que estejam inseridos os núcleos.
Público-alvo	Meninos e jovens negros e periféricos.
Marcos legais	Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Juventude.
Impacto	O projeto ainda está em fase de realização, mas o acúmulo de reflexões do grupo sobre a violência racial perpetrada pelo Estado atingindo distintamente meninas e meninos, fazendo com que os segundos tenham mais dificuldades de acesso ao Ensino Médio, é uma realidade observada nos cotidianos das comunidades em que a UNEafro tem seus núcleos. O que se espera, então, é a produção de evidências que comprovem que o Estado, estruturalmente racista, nega que crianças negras e periféricas, principalmente meninos, tenham direito à vida e, quando vivos, experimentem de forma natural e garantida o acesso aos direitos.

NGANGA, João Gabriel do Nascimento. Mapeamento de pesquisas e estudos com foco em educação e raça. ActionAid Brasil, 2021.

Objetivo	Identificando que, nos últimos anos, pesquisas cujo foco é a educação pública foram produzidas por acadêmicos com recorte em educação e raça e trazem para a discussão as temáticas como currículo, educação quilombola, formação inicial e continuada de professores/as em relações étnico-raciais, entre outros temas, o estudo tem como objetivo mapear as pesquisas acadêmicas sobre educação e raça, no período de setembro de 2020 a agosto de 2021 (artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado de instituições de ensino brasileiras) e as publicações sobre o tema de educação e raça realizadas por organizações do terceiro setor nos últimos anos.
Metodologia	Coleta de informações nas bases de dados acadêmicas desenvolvidas nas instituições de ensino brasileiras e de 58 organizações internacionais (13) e nacionais (45) que trabalham com educação.
Público-alvo	Organizações do terceiro setor que atuam na área de e instituições de ensino brasileiras.
Marcos legais	Lei 10.639/03, Lei 11. 645/08.
Impacto	A pesquisa traz o link dos estudos realizados pelas organizações. Desse modo, o leitor também tem acesso ao material e, ao mesmo tempo, tem a visão de quanto essas organizações estão se envolvendo no debate das relações raciais e de educação e buscando superar as demandas que a desigualdade racial apresenta. Mostra que há uma diversidade nos estudos de educação e raça e que os estudos acadêmicos dão destaque para a formação continuada de docentes com foco nos debates sobre práticas pedagógicas de enfrentamento ao racismo. A educação indígena aparece como destaque, em que também reflete sobre as práticas pedagógicas baseadas na interculturalidade. A pesquisa aborda, ainda, que há estudos que consideram as questões religiosas como ponto de discriminação. O estudo também evidencia que há poucas pesquisas que tratam de temas das relações étnico-raciais com foco na Educação Infantil e no Ensino Médio, situação que deixa a ver que a infância de indígenas e negros/as, no que se refere à educação, ainda não está sendo vista e considerada a partir das prioridades que essa fase da escolaridade exige e merece.

NGANGA, João Gabriel do Nascimento. **Ações sobre as relações étnico-raciais.** ActionAid Brasil, 2022a.

Objetivo	Observando os temas relacionados à formação de professores/as para atuar com as Leis 10639/03 e 11645/08, a práticas escolares antirracistas, financiamento da educação, entre outros, pretende realizar uma pesquisa analítica sobre educação para as relações étnico-raciais com atenção aos anos finais do Ensino Fundamental, para os anos de 2018 a 2020, no âmbito nacional e regional, com atenção para os Estados da Bahia e do Maranhão, da região Nordeste, e os Estados de Minas Gerais e São Paulo, da região Sudeste.
Metodologia	Análise de conteúdos de formação de profissionais da educação com base nas Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 e nas Diretrizes para Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena; práticas pedagógicas antirracistas com foco na política e na cultura escolares desenvolvidas na Educação Básica; referências curriculares nacionais e estaduais; e financiamento da educação, levando em consideração o quesito cor/raça nos sites do governo federal dos Estados pesquisados.
Público-alvo	Anos finais do Ensino Fundamental nos Estados da Bahia e do Maranhão, da região Nordeste, e os Estados de Minas Gerais e São Paulo, da região Sudeste.
Marcos legais	Lei 10.639/03, Lei 11645/03, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação nas Relações Étnico-Raciais.
Impactos	A pesquisa nos informou que a maioria dos financiamentos com recorte étnico-racial é continuidade de iniciativas que começaram em gestões federais passadas, não houve novas iniciativas que contemplassem esse público. Outro aspecto foi o que permitiu saber, no tocante aos financiamentos educacionais dos Estados da Bahia, do Maranhão, de Minas Gerais e de São Paulo, os investimentos na construção e reforma de unidades escolares em comunidades quilombolas e indígenas e o investimento na formação de professores/as e gestores/as escolares para atuação em escolas que atendem alunos/as quilombolas e indígenas. Outro ponto importante de pesquisa: a ausência de ações relacionadas às Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena, no que se refere à produção de materiais didáticos específicos e à formação de profissionais, principalmente, os/as que atuam nas escolas localizadas em comunidades indígenas e quilombolas.

NGANGA, João Gabriel do Nascimento. Revisão bibliográfica e apresentação de dados sobre aprendizagem no Brasil. AcitonAid Brasil, 2022b.	
Objetivo	Análise de pesquisas acadêmicas produzidas no Brasil a respeito da implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e as diretrizes relacionadas às educações quilombola e indígena no Ensino Fundamental, principalmente nos anos finais, no período de 2018 a 2021. Também visa a apresentação de dados de aprendizagem com os recortes: sexo, raça/cor e localidade relacionados a atraso escolar, reprovação e evasão/abandono escolar nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino no país, especialmente na região Nordeste, principalmente Bahia e Maranhão, nos Estados de São Paulo e de Minas Gerais entre os anos de 2018 e 2020.
Metodologia	Análises de fontes em que se baseia este trabalho são os textos acadêmicos (artigos, dissertações e teses) localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a respeito da implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, as Diretrizes relacionadas às educações quilombola e indígena no Ensino Fundamental, publicados entre janeiro de 2018 e dezembro de 2021, a partir da definição de temas de interesse que mantêm diálogo com o debate sobre a legislação citada. Integram ainda este estudo as análises de dados educacionais.
Público-alvo	Profissionais da educação em instituições de ensino acadêmico produtoras de textos que dialogam com o marco legal representado pelas Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 e Diretrizes para a Educação de Indígenas e Quilombolas.
Marcos legais	As Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 e as Diretrizes relacionadas às educações quilombola e indígena no Ensino Fundamental.
Impacto	Registrar a importância dos trabalhos acadêmicos analisados no cotidiano da educação brasileira (relevância ocasionada pelo marco legal) e o que mostram os dados coletados nas Plataformas Trajetórias de Sucesso Escolar e QEdU (abrigam dados educacionais publicados no Censo Escolar, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]). Este trabalho aponta para a necessidade urgente de uma atenção maior, por parte de gestores/as educacionais em todas as instâncias da educação pública, a cada um dos desafios que esses dados colocam para a sociedade brasileira.

SILVA, Givânia Maria da (coord. do projeto). **Projeto quilombos e educação:** políticas públicas e práticas pedagógicas. Coletivo de Educação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), 2021.

Objetivo	Analisar a educação dirigida a quilombolas a partir de dados do Censo Escolar Quilombola e do estudo realizado com o Coletivo de Educação da Coordenação Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas – grupo integrado por docentes quilombolas de todo o país. Visa, ainda, o estudo de caso sobre práticas pedagógicas e acerca da situação da educação e das escolas e nas comunidades quilombolas, tendo como exemplos a de Conceição das Crioulas (Salgueiro – Pernambuco) e Mesquita (Cidade Ocidental – Goiás).
Metodologia	Pesquisa a partir de informações fornecidas pelo Censo Escolar realizado nas comunidades quilombolas, cruzando os dados relacionados ao Censo em outras regiões, afetando populações rurais e urbanas.
Público-alvo	Escolas quilombolas.
Marcos legais	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
Impacto	<p>Este trabalho traz informações retiradas do Censo Escolar voltado para a educação quilombola e mostra pontos em que há escassez de equipamentos e materiais, por exemplo, salas de leitura e bibliotecas, e formação voltada a professores e professoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposta de criação de oficinas de intercâmbio sobre materiais didáticos voltados à educação básica em comunidades quilombolas. • Caixa de ferramentas com resultados didáticos e recursos audiovisuais a respeito de educação, diversidade e direitos dos quilombolas. • Diagnóstico dos estudos de caso sobre pedagogia quilombola nas localidades de Conceição das Crioulas em Pernambuco e Mesquita em Goiás.

MAKIRA-E`TA (coord.). **Sobre educação indígena e educação escolar indígena.**

Objetivo	Refletir sobre quais resultados têm sido obtidos no que se refere à formação de indígenas, produção e sistematização de conhecimentos, realização de pesquisas por indígenas ou sobre indígenas, considerando a diversidade cultural, a linguística dos povos e o distanciamento e/ou proximidade com o processos colonizadores para observar como se desenvolve a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena e quais são os impactos desses processos educativos no fortalecimento (ou não) dessas comunidades.
Metodologia	Partindo do levantamento dos marcos legais, o estudo faz uma análise qualitativa do processo educacional indígena.
Público-alvo	Processos educacionais indígenas.
Marcos legais	Constituição Federal de 1988/ CF – 1988, Portaria Interministerial 559, de 16 de abril de 1991, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Resolução 03/1999, Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/ 2001.
Impacto	Alertar para o papel de interculturalidade crítica no processo de escolarização indígena; chamar atenção para a necessidade de aliar a educação formal indígena ao fortalecimento de direitos desses povos; observar que a formação, inicial ou continuada, tanto nas graduações quanto nas pós-graduações, deve considerar o lugar dos conhecimentos tradicionais no cotidiano da escola para trabalhar com a escolarização indígena.

MARCOS LEGAIS SÃO RESPOSTAS ÀS LUTAS

Desde que negras e negros chegaram ao Brasil, durante o período de escravização, estão, concomitante, em busca de libertação de fato, buscando ferramentas de sobrevivência naquela sociedade em que, a partir do período colonial, foram brutalmente inseridos. Diante daquele novo contexto, identificam que a educação pela escolarização, nos moldes que aqui é implementada, seria um desses mecanismos de inclusão social pelo qual deveriam lutar.

Com essa finalidade, além de escolas criadas por escravizados/as, de mesma forma havia espaços educativos construídos por irmandades religiosas de homens e mulheres negras, já que cativos/as não tinham direito a frequentar escolas no Império. No entanto, em 1874, depois da Lei do Ventre Livre (1871), a instrução de filhos/as livres de escravizadas passa a ser permitida como base para “disciplinar” os/as libertos/as e, ainda, garantir que os antigos senhores fossem indenizados pelo Estado em razão dos gastos com essas crianças. Vale ressaltar que, nessa época, existiam diferentes legislações a respeito do tema, algumas mantendo a proibição do acesso à educação de negros e negras libertos, conforme registra Barros (2005)¹³.

Finda a escravização, os muitos movimentos políticos reivindicatórios de mudança de vida que a abolição trouxe para a população negra trabalharam no incentivo à educação de pessoas negras. Foram criadas escolas, muitas vezes mantidas por esses mesmos grupos. Nesse bojo está a Frente Negra Brasileira (FNB), que, no início do século XX, chegou a ter escolas e professores/as remunerados/as pelo governo de Getúlio Vargas, sem esquecermos da experiência do Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias Nascimento.

Em todo o tempo, havia reivindicação de acesso à educação. De modo que, no Congresso do Negro, realizado em 1950, a reivindicação da educação já engloba que sejam complementadas pelo “estímulo aos estudos das reminiscências africanas no país” (NASCIMENTO, 1982, p. 293) e, ainda, que se amplie a “facilidade de instrução e educação técnica, profissional e artística” (idem). Vale ressaltar que esse mesmo grupo de negros/as (TEN), reunidos/as em convenção, buscou encaminhar essas e outras reivindicações à Assembleia Constituinte de 1946, mas tudo isso só começa a tomar forma legal em 1989, com a promulgação da chamada Lei Caó (Lei 7.716/89), que assim passa a ser conhecida por ser de autoria do então deputado federal, o jornalista, advogado e ativista do Movimento Negro, Carlos Alberto Caó de Oliveira, falecido em 2018.

A Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, pelo fato de buscar dar conta das várias reivindicações de movimentos sociais e políticos brasileiros, apresenta-se como parte da luta pelo fim das consequências desastrosas da ditadura, como a censura e atos institucionais, além das questões sociais do pretense milagre econômico – que, ao contrário do alardeado desenvolvimento prometido, o suposto crescimento atendeu aos ricos, criou artificialmente segmentos da classe média, e, como não chegou ao pobre, intensificou a pobreza a partir da segunda metade dos anos de 1970.

Aqueles movimentos elegeram alguns de seus representantes como constituintes. Ligados ao Movimento Negro, foram quatro: Benedita da Silva (PT-RJ); Carlos Alberto Caó de Oliveira (PDT-RJ); Edmilson Valentim (PCdoB-RJ); e Paulo Paim (PT-RS). Importante retomar que a presença de negros na Constituinte, em uma posição direta de combate àquele regime autoritário, de supressão das liberdades e direitos, tem como relevante motivador a ação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, que, em 1978, se reúne na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo, definindo-se como um marco do Movimento Negro contemporâneo.

13 Para saber mais: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Naquele momento, vê-se uma mudança do sentido da luta, mudando também a concepção de educação, de modo que a carta encaminhada à população trazia a seguinte reflexão sobre o que os/as estudantes negros/as passavam na vida escolar e desdobrava-se em suas vidas pessoais:

A prática pedagógica que conspira contra a crianças, jovens e adultos negros, tentando silenciá-los enquanto cidadãos, realiza-se no interior das escolas. Sejam públicas ou particulares, estejam no centro ou periferia, nas zonas urbanas ou rurais (...) é fato que os negros que conseguem concluir algumas etapas da escolarização são submetidos a humilhações que dificultam, ou até impedem, a formação da identidade racial negra. No período escolar o negro é obrigado a aceitar um processo de embranquecimento, que busca atingi-lo em sua essência. Não raro, e por razões sabidas, muitas crianças e jovens se afastam de sua comunidade, de seu povo, rejeitando-o em consequência da violência racial de que fora vítima. É o preço que pagam por terem permanecido na escola.

Movimento negro Unificado (MNU, 1990).

Importante esse olhar sobre a escola entendendo que não bastava mais o simples acesso, uma vez que a educação do/a negro/a era parte das muitas questões que compunham e compõem a busca da população negra por direitos e a construção de estratégias que devem se materializar por meio de políticas públicas. ‘

Partindo da já referida Lei Caó para identificarmos os marcos que introduzem a educação para a as relações raciais no conjunto de leis brasileiras, sinalizamos que ela regulamenta o trecho da Constituição Federal de 1988, tornando inafiançável e imprescritível o crime de racismo e que, no que se refere à educação, a Lei prevê, em seu artigo 6º, reclusão de três a cinco anos em caso de “recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau”. De maneira geral, podemos dizer que a Constituição de 1988 já traz um embrião das discussões que envolvem educação e as relações étnico-raciais.

No art. 210 são fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental que possam assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. No § 2º do mesmo artigo há a afirmação de que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Nessa mesma visada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (9.394/96) busca assegurar o direito às comunidades indígenas da escolarização em língua materna, mas também prevê, no artigo 79, que:

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Nos anos de 1994 e 1996, as Constituições de Estados, como Bahia e Rio de Janeiro, e as Leis Orgânicas de Recife, Belém, Aracaju e São Paulo incluem o conteúdo relativo ao estudo da raça negra na formação social e cultural brasileiras nos currículos escolares de suas redes, dando início a um projeto de estabelecimento legal do reconhecimento do papel e do lugar do/a negro/a na construção da História brasileira, mas, principalmente, sobre a necessidade de que esses valores levem para a educação o compromisso com a valorização de africanos/as e afro-brasileiros/as.

Depois de 2003, em virtude da Lei 10.639/03, em março é assinado o Parecer 003/04, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que faz a regulamentação da citada lei e se destina a contribuir com os diálogos nas escolas, com educadores/as e sistemas de ensino no que diz respeito às relações étnico-raciais e faz recomendações para que se instituam as Diretrizes Curriculares. Em 17 de junho de 2004, por meio da Resolução 1, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a qual trata de pontos que deverão ser observados pelas instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores/as, portanto, referindo-se que as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito ao assunto.

Desse modo, as Diretrizes são constituidoras de “orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes (...) buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (BRASIL, 2004, p. 31). O documento ainda traz orientações no sentido de que as instituições de ensino, ao elaborar seus planos pedagógicos e projetos, poderão buscar o Movimento Negro, assim como organizações sociais e de pesquisa das culturas africanas e afro-brasileiras.

Outro aspecto importante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é que, em seu artigo 5º há um alerta para que estudantes negras e negros tenham uma vida escolar de qualidade, tanto no que se refere a equipamentos e instalações, mas também que tenham acesso a boas instalações no que se refere a professores/as que deverão ser “competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação” (BRASIL, 2004).

Em 2007, o Parecer CNE/CEB 2 aprova a abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a Educação Infantil, uma vez que ela pertence à Educação Básica, a quem se destina a aplicação da Lei 10.639/03. No caso da Educação Infantil, conteúdos específicos de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras se desenvolverão nos diferentes níveis e modalidades de ensino, ou seja, no cotidiano das escolas, a partir da contação de histórias, de jogos e brincadeiras, entre outras atividades pedagógicas próprias à Educação Infantil.

No ano de 2009, com o objetivo de contribuir com todos os sistemas de ensino para que cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de racismo, preconceito racial e discriminação de cunho racial – de modo garantir o direito de aprender os caminhos da equidade educacional, promovendo uma sociedade justa e solidária –, é elaborado o 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. Mesmo sem ser uma lei, o plano é um documento oficial e “pretende transformar as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em políticas públicas de Estado, para além da gestão atual do MEC” (BRASIL, 2013) e, para tanto, estabeleceu metas em curto, médio e longo prazo.

Visando a educação superior e regulamentada pelo Decreto 7.824/2012, a Lei 12.711/2012, sancionada em agosto daquele ano, reserva 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

Já o Plano Nacional de Educação, instituído por lei, a 13.005, de 25 de junho de 2014, apresenta como algumas de suas diretrizes a superação das desigualdades, assim como a erradicação das discriminações em todas as formas. Nas estratégias 7.25 e 13.4, está previsto “garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008”, de modo que seja assegurada a implementação das diretrizes curriculares nacionais a elas relacionadas.

Para a estratégia 13.4, está prevista a necessidade de

(...) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 2014).

Esses marcos legais, como trouxemos no início desta reflexão, não são respostas prontas, são caminhos a ser percorridos, estudados, analisados, carregados com zelo, utilizados como ferramenta precisa na garantia da construção da equidade racial em que a educação é uma das vias. Grande parte dos estudos que aqui foram analisados toma como ponto de partida marcos legais como a Lei 10.639/03 e seu papel na construção da educação antirracista, mas há casos em que as organizações são as maiores impulsionadoras para que esses marcos se deem, como no caso da Lei 12.711/12, a Lei de Cotas, que teve a UNEafro como uma das principais atuantes para sua consolidação.

Em paralelo à luta negra, povos indígenas também caminham no sentido de implementação de marcos legais que garantam suas lutas e reivindicações. Ressalta-se, como consequência do reconhecimento das especificidades indígenas na CF 1988, que a responsabilidade pela definição e regulamentação das políticas públicas para escolarização indígena sai do âmbito da Fundação Nacional do Índio – FUNAI e passa a ser do Ministério da Educação – MEC, por meio do Decreto 26, de 04 de fevereiro de 1991, que atribui, ainda, “competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades, ouvida a Funai” e regulamenta que as ações “serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação” (art. 1º). Assim, a educação escolar indígena passa a ser parte dos sistemas de ensino e de coordenação das políticas referentes àquelas escolas em todos os graus e modalidades de ensino.

Nesse sentido, para definir os parâmetros de política nacional para a educação escolar indígena e orientar a atuação das diversas agências, o MEC lançou as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, em 1993, na qual são estabelecidos os princípios gerais de comunitarismo, especificidade, diferença, interculturalidade, língua materna e bilinguismo para subsídio à escola indígena.

Posteriormente, o MEC divulga o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI”, em 1998, para orientar e auxiliar o planejamento e a elaboração do trabalho diário nas comunidades indígenas. Ressalta-se que a elaboração desse Referencial contou com a participação de educadores/as índios/as e não índios/as, legitimando as práticas construídas pelos/as diversos/as atores/atrizes sociais indígenas e seus/as assessores/as.

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, pela Resolução 3, de 10 de novembro de 1999, com base no Parecer 14, de 14 de setembro do referido ano, que estabelece procedimentos para as escolas indígenas, fixando normas para o reconhecimento e funcionamento dessas escolas diferenciadas, regulamentando-as, para ser tratadas como

instituições de ensino com diretrizes específicas. A Resolução define a criação de mecanismos para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, destacando-se as orientações para a criação da categoria escola indígena, “com normas e ordenamento jurídico próprios”, autonomia pedagógica e curricular para a escola.

Logo em seguida, o Plano Nacional de Educação – PNE é aprovado, por meio da Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, definindo, em relação à educação escolar indígena, 21 metas para ser alcançadas e abordando a temática em três aspectos: diagnóstico sobre a oferta da educação escolar aos povos indígenas, diretrizes para a educação escolar indígena, objetivos e metas. Ressalta-se que, segundo Silva (2007, p. 105), a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, “pela primeira vez na história da educação brasileira, (...) o PNE (...) dedica um capítulo (...) à Educação Indígena como modalidade de ensino”.

A Lei do PNE de 2001 prevê a criação de programas específicos que respondam às demandas indígenas e de linhas de financiamento para implementar programas de educação em áreas indígenas. Salienta-se que o PNE/2001, segundo Albuquerque (2007, p. 74), “não assegura recursos específicos para dar conta das metas fixadas à educação escolar indígena”.

Além do PNE – 2001, o direito dos povos indígenas à educação diferenciada é acolhido no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Ministério da Educação – MEC em 2007, estabelecendo tratamento específico às demandas da educação escolar indígena e, mais especificamente, quando trata sobre a temática da diversidade.

Conseqüentemente, em 2011, posteriormente à realização e aos encaminhamentos da CONEEI, registra-se a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, “como forma de promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas” (BRASIL, 2012, p. 1). Para tanto, emite-se o Parecer CNE/CEB 13/2012, que retoma a orientação sobre a criação da Escola Indígena, que deve ocorrer em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência desta, respeitadas suas formas de representação, e terá como elementos básicos para sua organização, estrutura e funcionamento: “a importância do uso das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português ao ensino ministrado nas línguas indígenas do povo, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo” (BRASIL/CNE/CEB, 2012, p. 7).

No que se refere à formação de professores/as indígenas e em atenção à perspectiva linguística, passados mais de 04 (quatro) anos da criação da Política de Territórios Etnoeducacionais – TEE (BRASIL, 2009), que contribuiu para a discussão não só sobre o processo educacional, mas também, e principalmente, sobre “terras, territórios e territorialidades, identidades étnicas e processos de identificação indígenas” (SOUSA, 2016), o Ministério da Educação instituiu o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, por meio da Portaria 1.062/2013.

O Programa consiste não só em um “conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, conforme disposto no Decreto 6.861, de 27 de maio de 2009” (BRASIL, 2013), mas também em definir “diretrizes mais específicas para a implementação e o funcionamento dos etnoterritórios”.

No que se refere à perspectiva linguística, o PNTEE destaca que “as ações de promoção da educação escolar indígena, efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas” (art. 2º), são pactuadas pelo comitê gestor dos TEEs, caracterizados como “espaços institucionais”, reunindo entes federados, comunidades indígenas, organizações indígenas e indigenistas e as instituições de Ensino Superior.

Diante disso, após décadas de lutas, mobilizações e pressão da população indígena em busca de uma política pública para Educação Escolar Indígena, Intercultural Crítica, não integradora, tem-se traçado um conjunto de leis e normas específicas para a escola indígena, atingindo a proposição da reorganização para a gestão da educação

escolar indígena de modo diferenciado da divisão político-administrativa do país, dando origem à proposta de constituição dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), acolhida no Decreto Federal 6.861/2009.

No ano de 2014, o Parecer CNE/CP 6/2014 apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, a qual busca fortalecer a formação de professores/as indígenas para atuar em suas próprias comunidades e, assim, efetivar a garantia de uma educação escolar contextualizada nos territórios indígenas. Essas diretrizes definem que “formação de professores indígenas será específica, diferenciada, intercultural e, quando for o caso, bilíngue/multilíngue, em conformidade com os princípios da Educação Escolar Indígena” e “orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica”.

Em 2015, a Resolução 1 do CNE/CP institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, a qual tem como objetivo “regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos”. O documento orienta a construção e o desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores/as indígenas e a promoção e oferta de formação de professores/as indígenas.

Como marco mais recente das conquistas indígenas na educação, e que implica o ensino de todas as escolas da Educação Básica independentemente do contexto, o Parecer CNE/CEB 14/2015 traz orientações para a implementação da Lei 11.645/08 ao apresentar as Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, implicando diretamente a produção “um novo olhar sobre a pluralidade de experiências socioculturais presentes no Brasil” (BRASIL, 2015), fundamental quando nos referimos aos povos indígenas, assim como a seus modos de vida para fora dos estereótipos. Esse documento tem como objetivo

(...) promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, contribuindo para o fortalecimento de relações interétnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo entre as culturas (p. 13).

Outros marcos legais, nacionais e internacionais, nem todos efetivamente direcionados à questão étnico-racial, trazem embasamento para que esses estudos sejam construídos, entre os quais o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, e a Lei 9394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei 12.288, de 20 de julho de 2010 – Estatuto da Igualdade Racial, que, em sua seção sobre educação para a igualdade racial respalda o que expressa a LDBEN, mas também reforça a necessidade de ações afirmativas, o que vai ao encontro das cotas. De mesma forma, o Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013, além de reforçar o direito à educação, traz recomendações para um processo escolar que respeite e garanta as línguas maternas e culturas de indígenas e outros povos tradicionais.

Marcos legais são campos de luta. Os estudos realizados por essas organizações são formas de luta, uma vez que, ao partirem dos marcos legais, tensionam o campo, além de devolver para a sociedade e para o governo, seja por dados, seja por meio de análise qualitativa, o quanto próximo ou distante estamos e quais percursos e percalços temos de atravessar para chegarmos à educação antirracista como um bem universalizado em toda a sociedade brasileira.

TRAJETÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE MENINOS NEGROS

A desigualdade racial atinge de maneira sistêmica e perversa a vida escolar de negras e negros brasileiros, de modo a gerar desdobramentos danosos a outros setores da vida dessa população, entre os quais estão a dificuldade de acesso ao emprego e a melhores condições de sobrevivência e saúde, uma vez que já se sabe, por exemplo, que quanto menor a escolaridade da mãe, maior a possibilidade de mortes evitáveis de suas filhas e filhos recém-nascidos.

Diante desse quadro de desigualdade, vale observar como estão os meninos negros em relação à escola e à educação de maneira geral, aproximando de um outro componente também sinalizador da estrutura racista do Estado que é o assassinato de jovens negros, que, tal a volume numérico de mortes, mas também à torpeza com que muitos desses crimes acontecem, tem sido denominado de genocídio da juventude negra. O estudo realizado pelo Instituto Sou da Paz denominado **Violência armada e racismo: o papel da arma de fogo na desigualdade racial** revela que, em 2019, dos 30 mil assassinatos por arma, um total de 78% foram contra pessoas negras, sendo que os homens negros foram os mais atingidos, totalizando 75%.

Mas qual o papel direto dessa violência, que o UNEafro classifica como “terror de Estado”, na vida escolar dos meninos negros? Como a escola se comporta diante de seus estudantes meninos negros, principalmente quando eles são mortos por engano ou vitimados por balas perdidas e, em alguns casos, abandonam a escola para ingressar no tráfico de entorpecentes? De acordo com Collins e Bilge (2021):

No ensino fundamental, meninos negros são alvos de práticas disciplinares mais severas que outros estudantes. Apesar de valorizarem a educação em abstrato, eles são expulsos do ensino médio e apresentam taxa de abandono escolar desproporcional (...) eles acabam desproporcionalmente na prisão, alimentando o crescimento do encarceramento. Em uma sociedade pós-agrícola e pós-industrial, os meninos não escolarizados constituem uma população excedente e descartável (p. 314-315).

Embora se trate de uma exposição da vida escolar estadunidense, essa realidade em muito se aproxima da que meninos negros brasileiros trazem em sua experiência escolar e que o estudo **UNEafro e os nossos meninos** busca analisar. O fato é que uma prática e currículos escolares que investem no “confinamento dos corpos” (GOMES; OLIVEIRA; LEAL, 2021 [no prelo]), negando e invisibilizando-os em suas subjetividades e representações, a partir da imposição de conteúdos que reforçam a lógica neoliberal de produção de uma educação ranqueada, mas que, na verdade, é excludente e nada tem de qualidade, contribuem para o “descarte” de meninos negros da escola, do trabalho, da sociedade.

O que tem ficado evidente é que a maioria dos meninos, adolescentes e jovens negros vítimas da arma de fogo apresenta baixa escolaridade, tem até sete anos de vida escolar. Outro dado importante para essa discussão é que a defasagem idade-série dos meninos negros se acentua a cada série, desde o Fundamental I até que, como reflete Adriana de Cássia Moreira, coordenadora do estudo UNEafro **E os nossos meninos?**, “no Ensino Médio os estudantes do sexo masculino quase que desaparecem”.

O quadro Taxa Ajustada de Frequência Escolar Líquida, que tem como fonte a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio do ano de 2019, apresentado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em seu caderno “Não é só uma crise”, apresenta o percurso dessa redução no quantitativo de meninos negros na frequência à escola. Essa informação, agregada às análises anteriores, vai ao encontro do que aponta o material produzido pelo Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) que aponta que 61% dos meninos estavam fora da escola no momento da apreensão. Certamente, não se pretende afirmar que todos os meninos que abandonam a escola o fazem para delinquir, pois sabemos que a situação de pobreza empurra meninos e adolescentes das

áreas urbanas para o mercado de trabalho precarizado (entre os quais está também o tráfico), isso sem contar com o grande número, principalmente nas áreas rurais, que é vítima do trabalho infantil. Em quaisquer das situações, contudo, evidencia-se um Estado negligente no sentido de estancar esses muitos mecanismos nefastos de exploração dos corpos negros infantis e garantir o direito à educação, o que inclui assegurar a permanência, e traz indicativo do quanto a escola e toda a rede de proteção dessa criança está fragilizada.

Voltando ao sistema socioeducativo, o perfil dos adolescentes que lá estão é de maioria negra (preto/pardo¹⁴), do sexo masculino, e ali, mais uma vez, vê-se o direito à educação não sendo cumprido adequadamente, mesmo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apontando a educação como prioridade para o processo de ressocialização. Quando falamos do sistema socioeducativo, precisamos observar que o percurso da escolarização de meninos negros está dentro de um contexto mais amplo em que pensamos a vulnerabilidade e invisibilidade dessas crianças que é deliberadamente construída.

Os estudos aqui apresentados, ao atentarem para a trajetória da educação de meninos negros, põem sob nossos olhos o quanto o racismo que estrutura a sociedade brasileira tem atingido esse grupo por morte, por dor, por invisibilidade, por desinteresse. Vivendo sob permanente estereótipo de criminalidade, de desajuste, eles são julgados pela música que ouvem, pela roupa que vestem, pelo corte de cabelo ou boné que usam e, assim, são impedidos de viver plenamente o direito à educação, para além do acesso (que é de direito, mas não de fato), e ainda com permanência, com sucesso e que aconteça em espaços que os protejam da violência, quer seja ela simbólica, quer seja concreta. Escola que não os expulse e, de mesmo modo, não os confina.

Meninos negros vivos, adolescentes negros livres, jovens negros fortalecidos para ingressar no Ensino Superior, no mercado de trabalho, criticamente preparados por processos escolares outros, que entendem que “reconhecer a incompletude dos saberes hegemônicos é lutar contra a experiência que todos trazem e constroem dentro e fora da escola cotidianamente e que são saberes relevantes para a compreensão da vida, da história” (GOMES; SUSSEKIND, 2019, p. 17). Uma educação de meninos negros baseada na valorização da existência em toda a sua complexidade, portanto, intercultural, democrática, radicalmente antirracista.

14 IBGE. Características étnico-raciais da população: classificação e identidades, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

EDUCAÇÃO DE MENINAS NEGRAS NA PANDEMIA

Se continuamos a olhar para o campo infância negra e educação, já reconhecendo a existência da desigualdade entre crianças brancas e não brancas, desigualdade que se manifesta no que se refere à frequência e à permanência, na relação idade/série, em que a defasagem para negros/as é maior e se acentua com o avanço das séries, a repetência também é maior entre os/as negros/as. Há, ainda, o fato de que é uma maioria negra que compõe o corpo discente das escolas em territórios vulneráveis e com menos infraestrutura e mais impactadas por várias formas de violência que podem levar à supressão dos dias de aula¹⁵, sem haver diretrizes para essa reposição, como ocorrido em 2017, quando escolas do Rio de Janeiro ficaram com menos 184 dias regulares de aula.

Agora, quando desejamos acrescentar a essa análise o componente gênero, fazendo um recorte para a educação de meninas, precisamos retomar que as mulheres negras, desde a infância, atravessam experiências de violência de todo nível, entre elas o assassinato, em que vale observar o que traz o Atlas da Violência (2021), citado em um dos estudos realizados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2021a):

Para as meninas e mulheres a situação não é diferente. Em 2013 o país alcançou a 5ª posição no ranking mundial de homicídios de mulheres. O feminicídio, entretanto, é a etapa final de um ciclo de violência, que envolve episódios como assédio, estupro, exploração sexual, agressões, violência psicológica, tortura e cárcere privado, entre outras formas de violência. Entretanto, a violência não atinge mulheres brancas e negras da mesma forma. As chances de uma mulher negra ser assassinada no Brasil são maiores que uma mulher branca. Segundo o Atlas da Violência de 2021, no período de 2009 a 2019, foram assassinadas 50.056 mulheres no país. Enquanto o número de mulheres não negras caiu 26,9%, o número de mulheres negras assassinadas aumentou 2%. Se tomarmos por base apenas o ano de 2019, vemos que de todas as mulheres assassinadas no país, 67% eram negras (p. 26).

Esses dados contribuem para que entendamos que se trata de violências históricas e estruturais que repercutem na vida escolar da mulher negra, desde a Educação Infantil, quando referenciais simbólicos em relação ao corpo estão sendo construídos e, em razão de contato, uma ambientação de cartazes, personagens da literatura que reforçam a beleza e a superioridade branca, ela acaba por “construir seu esquema corporal como uma atividade de negação”, como bem alerta Frantz Fanon (2008, p. 108). Nesta fala, retirada do livro Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola, Eliane Cavalleiro (2001) retrata o quanto o racismo atua na subjetividade da criança negra durante sua trajetória de escolarização: “é, eu disse para ela (à professora) que eu não queria ser preta, eu queria ser como a Angélica. Ela é bonita” (CAVALLEIRO, 2001, p. 145), diz a menina negra da Educação Infantil referindo-se à apresentadora de TV. Em outro relato, Cavalleiro registra o seguinte:

As crianças me xingam de preta que não toma banho. Só porque sou preta eles falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de preta de carvão. Me xingam de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada (Ibidem, p. 146).

Insulto seguido de desatenção que ocorre, principalmente, devido à falta de preparo da escola e do corpo docente como um todo para lidar com os conflitos de ordem racial que emergem no cotidiano escolar. Nesse sentido, vale ressaltar a importância de preparar toda a escola para diagnosticar e planejar ações de combate ao

15 Para saber mais: “Violência fechou escolas do Rio por 184 dias em 2017”. Disponível em: <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/violencia-fechou-escolas-do-rio-por-184-dias-em-2017-21122017>. Acesso em: 28 fev. 2022.

Publicação sobre o impacto da violência e fechamentos de escolas em escolas públicas da Maré. Disponível em: www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/Boletim-Direito-Seguranca-Publ.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

racismo, visando a institucionalização do enfrentamento do problema em suas várias dimensões, como previsto na metodologia participativa desenvolvida pela Ação Educativa (2013) **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. A metodologia propõe que a comunidade escolar deve ter:

(...) uma visão que assuma que o sucesso escolar vai muito além do desempenho dos alunos em provas e testes, tendo a ver com o direito a uma trajetória escolar sem interrupções e a aprendizagens significativas – uma trajetória que estimule a autoestima, a autonomia e o respeito para com os outros seres humanos entendidos como iguais (p. 66).

A partir daí, a trajetória escolar vai sendo marcada por outras dificuldades, em que é preciso driblar racismo, sexismo e, na maioria das vezes, a pobreza. Quando chega a pandemia do novo coronavírus, em 2020, contudo, o isolamento social e a consequente permanência obrigatória nas casas ampliam e aprofundam problemas que impactam a vida das mulheres negras, atingindo mais ainda sua escolarização.

Geledés, Instituto da Mulher Negra, organização que se posiciona em defesa de mulheres e negros, observando o quadro que se desenhou em razão da pandemia, realiza a pesquisa “A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades”, com a qual já alerta que, se antes da pandemia as meninas em idade escolar são mais encaminhadas ao trabalho doméstico (incluindo os não remunerados) do que meninos e também são elas as principais vítimas de abusos e exploração sexual, fatos que atravessam prejudicialmente suas trajetórias escolares, como ficarão agora que estarão todo dia em casa, rodeadas de irmãos mais novos que precisam ser cuidados em tempo integral porque também estão sem creche? Como ficarão agora que estarão menos tempo protegidas pelo espaço da escola e mais expostas a assédios e violências?

Outro ponto que se acrescenta a esse estudo e aos anteriores aqui analisados é que, em períodos de crise econômica forte, como a que se produziu com a pandemia, a evasão escolar dos que se encontram em condições de vulnerabilidade, como são a maior parte das famílias de crianças e adolescentes negras, já que são predominantes nas classes C, D e E, aumenta. Esse fato, em verdade, pode contribuir para que as situações apresentadas ocorram com as meninas negras, entre as quais se inclui a adesão “às ocupações femininas” no tráfico de entorpecentes.

De acordo com o relatório “Estado da crise global de educação: um caminho para a recuperação”, publicado pelo Banco Mundial em conjunto com Unesco e Unicef, no início de dezembro de 2021, um quantitativo de 24 milhões de alunos/as, da Pré-Escola ao Ensino Médio, pode não retomar os estudos depois da pandemia. O relatório também indica que, entre os mais afetados, estão estudantes do sexo feminino.

De acordo com dados que fazem parte das informações da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) Contínua, divulgada pelo IBGE, no Brasil, devido ao fechamento das escolas, cerca de 244 mil estudantes de 6 a 14 anos estavam fora das escolas no segundo trimestre de 2022. Se comparado com 2019, o aumento de evasão foi de 171,1%. Outro ponto que impulsionou a evasão foi o fato de que as escolas brasileiras optaram pela educação remota e, em um país em que não há políticas efetivas de educação digital, em que estudantes e professores/as têm baixo acesso à internet e a equipamentos tecnológicos em geral, culminou por excluir estudantes.

Tomando como referência a produção de 2020 do Afro-Cebrap, a pesquisa do Geledés (2021) destaca

(...) que na educação básica, o acesso ao computador é bastante desigual, sendo que 68% de estudantes em fase de alfabetização, 67% no ensino fundamental e 59% no ensino médio não têm computador com acesso à Internet em suas residências – se considerada a variável raça/cor, o indicador para o ensino fundamental salta para 75,5% para negros (pretos+pardos) e de 63% para brancos. Ressaltam ainda que estudantes negros têm 2,3 vezes menos acesso à Internet por celular (14%) do que os brancos (6%) (p. 28).

O ensino remoto como alternativa para garantir o acesso à educação durante o período de isolamento social e consequente fechamento das escolas tornou-se mais um ponto de fragilização da vida escolar, sobretudo das crianças mais pobres e negras, principalmente porque são as que têm pouco ou nenhum acesso à internet e a pacotes de dados e, em alguns casos, têm acesso compartilhado ou comunitário, sem acesso a internet a cabo ou Wi-Fi.

No caso da pesquisa realizada pelo Geledés, no Estado de São Paulo, cujo perfil daquele universo foi formado por “43,7% de meninas negras, 39,9% de meninos negros, 8,7% de meninas brancas e 7,6% meninos brancos” (GELEDÉS, 2021, p. 19), com maioria entre 6 e 12 anos (49,19%), vindo a seguir os de 13 a 18 anos (14,59%) e, finalmente, os de 0 a 3 anos (8,65%), sendo a maioria negra, constatou-se que foram as meninas negras, num total de 41,46% do número de crianças pesquisadas, que não tiveram acesso a atividades remotas. Há, ainda, um grupo relevante de famílias negras que afirmam que suas crianças e adolescentes não aprenderam nada ou quase nada com esse tipo de aula, entre outras coisas, devido ao baixo ou nenhum domínio das tecnologias, falta de estrutura que tem relação com equipamentos, internet etc.

Esse é um dado que, inclusive, nos alerta que a escola, a educação e a sociedade brasileira, mesmo e principalmente por estarem diante de uma crise como a da pandemia do novo coronavírus, devem estar atentas para a orientação da Agenda 2030 que indica os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável e que se referem à meta 5.b.1 e diz respeito a garantia da:

(...)igualdade de gênero no acesso, habilidades de uso e produção das tecnologias de informação e comunicação, considerando as intersecções com raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, territorialidade, cultura, religião e nacionalidade, em especial para as mulheres do campo, da floresta, das águas e das periferias urbanas (ODS apud GELEDÉS, 2021, p. 113).

Ainda observando a trajetória da escolarização de meninas negras, a partir do que a pesquisa **A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades** trouxe de informações, as mais prejudicadas são as que se encontram no Fundamental I, fase da escolaridade em que ocorre a alfabetização. Esse fato sinaliza para um percurso escolar que se seguirá com dificuldades. E, para ser convertido, necessitará de empenho dos governos, no sentido de estabelecer estratégias e implementar condições para que essas e outras meninas negras tenham garantia do direito à educação de qualidade.

A pesquisa traz informações de que, durante aquele período da pandemia, 60% das meninas negras tiveram acesso aos materiais pedagógicos, enquanto os meninos brancos tiveram 100% de acesso. No que se refere à frequência às aulas remotas, foi constatado que 51,7% dos meninos brancos têm participação nas aulas, frequência duas vezes maior que a das meninas negras, que é de 34,1%.

As escolas no Brasil foram as primeiras a fechar e mesmo agora, com o retorno presencial, não se observa uma orientação para que essa volta ocorra visando reparar os danos que não estão exclusivamente ligados a conteúdos perdidos. Falamos de segurança alimentar, de promoção do acesso às urbanidades nas regiões em que foram evidenciados o racismo ambiental; de acompanhamento de saúde, incluindo a mental; de avaliação pelos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e Referência Especializada de Assistência Social (CREAS) da situação das famílias; de busca ativa dos evadidos; de projeto pedagógico que vise acolhimento e respeito às possíveis perdas e mudanças ocorridas nesse período de afastamento das escolas.

A pesquisa apresenta o contexto da pandemia como bastante desafiador no que se refere à garantia de permanência e conclusão da Educação Básica pelas meninas negras. Leva-nos a refletir o quanto o racismo e o sexismo aliados à pobreza são determinantes na trajetória escolar dessas meninas, impactada por diversos aspectos tanto no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem, mas também tanto de ordem social quanto emocional.

É fundamental considerar que a maioria das famílias negras é chefiada por mulheres e que a pandemia provocou a drástica redução de renda das mulheres negras, o que aprofunda as condições de vulnerabilidade dessa parcela da sociedade. Agora, além da falta de saneamento, de serviço regular de saúde, de acesso à água e a banheiro (situação que atinge muito diretamente a integridade física das meninas), as famílias negras vivem a fome. Sempre que os canais de televisão mostram as famílias sem comida, pegando comida no caminhão de lixo, as imagens são prioritariamente de mulheres. E a escola não pode fechar os olhos para essa realidade.

A escolarização das meninas negras, em que leve em conta os impactos da pandemia e o desejo de mudança do quadro que agora se agravou, deve considerar posturas e práticas interseccionalizadas que contribuam para que ocorra o deslocamento dos lugares de exclusão vividos pelas meninas negras, por suas famílias, para um espaço de libertação e engajamento (hooks, 2013) e efetiva equidade tanto de raça quanto de gênero e, para tanto, estejam envolvidos as instâncias governamentais, as famílias, a comunidade escolar, os movimentos políticos e sociais que se coloquem não sexistas e antirracistas.

JUVENTUDE NEGRA E EDUCAÇÃO

Outro ponto importante que os estudos e pesquisas trazem é a contextualização sobre o impacto da juventude negra e quilombola referente às Diretrizes de Educação Escolar Quilombola. Para chegarmos a essa pauta, vale entender que, se em tempos atrás os livros didáticos definiam quilombos como locais em que se refugiavam negros/as fujões/fujonas, essa qualificação denuncia uma proposta de apagamento da história negra brasileira, partindo de uma concepção hegemônica e eurocêntrica de educação que produz epistemicídio (CARNEIRO, 2005).

Hoje, devido à Lei 10.639/03, não lemos aqueles termos, mas as visões e os conceitos ainda são bem simplistas, conduzindo a poucas problematizações daquele período de quando os quilombos foram formados e de toda a luta negra contra o racismo. A palavra quilombo tem origem no quibumdo, idioma africano, e significa, de acordo com o site da Coordenação Nacional de Articulação de Comunidades Rurais Quilombolas (CONAQ), “sociedade formada por jovens guerreiros que pertenciam a grupo étnicos desenraizados de suas comunidades”.

A CONAQ ainda acrescenta que

Os remanescentes de quilombo são definidos como grupos étnico-raciais que tenham também uma trajetória histórica própria, dotado de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, e sua caracterização deve ser dada segundo critérios de auto-atribuição atestada pelas próprias comunidades, como também adotado pela Convenção da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.

A chamada comunidade remanescente de quilombo é uma categoria social relativamente recente, representa uma força social relevante no meio rural brasileiro, dando nova tradução àquilo que era conhecido como comunidades negras rurais (mais ao centro, sul e sudeste do país) e terras de preto (mais ao norte e nordeste), que também começa a penetrar ao meio urbano, dando nova tradução a um leque variado de situações que vão desde antigas comunidades negras rurais atingidas pela expansão dos perímetros urbanos até bairros no entorno dos terreiros de candomblé.

CONAQ

É importante perceber que, ao falarmos de quilombos, estamos entrando num universo de complexidades que são fundamentais para entendermos e reconhecermos os processos de resistência negra, ressignificação de território, reconstrução de sentidos tanto culturais quanto políticos. Os quilombos não se vinculam exclusivamente ao passado, ao contrário, estão presentes na vida brasileira atual e clamam para que essa presença seja fortalecida em direitos, entre os quais estão a garantia das pautas da juventude rural negra e afrodescendente e o direito à educação de qualidade.

Nesse sentido, quais demandas se abrem para esses dois campos e quais questões os estudos realizados pela CONAQ evidenciam, principalmente quando tratamos de acesso a direitos? A educação quilombola está legalmente assentada na Lei 9.394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em sua especificidade, é regulamentada pela Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Resolução CNE 08/2012, e, em seu art. 1º, § 1º, estabelece que:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção

do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. II – compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância; III – destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica; IV – deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas; V – deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; VI – deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (BRASIL, 2012).

A Educação Escolar Quilombola, no entanto, vive realidade bem distante da que a regulamenta, e essa afirmação se materializa a partir do trabalho realizado pela CONAQ em 2020, o projeto “Quilombos e educação: políticas públicas e práticas pedagógica”, no qual se faz a análise dos dados fornecidos pelo Censo Escolar Quilombola. A análise das informações trazidas pelo Censo (2020) mostra que são insuficientes para a transformação da realidade vivida nas comunidades, denotando descaso governamental no sentido de implementar políticas que contribuam para a garantia de direitos.

De acordo com o Censo Escolar 2020, existem 275.132 estudantes quilombolas, 2.526 escolas quilombolas e 51.252 docentes em escolas quilombolas, no entanto, a pesquisa realizada pelo Coletivo Educação da CONAQ, em 2019, observa que o quantitativo de 83% conta com escola em território quilombola, que 5% das comunidades têm a escola fechada, havendo, ainda, 9% de territórios sem escola. Em relação ao número de matrículas, o estudo indica que houve redução de 10,1%, apontando, ainda, que há menos matrículas de pessoas do sexo feminino. Dos/as docentes das escolas quilombolas, apenas 3,2% realizaram formação para as relações étnico-raciais que considerem a interseccionalidade e a diversidade.

Essa formação e essas temáticas são fundamentais para compreensão de que:

Não basta uma tentativa de transmissão ou uma interpretação desconectada da realidade das comunidades quilombolas se fazerem presente no currículo. É preciso saber como os quilombos entendem-se, afirmam-se, reconhecem-se e como e se autorreconhecem. Só o envolvimento desses sujeitos como agentes ativos de suas histórias poderá fazer desse processo um momento de aprendizagem coletiva. Segundo Sacristán (2000), “o currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história” (p. 202) (SILVA, 2012, p. 76).

A Educação Escolar Quilombola, como observa Silva (2012), fazendo-nos ver que a educação escolar não se restringe aos bancos da sala de aula, mas a práticas que nos serão

(...) restritas ao ensinar a ler e escrever, mas são levadas para o campo da organização coletiva, do saber e da ciência da saúde, da sustentabilidade, da (re)construção da memória, da comunidade, formando um tecido que poderia ser denominado de identidade quilombola (p. 62).

Outro aspecto levantado pelo estudo da CONAQ refere-se à infraestrutura, e daí se constata que, em relação às outras escolas das instâncias federais, estaduais e municipais e, ainda, da rede privada, apenas 20% têm bibliotecas ou salas de leitura, em 21% das escolas quilombolas há quadra de esporte e, de maneira geral, é reduzido o número de laboratórios de informática, redes de acesso à internet, de computadores para uso dos/as estudantes. Além disso, o relatório nos informa que apenas 30% das escolas em territórios quilombolas têm material didático específico acessível para trabalhar a diversidade sociocultural das comunidades, dando conta do que estabelece as Diretrizes.

Diante desse quadro, participantes da I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola elaboram uma carta em que destacam que:

A garantia dos territórios quilombolas é fundamental para assegurar o direito à educação escolar para as comunidades. Por isso, terra e educação são pautas centrais na luta pela afirmação dos direitos quilombolas no Brasil. Atualmente, das cerca de 6 mil comunidades quilombolas existentes no Brasil, localizadas em mais de 1.700 municípios brasileiros, apenas 357 comunidades têm suas terras tituladas. Os quilombos convivem, ainda, em diversas situações, com conflitos, ameaças de expropriação e violências, e que muitos desses fenômenos são causados pelo próprio Estado, sustentados pelo racismo estruturado em nossas instituições. A luta pela terra, contra o racismo e pelo fim da violência é fundamental para avançarmos no direito à educação escolar nas comunidades quilombolas.

I JORNADA, 2020.

O estudo também aponta uma redução drástica do quantitativo de estudantes do Ensino Fundamental II para o Médio, o que virá repercutir diretamente na vida escolar da juventude quilombola, que vive sob a invisibilidade que acontece por meio de diversos tipos de violências e apagamentos. A Campanha Nacional (2021) faz um alerta para o fato de que “o debate acerca desses assuntos ter focado, quase sempre, as realidades urbanas. Esse elemento contribui para a invisibilidade (...)”. E chama atenção, conforme ocorre no manifesto pela efetiva implementação da educação escolar quilombola, de que os Planos Plurianuais Federais produzidos entre 2012 e 2020 não indicam ações voltadas para grupos específicos das juventudes e não se munem da diversidade para propor medidas voltadas aos jovens.

Em resistência a essas propostas de apagamento de suas identidades e direitos, a juventude quilombola se posiciona firme, discutindo e questionando, por exemplo, concepções formatadas de progresso, já que percebem que o grande desafio é o de “respeitando a tradição cultural, sermos sujeitos vivos e atuantes nas transformações sociais que queremos hoje, e a garantia de que tenhamos nossos direitos humanos assegurados e efetivados”, diz a Comissão de Juventude Quilombola da CONAQ.

A Juventude também denuncia, entre outras coisas, os abusos e a exploração sexual de crianças e adolescentes nas comunidades quilombolas e em seu entorno, atingindo, mais especificamente, meninas e as jovens mulheres; a exploração da força laboral de jovens que não recebem pagamento digno por seu trabalho; drogas e álcool sendo usados de maneira excessiva e sem a devida informação sobre efeitos e consequências. Essas são questões que nos levam a pensar na fundamentalidade de fortalecer a escola, enquanto rede de proteção, mas também no seu lugar de promotora de discussão e de possibilidades de inserção no mercado de trabalho mais preparado, evitando perpetuar o ciclo de exploração do corpo negro, seja para o trabalho subalternizado, seja para a prostituição.

Essas são questões fortes, desafiadoras, que são intensificadas por meio de ações de desrespeito e negligência aos direitos humanos atualmente promovidas pelas instâncias governamentais conservadoras do país. O estudo e outros documentos da CONAQ mostram o quanto a população quilombola, sobretudo sua juventude, está atenta e em luta para que o combate ao racismo se concretize e, para tanto, acredita no papel da Educação Escolar Quilombola como ferramenta, como mediadora da garantia do direito à educação de qualidade, para que a mudança se efetive nos territórios de quilombo.

JUVENTUDE NEGRA E O ACESSO AO CURSO SUPERIOR

A juventude quilombola reivindica mais vagas na Educação de Jovens e Adultos, mas também reclama o direito de chegar ao Ensino Superior, cursá-lo, concluí-lo com bom desempenho e tranquilidade, mas o acesso é dificultado devido à fragilidade das ações afirmativas para esse fim. O site da CONAQ publicou matéria em que apresenta resultado da pesquisa coordenada pelo doutor em Sociologia Jefferson Belarmino de Freitas, elaborada pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), que aponta que a ação afirmativa para quilombolas não se configurou uma política pública nacional, uma vez que universidades do Sudeste, por exemplo, não apresentam reserva de vagas para quilombolas.

No ano de 2019, apenas 21 universidades destinadas à população quilombola e cinco estaduais, concentradas em oito Estados brasileiros. Fica evidente, portanto, uma política de alcance limitado, uma vez que, do total das vagas disponibilizadas pelas universidades públicas brasileiras, a reserva de vagas para a população quilombola atinge apenas 0,53%. Mesmo na Bahia, Estado em que há 1/3 das universidades públicas brasileiras com ações afirmativas para quilombolas e estão localizadas quase todas as universidades estaduais que disponibilizam a política em discussão – as quais, em todo o país, são apenas cinco, ainda assim, o número de quilombos certificados pela Fundação Cultural Palmares é superior ao número de vagas reservadas para quilombolas nas universidades públicas.

O estudo traz uma observação que nos convoca a olhar o quilombo em sua amplitude e, do mesmo modo, entender o quanto isso também define as vivências de crianças, adolescentes e jovens nos quilombos, mas não seus interesses e vocações:

O direito definitivo à terra sempre foi uma forte reivindicação dos quilombolas, pois parte considerável de sua identidade está ligada a ela. Não se trata, contudo, de dizer que a sua agenda se resume a esse tema, mas sim que, “mais do que uma exclusiva dependência da terra, o quilombo faz da terra a metáfora para pensar o grupo e não o contrário (Leite, 2000, p. 339). Com a posse da terra como principal objetivo, o acesso do grupo à educação focou-se, principalmente, no ciclo da educação básica. Assim, o direito de acesso à universidade, embora reivindicado, ficou em segundo plano diante de demandas que se mostravam mais urgentes.

GEMAA, 2021, p. 39.

Na verdade, todas as demandas são prioridade, não é uma fala da juventude quilombola adiar seu direito ao acesso à educação de qualidade desde a Educação Básica até o Ensino Superior, ao contrário, espera-se que as Diretrizes impactem esses cursos, com especial atenção aos de licenciatura, isso porque, como afirma Cleane Pereira (em conversa que tivemos em 2022), da coordenação do Coletivo Nacional de Educação da CONAQ:

os projetos para educação quilombola devem contemplar ações de pesquisa, formação de professores, elaboração de material didático e pensar estratégias de incidência política a nível comunitário, municipal, estadual e nacional que sensibilize os gestores de educação e gestores públicos.

Essas ações devem se dar no interior das universidades, mas produzidas por mãos, reflexão e epistemologia quilombola, de forma que o quilombola seja o sujeito, e não o objeto do pensar e do produzir acadêmico. A juventude exige ser protagonista e ver materializadas as metas do Plano Nacional de Educação, cuja meta de número 12 prevê a elevação em 50% do total bruto de matrículas e aumentar também para 50 a taxa líquida da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, que na época era de 33%, ampliando, ainda, em pelo menos 40% (quarenta por cento), as novas matrículas no segmento público superior. Foram estabelecidas 21 estratégias,

a estratégia de ordem 12.13 prevê “expansão do atendimento a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações” (BRASIL, 2014).

Bem longe de tudo isso acontecer, o que fica nítido é o quanto o racismo vigente nesse país busca capilaridade em vários setores da vida da comunidade negra, esteja ela nos quilombos, esteja nas periferias. Reconhecendo isso, a UNEafro tem se colocado como uma organização de luta pelo acesso ao curso superior pela juventude negra, mas também esteve na linha de frente na consolidação da Lei de Cotas e hoje atua bastante ativa na implementação de cursinhos pré-vestibulares para pessoas negras e da periferia e no combate ao genocídio da juventude negra.

O estudo apresentado pela UNEafro é uma autonarrativa. Fundadores/as e coordenadores/as dos núcleos falam de seus 12 anos de existência e dos muitos caminhos percorridos para sensibilizar governos e gestores/as de faculdades públicas e privadas sobre a concessão de vagas, mas ainda da luta que é manter um núcleo de pré-vestibular com a finalidade de preparar estudantes, em sua maioria com grandes defasagens em seus processos de aprendizagem, para a realização da prova do vestibular.

Os cursinhos pré-vestibulares direcionados a negros/as e pobres foram uma iniciativa considerada polêmica, principalmente em razão do imaginário social criado a partir da falsa ideia de que no Brasil há uma democracia racial e que as questões eram apenas sociais, e não raciais, mas, em 1992, surge o primeiro cursinho em Salvador, que ainda hoje está em funcionamento. Os cursinhos impactam, promovendo e estimulando a juventude negra a buscar seu espaço como estudante dentro do Ensino Superior.

No que diz respeito à agenda de acesso e permanência ao Ensino Superior, é importante destacar o protagonismo político dos cursinhos populares na conquista da isenção das taxas de inscrição dos vestibulares das universidades públicas e, posteriormente, para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Outrossim, é importante dizer que, somente em 2012 o governo brasileiro assinou a Lei de Cotas, entretanto, esses 20 anos de cursinho também foram para estimular importantes instituições, como a PUC do Rio de Janeiro, a abrir bolsas de estudos em seus cursos e uma árdua militância para a existência da lei cuja proposta também desagradou até mesmo intelectuais e militantes ditos progressistas, sob a alegação de que haveria uma divisão no Brasil que até então primava pelo convívio pacífico entre as raças.

Novamente, o que se via nessa discussão era (e ainda é) a dificuldade existente dentro da sociedade brasileira no sentido de enxergar a existência do racismo e o quanto ele se estabelece na estrutura social, nas instituições e nas relações simbólicas, produzindo desigualdades de várias ordens, em todos os setores e aspectos da vida da população não branca. O racismo não é problema do/a negro/a, é problema da sociedade e é na sociedade, no coletivo que a situação será transformada.

Entendendo que o acesso do/a negro/a ao curso superior não se resolve na matrícula, o trabalho apresentado pela UNEafro também chama atenção para o fato de que há uma parcela de cotistas que não consegue concluir o curso superior porque necessita de apoio para transporte, alimentação, aquisição de material didático e, algumas vezes, moradia. Nesse sentido, é imprescindível que o/a cotista também seja bolsista e que esse instrumento garanta, num mínimo, aquelas necessidades apontadas anteriormente.

Retomando para a importância dos cursinhos, que a organização denomina núcleos, por meio dos relatos, é possível identificar que eles cumprem uma função social muito mais ampla que a preparação para as provas. E que começa no trabalho voluntariado de todos, incluindo professores/as, e vão até as aulas regulares de Direito e Cidadania, que acontecem sob uma perspectiva antirracista. Os núcleos são lugares de aquilombamento, ou seja, lugares de construção de estratégias coletivas de transformação social, que se baseia na valorização e no respeito à história, à ancestralidade, à diversidade, que poderá ser entendido e vivido como relata um dos coordenadores:

É quilombo. É foco de resistência, é trabalho simples como cuidado do pão, do chá, do café, do xerox, do simulado, correr atrás da doação, trazer giz da escola, ligar durante a semana para o aluno que faltou, acolher a aluna

que abandonou o núcleo porque começou a trabalhar, ouvir o parceiro que perdeu o pai no sistema carcerário ou pro tráfico, falar uma palavra amiga para a colega que vai ter bebê, montar a grade de aulas com antecedência, ligar para professores, substituir uma aula por outra, planejar e improvisar ao mesmo tempo. A UNEafro é sentir e ser em pertencimento: ali na sala do cursinho, somos iguais. Quem fez mestrado ou doutorado é igualzinho aqui a quem fez a sétima série, desde que colabore na correria, no almoço, na hora de lavar o banheiro, de negociar o uso de uma sala abandonada de associação de bairro, igreja ou conversar com o diretor da Escola para liberar o espaço fechado em fim de semana! Ao mesmo tempo, é pensar a pauta pra mídia, o tema do panfleto, a entrevista, o assunto pra rede social. É elaborar Carta pro Governador, pra Comissão de Deputados de Orçamento pra Educação, ensino da África, conteúdo do ENEM, apostila! Todos podem e devem apoiar cada ação. Estar no cursinho é poder denunciar racismo, cobrar política de cotas, isenção, vaga em mestrado. É propor protesto, reunião, abaixo assinado. Todo mundo pensa a política e faz acontecer. Pensar a revolução, as ações, a política, não é e não pode ser, no movimento que construímos e propomos nesses 10 anos, apenas direito ou tarefa de poucos iluminados ou iluminadas. A vanguarda precisa ser coletiva e horizontal (UNEafro, 2020, p. 29).

Diante da realidade brasileira, em que o acesso ao Ensino Superior por pessoas negras é marcado por desigualdades e estas têm seu início na Educação Básica, identificando a já mencionada redução drástica do número de meninos negros no Ensino Médio, por outro lado, são as jovens negras as que mais se inscrevem no ENEM e são as que apresentam o mais baixo desempenho no exame, conforme sinalizam Gomes e Oliveira (2018):

O início de 2018 surpreende-nos com a seguinte informação publicada no Estadão, em sua página Conteúdo: as jovens negras, embora sejam a maioria na inscrição do ENEM, apresentam o mais baixo desempenho na referida prova, “garotas negras (pretas e pardas), que são a maior parte dos inscritos no Enem, representam só 6% das notas mais altas. Os meninos brancos são quase 50% dessa ‘elite’ da prova e 15% dos candidatos”. Os dados referem-se ao ENEM de 2016, mas como há uma regularidade de resultados nos dois anos anteriores, existe a probabilidade de que eles sejam repetidos neste ano (s/p).

Além dessas questões, o ano de 2021 apresenta uma diminuição de participantes pretos/as e pardos/as nas provas do ENEM, sendo 52% menor que no ano anterior, o que denota dificuldades das pessoas negras, em especial a juventude, em avançar em direção à equidade racial sem que haja efetiva contribuição na política educacional para que isso aconteça. Dos 3,1 milhões de inscritos/as para essa edição, 11,7% dos/as participantes se declaram negros/as e estudantes de escolas públicas. A maioria dos/as participantes se declara branco/a e pertencente à classe média. São eles/as que ainda ocupam a maioria das vagas dos cursos os ditos nobres (Medicina, Engenharia, Designer, Relações Internacionais) e que têm 36% de seu grupo concluindo a graduação na faixa etária dos 20 anos, enquanto para negros/as o percentual reduz pela metade (IPEA, 2020).

Essas são razões pelas quais o Movimento Negro, desde o início, impõe a luta pela educação de qualidade como passo fundamental para o combate às desigualdades como uma das principais reivindicações e coloca a relevância dos núcleos de pré-vestibular, como esses que a UNEafro realiza e apresenta em seu estudo, dando suporte à juventude negra também no que se refere a muitas outras batalhas que a periferia apresenta (moradia, água, saúde, terror de Estado, racismo ambiental, direitos da mulher etc.) e que sintetiza com as seguintes palavras:

Qual o programa radical/insurgente da UNEafro Brasil para uma periferia onde as pedagogias de paz, inclusão e justiça espacial colapsam frente ao corpo negro matável? E finalmente, é a aposta eleitoral uma via alternativa ou um amortecedor ideológico para o impulso insurgente da juventude negra urbana? Pode a esquerda branca, intelectual, responder aos desafios urgentes de uma educação popular para a guerra? (UNEafro, 2021, p. 34).

Essas perguntas repercutem no interior dos grupos em que estão a juventude negra, seja ela rural, seja da periferia urbana. É fato que o racismo é uma guerra que atinge os corpos negros em muitos aspectos, incluindo o assassinato por arma de fogo. As pedagogias de paz não poderão ser confundidas com práticas de alienação, mesmo porque a juventude negra já aprendeu a dar o tom e quer avançar para a mudança. Para isso, necessita de acesso à educação de qualidade, mas os “desafios” estão postos e as soluções devem ser “urgentes”.

EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Em todo o território brasileiro, a presença indígena é uma realidade. Embora não seja uniforme, principalmente em razão do processo de colonização portuguesa que se deu a partir do litoral, estendendo-se para o interior e região Norte mais lentamente, esse processo fez com que essa região sofresse menos impactos de extermínio sobre suas línguas e culturas. Essa diferença numérica, contudo, não garante que em áreas cuja população indígena é maior seus direitos, incluindo os referentes à escolaridade, sejam respeitados.

O documento elaborado pela organização Makira-E'ta alerta para o fato de que, apesar de a escolarização indígena ser garantida por um conjunto de legislações elaboradas a partir da Constituição de 1988, são muitas as demandas que necessitam ser vencidas para que se efetive o direito à escolarização indígena. Esse contexto move o grupo no sentido de realizar ações em prol da materialização dos direitos à educação específica determinados constitucionalmente e já mencionados. Para tanto, a Makira-E'ta e o Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA), em parceria com organizações indígenas de base em todo o Estado do Amazonas, mobilizaram-se para a realização de atividades de formação política com lideranças e professores/as indígenas e campanhas educativas contra o racismo: práticas de racismo, preconceito e discriminação contra os povos indígenas. Além da realização de mobilizações – as Marchas pela Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas, pautando as reivindicações advindas da base para a secretaria de Estado e municipais, contando com ampla participação representativa de todos os municípios do Estado.

Há uma questão que precisa ser salientada que se refere ao exercício da docência em escolas indígenas por pessoas que não passaram por processo de formação específica. Esse fato acarreta não só o descumprimento dos direitos indígenas, mas, principalmente, a continuidade do processo de colonização e integração dos povos indígenas à sociedade nacional, considerando que o material didático utilizado nas escolas e nas aldeias (quando há) foi construído a partir de olhares e conhecimentos ocidentais, reconhecidos nos livros didáticos, que excluem os reais processos de construção da sociedade brasileira, desencadeando o silenciamento de conhecimentos e identidades tradicionais, que tendem ser motivos de vergonha para adolescentes e jovens, que passam a negar suas origens em relação de contato.

Ainda como consequência negativa da ausência de formação específica, está a falta de socialização dos direitos indígenas com os demais membros das aldeias, que não têm acesso a conhecimentos que lhes permitiriam reivindicar do poder público o cumprimento do que lhe é de direito, e, sem a clareza sobre o que é garantido aos povos indígenas, não percebem que o serviço oferecido nas aldeias não está de acordo com o que assegura a legislação específica e, por sua vez, as lideranças não podem denunciar ou reivindicar adequação.

A ausência da formação de professores/as também reforça o silêncio do/a próprio/a professor/a, que não conhece seus direitos nem tem consciência sobre as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, que deve ser referencial para a ação docente nas escolas das aldeias para o cumprimento dos direitos indígenas. Assim, a ausência de formação do/a professor/a cria um perigoso círculo vicioso para os povos indígenas, por não possibilitar o rompimento de processos colonizadores nem construir processos autônomos.

No universo das legislações específicas para educação escolar indígena, destaca-se a atenção delineada ao/a professor/a indígena, considerando que a materialização das proposições institucionais e o destino da cultura e da língua indígena, em contato com a sociedade envolvente, perpassa pela prática docente que, teoricamente, deve cumprir os princípios da Educação Escolar Indígena, as orientações curriculares e as demandas próprias das comunidades para a escola da aldeia.

Nesse sentido, a formação específica para professores/as indígenas também se insere como demanda do movimento social e, na primeira metade da década de 1990, configura-se como política nos Estados e municípios, por meio da criação dos cursos de Magistério Indígena, em alguns contextos envolvendo formação nas etapas

dos Ensino Fundamental e Médio conjuntamente, pois muitas aldeias ainda não tinham indígenas alfabetizados/as. Em outros contextos, havia a oferta apenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, logo, apresentando a demanda por escola e formação para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

O processo de formação do/a professor/a indígena demanda “pensar” sobre a escola na aldeia, desencadeando tantos outros pensamentos: quais as condições materiais da escola? Quem são as crianças ou o público-alvo? Quais os desafios sociais e políticos da aldeia que o/a professor/a deverá “assessorar”? Quais as condições que o/a professor/a tem para ler e realizar as atividades acadêmicas? Qual o projeto societário do povo, da aldeia? Qual o tratamento dado a(às) língua(s) indígena(s) da aldeia na escola? Quais concepções de língua e ensino o/a professor/a indígena adota? Entre tantas outras questões que vão surgindo, desdobrando-se no processo de diálogo com os/as acadêmicos/as.

A legislação específica para escolarização dos povos originários, elaborada entre as décadas de 1990 e 2015, está centrada na inserção dos saberes indígenas, no cotidiano da escola indígena, por meio dos processos próprios de aprendizagem, das concepções pedagógicas de cada grupo e das diversas línguas faladas por cada povo, sem conflitos entre práticas e concepções pedagógicas pertencentes a outros povos, principalmente da sociedade envolvente de base europeia.

Há um ponto bem sutil na discussão dos processos de escolarização indígena e a formação de professores/as, que é a que se refere ao que se define como “Educação Indígena”. Mesmo considerando que ela ocorre tendo como centralidade as vivências cotidianas, ela não será geral ou genérica, ao contrário, na Educação Indígena, o processo ensino-aprendizagem vincula-se ao cumprimento das “necessidades fisiológicas, como à criação de formas de arte e religião” (MELIÁ, 1979, p. 10), logo, evidenciam-se “aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem”, como ocorre em um sistema formal.

A Educação Escolar Indígena, por sua vez, não usará de seus aspectos formais para descartar os processos em que a educação vai contribuir para o fortalecimento do povo indígena. Suas ações didático-pedagógicas estarão pautadas nos Princípios da Educação Escolar Indígena (Comunitarismo, Interculturalidade, Bilinguismo, Especificidade e Diferença) e nos direitos na legislação específica educacional específica e diferenciada.

Assim, para melhor compreensão do contexto, distinguimos as categorias “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena”, respectivamente, como o processo de aprendizado do conjunto de conhecimentos de um povo, transmitido pelos pais e pelas demais pessoas da comunidade/aldeia, desde o nascimento, nas diversas relações do cotidiano com todos os membros que compõem determinada sociedade tradicional; e recurso construído pelos povos indígenas para ressignificar a escola tradicional não indígena, que foi implantada nas aldeias/comunidades, objetivando integrá-los à sociedade envolvente, logo, a educação escolar indígena deve trabalhar com valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade, além de garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional, relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional.

LEVANTAMENTO SOBRE AS MUDANÇAS NORMATIVAS RELATIVAS À EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS DESDE A PUBLICAÇÃO DOS INDICADORES RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA (2013)

Na busca de soluções, a Ação Educativa realiza o estudo **Indicadores da qualidade na educação – Relações raciais na escola**, para que, por meio das propostas metodológicas que aponta, a comunidade escolar possa fazer o diagnóstico sobre como ela se encontra em relação ao tema do racismo e sua superação, tendo por finalidade a implementação da Lei 10.639/03 naquele espaço. Essa é uma contribuição importante porque, como foi dito outras vezes, há uma dificuldade no interior da sociedade brasileira em discutir racismo, em perceber sua manifestação para além do campo das ofensas pessoais, em justificar a atitude racista com uma possível ignorância ou maldade, e tudo isso também se repete na escola.

Vários estudos têm mostrado que, ao realizar consulta nas escolas sobre racismo, é comum dizerem que ali não há nenhum caso e que são todos iguais; por essa razão, portanto, não precisam realizar nenhuma ação nesse sentido. Outras escolas vão alegar que a maioria de seus/as estudantes não são negros/as (mesmo estando dentro de uma favela, por exemplo), ou, ainda, vão dizer que essa discussão na escola traz mais problema que solução.

O trabalho apresentado pela Ação Educativa – **Indicadores da qualidade na educação – Relações raciais na escola** – também quer provocar o entendimento de que a qualidade na educação e a garantia desse direito estão intimamente ligadas a uma escola sem racismo e a um processo pedagógico antirracista, assim, não bastam as provas de avaliação de rede e seus resultados, na verdade, mais desqualificam algumas escolas e afirmam um pensamento sobre educação vinculado aos ditames neoliberais em que o resultado sobrepõe o contexto e o processo.

Em geral, as escolas menos bem avaliadas são as que estão nas favelas e periferias, as com menos infraestrutura, com alta taxa de evasão e reprovação, em que sua comunidade é atingida por inúmeros conflitos armados que culminam com a suspensão das aulas, com as famílias vivendo com baixo acesso às urbanidades, em que pessoas de todas as idades estão se sentindo emocionalmente fragilizadas, além de sofrer com desemprego, desigualdade no atendimento regular da saúde. Enfim, uma escola de preto/a.

Por essa constatação, o trabalho com os Indicadores vai

chamar a atenção para o fato de que a relação entre qualidade educacional e racismo no Brasil é muito mais profunda do que se imagina, como apontam diversas pesquisas. O aprimoramento de estratégias e políticas que promovam a qualidade educacional e o direito humano à educação no Brasil exige enfrentar esse que é um dos grandes desafios históricos, ainda negado e invisibilizado nos debates sobre a educação brasileira. O salto de qualidade também passa por aí (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 11).

Destacando que o racismo institucional:

Trata-se de um obstáculo muito concreto para o acesso ao direito à educação e a outros direitos humanos. É um obstáculo para que todos participem de maneira igualitária, a partir de suas diferenças, da esfera pública e da construção de uma sociedade efetivamente democrática. O

racismo institucional aumenta as barreiras para o acesso à aprendizagem em um sistema educacional caracterizado historicamente por diversos problemas, desafios e desigualdades. O que queremos destacar é que não é possível garantir o direito humano à educação de qualidade para todos e todas no Brasil sem enfrentar as desigualdades e discriminações de raça, articuladas a outras desigualdades que marcam a realidade brasileira, como as de renda, gênero (homens e mulheres), região (campo/cidade), as relativas a deficiências, orientação sexual, entre outras. Ou seja, ao deixar de enfrentar tais problemáticas de modo adequado, as políticas educacionais cometem omissão perversa e mantêm grandes obstáculos à garantia do direito humano à educação para a população, a sua maioria constituída por pessoas negras (IBGE/2010) (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 12).

A Ação Educativa aponta que para alcançar a qualidade educacional são necessários três eixos que considera fundamentais: garantir as condições materiais, promover a participação social efetiva e enfrentar desigualdades e discriminações. Nesse sentido, o trabalho proposto pretende, ao levantar indicadores do racismo, também elaborar planejamento participativo para que a comunidade escolar encontre seus caminhos para a solução desse grande desafio e se sinta competente para realizá-los com parcerias da região em que está localizada a escola e em colaboração com a Secretaria de Educação.

O que se propõe é um planejamento, um plano de ação, participativo com professores/as, funcionários/as e gestão, com as crianças, suas famílias e outros atores/atrizes da comunidade, de modo a garantir o processo democrático, sem o qual não haverá espaço para superar discriminações, preconceitos e tantos conflitos que devem existir numa comunidade tão complexa quanto a da escola, ou que podem emergir durante a diagnose.

Da produção do plano, Os Indicadores alertam para que as questões levantadas e sugeridas pela comunidade passem a fazer parte do Projeto Político Pedagógico, de modo que as práticas de ensino e os conteúdos trabalhados espelhem esse desejo de superação do racismo e de mudança da relação da escola com as intervenções pedagógicas, desprezando as que, sob qualquer pretexto, reforcem qualquer forma de discriminação, seja de ordem racial, seja também por gênero, religião, orientação sexual, capacitismo, ageísmo ou classe, por exemplo.

Como as mudanças na escola não se fazem só com ela, é necessário instar governantes e suas secretarias de educação, no entanto, mais do que isso, desde 2013, governantes das instâncias municipais, estaduais e municipais têm sido estimulados/as a trabalhar com os Indicadores de Qualidade, tanto os de Relações Raciais quanto os de Educação Fundamental e Infantil, para a construção de seus planos de educação, quer na fase do diagnóstico, quer na avaliação.

O Plano Nacional de Educação (Lei 13.0005/2014), documento que estabelece metas decenais para o conjunto da educação brasileira para o ano de 2024, por meio da estratégia 7.25, fixa que a promoção da qualidade na educação deve conter nos currículos escolares a garantia de conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas. Dessa forma, estabelece-se que seja assegurada a implementação das respectivas Diretrizes Curriculares de forma colaborativa, isto é, com os conselhos escolares, equipes pedagógicas, com a sociedade civil e ainda com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial.

Essa meta deixa explícito o lugar do racismo como obstáculo à garantia do direito à educação e indica o desafio de ampliar a discussão sobre qualidade da educação para além da ideia “hegemonizada pelos sistemas de avaliação educacional de larga escala referenciados no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)” (AÇÃO EDUCATIVA, 2015, s/p), o que pode levar o trabalho com a educação das relações étnico-raciais para a ocupação de “outro lugar de poder nas políticas curriculares” (idem).

O que se vê, no entanto, é uma mudança na caminhada política do Brasil, que provoca um retrocesso no que se pretendia naquela época. Ainda há um estímulo ao uso dos Indicadores de Qualidade na elaboração dos planos, um dos principais caminhos é o site www.deolhonosplanos.org.br. Hoje também é possível constatar

que a maioria dos planos apresenta metas para o campo das relações raciais, mas elas não deixam explícito se buscaram o uso das metodologias que estão nos indicadores para o diagnóstico ou avaliação do quanto o racismo impacta a qualidade da educação de sua região e o que foi (será) superado após execução do plano.

O que tem sido visto é que, assim como o Brasil está distante de cumprir as metas do Plano Nacional, os Estados e municípios também se colocam da mesma forma. O descaso é comprovado quando, por exemplo, vamos ao documento **Revisão bibliográfica e apresentação de dados sobre aprendizagem no Brasil**, produzido pela ActionAid no ano de 2020. Nele, há a análise desses dados, deixando evidentes as desigualdades que atingem estudantes negros/as e indígenas e que, apesar dos esforços contrários, muito em razão desse momento político, materializam-se nos cotidianos das escolas brasileiras e se sentem “autorizados” a prevalecer.

Desde a campanha eleitoral, o atual presidente da República usa a frase: “minha cor é o Brasil”. Esse nacionalismo extremado deixa encoberto um olhar unilateralmente racializado. A falsa neutralidade embute uma postura de apagamento das histórias, das identidades políticas, dos corpos dos grupos que estão sob a opressão hegemônica. Há também falas explícitas contrárias às medidas de ação afirmativa que atendem à população negra e indígena, além de todo um interesse visando o benefício do agronegócio em detrimento ao apoio às políticas de acesso ao trabalho nas terras para indígenas, quilombolas e outros povos tradicionais.

Uma fragilização das políticas de igualdade de gênero. Depreciação das pautas LGBTQIA+. Um culto ao ódio e o estímulo ao desrespeito às muitas escolhas de crença e fé. Tudo isso sob uma postura de escárnio pela dor do outro e constante desvalorização da vida. Essa ideologia conservadora ganha capilaridade em muitos Estados e municípios, que, entre outras coisas, querem fazer prosperar o Programa Escola sem Partido, para que, com isso, as escolas deixem de ser um lugar de “aparelhamento” e “formação política esquerdista”.

Ao propor que determinados temas não estejam em sala de aula, mexe diretamente no currículo e com a possibilidade de que, por meio dele, seja feita uma discussão que leve ao enfrentamento do racismo e das outras discriminações e da análise crítica dos muitos problemas que afetam a sociedade brasileira e eclodem na comunidade escolar e, dessa forma, seja possível diagnosticá-los e planejar ações de superação como propõem os Indicadores de Qualidade.

Esse governo também investe na desqualificação do magistério e, por muitas vezes, foram veiculadas notícias falsas (as *fakenews*) no sentido de difamar professores/as individualmente ou a categoria e, partindo de valores morais definidos por ele e seu grupo como correto e de bem, põe sob suspeita da população as ações pedagógicas e a própria escola, na intenção de propagar mentiras e desenvolver ódio e medo pelos/as professores/as e, assim, justificar o projeto de *homeschooling*¹⁶, que, diante da característica de seus/suas proponentes, cujo presidente é um dos principais defensores, pode acabar por levar ao afastamento de crianças e adolescentes brasileiros/as da realidade, da diversidade que nos compõe e da possibilidade de viver a partir das bases da interculturalidade.

Vale ressaltar, também, como é apresentado no documento da ActionAid, **Pesquisa analítica para as relações étnico-raciais**:

O Brasil teve algumas iniciativas no campo de financiamento da educação nos últimos 4 anos (2018-2021), contudo, foram poucos os programas que levaram em consideração o fator cor/raça e áreas indígenas e quilombolas no momento da distribuição dos recursos financeiros para os estados e municípios e, conseqüentemente as escolas dessas localidades e com maior percentual de estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as) e indígenas. Pode-se dizer que a maioria dos programas do governo federal não considerou os índices de vulnerabilidade que incide sobre estudantes negros, matriculados na área urbana e rural, em especial os estudantes

16 De acordo com a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANPED), o *homeschooling* (educação domiciliar) é uma prática educativa que visa a autonomia educacional da família de modo que os pais tenham o direito de fazer a opção de educar seus/suas filhos/as em casa

quilombolas, e os estudantes indígenas, tanto os matriculados em escolas localizadas em terras indígenas, quanto matriculados em escolas em áreas urbanas. Sendo essa lacuna uma evidencia da falta de compromisso com a promoção de equidade na educação do país (ACTIONAID, 2022, p. 4).

Essa é uma demonstração do quanto esse governo não tem preocupações com a promoção da igualdade racial, considerando um atendimento que vise a melhoria das estruturas escolares, por exemplo. Não implementa uma política cujo olhar sobre as vulnerabilidades, sobretudo de crianças e adolescentes, não só retire esse grupo da exclusão, mas que, ao mesmo tempo, o fortaleça em suas diversidades. Por isso, não é só uma crise...

POR ISSO, NÃO É SÓ UMA CRISE

O estudo realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação intitulado **Não é uma crise, é um projeto: os efeitos das reformas de Estado de 2016 a 2021 na educação**, apresenta-se sinalizando o que o grande pensador da educação brasileira, Darcy Ribeiro, já denunciava: que “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um ‘projeto’, referindo-se às estruturas sociais segregacionistas presentes no Brasil” (CAMPANHA, 2021, p. 4). Seguindo essa linha de reflexão trazida por Ribeiro, a Campanha trabalha no sentido de apresentar evidências de que as ações de governo, deliberadamente, retiram direitos dos mais pobres. Esses são os/as negros/as, os/as indígenas/as, sobretudo as mulheres.

Direitos estes que foram construídos nas muitas lutas políticas e sociais e que agora se perdem, fragilizando muitos grupos e movimentos, desrespeitando seus anseios e reivindicações, alerta o estudo, que ressalta a construção de um desmonte que, ao reduzir as competências e responsabilidades do Estado, deixa sob ameaça a educação pública e reforça as desigualdades que buscavam ser superadas e que, para acontecerem, é necessário que haja desejo político e que este se traduza em investimento financeiro.

O documento mostra as desigualdades dos dados educacionais do início do século, em que a taxa de analfabetismo das pessoas com mais de 15 anos de idade era de 12,4% e a frequência escolar de crianças na idade de 7 a 14 anos de idade alcançava 96,5%, a das crianças de 6 anos de idade que frequentavam as escolas era de apenas 34,9%. Há, ainda, a importante informação de que estudantes pretos/as e pardos/as se encontram em maior número nas etapas de ensino excluindo a creche, com especial presença na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que são 72,0%, o que evidencia a desigualdade no acesso e na permanência na educação formal entre estudantes brancos/as e negros/as.

Uma mudança começa a acontecer quando Constituição Federal de 1988 e as legislações que a seguem propõem e implementam políticas públicas que contribuem para o enfrentamento das desigualdades. Além de avanços também nas políticas para as mulheres, o período de 2003 a 2015 é marcado pela promulgação de importantes leis, como as 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade do ensino das Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas na Educação Básica, depois a Lei de Cotas, que, de acordo com o estudo:

Desde sua implementação, o ensino superior brasileiro se tornou, de fato, mais inclusivo e democrático. O Censo do Ensino Superior elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) mostra um aumento significativo entre as matrículas de estudantes negros e negras de graduação, saindo de 11% em 2011 para 30% em 2016 (CAMPANHA NACIONAL, 2021, p. 13).

No entanto, os impactos no mercado de trabalho em razão da crise econômica e dos cortes nas políticas sociais podem produzir uma redução naquele cenário que, desde 2018, já começa a apresentar a diminuição do número de matrículas de negros/as no curso superior. O fato é que, desde 2016, com a chegada do presidente Michel Temer ao poder, devido ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, uma série de medidas de austeridade foram tirando direitos dos pobres.

Das medidas aprovadas, uma das mais graves é EC 95/2016 de Teto dos Gastos, que congela por 20 anos os gastos públicos federais e traz impactos sobre o Ensino Superior e toda a Educação Básica brasileira, uma vez que reduz investimentos em educação, pondo em risco o Plano Nacional de Educação (PNE), fragilizando o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e sufocando a Educação de Jovens e Adultos (EJA), para a qual vale atentar “que o analfabetismo tenha aumentado no país nos últimos anos, demandando mais investimentos” (CAMPANHA NACIONAL, 2021, p. 35).

Outra lei que está dentro desse pacote de austeridade é a Lei 13.467/2017, que trata da Reforma Trabalhista. Ela altera os direitos trabalhistas e os sindicais e, com isso, pode atingir as categorias docentes que atuam no setor

privado, provocando que tenham menores salários e piores condições de trabalho, o que precariza a docência e impacta a qualidade de ensino. Essa e outras medidas foram analisadas no estudo, que ressalta que o conjunto de reforma

apresenta impactos sensíveis para a sociedade brasileira, seja na precarização e até mesmo interrupção de serviços públicos, seja na fragilização da proteção social. Na educação, estão em risco a garantia do direito à educação, os direitos trabalhistas e as condições de trabalho para as e os professores brasileiros, apresentando riscos à prática pedagógica e, inclusive, à liberdade de cátedra. O Plano Nacional da Educação e a implantação do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) também sofrem impactos, inviabilizando a garantia de uma educação de qualidade para as e os brasileiros (CAMPANHA NACIONAL, 2021b, p. 38).

A privatização e a precarização dos serviços públicos reforçam as exclusões, com especial atenção às que têm origem no racismo estrutural e, se em algum momento elas começam a arrefecer, ainda necessitam de um grande esforço político para que haja a mudança. Se os projetos de educação brasileiros foram de reforçar a tal crise à que se referiu Darcy Ribeiro, também há uma luta para que a educação de qualidade seja vivida como direito pleno. As reformas e o momento político que o Brasil vive hoje trazem riscos tremendos aos mais vulnerabilizados, mas, como afirma o estudo, o que se defende é “uma política econômica que assegure direitos e que promova a vida, e não a morte” (CAMPANHA NACIONAL, 2021a, p. 43).

Como andam, nesse contexto, as pesquisas que abordam temas das relações étnico-raciais nas universidades brasileiras e organizações do terceiro setor? A ActionAid do Brasil faz esse mapeamento, considerando o período de setembro de 2020 a agosto de 2021, trabalhando com o total de 493 pesquisas acadêmicas e 22 produzidas por organizações do terceiro setor realizando o trabalho **Mapeamento de estudos e pesquisas com educação e raça**, o que nos ajuda a identificar o quanto a temática de igualdade racial tem ocupado nas reflexões e produções surgidas nesse universo, ao mesmo tempo apontando o quanto elas contribuem para que se tenha uma ideia de possíveis problemas e soluções no campo da educação e raça que aquelas pesquisas indicam.

Para o mapeamento, foram definidas três linhas de temática que vão, de maneira geral, pensar o ensino, a raça e as identidades, as relações étnico-raciais e políticas e, ao final, dará um panorama importante sobre quais áreas a demanda por estudos é maior ou, ainda, quais áreas têm tido mais interesse ou sido menos focalizadas nas pesquisas e se uma questão ou outra poderá denotar a existência de maior ou menor quantidade de ações efetivas a ela dirigida. Os textos acadêmicos para esse estudo foram coletados nas seguintes bases de dados acadêmicos: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações, Google Acadêmico, Periódicos Capes e ScieLO. Essas bases são as principais referências para os estudos acadêmicos – os artigos que estão em seus periódicos, ao serem publicados, passaram por avaliação competente, feita por especialistas no assunto, fornecendo, por isso, informação de alta relevância para o campo e para o mundo acadêmico em geral.

Nesse sentido, já podemos considerar que o **Mapeamento de estudos e pesquisas com educação e raça** nos coloca diante de produções que têm impacto no mundo acadêmico, de modo que também são seguras para o campo e ainda para quem tenha interesse em compreender, pelo viés do acesso aos textos, as questões raciais no Brasil e como ela impacta a educação em seus muitos setores.

No caso da análise das produções do terceiro setor, foram identificadas 58 organizações, sendo que 22 instituições realizam pesquisas no tema “Educação e raça”, gerando um total de 38 publicações, das quais três estão em nível municipal (duas de São Paulo e uma do Rio de Janeiro), 33 em nível nacional e duas em nível internacional. Um total de 29 pesquisas foram realizadas com financiamento e/ou parceria de outras organizações. Tendo sido realizadas cinco pesquisas entre 2017 e 2019, 14 em 2020 e 19 em 2021, com um número maior de estudos no eixo Desigualdade e Equidade Racial.

Estes relatórios nos trazem informações importantes sobre os dados educacionais de estudantes negros e negras, do campo, indígenas e quilombolas no que se refere ao número de matrículas, se há materiais pedagógicos e projetos para a Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação para as Relações Étnico-raciais. Um exemplo dessas desigualdades raciais presentes na educação brasileira e que o relatório evidencia é o fato de que em 2019, 61,4% dos jovens negros de 19 anos concluíram o Ensino Médio, no Brasil. Ao mesmo tempo, isso é realidade para 79,1% dos jovens brancos da mesma idade. Os relatórios também nos mostram que com a pandemia da covid-19, os índices de desigualdades entre negros e brancos aumentaram consideravelmente (NGANGA, 2021, p. 18).

No total de pesquisas mapeadas, o tema currículo foi o mais pesquisado, para o qual foram notadas as perspectivas de ausência e silenciamento, a seguir apareceu a formação de professores/as, depois vieram as práticas pedagógicas que trazem o diálogo com metodologias antirracistas e, ainda, Relações étnico-raciais na Educação Básica e como elas contribuem para a valorização da História e Cultura Africana, Afro- Brasileira e os Povos Indígenas.

O Mapeamento contribui para que possamos observar que esses estudos nos levam bem diretamente ao que denominamos “chão da escola” e nos estimula a olhar cada um deles como reforçador do racismo ou, ao contrário, como espaço de superação, bem como para o fortalecimento das identidades étnico-raciais. Vale agora, então, analisar qual a situação dos anos finais do Ensino Fundamental com enfoque na educação para as relações étnico-raciais no período de 2018 a 2020.

Considerando o quesito cor e raça nos temas da formação de profissionais da educação com base nas Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 e nas Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola e a Educação Escolar Indígena; as práticas pedagógicas antirracistas com foco na política e cultura escolares desenvolvidas na Educação Básica; as referências curriculares nacionais e estaduais; e financiamento da educação, outro estudo da ActionAid Brasil, produzido em 2022, dá destaque para os Estados da Bahia e do Maranhão, da região Nordeste, e os Estados de Minas Gerais e São Paulo, da região Sudeste, e trabalha como fonte os sites do governo federal e dos Estados.

Essa pesquisa nos traz um panorama de como os governos estão trabalhando com a formação de professores, além do quanto de seu financiamento está direcionado não só a crianças e adolescentes negros/as e indígenas, mas também aos/às que vivem em quilombos e outras áreas vulnerabilizadas, de modo que essas ações contribuam para o cumprimento das pautas legais relacionadas à educação e deixe transparecer a existência de compromisso com o respeito a esses grupos da população brasileira no que se refere ao direito à educação de qualidade, com foco no antirracismo em todas as suas etapas, sejam elas pedagógicas ou administrativas.

A partir do Mapeamento nos foi possível conhecer que, em relação ao financiamento escolar no Brasil, a fonte principal é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) e que o novo FUNDEB, instituído por muita pressão dos movimentos sociais ligados à educação, apresenta alguns avanços, como consideração às diferenciações da localidade do/a aluno/a matriculado, no que se refere se é escola em área urbana ou em área indígena e/ou quilombola, que, em razão do fator de ponderação, as escolas passam a receber mais verba; terão a participação de representante de escolas indígenas e quilombolas nos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB.

Essas são medidas que concorrem para a equidade. O Mapeamento revela, contudo, que as desigualdades no acesso ao financiamento permanecem porque:

No momento de elaboração do novo FUNDEB, bem como nas articulações para sua aprovação, os movimentos sociais, em particular entidades

do movimento negro pressionaram os parlamentares para que a nova resolução levasse em consideração nos fatores de ponderação os alunos matriculados em territórios constituídos majoritariamente pela população negra, indígena e pobre, pois são nessas localidades que, de modo geral, estão as escolas com os indicadores educacionais em sinal de alerta, ou seja, baixos em comparação com escolas situadas em territórios onde não há uma predominância de estudantes negros, indígenas e pobres (NGANGA, 2021, p. 5).

Não considerar que crianças negras e pobres que vivem em áreas urbanas necessitam de um acolhimento a suas especificidades é desviar-se do quanto o racismo, para ser superado, vai avançar por políticas que devem ser aperfeiçoadas, tendo, ainda, a sensibilidade de ouvir e atender o que tem proposto o Movimento Negro. Na medida em que os Estados são analisados, mais se evidencia o quanto esse governo iniciado em 2019 negligencia as medidas de consolidação do antirracismo nas escolas e o quanto esse valor se espraia por outras instâncias, como vimos, por exemplo, nos Estados pesquisados. E o Mapeamento, em suas conclusões, deixa-nos ver que:

Em relação as iniciativas dos estados da Bahia, Maranhão, Minas Gerais, o que se constata, de um modo geral, é que não há uma política de formação continuada com foco no conteúdo das leis federais 10.639/03 e 11.645/08 e diretrizes para Educação Escolar Quilombola e Educação Escolar Indígena, que tenha perenidade. Em comparação, o Maranhão é o estado com mais ações realizadas no período de 2018 a 2020. É importante destacar que não foi identificado nenhum documento que avaliasse essas ações como foco na capacitação dos profissionais da educação.

Sobre a formação, bem nos informa Gomes e Silva (2002, p. 23) que:

A formação de professores/as para a diversidade não significa a criação de uma 'consciência da diversidade', antes, ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida de seus alunos e alunas. Assim poderemos possibilitar momentos formadores na escola, nos centros de formação e na universidade em que estejam presentes a ética, os valores, a igualdade de direitos e a diversidade. Esses são componentes essenciais à educação. Quem sabe o campo da educação é compreender melhor que o uno e o múltiplo, as semelhanças e as diferenças são condições próprias dos seres humanos, os educadores e as educadoras poderão ser mais capazes de reconhecer o outro como humano e como cidadão e tratá-lo com dignidade.

O combate ao racismo, principalmente na escola, na sala de aula, não é tarefa simples, que se dê por intuição. O estudo, a formação inicial ou continuada do/a professor/a, mas também de outros/as profissionais de educação, é um caminho seguro para que as discussões sobre racismo na escola não aconteçam de improviso e, no lugar da superação, ocorra o reforço de estereótipos e preconceitos que atingem negros/as e indígenas desqualificando-os/as.

No sentido de evitar que esses comportamentos aconteçam, que a sociedade se torne efetivamente igualitária, é fundamental que os/as governantes se empenhem na formação para as relações étnico-raciais. Outro ponto importante em que se vê lacuna na ação governamental em direção a um processo de educação antirracista está no currículo. As diretrizes, sejam para a implementação da educação para as relações raciais, seja para a educação quilombola e a indígena, tratam de currículo. Elas são marcos legais, como dissemos anteriormente,

mas, mesmo reconhecendo que, para a sociedade civil, são campos de luta, é obrigação de gestores públicos fazer com que elas tomem forma.

O currículo, de maneira geral, pode ser entendido como Lopes (2006), Silva (2005) e Sacristán (2000) afirmam: não é uma listagem de conteúdo. O currículo é processo constituído por um encontro cultural, saberes, conhecimentos escolares na prática da sala de aula, locais de interação professor/a-aluno/a. Portanto, os currículos elaborados pelas secretarias de educação, e nas escolas, devem trazer os muitos saberes e culturas que permeiam a sociedade local e a brasileira como um todo, entre elas estão as africanas, as indígenas, as afro-brasileiras, as quilombolas.

O Mapeamento, em suas análises, observa que o principal documento nacional para a formulação do currículo, a Base Nacional Curricular Comum, traz uma lacuna, que é a abordagem racial não aparecer especificada, mas esvaziada sob um conceito amplo de diversidade. A indicação para o trabalho com a Lei 10.639/03 nos conteúdos de Língua Portuguesa, Artes e História e de Ciências e Geografia pode ser avaliada como tímida e, do mesmo modo, a discussão sobre religiosidade, havendo, ainda, “alguns conceitos e termos que podem contribuir para uma compreensão errônea sobre a escravização no Brasil, bem como aspectos da história do continente africano” (NGANGA, 2021, p. 29).

Esse é um estudo que deixa em alerta a dificuldade que o Brasil e os Estados observados têm no sentido de promover a igualdade racial por meio da educação, mesmo tendo legislações que asseguram esse direito. Esse Mapeamento, por outro lado, contribui para identificarmos que, em relação à prática antirracista na escola, as iniciativas individuais existem e, embora não devam substituir o compromisso governamental, podem ser difundidas e estimuladas por meio de prêmios e projetos que contribuam para esse fim.

A mudança na prática devido a uma formação adequada e um currículo comprometido com as relações étnico-raciais, aliada a uma política de investimento financeiro nessas áreas e na infraestrutura das escolas, vai contribuir para que se estabeleça uma educação em que sua qualidade está vinculada ao antirracismo, uma vez que, do contrário, as escolas ainda serão um espaço de reprovação, abandono, defasagem no que se refere ao ensino-aprendizagem e à distorção idade/série.

Com atenção a esses aspectos, a **Revisão bibliográfica e apresentação de dados de aprendizagem no Brasil**, mais um trabalho de análise da ActionAid, dedica-se a analisar pesquisas acadêmicas nacionais que tratam das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, das diretrizes para a educação escolar quilombola e educação escolar indígena nos anos finais do Ensino Fundamental, nos anos de 2018 a 2021. A pesquisa também vai trazer a análise dos dados de aprendizagem, com recorte de raça/cor, sexo e localidade para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das redes municipal e estadual de ensino que estejam no Brasil e nos Estados da Bahia e do Maranhão, da região Nordeste, e dos Estados de Minas Gerais e São Paulo, da região Sudeste, durante os anos de 2018 a 2020.

O documento traz importantes informações sobre o quanto o racismo estrutural existente no Brasil tem sido a barreira na vida escolar dos/as negros/as, desde a escravização, em que havia a proibição legal de não libertos/as frequentarem as aulas. O fato é que negros e negras se colocaram em resistência para a mudança desse quadro, das ações do que se entende por Movimento Negro Histórico, até hoje, com o Movimento Negro contemporâneo, no entanto, diz Marcelino (2021), tomando como referência estudos de Marcelo Paixão, que:

O sistema não reconheceu de maneira particular os alunos negros e negras. Sendo assim, esse não reconhecimento de outrora compromete até os dias de hoje o modo como as crianças negras se relacionam com/no ambiente escolar. Como bem sabemos, os negro enfrentam uma série de adversidades que impactam diretamente na trajetória escolar, tais como: entrada precoce no mercado de trabalho; a baixa qualidade do ensino público, onde se concentra a maioria dos estudantes afrodescendentes; imposição de um conteúdo programático que não valoriza a elevação de sua autoestima; presença do racismo e do preconceito na sala de

aula e no ambiente escolar, reduzindo a continuidade nos estudos e que (...) continuam marcando a agenda de luta pelas medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso da população negra à educação (p. 296).

Essas são questões que fazem com que um estudo como este seja relevante para compreendermos o cenário em que se encontra a educação da população negra e quais caminhos as pesquisas que olham para o Ensino Fundamental vão avançando, em que se pode notar um baixo quantitativo no eixo de gestão e da Base Nacional Curricular Comum na perspectiva da educação antirracista, e esse ponto, talvez, deixe a ver que o problema enfrentado nesse campo da educação para as relações étnico-raciais “não é uma crise, é um projeto”.

O referido “projeto”, que deixa marcas algumas vezes irreparáveis na educação de negros/as e indígenas, pode ter suas evidências comprovadas nesse levantamento de dados sobre estudantes negros/as e indígenas que acontece tanto no nível nacional quanto nos Estados da Bahia, do Maranhão, de Minas Gerais e São Paulo para os anos de 2018 a 2021. Eles dão a visão de como a desigualdade se estabelece primeiro na vida escolar, trazendo consequências futuras para as possibilidades de uma vida com qualidade, isto é, com exercício pleno de seus direitos humanos.

Olhando para 2018 até 2019, os/as estudantes negros/as são os/as que mais se matriculam, tendo mais meninos que meninas, e maior quantitativo para as áreas urbanas que rurais. Para esse mesmo período, vê-se uma distorção idade/série de 2,5 para estudantes negros/as em relação aos/às brancos/as e, em mesma proporção, vemos a taxa de abandono escolar, chamando atenção para o fato de que em áreas de quilombo essa taxa é maior. Superior também o número de reprovados/as entre estudantes negros/as.

O estudo apresenta gráficos detalhados, fazendo recortes de gênero, território, Estado, idade, de modo que o/a leitor/a poderá construir reflexões e tomar posições diante do problema do racismo que atinge a educação, retirando da população negra o direito de vivê-la com qualidade. Há também o fato de que inclui informações sobre o quanto a pandemia do novo coronavírus interfere naqueles dados trazendo respostas muitas vezes atípicas e que, em razão disso, devem ser analisados com cuidado.

A pandemia se coloca como um momento em que a crise da educação foi agravada por razões do campo escolar, mas também porque outros aspectos da vida foram abalados e, por consequência, expandiram-se para a escolarização e para a educação como um todo. As organizações dos projetos aqui apresentados se envolveram no sentido de minimizarem os impactos da covid-19 na educação, seja para denúncia, para pesquisa, para contribuir com cestas básicas, seja tudo junto.

Equidade e educação de qualidade para o povo negro (pretos/as e pardos/as) no Brasil bem que poderia ser uma expressão de ordem ou “nova/velha” bandeira de luta, que negras e negros trazidos escravizados empreendem pela sua libertação desde o século XVI, ao ser “descoberto” o Brasil pela expedição de Pedro Álvares Cabral. Mercantilismo, colonialismo, capitalismo, neoliberalismo, globalização, covid-19 são opressões que a luta contra o racismo (que estrutura o capitalismo, diga-se de passagem) enfrenta tornando-a mais grave do que já é.

A pandemia do novo coronavírus representa, “e não é só uma crise”, a injustiça proporcionada pela Emenda Constitucional 95/2016, marco legal mais conhecido como Lei do Teto de Gastos (mas que não atinge os recursos direcionados aos bancos via pagamento de juros de dívidas do Estado), que cortou investimentos, por exemplo, em educação, saúde, infraestrutura social, deixando o país em uma situação novamente voltada para sua reconstrução em um futuro cenário pós-pandêmico, no qual uma sociedade antirracista e educação para as relações étnico-raciais sejam metas prioritárias, cujos resultados sejam vistos nos cotidianos de cada criança, cada adolescente ou jovem negro/a e indígena.

Cada um dos estudos aqui apresentados, seja por análise de números, mapeamento de pesquisas, proposta metodológica, retrospectiva da própria história, coleta de dados, seja por outras ações, deve ser entendido como estratégias para a mudança e a superação do racismo na educação e na sociedade brasileira e garantia

de materialização do direito à educação de qualidade. Para os quais ainda é importante considerar que se desenvolvem a partir de um olhar interseccionalizado, o que contribui também para o entendimento de que há determinados grupos e pessoas que vivem opressões sobrepostas que agravam suas condições.

As evidências da existência do racismo na educação brasileira que esses materiais produziram indicam um conjunto de ações inter-relacionadas que percebem que, ao tratarmos de qualidade de educação e antirracismo, também necessitamos ter olhar para as especificidades que precisam ser consideradas em cada grupo para que aqueles fins sejam atendidos. São meninas negras, são as meninas indígenas, os meninos das áreas rurais e os das áreas urbanas. São os jovens no corre-corre das periferias e outros envolvidos na luta pela terra. Nenhum direito a menos a cada um deles.

Diante das evidências, estabelecem-se as urgências, que são: aprofundar os debates raciais na escola e na sociedade como um todo; avançar na participação dos setores organizados da sociedade civil e da comunidade escolar com vistas a consolidar ações antirracistas; reforçar o compromisso político dos gestores no sentido de “usarem suas canetas” para garantir o que determinam as legislações da educação para as relações étnico-raciais; consolidar parcerias, com organizações, empresas ou comércio local, confirmando, com isso, um processo coletivo de construção da equidade racial e da educação de qualidade.

Reafirmando a importância dos trabalhos desenvolvidos pelas organizações no sentido de possibilitar a construção de um panorama do quanto a desigualdade entre brancos/as e negros/as tem a ver com a educação e o quanto esta, por sua vez, promove e reitera a desigualdade por meio de projetos pedagógicos epistemicidas. Em que se reconhece que o epistemicídio ocorre tanto no que se refere à desqualificação do/a estudante negro(a)/ indígena enquanto sujeito capaz de acessar e operar informações e conteúdos, mas também como alguém que pertence a um coletivo que tem história, conhecimentos, ciências e lógicas. Faz-se necessário observar que cada uma delas encarou o desafio de propor e fazer ações contra o racismo.

Nem todas as organizações são ligadas ao Movimento Negro, contudo, ficam marcados seus comprometimentos com a superação das assimetrias, com o deslocamento da branquitude enquanto valor epistemológico, político, social, cultural de dominação de não brancos/as desde a fundação da modernidade, período em que se dá início à classificação hierarquizada dos corpos pela cor de sua pele de modo que o mais branco se torna um humano superior e quanto menos branco, menos humano é tornado.

Será possível, em pleno século XXI, permitir que essa concepção se capilarize ganhando múltiplas formas, inclusive de controle (COLLINS, 2019) de corpos e mentes, tendo na escola, na educação um dos seus espaços privilegiados de ação? Por que reforçar um imaginário de democracia racial se o que se tem com isso é o incremento da ideia de meritocracia, que exclui os/as negros/as, os/as indígenas porque já entram no jogo sem casa, sem comida, sem água, mas com genocídio, com encarceramento, com exclusão, com exploração?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório, ao analisar os projetos das organizações, reitera o relevante papel deles para a luta na garantia da qualidade da educação a partir do antirracismo, seja em separado, seja também projetando suas ações num conjunto, de maneira a contribuir para uma efetiva mudança na cultura escolar, reduzindo as defasagens escolares que o racismo produz e, também, como agentes singulares nesse momento específico de reabertura das escolas, em que se deve dedicar total atenção a crianças, adolescentes e jovens desses grupos em tela, principalmente no que se dirige à evasão ou perda de aprendizado e possíveis gravidades sociais e psicológicas.

Os impactos da desigualdade racial têm grave repercussão na vida escolar das pessoas não brancas no Brasil e os estudos elaborados pelas organizações que compõem esse projeto se empenharam em apontar as inúmeras lacunas na educação brasileira em relação a esse grupo e são esses estudos que abordam diferentes setores, trazendo um panorama do que se faz necessário para a consolidação de uma educação plenamente antirracista em todos os seus processos que reforçam a importância da pesquisa, da produção de dados e da implementação de um sistema público de educação antirracista.

Os marcos legais, que trouxemos no início dessa reflexão, não são respostas prontas, são caminhos a ser percorridos, estudados, analisados, carregados com zelo, utilizados como ferramenta precisa na garantia da construção da equidade racial em que a educação é uma das vias. Grande parte dos estudos que aqui foram analisados toma como ponto de partida marcos legais como a Lei 10.639/03 e seu papel na construção da educação antirracista, mas há casos em que as organizações são as maiores impulsionadoras para que esses marcos se deem, como no caso da Lei 12.711/12, que é a Lei de Cotas e teve a UNEafro como uma das principais atuantes para sua consolidação.

Após décadas de lutas, mobilizações e pressão dos indígenas em busca de uma política pública para Educação Escolar Indígena, Intercultural Crítica, não integradora, tem-se traçado um conjunto de leis e normas específicas para a escola indígena, atingindo a proposição da reorganização para a gestão da educação escolar indígena de modo diferenciado da divisão político-administrativa do país, dando origem à proposta de constituição dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs), acolhida no Decreto Federal 6.861/2009.

Marcos legais são campos de luta. Os estudos realizados por essas organizações são formas de luta, uma vez que, ao partirem dos marcos legais, tensionam o campo, além de devolver para a sociedade e para o governo, seja por dados, seja por meio de análise qualitativa, o quanto próximo ou distante estamos e quais percursos e percalços temos de atravessar para chegarmos à educação antirracista como um bem universalizado em toda a sociedade brasileira.

O combate ao racismo, principalmente na escola, na sala de aula, não é tarefa simples, que se dê por intuição. O estudo, a formação inicial ou continuada do/a professor/a, mas também de outros/as profissionais de educação, é um caminho seguro para que as discussões sobre racismo na escola não aconteçam de improviso e, no lugar da superação, ocorra o reforço de estereótipos e preconceitos que atingem negros/a e indígenas desqualificando-os/as.

No sentido de evitar que esses comportamentos aconteçam, que a sociedade se torne efetivamente igualitária, é fundamental que governantes se empenhem na formação para as relações étnico-raciais. Outro ponto importante em que se vê lacuna na ação governamental em direção a um processo de educação antirracista está no currículo. As diretrizes, sejam para a implementação da educação para as relações raciais, seja para a educação quilombola e a indígena, tratam de currículo. Elas são marcos legais, como dissemos anteriormente, mas, mesmo reconhecendo que, para a sociedade civil, são campos de luta, é obrigação de gestores públicos fazer com que elas tomem forma.

Alguns dos projetos aqui apresentados foram realizados em parceria com escolas, organizações, estudantes e, por muitas vezes a eloquência dos dados pode ser completada com a potência das vozes. Fanon (2008) nos alerta que “falar é existir completamente para o outro” (p. 108). Desse modo, podemos concluir que quando expomos a fala reforçamos a existência daquelas e daqueles que já são invisibilizados pela estrutura racista que os/as deixa vulneráveis.

Não se trata de dar voz, mas de se pôr em conversa, em troca, mesmo sabendo que as conversas são complicadas (PINAR, 2016). No entanto, a busca da superação sustentável da realidade racial no Brasil é ainda mais complexa e nos leva a agir com o outro, em efetiva interculturalidade. Essas são práticas de luta, assim como são formas de luta cada um dos projetos aqui apresentados que, com muita competência, põem-se nas trincheiras do combate ao racismo e ao não acesso à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACTIONAID BRASIL; NGANGA, João Gabriel do Nascimento. **Pesquisa analítica para as relações étnico-raciais**, 2022.

ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. As políticas públicas para a educação escolar indígena no Amazonas (1989-2003). In: MONTEIRO, Aída Maria (org.). **Educação para diversidade e cidadania**. Recife: ANPED/SECAD, 2007.

AMORIM, Tomaz; NASCIMENTO, Vanessa (org.). **UNEafro: 12 anos de luta**. São Paulo: Oralituras: **UNEafro**, 2020.

ANDRADE, Allyne; CARREIRA, Denise. **O Ministério Público e a igualdade étnico-racial na educação** – Contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público; Ação Educativa, 2015.

ANJOS, Cristiane dos; RIBEIRO, Laura Talho; SILVA, Reginaldo Pereira da (coord.). **A voz d@s alun@s**. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 2003b.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disciplina inteiramente a matéria tratada na Lei 10.639/03 que revogou a anterior e acrescenta a obrigatoriedade da cultura. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 mar. 2014a. Retificado em DOU, 31 mar. 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2003a.

- BRASIL. 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/SECAD, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução do Conselho Nacional de Educação**. CNE 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, 2010b.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução CNE 08/2012.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais**, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano Nacional de Educação**, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio**, 2015.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, 2011-2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107.
- CAMPANHA NACIONAL pelo Direito à Educação. **Adolescentes e medida socioeducativa**. Campanha Nacional, 2020a.
- CAMPANHA NACIONAL pelo Direito à Educação. **Crianças e adolescentes Quilombolas**. Campanha Nacional, 2020b.
- CAMPANHA NACIONAL pelo Direito à Educação. **Crianças e adolescentes de territórios urbanos em situação de violência**, 2021.
- CARNEIRO, Suelaine (coord.). **A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades**. São Paulo: Geledés, 2021.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.
- CARREIRA, Denise; XIMENES, Salomão; RAMOS, Elisabeth; Ação Educativa (coord.) **O novo Fundeb e a educação escolar indígena, quilombola e em territórios de alta vulnerabilidade**. Rede de Ativistas do Fundo Malala, 2019.
- CARTA DA I JORNADA NACIONAL VIRTUAL DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA – 2020. Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos. Brasília, 04 dez. 2020. Disponível em: <http://jornadaquilombola.site.com.br/>. Acesso em: 03 ago. 2022.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e política de empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONAQ. Disponível em: <http://conaq.org.br/>.

CONAQ. **Educação quilombola em número**, 2021.

CROSO, Camilla; SOUZA, Ana Lúcia Silva (coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: possibilidades e desafios da implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Peirópolis, 2007.

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

FREITAS, Jefferson B. de; PORTELA, Poema; FERES JÚNIOR, João; SÁ, Izabele; LIMA, Louise. **As políticas de ação afirmativa nas universidades federais e estaduais (2003-2018)**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, 2021.

GOMES, A. C. C.; OLIVEIRA, L. R. **Análise interseccional**: impactos da pandemia na vida das meninas negras. 2021 (no prelo).

GOMES, A. C. C.; OLIVEIRA, L. R. **Provocações sobre a pandemia e a mulher negra na pós-graduação**. 14ª Reunião Regional Sudeste. Anped, 2021.

GOMES, A. C. C.; OLIVEIRA, L. R.; LEAL, I. **Pensando o confinamento dos corpos negros na escola em tempo de pandemia**: a colonialidade e o conservadorismo em pauta. 2021 (no prelo).

GOMES, A. C. C.; SUSSEKIND, M. L. Escolas, violências e a presença de corpos. In: RODRIGUES, Angela Cristina Alves Albino; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.). **Democracia, educação e políticas curriculares nas pesquisas com currículos**. Paraíba: Editora UFPB, 2019. v. V.

GOMES, Ana Cristina da Costa; OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de. Práticas docentes em atravessamentos com os valores civilizatórios afro-brasileiros, decolonialidade e a lei 10639/03. **IX Colóquio Internacional de Filosofia e Educação**. Rio de Janeiro, 2018.

GOMES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento Negro e Educação**. Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019**. Disponível em: www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html?=&t=resultados. Acesso em: 03 ago. 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD CONTÍNUA) 2021**. Disponível em: www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html?=&t=resultados. Acesso em: 03 ago. 2022.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2020**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/200826_ri_atlas_da_violencia.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAKIRA-ÉTA (coord.). **Sobre educação indígena e educação escolar indígena.**

MARCELINO, Sandra. Oportunidade de aprendizagem de alunos negros: a acessibilidade comprometida. In: D'ADESKY, Jacques; SOUZA, Marcos Teixeira. **Afro-Brasil II: debates e pensamentos.** Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

MEC (Ministério da Educação). Publicações. 2019. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/Balanco-MEC-2019.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MOREIRA, Adriana de Cássia (org.). **UNEafro e os nossos meninos.** UNEafro. União de Núcleos de Educação Popular para negros e Classe Trabalhadora, 2021.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO (MNU). **Educam-se negros,** 1990.

NASCIMENTO, Abdias **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

NGANGA, João Gabriel do Nascimento. **Mapeamento de pesquisas e estudos com foco em educação e raça.** ActionAid Brasil, 2021.

NGANGA, João Gabriel do Nascimento. **Ações sobre as relações étnico-raciais.** ActionAid Brasil, 2022a.

NGANGA, João Gabriel do Nascimento. **Revisão bibliográfica e apresentação de dados sobre aprendizagem no Brasil.** ActionAid Brasil, 2022b.

PELLANDA, Andressa; FROSSARD, Marcele (coord.). **Infâncias e adolescências invisibilizadas: da escola ao cotidiano – A prioridade absoluta abandonada pelo Estado.** Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021a.

PELLANDA, Andressa; PIPINIS, Vanessa (coord.). **Não é uma crise, é um projeto: os efeitos das reformas de Estado entre 2016 e 2021 na Educação: subsídios para uma análise de raça e gênero: caderno 2.** Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021b.

PINAR, Willian. **Estudos curriculares: ensaios selecionados.** São Paulo Cortez, 2016.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina** CLAC- SO, Consejo Latino-americano de Ciências Sociales, Buenos Aires, 2005.

SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Givânia Maria. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas.** Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília, 2012.

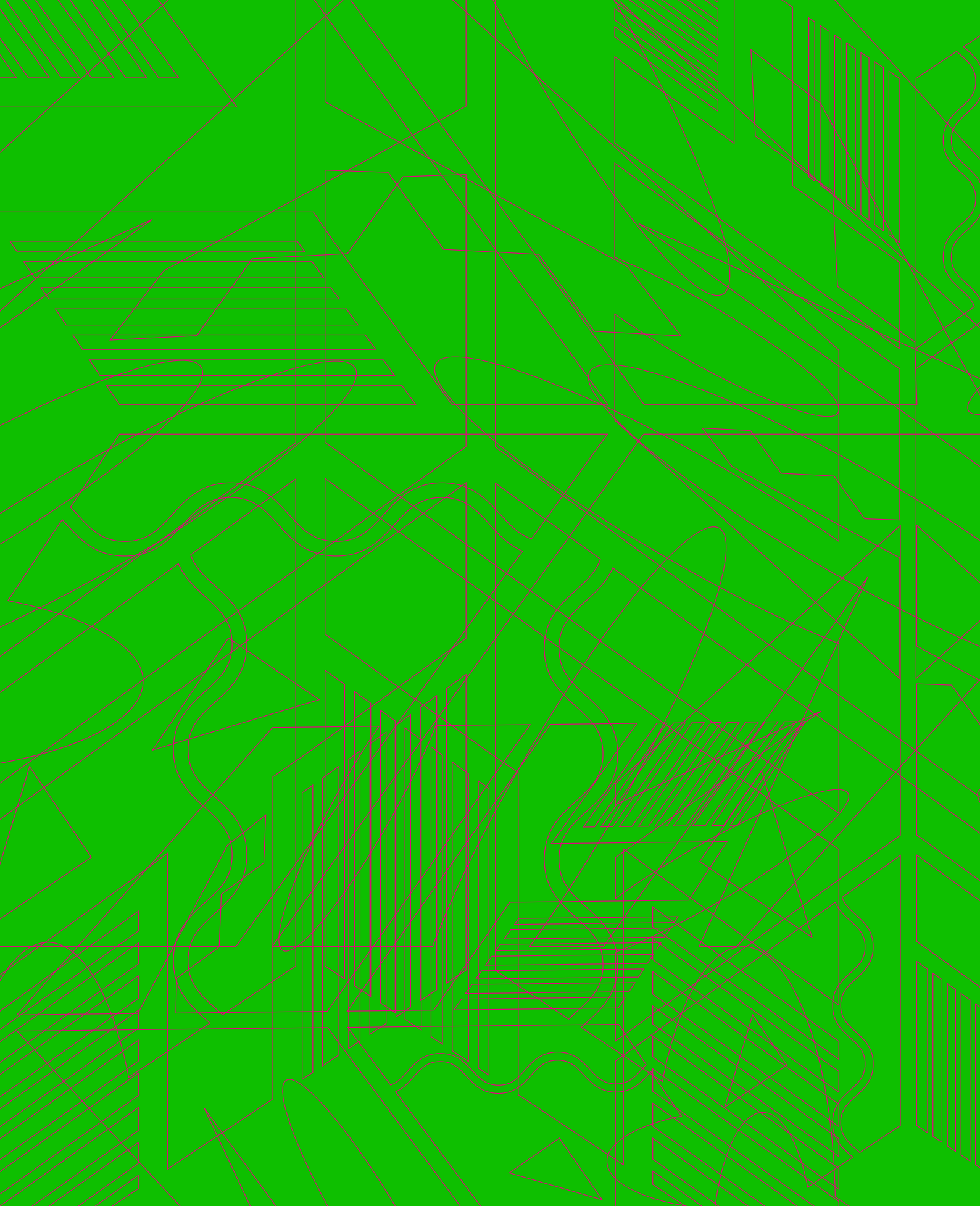
SILVA, Rosa Helena Dias da. **Inclusão e políticas afirmativas em educação para uma Brasil pluricultural: reflexões sobre povos indígenas e ensino superior.** Educação (PUCRGS). Porto Alegre, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 97-111, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

UNICEF Brasil; Cenpec Educação: Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação, 2021. Disponível em: www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil. Acesso em: 03 ago. 2022.



Realização:



act:onaid



Financiamento:

