

# EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA FISCALIZAÇÃO E DESAFIOS



## ORGANIZAÇÃO

Andrea Mallmann Couto  
Graziela Oliveira Neto da Rosa  
José Antônio dos Santos

# EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

## Fiscalização e desafios

### ORGANIZAÇÃO:

Andrea Mallmann Couto  
Graziela Oliveira Neto da Rosa  
José Antônio dos Santos



### APOIO:



## CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

T822e Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul

Educação antirracista : fiscalização e desafios / Andrea Mallmann Couto, Graziela Oliveira Neto da Rosa, José Antônio dos Santos, orgs. – Porto Alegre, 2021.

138 p.

1 Livro digital

ISBN: 978-65-81347-06-2

1. Educação para justiça. 2. Combate ao racismo. I. Couto, Andrea Mallmann. II. Rosa, Graziela Oliveira Neto da. III. Santos, José Antônio dos. IV. Título.

CDU: 37.035.1

*Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do Tribunal de*

*Contas do Estado do RS*

# Ficha técnica

Produção geral

Tribunal de Contas do Estado – RS (TCE-RS)

Iniciativa

Escola Superior de Gestão e Controle Francisco Juruena do TCE-RS

Apoio Técnico

Direção de Controle e Fiscalização do TCE-RS

Organização

Andrea Mallmann Couto

Graziela Oliveira Neto da Rosa

José Antônio dos Santos

Elaboração

Viviane I. Weschenfelder

Jorge Luís Terra da Silva

Andrea Mallmann Couto

Rita de Cássia Krieger Gattiboni

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher

Graziela Oliveira Neto da Rosa

Cláudia Pereira Antunes

Carla Beatriz Meinerz

José Antônio dos Santos

Revisão

Karine Monteiro Lisboa

Capa

Mitti Mendonça (@mao.negra)

Montagem

Janaina Castoldi

Diagramação

Ana Phil (@anaphil.design)

# Conselho TCE-RS

## **CONSELHEIROS**

Estilac Martins Rodrigues Xavier – Presidente  
Alexandre Postal – Vice-Presidente  
Cezar Miola – 2º Vice-Presidente  
Marco Peixoto – Corregedor  
Iradir Pietroski – Ouvidor  
Renato Luís Bordin de Azeredo – Presidente da 1ª Câmara  
Algir Lorenzon – Presidente da 2ª Câmara

## **CONSELHEIROS SUBSTITUTOS**

Heloísa Tripoli Goulart Piccinini  
Alexandre Mariotti  
Daniela Zago Gonçalves da Cunda  
Ana Cristina Moraes Warpechowski  
Letícia Ayres Ramos  
Roberto Debacco Loureiro

## **PROCURADOR DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE CONTAS**

Geraldo Costa da Camino

## **ADJUNTOS DE PROCURADOR DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE CONTAS**

Daniela Wendt Toniazzo  
Ângelo Gräbin Borghetti  
Fernanda Ismael

**CHEFE DE GABINETE DA PRESIDÊNCIA**

Ricardo Superti de Oliveira

**DIRETOR-GERAL**

Cesar Luciano Filomena

**DIRETOR DE CONTROLE E FISCALIZAÇÃO**

Everaldo Ranincheski

**DIRETORA ADMINISTRATIVA**

Renata Agra Balbuena

**DIRETOR DA ESCOLA SUPERIOR DE GESTÃO  
E CONTROLE FRANCISCO JURUENA**

Carlos Eduardo dos Santos Fleck

# Sumário

Apresentação	8.
Superando desafios	10.
Introdução	12.
A Educação racialmente inclusiva como infraestrutura para o desenvolvimento	18.
Experiência inédita de auditoria: por que e como auditar o artigo 26-A	40.
A experiência de implementação da ERER na educação infantil à luz da fiscalização do TCE	65.

Art. 26-A da LDBEN na educação básica dos municípios gaúchos	82.
Educação das relações étnico-raciais e a função social das instituições de ensino superior	96.
Diálogos Possíveis: EREER e extensão universitária	113.
Autoras e Autores	135.



# Apresentação

Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, constitui objetivo fundamental da República Federativa do Brasil afirmado na Constituição Federal de 1988.

O atingimento desse propósito, com a superação do racismo no Brasil, depende do conhecimento, do respeito e da valorização da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena por toda a população.

Buscando contribuir para o combate ao racismo, o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, desde 2014, atua na fiscalização do cumprimento do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela Lei

Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, que prevê a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

Este livro conta a história do controle exercido pelo TCE-RS ao longo destes sete anos, sempre com a valiosa contribuição de um grupo de trabalho que reúne representantes de diversas instituições, com o objetivo de acompanhar a sujeição a este preceito legal pelos municípios e pelo Estado do Rio Grande do Sul.

Em 2020, nos relatórios de auditorias realizadas com o objetivo de instruir os processos de contas anuais, nos quais são emitidos os Pareceres

Prévios das Contas dos Prefeitos Municipais, foram incluídas verificações das ações municipais relacionadas ao cumprimento do artigo 26-A da LDBEN. Com a transparência dos relatórios produzidos e dos dados obtidos para essa finalidade o Tribunal de Contas espera colaborar com os gestores municipais e com a sociedade civil para o planejamento, a formulação e a avaliação das políticas públicas voltadas à educação antirracista.

Para combater as desigualdades e as discriminações presentes no espaço social brasileiro é necessária a intensificação do esforço dos órgãos de controle e dos movimentos sociais para o acompanhamento e avaliação da implantação da educação das relações étnico-raciais e do ensino

de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas nas redes de ensino.

É dever de todos os indivíduos e instituições realizar e cobrar medidas para a eliminação do racismo.

**Estilac Martins Rodrigues Xavier**

Presidente do Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul

# Superando desafios

Dentre os desafios da educação antirracista no Brasil, que visa mobilizar toda a sociedade entorno do Ensino das Relações Étnico-Raciais, temos a tarefa de envolver os principais responsáveis pelos sistemas de ensino e pela elaboração, execução e avaliação das políticas públicas educacionais. Neste processo, além de prefeitos, secretários de educação, professores e comunidade escolar, sem dúvidas que estão diretamente implicados as universidades públicas federais e os Tribunais de Contas.

Conforme os próprios textos que apresentamos e terão a oportunidade de ler a seguir, aos Tribunais de Contas cabe atuar na defesa dos direitos fundamentais e na fiscalização do uso dos recursos públicos, enquanto nós, como Universidade pública, desempenhamos funções

como formadores(as) de profissionais preparados(as) para a construção de uma nação democrática que respeite todas as manifestações culturais e de identidades nas suas rotinas de trabalhos.

Neste sentido, a parceria e atuação conjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria de Extensão (DEDS/PROEXT) e Faculdade de Educação, com o Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul (TCE-RS) é um exemplo para todo o país. A iniciativa pioneira que congregou uma série de agentes da sociedade civil, instituições fiscalizadoras e de ensino, vem dando resultados que se expressam em pesquisas, em novas rotinas operacionais do Tribunal e, quiçá, em posturas e valores de respeito à diversidade que

se expressem não apenas na educação escolar e universitária, mas em toda a sociedade.

O livro que está em suas mãos é o resultado de um trabalho profícuo que vêm se dando ao longo de quase 10 anos de ações ininterruptas de formação e trocas de conhecimentos entre auditores, professores, secretários e conselheiros

de educação. É um belo exemplo de quanto a extensão universitária é um elo fundamental da UFRGS com a sociedade, que se abre ao diálogo às suas principais demandas, que oxigena e amplifica os desígnios do ensino e da pesquisa universitárias em prol de um mundo melhor.

Excelentes leituras e reflexões!

Porto Alegre, novembro de 2021.

**Profa. Dra. Adelina Mezzari**

Pró-Reitora de Extensão

**Prof. Dr. José Antônio dos Santos**

Diretor do DEDS/PROEXT

# Introdução

Urgência. Emergência. “É tudo para ontem” (EMICIDA, 2020). Esses foram termos e expressões que iam surgindo à medida que se delineava a escrita dessa breve introdução. Ao propor como objeto de análise a fiscalização do cumprimento do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LBEN, 1996), os autores deste livro deparam-se não apenas com os desafios da consolidação de uma educação antirracista e comprometida com as diferenças, mas também com a sua urgência. Ou seria emergência? Segundo o dicionário de significados:

A emergência acontece quando há uma situação que não pode ser adiada, que deve ser resolvida rapidamente, pois se houver demora, corre-se o risco até mesmo de morte. Já a urgência é quando há uma situação crítica, com ocorrência de grande perigo e que pode se tornar uma emergência caso não seja devidamente atendida.<sup>1</sup>

Em 2019, o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS) apresentou o resultado de uma das pesquisas com os municípios do Estado, cujo objetivo era verificar o cumprimento do Art. 26-A da LDBEN, que estabelece o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena. Embora 92% dos municípios

respondentes<sup>2</sup> afirmem cumprir a Lei – o que em si já é um problema, considerando que a legislação completou 18 anos em 2021 –, 56% têm ausência de legislação específica municipal e 97% dos municípios não possuem Conselho de Igualdade Racial.<sup>3</sup> Nessa direção, os documentos produzidos pelo TCE/RS apontam não só a urgência de

---

1 Disponível em: <https://www.significados.com.br/urgencia-e-emergencia/>. Acesso em: 18 out. 2021.

2 O RS possui 497 municípios e 489 responderam à pesquisa, ou seja, 98,4%. (ROSA, 2020).

3 Dados do TCE/RS de 2021, disponível em: <https://portalnovo.tce.rs.gov.br/noticia/tce-rs-divulga-pesquisa-sobre-conselhos-sociais-nos-municipios/>. Acesso em: 18 out. 2021.

fortalecer o trabalho de fiscalização, mas também a necessidade de ampliação dos canais de diálogo com os municípios. É preciso continuar educando para a compreensão das implicações que as relações étnico-raciais têm em relação à justiça social e ao desenvolvimento do RS.

Os dados alarmantes também evidenciam a relevância do trabalho realizado pelo TCE/RS. Felizmente, o Tribunal tem se fortalecido na última década junto ao Grupo de Trabalho (GT) 26-A, integrando-o desde 2013. As ações do TCE/RS em relação ao cumprimento da legislação sobre a temática étnico-racial são um diferencial em relação aos demais TCs do Brasil. Essa obra soma-se a esse conjunto de ações e resulta em uma publicação conjunta acerca da fiscalização do artigo 26-A da LDBEN, empreendida pelo TCE/RS a partir de movimentos interinstitucionais com o objetivo de apresentar o histórico do GT 26-A, os resultados parciais e algumas análises decorrentes do trabalho realizado até o momento.

No Rio Grande do Sul, a presença de indígenas e afrodescendentes por muito tempo foi considerada inexpressiva no conjunto das populações do Estado. Ao longo do século XX, o desenvolvimento e o progresso no Sul foram sendo delegados ao sucesso da imigração alemã e italiana, o que contribuiu para uma história que desmereceu outros

grupos étnicos, especialmente negros e indígenas. (WESCHENFELDER, 2015). Os processos de (in)visibilidade vivenciados por esses grupos resultam em experiências de discriminação negativa que ocorrem em todos os segmentos da sociedade, mas que iniciam e se estabelecem no ambiente escolar. Experiências essas que, vale registrar, são maléficas em qualquer região brasileira, mas que no RS se deparam com a justificativa da pouca representatividade da diversidade para justificar a ausência de um trabalho efetivo no que tange a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). (ROSA, 2020).

É nesse cenário desafiador para o cumprimento do Art. 26-A no Estado que se estabelece um GT, visando a articulação e o fortalecimento de pessoas que já protagonizavam o trabalho com a ERER. O GT 26-A tem caráter interdisciplinar e interinstitucional, sendo composto por profissionais que representam diferentes setores e entidades, tais como: Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, Ministério Público de Contas, Associação dos Procuradores do Estado do Rio Grande do Sul, Rede Afro-Gaúcha de Profissionais do Direito, Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil/RS, Defensoria-Pública da União/RS, Centro de Apoio Operacional em Direitos Humanos do

Ministério Público Estadual/RS, Departamento de Educação e Desenvolvimento Social/UFRGS, e professores de diferentes instituições, tais como Unisinos e UFRGS.

O livro aqui apresentado é fruto de trabalho coletivo e nasce nas reuniões mensais do GT 26-A, cujos encontros são marcados pela troca de informações e experiências, além de discussões e planejamento de ações conjuntas. Foi assim em 2015, quando uma das primeiras ações do GT resultou na aplicação de um questionário com os municípios sobre o cumprimento das

leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008. Com esta obra, marca-se o compromisso de cada membro(a) do GT 26-A em entregar para a sociedade o resultado desse trabalho de fiscalização, análise de dados e produção de conhecimento. A obra é assinada por nove autores, profissionais negros e não-negros de diferentes áreas que reafirmam, através de seus textos, o compromisso com uma educação que cumpra o que nos orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

É preciso ter clareza que o Art. 26-A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (MEC/SEPPIR, 2004, p. 17).

Considerando que o principal objetivo do Art. 26-A é, sobretudo, “promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra [e indígena] e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária” (MEC/SEPPIR, 2004, p. 8), esse livro é destinado a gestores do campo da educação, professores da educação básica e ensino superior, auditores, conselheiros de educação, pesquisadores e demais interessados. A seguir, apresento brevemente o objetivo de cada um dos seis textos dessa produção.

O capítulo 1 é de autoria de Jorge Luís Terra da Silva e tem como título “A educação racialmente inclusiva como infraestrutura para o

desenvolvimento”. Além de uma reflexão sobre as esferas do desenvolvimento social e o racismo enquanto impeditivo do mesmo, o autor nos brinda com uma análise refinada da legislação brasileira no que tange ao Art. 26-A e o significado do seu cumprimento. Além disso, Jorge Terra apresenta caminhos para o avanço no cumprimento da Lei, a partir do que chama de “alinhamento de esforços”.

O capítulo 2 foi produzido por Andrea Mallmann Couto e Rita de Cássia Krieger Gattiboni, ambas Auditoras Públicas Externas do TCE-RS. O texto trata da experiência de auditoria do Art. 26-A e dentro os seus objetivos estão o de “desmistificar

a crença que o exame do Artigo 26-A não é pertinente e viável às auditorias realizadas pelos Tribunais de Contas (porque auditar); e exemplificar como o Artigo 26-A pode ser examinado em uma Auditoria de Regularidade (como auditar)”. Além disso, apresenta dados inéditos do levantamento realizado junto aos municípios do RS em 2021 sobre o cumprimento do Art. 26-A. Trata-se de uma grande contribuição para outros TCs e também para interessados em compreender a importância da auditoria para os gestores públicos, os pesquisadores e a sociedade civil, incluindo os próprios municípios auditados.

O campo da Educação Infantil é o foco da análise de Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher e Graziela Oliveira Neto da Rosa, com o capítulo intitulado “A experiência de implementação da EREER na Educação Infantil à luz da fiscalização do TCE”. As autoras mostram a importância da EREER na educação infantil, analisam abordagens desse trabalho com crianças e compartilham com o/a leitor/a princípios para que a temática possa ser trabalhada desde a infância. Para finalizar, trazem também dados do relatório publicado pelo TCE/RS e os analisam com base nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER em Educação Infantil.

O capítulo 4 apresenta “resultados e reflexões sobre a implementação do estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar da Educação Básica dos municípios

do Rio Grande do Sul (RS), através dos dados apresentados pelo Tribunal de Contas do Estado do RS, no ano de 2018”. Ao longo do texto, Cláudia Pereira Antunes e Graziela Oliveira Neto da Rosa contextualizam o atual cenário de crise sanitária causada pela COVID-19 e analisam a aplicação do Art. 26-A da LDBEN na educação básica dos municípios gaúchos. Em sua análise, sinalizam para o cumprimento parcial da legislação, a despeito dos dados positivos que o relatório apresenta.

No capítulo seguinte, Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher e Carla Beatriz Meinerz refletem sobre “a função social das Instituições de Ensino Superior (IES) na obrigatoriedade de cumprir a transformação em suas práticas curriculares a partir da EREER”. Após apresentar as atribuições da universidade no que tange à educação das relações étnico-raciais, o capítulo compartilha uma experiência pedagógica vivenciada na disciplina de EREER que compõe o curso de Pedagogia na UFRGS. As autoras relatam e analisam a percepção dos estudantes nas práticas trabalhadas na disciplina, dando pistas importantes de como esse trabalho pode ser realizado no ensino superior, especialmente a partir da existência da temática nos currículos.

Por fim, o capítulo 6 intitula-se “Diálogos possíveis: EREER e extensão universitária” e traz uma reflexão sobre “o papel da extensão universitária no cumprimento da legislação que prescreve o ensino de história e cultura afro-brasileiras,



africanas e indígenas no ensino escolar e acadêmico”. Ao longo do texto, José Antônio dos Santos mostra a importância da função social da universidade ao contribuir para a formação de professores no que tange à efetivação do Art. 26-A. Além de elucidar ao leitor os direcionadores para a EREER, o autor nos apresenta alguns conceitos e também posicionamentos de referências que contribuem para o trabalho do GT 26-A da extensão universitária, abastecendo de forma inovadora o tripé ensino-pesquisa-extensão.

Como podemos ver, os seis textos que compõem essa obra muito nos dizem em termos de

dados, de trabalho realizado e também em termos de desafios. Desafios esses que se colocam diante de nós para que possamos, finalmente, olhar de frente para os “perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (MEC/SEPPIR, 2004, p. 8). O GT 26-A segue vivo com uma de suas maiores riquezas: a existência de profissionais de diferentes áreas e instituições, igualmente comprometidos com a causa da equidade racial. Desde o ano de sua articulação, diversas pessoas tiveram passagem pelo GT e deixaram suas marcas. A todas elas, agradecemos pelo convívio e parceria, em especial:

Véra Neusa Lopes - Professora Rede Estadual de Ensino; Programa/de Educação Antirracista/UFRGS  
Paulo Sérgio Silva - Professor da Rede Municipal de Ensino/PMPA; Programa de Educação Antirracista/UFRGS; IACOREQ (Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombo)

Rita Camisolão - Departamento de Educação e Desenvolvimento Social/UFRGS

Bruno Ferreira Kaingang - Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS

Maria Aparecida Bergamaschi - Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS

Alessandra dos Santos da Silva - Historiadora/UFRGS

Fernanda Ismael - Ministério Público de Contas do RS

Tatiana Rodrigues - Rede Afro-Gaúcha dos Profissionais do Direito

Carla Nunes - Comissão Direitos Humanos/OAB/RS

Rafaele Turkienicz - Comissão de Direitos Humanos da OAB/RS

Carolina Pereira Montiel - Defensoria Pública da União

Laura Fernanda Zacher - Defensoria Pública da União

Ricardo Angelim - Auditor do Tribunal de Contas do Estado

Fernando Augusto Wobeto - Auditor do Tribunal de Contas do Estado

Léo Arno Richter - Auditor do Tribunal de Contas do Estado

Gonçalo Mesko da Fonseca - Auditor do Tribunal de Contas do Estado

Janaína Castoldi - Oficial de Controle Externo do Tribunal de Contas do Estado

Tatiana Martiniano (In Memoriam) - Rede Afro-gaúcha de Profissionais do Direito

Que esta obra possa despertar no leitor não apenas o senso de urgência no que tange à educação antirracista na escola e na universidade, mas também a consciência da sua emergência. Diariamente, o racismo coloca em risco e executa a vida de crianças e jovens negros e indígenas. É chegada a hora de fortalecer os elos da justiça social e do amor pela educação e pela vida digna. Que possamos agir com mais intensidade, pois como nos lembrou Emicida (2020), “é tudo para ontem!”

**Viviane I. Weschenfelder**

Professora da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

EMICIDA. **AmarElo - É tudo para ontem**. Documentário. Netflix, 2020.

MEC; SEPPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

ROSA, Graziela O. N. **Educação antirracista: ausências e urgências na fiscalização do Art.26-A LDBEN no contexto escolar**. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 33, n. 2, jul-dez. 2020.

WESCHENFELDER, Viviane I. **Processos de (in)visibilidade do sujeito negro: o jornal de Venâncio Aires/RS em questão**. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2015.

# A EDUCAÇÃO RACIALMENTE INCLUSIVA COMO INFRAESTRUTURA PARA O DESENVOLVIMENTO

Jorge Luís Terra da Silva<sup>4</sup>

## Introdução

Estrutura é o ponto de partida para o enfrentamento de determinada demanda. Assim, ao se pretender resolver específico problema, precisa-se conhecer o sistema pertinente e criar estrutura que possa gerar alteração positiva. Em alguns casos, identificado o problema e já se sabendo o ambiente que precisa ser instaurado, ataca-se a estrutura que não permite que o resultado almejado seja atingido.

Nesse sentido, tratando-se de desenvolvimento nacional, a infraestrutura domina o noticiário, os debates e movimentos empresariais e

políticos, ou seja, constituem o objeto das discussões os portos, as estradas, as hidrovias, as ferrovias, os aeroportos, as legislações trabalhista, administrativa e previdenciária, a educação (no que tange à formação técnica e à idade correta da alfabetização), a energia, a telefonia, as finanças e o meio ambiente.

Nesse campo, é oportuno destacar que o desenvolvimento é um objetivo fundamental republicano consagrado constitucionalmente, devendo ser atingido em plena sintonia com os demais objetivos previstos da seguinte forma em nossa Carta:

---

4 Procurador do Estado do Rio Grande do Sul

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Nesse teatro, é inarredável que a educação, infraestrutura social que é, seja analisada sob o prisma do direito fundamental à boa administração, apontando o problema de ela não ser sensível, na prática, ao critério raça. Nesse artigo, evitando-se superficialidades, o recorte adotado abarca as normas extraíveis dos incisos II, III e IV

do artigo terceiro da Constituição e do artigo 26-A da Lei federal número 9394, de 20 de dezembro de 1996, a conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Desta forma está entabulado no dispositivo legal referido acima:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Note-se que os conhecimentos externados em lei devem ser alcançados a todos os estudantes e não apenas aos que sejam negros ou indígenas. E essa universalidade tem o fito evidente de constituir uma sociedade que conheça suas raízes e, a partir delas, altere sua produção de subjetividade,

atinga um nível civilizatório e de coesão social superior ao hoje vivenciado, criando ambiente necessário para atingir os objetivos republicanos elencados acima (art. 3º, I a IV, CF/88). Portanto, a educação sensível ao critério racial, como meio, teria fins extremamente relevantes também na

vida social, econômica, cultural e política, individual e coletivamente considerados.

Não discrepou desse entendimento o Ministério da Educação quando, em 2013, apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, isto é, da pré-escola até o final do ensino médio.<sup>5</sup>

Cumprir e destacar que norteia esse texto o fim de, fiel ao recorte proposto, demonstrar como a política pública de educação deve ser aplicada de forma sensível ao critério racial para que sejam atingidos os objetivos republicanos, bem como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e as metas a esses pertinentes, em especial, a meta 4.7 do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável pertinente à

educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como à promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.<sup>6</sup>

De bom alvitre sublinhar que o desenvolvimento é tema que interessa a todos e a cada um dos países. Por essa razão, com o fito de dar concretude a acordos anteriores, sobretudo aproveitando as conquistas dos Objetivos do Milênio e avançando nas metas não atingidas, o conjunto de países reunidos em Nova York de 25 a 27 de Setembro de 2015 estabeleceu os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as 169 metas pertinentes ao tema. No que interessa ao que se está a tratar, mister destacar do 16º Objetivo as seguintes metas:

16.6 Desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes em todos os níveis;

16.7 Garantir a tomada de decisão responsável, inclusiva, participativa e representativa em todos os níveis;

16.10 Assegurar o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais;

---

5 A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

6 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

16.b Promover e fazer cumprir leis e políticas não discriminatórias para o desenvolvimento sustentável.

Quanto ao 9º Objetivo, que cuida da infraestrutura, sublinha-se o seguinte:

9.1 Desenvolver infraestrutura de qualidade, confiável, sustentável e resiliente, incluindo infraestrutura regional e transfronteiriça, para apoiar o desenvolvimento econômico e o bem-estar humano, com foco no acesso equitativo e a preços acessíveis para todos;

E, por fim, pontuam-se as metas atinentes ao Objetivo relativo ao combate às desigualdades:

10.2 Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra;

10.3 Garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito;

10.4 Adotar políticas, especialmente fiscal, salarial e de proteção social, e alcançar progressivamente uma maior igualdade.

O desenvolvimento é resultado de ações articuladas e continuadas, tornando-se um desafio para as sociedades. Ele exige convicção e força na busca do equilíbrio entre seus custos e suas vantagens, tanto no plano regional quanto no global, evidenciando-se que as vantagens não se limitam às econômicas. Ele impõe discussão sobre campos e formas de atuação estatal, bem como sobre regras de regulação. Disso tudo decorre sua vinculação com o direito à boa administração, em especial no que essa pertine à eficiência, à eficácia e à sustentabilidade.

É fundamental, por via de consequência, que

sejam combatidas as externalidades capazes de gerar afastamento ou retardo do atingimento dos resultados e impactos positivos imprescindíveis para o desenvolvimento, que se dá em três frentes: a social, a econômica e a ambiental. Isso porque as externalidades mencionadas acabam conformando o ambiente vivenciado, bem como influenciando a performance das instituições públicas e privadas que objetivam ou colaboram para o alcance dos fins já referidos.

Em síntese, é lícito afirmar que o desenvolvimento sustentável visado exige a boa governança e essa abarca o Estado e as entidades empresariais

cientes de que a sociedade deve buscar, simultânea e obstinadamente, objetivos econômicos, sociais e ambientais consensuados na forma de objetivos globais de desenvolvimento sustentável, os denominados ODS. Por esse motivo, Sachs (2014) estabelece que uma boa sociedade deve ter como objetivos principais a prosperidade econômica, a inclusão e a coesão social, a

sustentabilidade ambiental e a boa governança por parte do Estado e das empresas. Não olvidando desses ensinamentos, o escopo estabelecido neste artigo comporta apenas a ação ou a omissão estatal.

Nesse ponto, alerta Bresser Pereira que o Estado pode ser estimulador ou dificultador do desenvolvimento:

Para o desenvolvimento econômico, as instituições são fundamentais, sendo, naturalmente a mais importante delas o próprio Estado moderno, na medida em que este é seu instrumento de ação coletiva por excelência. O Estado é um instrumento positivo do desenvolvimento na medida em que estimula o investimento em capital físico e humano, e o progresso técnico e científico, mas pode ser também um empecilho, se, ao invés, suas instituições estabelecerem o privilégio e favorecerem a captura do patrimônio público.

Oportuno aqui trazer o conceito de direito fundamental à boa administração pública que, resumindo-o como um conjunto de direitos subjetivos

públicos, assim o concebeu Freitas (2014):

Trata-se do direito fundamental à administração pública eficiente e eficaz, proporcional, cumpridora de seus deveres, com transparência, sustentabilidade, motivação proporcional, imparcialidade e respeito à moralidade, à participação social e à plena responsabilidade por condutas omissivas ou comissivas.

Indispensável, ainda na fase introdutória, discorrer sobre o quadro atual e relativo à igualdade racial, pois o disposto no artigo 26-A da LDBEN seria um esforço para mudar o estado das coisas. Mister, contudo, não descurar do trilha definido no início desse texto: a demonstração de que a educação racialmente inclusiva é importante para o atingimento do desenvolvimento pátrio.

### **Do cenário hoje vivenciado e a modificar**

No exame da educação sob o prisma da igualdade racial, constata-se como as gestões dos entes federativos não direcionam atenção à relação entre meios e fins, ou seja, à possibilidade de com um determinado meio atingir satisfatoriamente mais de um fim. Tampouco conseguem realizar análise

intertemporal das questões e das soluções possíveis, o que ensejaria conceber e concretizar políticas públicas voltadas a garantir um melhor futuro para as gerações que virão. Esses entes também não demonstram foco na qualidade do gasto público com o fito de atingimento de resultados concretos positivos. Portanto, ao agir no campo da educação de maneira dissociada dos interesses, dos direitos e das necessidades de grupos étnicos que superam a metade de seu contingente populacional, bem como de interesses, de direitos e de necessidades de toda a sociedade, em especial das crianças e dos adolescentes, o Brasil escancara carecer de melhor trato da eficiência, da sustentabilidade e da eficácia.

Há um desafio a ser enfrentado por numerosos segmentos, inclusive para juristas pátrios, calcados em evidências sustentadas, em planos, em infraestruturas e em avaliações de impacto com o firme propósito de contribuir para a operacionalidade dos institutos e não para sua mera conceituação.

O racismo, os estereótipos, os vieses, o preconceito e a discriminação raciais impedem que potenciais sejam realmente explorados. Essa realidade gera prejuízos coletivos, pois, conforme ensina Stiglitz (2016), sociedades mais igualitárias estão mais aptas a atingir patamares mais elevados de desenvolvimento ou, ao menos, de crescimento econômico.

O racismo pode ser combatido por meio de

processos educacionais, por meio de ações afirmativas, por meio da aplicação de sanções, por meio de atos civilizados e civilizatórios vinculados aos exemplos pessoais ou institucionais, bem como pela constituição de estruturas voltadas ao trato dessa questão.

É perceptível que, em solo pátrio, não se está atingindo padrões razoáveis de eficácia no combate ao racismo, pois ele ainda é bem presente e, em certos momentos, afigura-se revigorado. Também pode haver igual consideração no que concerne à eficiência porque não são utilizados de forma sistêmica todos os meios dos quais se dispõe.

Assim, não é desarrazoado falar em um quadro de ineficiência e de ineficácia no combate ao racismo. Esse quadro, é bom dizer, está apoiado em dados atinentes à educação, ao mercado de trabalho, à inserção em espaços de poder, às condenações relativas aos crimes raciais, à tecnologia, à saúde e à segurança.

Vive-se, no seio de instituições privadas e públicas, o que se combinou denominar de racismo institucional, e isso quase inviabiliza que essas estruturas gerem mudanças concretas. Não é à toa que a expressão racismo institucional, na primeira vez que foi referida o foi traçando paralelo com a relação entre a Metrópole e a colônia. (TURE e HAMILTON, 1992).

De bom alvitre destacar que se toma o racismo institucional como o desinteresse ou a desatenção



com questão ou com necessidade que interessa a determinado grupo étnico, levando à ocorrência e à permanência da discriminação. Parte-se, por conseguinte, da superação da intencionalidade, tendo-se, como bem ensina Rios (2008), como a gênese da discriminação a dinâmica social, o ambiente institucional e as organizações nas quais os indivíduos vivem. Sob essa ótica, o exame do preconceito e da discriminação racial não se calca no sentir e no agir individual, sobretudo em uma sociedade que não se admite racista e que ainda sustenta conformar uma democracia racial, mas nos padrões de conduta, nos posicionamentos, nas composições institucionais e nos resultados práticos para o grupo lesado.

Nesse cenário, as análises das auditorias já realizadas pelo TCE/RS e das pesquisas promovidas no campo acadêmico apontam para a persistência do descumprimento das normas extraíveis do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora seu texto originário date de 2003 e sua alteração de 2008. Segundo esse dispositivo legal, que toma-se como a lei antirracista com maior possibilidade de gerar efeitos sociais concretos por atuar no campo da educação das crianças, as escolas públicas e privadas brasileiras, de ensino infantil, fundamental e médio, “*em todas as disciplinas*”, devem inserir as histórias e as culturas africana, afro-brasileira e indígena. Desconsiderando o caráter transformador da norma, pois ela visa à formação de uma

sociedade baseada no conhecimento e não no preconceito, ultrapassando a questão educacional e configurando meio de prevenção de práticas racistas no corpo social, os Estados-membros e os Municípios não deram efetividade sistemática ao que determina a lei. A União, por sua vez, permite, ao não promover a alteração dos currículos das graduações, que profissionais saiam das Universidades sem o conhecimento necessário para ministrar disciplinas de forma adequada ao que determina a LDBEN, tampouco regular relações étnico-raciais no âmbito escolar e em outros domínios. Falha, por conseguinte, educacional, político e economicamente, sobretudo porque, além disso, acaba repassando recursos com bem menor possibilidade de êxito, para que os já professores individualmente ou os demais entes federados, em períodos de tempo inferiores ao da graduação, compareçam ou promovam eventos e cursos.

Vê-se aí um importante meio de combate ao racismo, a educação, utilizado de forma ineficiente e gerando efeitos inferiores aos quais legitimamente se poderia esperar.

Outro meio de combate ao racismo seria a criação e o fortalecimento de estruturas governamentais de combate ao racismo. Todavia, em um país com dimensões continentais, há uma Secretaria de um Ministério com poucos recursos orçamentários e nenhuma força política encarregada de tratar da igualdade racial no Brasil. A mesma deficiência

estrutural se repete nos Estados e nos Municípios brasileiros, indicando não haver vontade férrea de combater as consequências para negros e não negros de uma longa escravização e da aniquilação quase que total dos indígenas. Aliás, tal vontade estatal poderia e deveria ser externada na composição das equipes governamentais, mas não é raro vê-las compostas exclusiva ou quase que exclusivamente por não negros e não indígenas. Pontua-se aqui que o sistema nacional de promoção da igualdade racial (SINAPIR), criado em 2010, somente conta com a adesão de cerca de 71 dos 5570 municípios brasileiros, o que é, por si só, revelador.

Discute-se de maneira intensa, quando ocorrem práticas individuais de racismo, a necessidade de tais atos serem considerados como crime de racismo e não como o de injúria racial, de serem mais severas as penas e de haver trabalho sobre essa questão no domínio da educação. E não é incomum o agente do crime não se admitir racista, dizer que são “hipócritas” os cidadãos que o criticam e dizer ter amigos ou até parentes pretos ou pardos. No que interessa nesse breve texto, é bom assumir que não se trabalha adequadamente a questão educacional previamente ou depois de fatos que comovem parte significativa da sociedade. E mais. Há estudos do respeitado

Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais dando conta de que quase 70% das pessoas que respondem por crimes raciais restam absolvidas.<sup>7</sup> Ainda se há de considerar que sendo os crimes de racismo e de injúria previstos com pena mínima de um ano, está o Ministério Público obrigado a ofertar a possibilidade de suspensão condicional do processo, o que ampliaria o número de pessoas supostamente praticantes de tais atos e sem recebimento de sanção.

A questão é que, tendo-se a lei penal como um instrumento de combate ao racismo e vendo-a como incapaz de gerar os efeitos aguardados, sabe-se que está a tramitar no Congresso Nacional projeto de lei, sob o silêncio do chamado Movimento Negro, que reproduz o ineficaz texto legal, pois mescla o atual Código Penal com a Lei Federal 7716/89. O mencionado projeto é fruto de uma comissão de notáveis convocada pelo Congresso. Sem se examinar competências e qualificações individuais, mister anotar que ou não se teve acesso ao estudo do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LAESER), demonstrador da ineficácia legislativa, ou com ele se chegou à interpretação que, respeitosamente é forçoso dizer, não

---

7 Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010

[http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades\\_raciais\\_2009-2010.pdf](http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf)

levará à transformação que a Constituição e os Tratados Internacionais impõem à nossa Pátria. Dessa arte, a questão, divorciada dos dados, parecer sido considerada de somenos importância diante das outras que deveriam ser tratadas na novel legislação.

As disposições constitucionais estão em concorrência, pois, em regra, reconhecem direitos para alguns e deveres para outros, o que acaba por exigir interpretação e aplicação com equilíbrio e proporcionalidade. A única disposição com caráter de absoluta prioridade está prevista no artigo 227 da Constituição. Ela obriga que às crianças, aos adolescentes e aos jovens sejam assegurados pela família, pela sociedade e pelo Estado “o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Essa regra, aliada aos conhecimentos que já se tem, obriga a implementar de maneira planejada e sistemática a educação racialmente inclusiva para todos os estudantes. Nunca é demais asseverar que a exposição ao racismo e aos demais fenômenos raciais, bem como o presenciar de discriminação sofrida por parentes ou responsáveis, é capaz de gerar desgastes significativos nos cérebros e em outros sistemas biológicos que redundam efeitos na saúde, na aprendizagem e no comportamento, como

apontam estudos do Center on the Developing Child da Harvard University (2020).

No que concerne às ações afirmativas, oportuno consignar que as cotas raciais no meio acadêmico nasceram nas próprias Universidades, não decorrendo, com efeito, de iniciativa governamental. Aliás, as persistentes práticas violadoras do sistema de reserva promovidas pela União, pelos Estados, pelos Municípios e por particulares obrigou ao ajuizamento da Ação Declaratória de Constitucionalidade número 41 junto ao Supremo Tribunal Federal. Julgando procedente o pedido apresentado, a Suprema Corte elencou uma série de fraudes perpetradas e aduziu soluções para que sejam evitadas.

Ainda no campo da ação afirmativa, impositivo dizer que o Estatuto da Igualdade Racial, que é um marco regulatório, segue sendo descumprido. Bastante é, aqui, restrito exame de dois pontos relevantes: a não regulamentação do artigo 39 e a violação do artigo 40 do diploma mencionado acima. Foi constituída comissão para apresentar à então denominada Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) sugestão de regulamentação de artigos do supracitado estatuto no ano de 2012. Desse grupo, embora o parágrafo terceiro do artigo referido preveja a concessão de incentivos fiscais às entidades privadas que tenham programas, projetos e ações de igualdade racial no campo do trabalho, não constava nenhum membro do Ministério da Fazenda ou do

Ministério do Planejamento. Como decorrência lógica, transcorrido prazo mais do que razoável, pois o Estatuto é de julho de 2010, não há entidade privada que financie projetos de cunho eminentemente racial, salvo o Fundo Baobá, e somados os salários de homens brancos e mulheres brancas e somados os salários de homens negros e mulheres negras em seis regiões metropolitanas brasileiras, o segundo grupo de pessoas percebe aproximadamente a metade do que percebe o primeiro, como tem demonstrado o LAESER da Universidade Federal do Rio de Janeiro.<sup>8</sup>

À toda evidência, resta desperdiçado um forte meio transformador: a lei. Essa, no caso específico, estimularia o emprego de outro meio de igual valor: a responsabilidade social corporativa.

Outro ponto do Estatuto a referir é o descumprimento solene do que determina o artigo 40. Está o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo do Trabalhador (CODEFAT) obrigado a promover programas e ações, a financiar projetos e iniciativas pertinentes à igualdade racial no mercado de trabalho. Até o momento, nenhum centavo sequer foi endereçado ao que determina a lei e o que é pior, a leitura da ata da 117ª reunião ordinária do CODEFAT evidencia a intenção de não se dar efetividade à norma jurídica. O ápice é

atingido quando o representante do BNDES sustenta que o Banco não tem a cor/raça como um critério para a concessão de financiamento. Ora, nada mais fez do que comprovar o descumprimento do Estatuto.

Quanto à baixa inserção do negro nos espaços de poder, bastante é ler o Censo do Poder Judiciário brasileiro<sup>9</sup>, realizado com coragem e espírito republicano pelo Conselho Nacional de Justiça. Dos 10.796 que responderam ao questionário que fora apresentado aos 16.812 Juizes brasileiros, 1% (107) se autodeclararam pretos e 14% (1.511) se autodeclararam pardos.

Sabe-se que a diversidade interna torna a instituição mais competitiva e mais apta a compreender os desafios da sociedade e a construir soluções. Por conseguinte, alterar a composição do Judiciário pátrio é mais do que dar acesso a um grupo de pessoas, é conferir-lhe mais condições de atuar com justiça numa sociedade contaminada pelas desigualdades de diversas ordens.

Numerosas vezes, parece que se olvida de que o combate às desigualdades é um Objetivo Republicano estampado na Constituição. Ademais, já passou da hora de conferir efetividade aos princípios da eficiência e da eficácia no campo da igualdade racial no Brasil, afastando-se de atos

---

8. Desigualdades raciais e mercado de trabalho – LAESER/UFRJ

<http://brasildebate.com.br/desigualdades-raciais-e-mercado-de-trabalho-no-brasil/>

9 Censo do Poder Judiciário - <http://www.cnj.jus.br/images/dpj/CensoJudiciario.final.pdf>

meramente simbólicos, de ritmos ditados por questões político-partidárias ou individuais, gerando-se um sistema capaz da consecução de resultados transformadores há muito aguardados por indígenas, por negros e também por quem não integra nenhum desses grupos.

Em suma, em um país que pretende ser desenvolvido, é inarredável a preocupação com as infraestruturas físicas e sociais. Nesse sentido, a educação ganha relevo e compromisso, pois não abarcam apenas questões cognitivas, mas também civilizatórias. Nesse sentido, adotando-se uma educação comprometida com modificações significativas no aspecto racial, melhoram-se as relações interpessoais e as que se estabelecem com a educação formal, estimulando-se um melhor desempenho escolar e o preenchimento de melhores e de mais diversificadas vagas no mercado de trabalho. Por via de consequência, com

medidas de médio ou de longo prazos, enfrentam-se os subprodutos do racismo: o desemprego e a menor empregabilidade, as diferenças salariais, o cometimento dos crimes de injúria racial e de racismo, a marginalização social, a evasão escolar, o baixo rendimento escolar e a baixa autoestima. E mais. Tendo-se o desiderato mencionado acima, cria-se uma visão de sociedade que valoriza o pertencimento, a identidade e a dignidade.

#### **Artigo 26-A: sua importância e os processos decisórios correspondentes**

Sem foco e sem investimento em infraestrutura, sem dúvida alguma, o Brasil não atingirá o desenvolvimento preconizado em nossa Lei Maior, tampouco verá consolidado aquele decorrente do atingimento dos objetivos de desenvolvimento sustentável. Essa infraestrutura pode ser física

---

10. Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

(...)

II - prevalência dos direitos humanos;

VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;

(...)

11. Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

(...)

como o são a malha rodoviária, as redes de comunicação, o sistema energético, bem como social, como a educação, a saúde e o sistema jurídico.

A infraestrutura deve ser aquela que, no mínimo, tenha o nível suficiente para que haja o desenvolvimento de forma sustentável, tendo-se em mente que os riscos são inerentes à atividade administrativa e à vida negocial. Por outra mão, não pode estar longe do olhar que a administração perseguidora de resultados sociais, econômicos e ambientais que configurem os objetivos preconizados está forçada a, de forma planejada e sistêmica, realizar atos e a criar ambiente propiciador e estimulador do atingimento do desiderato referido.

O cenário da igualdade racial acima descrito está em dessintonia com um país que deve reger suas relações internacionais pelos princípios da prevalência dos direitos humanos e do repúdio ao racismo<sup>10</sup>, que consagra constitucionalmente como grave crime<sup>11</sup>. Dessarte, a educação racialmente inclusiva tem intensificadas importância e responsabilidade, porque representa um investir em uma sociedade pautada na verdade ainda não contada em ambientes escolares. Sim, porque, na medida

em que os brasileiros passarem a melhor conhecer suas origens e características étnicas, ampliarão a autoestima, o conhecimento, o respeito entre grupos étnicos e o espírito de nação, bem como a possibilidade de exploração de potenciais, melhorando as relações com a escola formal, gerando-se a melhoria do desempenho escolar e a diminuição da evasão escolar. E mais. É crível que pessoa não negra ou não indígena que tenha educação racialmente inclusiva desde a pré-escola venha a ter o critério raça para não contratar pessoas ou para efetivar abordagem policial seletiva? É coerente pensar o contrário, tendo-se a educação inclusiva como aquela capaz de construir e de manter valores que permitam novos agires nas relações interpessoais que envolvam diferenças raciais, de estado de saúde, etárias ou de qualquer outra espécie.

Embora a certeza de que há muito a fazer, não se tendo o texto de diplomas legais como instrumentos que isoladamente possam transformar realidades, traz-se à colação parte do contido na Resolução nº 1, de 17 de Junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

A resolução mencionada decorre da homologação do parecer CNE/CP nº 3/2004, de 10 de março de 2004, do qual se extrai o seguinte trecho:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnicorraciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas.

Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Assinala-se que as crianças e os adolescentes brasileiros, apesar da priorização absoluta que lhes destina a Constituição pátria, estão tendo o direito fundamental a um ensino de qualidade violado.<sup>12</sup> Isso por conta do descumprimento sistemático por Estados e por Municípios, bem como por mantenedoras de estabelecimentos privados, da norma extraível do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Aliás, a inserção do artigo referido, promovida pela Lei número 10639/2003, posteriormente alterada pela Lei número 11645/2008, no ver do signatário, decorre do descumprimento do artigo 26 da LDBEN. Sim, o texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já seria capaz de conduzir a uma educação não eurocêntrica, diversificada e adequada à realidade nacional, sobretudo se interpretado à luz do parágrafo primeiro do artigo 242 da Constituição.<sup>13</sup>

Acrescente-se que Estados e Municípios também descumprem o dever de fiscalizar os estabelecimentos privados que, atentando contra o inciso I do artigo 7º da LDBEN, também não dão efetividade à norma decorrente do já reproduzido artigo 26-A.

Ao não dar aplicabilidade e ao não exercer supervisão ou fiscalização do cumprimento do disposto do marco regulatório nacional da educação, demonstramos como ainda constituímos uma sociedade apartada da sustentabilidade, bem como as desigualdades de oportunidade, de resultados e de tratamento parecem nos ser indiferentes ou tidas como efeitos das diferenças de potenciais intelectuais, de padrões de esforço ou de valorização do acesso aos bens e aos serviços disponíveis.

Prudente trazer às luzes que, consoante o artigo 27 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

---

12Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

13 Art. 242. O princípio do art. 206, IV, não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.

§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

§ 2º O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, será mantido na órbita federal.



Nacional, os conteúdos curriculares da educação básica devem ter por norte a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao bem comum e à ordem democrática. Inegavelmente, o tratar das histórias e das culturas africana, afro-brasileira e indígena segue essa trilha e o descumprimento que hoje ocorre representa exatamente o contrário.

No ver do firmatário, o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma forma de combate ao racismo, percebendo os direitos humanos como campo de conhecimento, como prática e como ética. Dessa arte, procura-se levar formação e informação aos brasileiros mais novos, permitindo que pensem e ajam a partir do conhecimento e não do preconceito, é bom repetir. É, pois, um investir nos brasileiros e na sua possibilidade de autoconhecimento com o objetivo flagrante de constituir uma sociedade justa, democrática e solidária.

Outrossim, tem de se ter em mente que o racismo tem um custo econômico para a sociedade. O racismo gera perda ou negação de oportunidades, violência, desemprego e investimentos com baixo nível de retorno. Nesse quadro, por exemplo, são direcionadas verbas públicas e privadas para indenizações, internações, tratamentos médicos e psicológicos, sistemas prisionais, gastos administrativos no Executivo, no Legislativo e no Judiciário, pensões e auxílios que poderiam ser canalizados para pesquisas, gerações

de oportunidades para empreendedores, capacitação e educação.

Uma vez que há má aplicação de recursos públicos, descumprimento do dever de supervisionar e de fiscalizar (artigos 10, III e IV, 11, I e IV, 17, I, III e IV, bem como 18, I e II, todos da Lei 9.394/96), violação de direitos fundamentais e perpetuação de problemas socioeconômicos, entende-se que os Tribunais de Contas da União e dos Estados, bem como os Ministérios Públicos de Contas, os Ministérios Públicos Estaduais, a Procuradoria da República e as Defensorias Públicas estão legitimados a agir extra e judicialmente, bem como as Procuradorias de Estado e dos Municípios que, modernamente, tem se voltado, informadas pelos princípios da precaução e da prevenção, a evitar ou a solucionar conflitos em âmbito extrajudicial com maiores eficiência e eficácia. Frisa-se, por oportuno, que fortemente podem agir aqueles que realizam o controle social, ou seja, os Conselhos de Educação, os próprios estudantes e seus responsáveis.

Todavia, não é suficiente ter legitimidade para agir. Assim como os gestores educacionais e os mantenedores, os fiscalizadores do cumprimento de tão importante disposição legal devem se preparar para o cumprimento de seus misteres. Então, cumpridas ou não as missões dos instituidores ou dos executores da política, inaugura-se a missão dos fiscalizadores. Por via de consequência, há tomadas de decisão distintas e não menos

importantes a considerar.

Política pública é a solução apresentada por ente estatal com o fim de resolver ou de minimizar problema concreto e socialmente relevante. Logo, partindo-se dessa premissa, essa política deve ser o fruto dos melhores esforços estatais alinhados com contribuições e articulações do movimento social. Além disso, na fase de concepção da política, a preocupação com a qualidade dos processos decisórios levará à obtenção de informações sobre a situação a ser transformada, sobre as instituições e pessoas capazes de colaborar, sobre os conhecimentos necessários, sobre os interesses em jogo e sobre as experiências adotadas em casos idênticos no país ou em outros lugares, bem como sobre os resultados auferidos e sobre as formas de os avaliar.

Na fase da implementação da política pública, definidos o público-alvo, os resultados pretendidos, os modos e os momentos de os atingir, os possíveis parceiros, os possíveis adversários e os espaços de negociação com esses adversários, devem ser arrolados os previsíveis entraves e as formas de os combater eficazmente.

Nesse quadro, sinteticamente, pode-se afirmar que, uma vez que a instituição decida levar a cabo determinada política, deve se organizar para que ela chegue onde é indispensável, otimizando todos os meios disponíveis. Essa otimização de meios nada mais é do que a eficiência.

A eficiência é um critério normativo de atuação

administrativa concernente à utilização adequada dos meios disponíveis para se atingir os fins de interesse público, sejam eles primários ou secundários, da maneira mais abrangente e profunda possível diante das peculiaridades do caso concreto. Essas peculiaridades são o nível de informação que pode ser obtida pelo agente, o tempo disponível para o enfrentamento do problema, a quantidade de recursos disponibilizados e a necessidade de se satisfazer mais de um fim com o mesmo meio.

Chega-se, pois, no ponto a partir do qual examinar-se-á o período posterior ao surgimento do artigo 26-A e as ações decorrentes dos processos decisórios levados a cabo pelo Ministério da Educação, verificando seus reflexos na concretização da política de educação sensível à raça e apontando-se os caminhos que poderiam ou podem ser perseguidos para que haja a eficiência e a eficácia necessárias.

Pouco antes e depois de o Projeto de Lei número 259/99, de autoria dos Deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi, ser convertido na Lei número 10.639/2003, e de o Projeto de Lei número 433/2003, de autoria da Deputada Mariângela Duarte, ser transformado na Lei número 11.645/2008, o Ministério da Educação realizou, sinteticamente, as seguintes ações:

a) Publicou obras que abordavam a questão racial no ambiente escolar, como, por exemplo,

a coletânea de artigos “Superando o racismo na escola” no ano de 1999, objetivando que fossem utilizadas na formação continuada de Professores;

b) Com o advento da Lei 10639/2003, que instituiu o artigo 26-A na LDBEN, editou a Resolução número 01/2004 com esteio no parecer número CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana também no ano de 2004;

c) Disponibilização de recursos públicos para a realização de Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial em parceria com o denominado Movimento Negro, algumas Secretarias Estaduais de Educação e algumas Instituições Federais de Ensino Superior, bem como o custeio de cursos para a formação continuada de Professores;

d) Publicação de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Antes de mais nada, é de se registrar que a União visava que os Estados e Municípios implementassem a política de educação racialmente inclusiva. Todavia, não há Estado membro ou Município gaúcho que efetivamente esteja cumprindo o que determina a lei, apesar de ela não deixar dúvida sobre o que seria cumpri-la: a adequação da documentação escolar, a capacitação dos profissionais da educação e a colocação em

prática de uma educação inclusiva do ponto de vista racial.

A União, por seu Ministério da Educação, deveria, na fase de concepção da política pública, ter identificado as possíveis dificuldades para a sua efetivação e os potencialmente opositores, bem como os conhecimentos necessários e anteriores para se dar concretude à ordem emanada da lei. Tivesse seguido esse caminho, teria talvez previsto a alegada, mas não comprovada, resistência por parte de alguns professores e de outros profissionais da educação e as resistências políticas e ideológicas à concretização. Ademais, em se cuidando de política que encara o racismo institucional, a preparação merecia cuidado extremo com essa relevante questão.

Aliás, naquela atividade prospectiva ou agora, passados anos, já em uma avaliação de impacto dos atos decisórios e das ações, a União já teria mais bem se posicionado e alterado agires relativos ao descumprimento legal nas redes públicas e privadas de ensino. Na mesma linha, atuaria contra a quase que inócua mudança dos currículos da graduação dentro no período em análise, em lugar de permitir que um grande contingente de novos profissionais esteja aportando nas redes privada e pública sem condições técnicas de cumprir a lei.

Sublinhe-se que não houve modificação dos currículos das graduações apesar de, nas orientações mencionadas acima, haver texto relativo à

necessidade dessa adequação. E aqui não ajudaria dizer que seria óbice à autonomia universitária.

Em decorrência ou, ao menos, precipitadas pelas manifestações ocorridas em Junho de 2013, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Medicina pelo Ministério da Educação no ano de 2014.

A aprovação mencionada significou a adoção de um novo currículo e esse, na visão do Ministério, seria mais adequado aos novos tempos e às necessidades da população brasileira.

Aqui, não cabe discussão sobre o teor dessa mudança. Interessa é examinar o proceder governamental diante da análise de casos concretos e de pleitos populares. No que concerne ao currículo da Medicina, diante da insatisfação, numerosas vezes apontada, com o atendimento dispensado aos cidadãos que tentaram utilizar os serviços públicos de saúde, o Ministério da Educação, obviamente em parceria com o Ministério da Saúde, atuou ativamente.

A alteração também revela a desimportância que o mesmo Ministério, o da Educação, tem conferido aos pleitos do Movimento Social Negro e da Academia quando sublinham a imprescindibilidade de se adequar os currículos dos cursos superiores para que seja aplicada eficiente e eficazmente a norma extraível do artigo 26-A da LDBEN. No quadro atual, o MEC permite que milhares de profissionais saiam das Universidades pátrias sem o conhecimento indispensável para

ensinar as histórias e as culturas africana, afro-brasileira e indígena nas redes privada e pública. E mais, empregando mal seus finitos recursos orçamentários, o Ministério custeia alguns projetos de capacitação quando os ex-acadêmicos passam a trabalhar em alguma das redes públicas de ensino.

De bom alvitre destacar que o melhor momento para a transmissão dos conhecimentos supramencionados é durante a vida acadêmica e não quando já há outros encargos, inclusive pessoais, que podem dificultar o atingimento pleno da aprendizagem. Ademais, cumpre assinalar que o comprometimento com a mudança da forma de ensinar, do ambiente escolar e com a temática da igualdade racial pode se dar mais eficazmente durante a formação, sobretudo se houver integração entre as disciplinas ministradas nas Universidades.

No que concerne aos Estados, é sabido pelos ativistas sociais e pelos profissionais da educação que há um descumprimento generalizado da lei, bem como uma ausência de planejamento desencadeador de cumprimento a curto prazo, embora o transcurso de tempo de aproximadamente duas décadas desde o início da vigência do artigo 26-A. Contribui para esse quadro a incoerência de efetivo controle oficial e o fato de o controle social não se efetivar de modo a gerar efeitos sobre a situação jurídica do ente público ou do gestor da educação. Em outros, o controle social não se tem concretizado na forma de apresentação

de representação fundamentada aos potenciais fiscalizadores.

O dito no parágrafo anterior vale para todos os Municípios situados fora dos limites territoriais gaúchos. Isso porque, no Rio Grande do Sul, cumpre o Tribunal de Contas do Estado o seu dever de fiscalizar o cumprimento da política pública de educação também sob o aspecto da igualdade racial.<sup>14</sup>

Por isso, no Estado mais ao sul do Brasil, pode-se, feliz ou infelizmente, dizer que há dados seguros e que esses demonstram o descumprimento da lei e certo desconhecimento sobre a sua forma, sobre sua finalidade e sobre o seu conteúdo.

De outra banda, os fiscalizadores ou aqueles que objetivam evitar a ocorrência de demandas jurídicas, tais como os Procuradores dos Estados e dos Municípios, deveriam instar os gestores estaduais e municipais, além dos Conselhos de educação, para que digam os esforços empreendidos, os óbices encontrados e os planos para o efetivo cumprimento do artigo 26-A da LDBEN. Em segundo lugar, estabelecendo um mapa regional, deveriam levantar as motivações apontadas, confrontando-as com os dados auferidos por entidades e pessoas que têm se debruçado sobre o tema. Por fim, indispensável estabelecer,

em conjunto com os gestores e com comissões que podem ser formadas pelos fiscalizadores ou pelos fiscalizados, cronogramas razoáveis de realização, tendo-se presente que as obrigações descumpridas tiveram termo inicial no ano de 2003.

Por fim, embora seja óbvio, alerta-se que cumprir a LDBEN no ponto ora comentado é inserir as temáticas definidas em lei nos currículos escolares. Por conseguinte, é ato a ser efetuado por Secretário de Educação com apoio de sua equipe, sobretudo dos ligados às questões pedagógicas. Dessa arte, são inadmissíveis justificativas ligadas à resistência do quadro de professores ou outras que representem a transferência da responsabilidade. E mais. Os conhecimentos e os valores envolvidos nessa questão não estão jungidos a um grupo étnico em especial, sendo pertinentes a todos os brasileiros. Ousa-se aqui sugerir que as Secretarias estaduais ou municipais de educação, valendo-se ou não de termos de cooperação com entidades públicas ou privadas, componham grupos tecnicamente capazes de criar projetos político-pedagógicos base e encaminhe-os às escolas de suas redes e que essas, após debaterem intensamente com as respectivas comunidades escolares, promovam adequações e alterações pertinentes.

---

14 Relatório sobre o cumprimento do artigo 26-A pelos Municípios [http://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias\\_internet/textos\\_diversos\\_pente\\_fino/Relat%F3rio%20Art.26-A.pdf](http://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/textos_diversos_pente_fino/Relat%F3rio%20Art.26-A.pdf)

## GT26-A: um alinhamento de esforços

No Rio Grande do Sul, há iniciativa pioneira que configura um alinhamento de esforços entre a sociedade civil e instituições fiscalizadoras e de ensino. Em alusão ao artigo assazmente referido, chama-se GT26-A, sendo composto pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, pela Associação dos Procuradores do Estado do Rio Grande do Sul, pela Defensoria-Pública da União/RS, pelo Ministério Público de Contas, pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social(DEDS/UFRGS), pela Rede Afro-Gaúcha de Profissionais do Direito, pela OAB/RS, pelo Centro de Apoio Operacional em Direitos Humanos do Ministério Público Estadual/RS e por Professores convidados.

O grupo de trabalho tem foco exclusivo na fiscalização do cumprimento da lei, já tendo promovido eventos de esclarecimento aos Municípios e aos Conselhos de Educação, pesquisa quantitativa e qualitativa com amostragem correspondente a 84% da população gaúcha e pesquisa que abrangeu todos os Municípios gaúchos, além de análise das auditorias virtuais promovidas pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul com base no questionário construído pelo GT26-A.

A estratégia está na capacitação dos Auditores Externos para que possam realizar auditorias nas Secretarias municipais e estadual de educação, bem como na de conselheiros de educação para

que, com qualidade, possam exercer o controle social da política. A premissa básica do GT26-A é a de que transcorreu tempo suficiente para as entidades públicas e privadas afastarem as intercorrências impeditivas da concretude da norma, faltando eficaz controle público. Ademais, tem-se evidente que a produção de material didático e de outras ordens, bem como a disponibilização de cursos acessíveis individualmente aos Professores não conduziram ao resultado necessário, esbarrando-se na inação sistemática dos gestores. Aliás, segundo a FACED/UFRGS, havia 50 polos acadêmicos aos quais poderiam o Estado e os Municípios gaúchos apresentar demandas concernentes à capacitação dos Professores, valendo-se de recursos federais.

De outra banda, a atuação dos fiscalizadores, ao ver do GT26-A, poderia ser mais qualificada com o conhecimento sobre a definição do que seria cumprir a lei (alteração dos currículos, dos projetos político-pedagógico, dos planos de ensino, dos planos de aula, capacitação dos Professores e implementação propriamente dita). Nessa senda, o grupo de trabalho congregou profissionais das áreas jurídica, sociológica, econômica, contábil e educacional, agregando-se experiências e conhecimentos diversificados.

Com o desiderato de atingir ousados resultados, o GT26-A realizou planejamento criterioso e, constantemente, checa os caminhos eleitos e as ações implementadas, chegando a criar um roteiro

de auditoria e participando do plano operativo do Tribunal de Contas. Aliás, atualmente, a eficiência da gestão municipal auferida pelo Tribunal de Contas leva em consideração o descumprimento do disposto no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Já no terceiro ano de efetivo trabalho, algumas conclusões já foram alcançadas pelo grupo:

1. O Ministério da Educação deveria, há muito, ter levado a cabo a mudança dos currículos das graduações, pois é antieconômico que estudantes saiam dos estabelecimentos de ensino superior sem conhecimento para cumprir o artigo 26-A da LDBEN;

2. Em síntese, implantar o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos ensinos fundamental e médio é alterar as documentações escolares (currículo, projeto político-pedagógico, plano de ensino e plano de aula), capacitar Professores e colocar os novos currículos em prática;

3. A metodologia do GT26-A pode e deve ser replicada em outras regiões do país.

4. Não há cumprimento efetivo e integral da lei por parte dos Municípios, do Estado e da rede privada em solo gaúcho.

A experiência do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, que está fulcrada na transparência, na participação popular e no controle social agregado ao controle oficial, está por se

formalizar na medida em que o grupo de trabalho é considerado como um grupo interinstitucional colaborador do cumprimento das competências do Tribunal.

O avanço pendente e indispensável diz com o replicar dessa iniciativa para que ela não seja a única, mas sim a primeira com o engajamento de outros Tribunais de Contas.

## Conclusão

Em conclusão, pode-se consignar que a educação não tem sido eficiente e eficazmente empregada como meio de transformação das relações étnicas e raciais no Brasil e no Rio Grande do Sul. Também não se identifica, em caráter geral, transformação significativa no enfrentamento do racismo e das desigualdades em numerosos domínios. Tal fato também decorre de o racismo institucional inviabilizar ou impedir o cumprimento de metas dos objetivos de desenvolvimento sustentável e, certamente, os objetivos republicanos entabulados em nossa Lei Maior.

Sabe-se que o racismo opera em todos os domínios e que a escola é o primeiro espaço público frequentado, o que lhe confere característica diferenciada no que pertine à produção de subjetividade, ou seja, no modo pelo qual as pessoas se inserem na vida social. Resta evidente, portanto, que é urgente o cumprimento do artigo 26-A da LDBEN, que os efeitos esperados

não serão restritos ao campo educacional e que há muito a ser feito pelos gestores da educação, pelos fiscalizadores e pela sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; PACHECO, Regina Silvia. *A reforma do Estado brasileiro e o desenvolvimento*. Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado, n. 3, set./nov. 2005.

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD. **How racism can affect child development**. 2020 <https://developingchild.harvard.edu/resources/racism-and-ecd/> (acessado em 21.12.2020).

FREITAS, Juarez. *Direito fundamental à boa administração pública*, 3ª edição, refundida e aumentada, Malheiros Editores, 2007.

PAIXÃO, Marcelo, ROSSETTO, Irene, MONTOVANELE, Fabiano e CARVANO, Luiz M. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010*, Garamond Universitária, 2.011.

RIOS, Roger Raupp. *Direito da antidiscriminação – discriminação direta, indireta e ações afirmativas*, Livraria do Advogado Editora, 2008.

SACHS, Jeffrey D. *La era del desarrollo sostenible* – traduzido por Ramón Vila, Columbia University Press, 2014.

STIGLITZ, Joseph E. **O grande abismo: sociedades desiguais e o que podemos fazer sobre isso**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

TURE, Kwame; HAMILTON, Charles V. **Black Power: The Politics of Liberation**. New York: Random House, 1992.



# EXPERIÊNCIA INÉDITA DE AUDITORIA: POR QUE E COMO AUDITAR O ARTIGO 26-A

**Andrea Mallmann Couto<sup>15</sup>**

**Rita de Cássia Krieger Gattiboni<sup>16</sup>**

De acordo com o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei Federal nº 9.394/1996), é obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. O dispositivo foi incluído na LDBEN em 2003, pela Lei Federal nº 10.639/2003, e aperfeiçoado em 2008, por meio da Lei Federal nº 11.645/2008, quando se incluiu a menção à cultura indígena (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015).

Trata-se de uma conquista para toda a população brasileira, que muitas vezes não se reconhece em sua pluralidade étnico-racial através dos currículos praticados nas instituições escolares e universitárias, principalmente no que diz respeito às disciplinas de história, educação artística e literatura, que devem abordar temas referentes a todas as culturas e os povos.

Desde 2013, o Tribunal de Contas faz parte do grupo de trabalho “GT 26-A”, constituído por representantes de várias instituições, com o escopo de analisar tecnicamente a situação posta quanto à

---

15 Auditora Pública Externa – TCE - RS

16 Auditora Pública Externa – TCE - RS

abordagem de temas relacionados à cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas, bem como de construir resposta jurídica eficaz a eventual descumprimento do artigo 26-A pelos entes

federativos (Ibidem).

Muitas ações foram realizadas pelo TCE-RS, com o apoio do grupo interinstitucional:

**Tabela 1. Histórico da atuação do TCE-RS**

ANO	ATIVIDADE
2014	Seminário "Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN)" Fórum de debates no Portal da Escola do TCE-RS
2015	Comunicação aos(as) Prefeitos(as) e Secretários(as) de Educação sobre a iminência da fiscalização do cumprimento do Art. 26-A da LDBEN Seminário "Art. 26-A - Instrumentos e Metodologia de Fiscalização do TCE" Pesquisa sobre as ações de implementação do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas redes municipais de ensino Divulgação do relatório da pesquisa no Portal do TCE-RS
2016	Seminário "O Art. 26-A da LDBEN e os Conselhos de Educação". Realização de auditorias de regularidade <i>in loco</i>
2017	Realização de auditorias de regularidade <i>in loco</i>
2018	Preparação do EAD "Fiscalização da Aplicação do Art. 26-A da LDBEN na Educação". Resolução TCE/RS Nº 1.093/2008
2019	Questionário sobre a implementação de ações para cumprimento do art. 26-A (dados 2015, 2016, 2017 e 2018) incluída na pesquisa do IEGM (índice de efetividade da gestão municipal) Evento de lançamento do EAD e apresentação dos resultados preliminares da pesquisa.
2020	Pesquisa art. 26-A aplicada junto ao IEGM (dados de 2019) Webinário "Antirracismo na Escola: Desafios para a Gestão e a Fiscalização" Planejamento da inclusão das análises sobre o cumprimento do art. 26-A nos relatórios técnicos dos processos de contas anuais dos Prefeitos Municipais
2021	Pesquisa art. 26-A com exigência de apresentação de documentos comprobatórios (dados de 2020) Elaboração dos relatórios de auditoria dos processos de contas anuais de 2020.

A partir da experiência das autoras, auditoras públicas externas do TCE-RS, no acompanhamento da implementação das diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, foram traçados os objetivos deste artigo:

- Apresentar os resultados preliminares da pesquisa realizada em 2021 junto aos municípios gaúchos;
- Demonstrar aos técnicos e técnicas das Cortes de Contas do Brasil a possibilidade de

verificação, em auditorias de regularidade, do cumprimento do Artigo 26–A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, isto é: a efetivação da LDBEN quanto à obrigação de inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena entre as disciplinas escolares;

- Desmitificar a crença que o exame do Artigo 26–A não é pertinente e viável às auditorias realizadas pelos Tribunais de Contas (por que auditar); e
- Exemplificar como o Artigo 26–A pode ser examinado em uma Auditoria de Regularidade (como auditar).

Assim sendo, pretende-se mostrar como é possível, dentro do marco legal e constitucional da atuação dos Tribunais de Contas, fazer a verificação da implementação do Art. 26–A da LDBEN.

## Contextualização

Conforme a UNESCO:

A sociedade brasileira é constituída por diferentes grupos étnico-raciais que a caracterizam, em termos culturais, como uma das mais ricas do mundo. Entretanto, sua história é marcada por desigualdade e discriminações, especificamente contra negros e indígenas, impedindo, desta forma, seu pleno desenvolvimento econômico, político e social (UNESCO, s.d.).

Consoante ao relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), elaborado juntamente ao Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP):

Uma das principais facetas da desigualdade racial no Brasil é a forte concentração de homicídios na população negra. Quando calculadas dentro de grupos populacionais de negros (pretos e pardos) e não negros (brancos, amarelos e indígenas), as taxas de homicídio revelam a magnitude da desigualdade. É como se, em relação à violência letal, negros e não negros vivessem em países completamente distintos. Em 2016, por exemplo, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0% contra 40,2%). Em um período de uma década, entre

2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. Cabe também comentar que a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras (CERQUEIRA, D. 2018, p. 40).

Dados constantes no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018, s.p.) demonstram que no ano de 2016, o analfabetismo atingiu uma maior porcentagem da população negra; no rendimento médio de todos os

trabalhos, no ano de 2017, a população negra possuía a menor renda; o percentual de crianças negras que trabalharam, no ano de 2016, foi maior que a porcentagem de crianças brancas.

**Tabela 2. Taxa de analfabetismo em 2016.**

<b>TAXA DE ANALFABESTISMO EM 2016</b>	
Branco	4,2%
Pretos ou Pardos	9,9%

Fonte: PNAD Contínua (2016).

**Tabela 3: Rendimento médio de todos os trabalhos (2017).**

<b>TAXA DE ANALFABESTISMO EM 2016</b>	
Branco	4,2%
Pretos ou Pardos	9,9%

Fonte: PNAD Contínua (2017).

**Tabela 4: Porcentagem de crianças exercendo algum tipo de trabalho.**

<b>Em 2016, 1.835 CRIANÇAS DE 5 A 7 ANOS TRABALHAVAM</b>	
Branco	35,8%
Pretos ou Pardos	63,8%

Fonte: PNAD Contínua (2016).

No ano de 2019, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%

(11 milhões de analfabetos/as). Verificou-se que a taxa de analfabetismo nas pessoas negras é mais que o dobro em relação às pessoas brancas.

A taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 6,9% e para as mulheres, 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas (8,9%), a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%). (IBGE, s.d.).

Na data de 20 de novembro de 2018, o site Congresso em Foco (2018) noticiou que somente 4% dos eleitos em outubro são negros:

Levantamento do Congresso em Foco revela que apenas 77 dos 1.790 políticos eleitos em outubro se autodeclararam pretos, conforme designação utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no momento do registro da candidatura. O número representa apenas 4,3% de todos os eleitos para cargos nos poderes Executivo e Legislativo nas esferas estadual, distrital e nacional.

(...)

#### **Branco no Poder**

Nas Assembleias Legislativas a presença dos negros é ainda menor. Nos três estados da região Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), a porcentagem de políticos brancos é, respectivamente, de 98%; 97,5% e 89%. No Rio Grande do Sul, dos 55 eleitos deputados estaduais, 54 são brancos [...] (CONGRESSO EM FOCO, 2018).

Também, conforme noticiado pelo site G1, de acordo com dados divulgados pelo TSE – Tribunal Superior Eleitoral, no ano de 2020

A cada 10 prefeitos eleitos no primeiro turno destas eleições, apenas três são negros, apontam dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Dos mais de 5,4 mil, aproximadamente 1,7 mil candidatos se declaram pretos ou pardos, o que corresponde a 32,1% do total. Segundo classificação do IBGE, juntos, os pretos e os pardos formam os negros (VELASCO, 2020, s.p.).

O Atlas da Violência de 2021 apresenta dados que demonstram que os negros representam

77,0% das mortes violentas ocorridas no Brasil e as mulheres negras representam 66,0%. A violência concentrada na população negra revela o quanto

ainda precisa-se avançar para eliminar a discriminação racial (CERQUEIRA, D. et al, 2021, p. 47).

A intensa concentração de um viés racial entre as mortes violentas ocorridas no Brasil não constituiu uma novidade ou mesmo um fenômeno recente. Pelo menos desde a década de 1980, quando as taxas de homicídios começam a crescer no país, vê-se também crescer os homicídios entre a população negra, especialmente na sua parcela mais jovem. Embora o caráter racial da violência letal tenha demorado a ter presença constante nos estudos mais gerais da violência, as organizações que compõem o movimento negro há décadas tematizam essa questão, nomeando-as de diferentes modos, conforme apontado por Ramos (2021): discriminação racial (1978-1988), violência racial (1989-2006) e genocídio negro (2007-2018). Nesse sentido, a desigualdade racial se perpetua nos indicadores sociais da violência ao longo do tempo e parece não dar sinais de melhora, mesmo quando os números mais gerais apresentam queda. Os números deste Atlas, mais uma vez, comprovam essa realidade.

Em 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Em outras palavras, no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 66,0% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras (Ibidem).

Portanto, as estatísticas elencadas a título de exemplo mostram uma realidade que reflete um alto grau de desigualdade da população negra em relação às etnias de matriz europeia, enraizada na sociedade brasileira, que deverá ser transformada e elidida por meio de políticas públicas, entre elas, educacionais, que venham a contribuir para que o mito da democracia racial seja desfeito, possibilitando a desconstrução do racismo estrutural e institucional que permeia as relações sociais,

econômicas, políticas, morais, éticas, na sociedade. Cumpre salientar que a história do continente africano é riquíssima e plural. A ideia de nações e continentes, países, estados, foi introduzida pelos europeus. Todavia, por muito tempo, o que predominou em solo africano foram reinos quase sempre autônomos, que se construíam a partir da língua, da religião ou da etnia. Estudar a África na sua pluralidade e diversidade é oportunizar aos/às estudantes e ao corpo docente a

reconstrução do referencial da matriz africana, matriz primordial na formação da nação brasileira, sob a ótica da inclusão e não a ótica que tornou a África e seus povos e descendentes excluídos porque relegados às periferias das cidades e invisíveis nos livros didáticos e nos currículos escolares,

durante toda a história brasileira. Dessa forma, o cumprimento do Artigo 26-A tem a finalidade de contribuir, por meio da educação escolar, para reverter essa realidade.

No que tange à população indígena, consta no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística:

A história do povoamento indígena no Brasil é, antes de tudo, uma história de despovoamento, já que é possível considerar que o total de nativos (as) que habitavam o atual território brasileiro em 1500 estava na casa dos milhões de pessoas e hoje mal ultrapassa os 300 mil indivíduos.

Despovoamento, portanto! Eis o primeiro grande traço da história indígena no Brasil, como de fato ocorreu nas Américas em proporções gigantescas (VAINFAS, R. 2000 *apud* IBGE, 2019).

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) informa que:

Desde 1500 até a década de 1970 a população indígena brasileira decresceu acentuadamente e muitos povos foram extintos. O desaparecimento dos povos indígenas passou a ser visto como uma contingência histórica, algo a ser lamentado, porém inevitável. No entanto, este quadro começou a dar sinais de mudanças nas últimas décadas do século passado. A partir de 1991, o IBGE incluiu os indígenas no censo demográfico nacional. O contingente de brasileiros que se considerava indígena cresceu 150% na década de 90. O ritmo de crescimento foi quase seis vezes maior que o da população em geral. O percentual de indígenas em relação à população total brasileira saltou de 0,2% em 1991 para 0,4% em 2000, totalizando 734 mil pessoas. Houve um aumento anual de 10,8% da população, a maior taxa de crescimento dentre todas as categorias, quando a média total de crescimento foi de 1,6% (FUNAI, 2013).

**Tabela 5: Dados demográficos da população indígena no Brasil.**

Ano	População Indígena	% População Total
1500	5.000.000	100,00
1570	800.000	94,00
1650	700.000	73,60
1825	360.000	9,14
1940	200.000	0,40
1950	200.000	0,37
1953	150.000	0,30
1957	70.000	0,10
1979	210.000	0,17
1980	227.801	0,19
1995	330.000	0,20
2000	358.397	0,20
2005	450.000	0,20

Fonte: Funai

No dia 24 de fevereiro de 2018, foi notícia a colação de grau do primeiro estudante indígena a se formar na Unipampa – Universidade Federal do Pampa, no Curso de Relações Públicas do campus São Borja (UNIPAMPA, 2018).

Em setembro de 2018, também foi noticiado o primeiro Vestibular Indígena da Unicamp – Universidade de Campinas, uma das mais tradicionais do Brasil, que atraiu 600 estudantes de várias regiões do país (SANGION, J. 2018).

As notícias referentes ao ano de 2018 são alvissareiras no sentido da inclusão dos povos indígenas

no sistema de ensino. No entanto, essas práticas deverão ser disseminadas e universalizadas na educação básica, e não permanecerem restritas a alguns círculos acadêmicos. Ainda há muito preconceito a ser revertido. Em notícia no site UOL notícias (2013), consta a história de um indígena brasileiro no Tocantins que não teve seu nome tradicional registrado pelos pais porque funcionários do cartório se recusaram aceitá-lo. Esse fato ilustra o preconceito e a falta de respeito com a cultura indígena.

O Atlas da Violência (2021) informa que:

De uma forma geral, pode-se afirmar que a violência letal contra os povos indígenas recrudesciu nessa última década; nos 11 anos de 2009 a 2019, em números absolutos, houve 2.074 homicídios de pessoas indígenas, segundo os dados do SIM (Sistema de Informação sobre Mortalidade – DATASUS) (CERQUEIRA, D. et al, 2021, p. 81).



Assim, à recuperação demográfica dos povos indígenas deverão estar agregadas políticas específicas, como o direito a ter escolas nas próprias aldeias e a incorporação da história e cultura desses

povos nos currículos tradicionais, com o intuito de incluir a matriz indígena como uma das formadoras do povo brasileiro.

### **Cenário atual das ações de implementação do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos municípios gaúchos, sob a ótica dos gestores municipais**

Neste ponto apresentam-se alguns dados, relativos ao ano 2020, coletados por meio de questionário respondido pelos Controles Internos Municipais no Portal do TCE-RS, nos meses de março e abril de 2021. Importante referir que são dados primários, que ainda estão em processo de validação pelos auditores, por meio da conferência da documentação apresentada.

O questionário, elaborado em conjunto com o GT 26-A, foi estruturado em 6 (seis) eixos: (1) previsão normativa, (2) existência de setor/equipe responsável, (3) conformidade dos documentos pedagógicos, (4) previsão orçamentária, (5) capacitação dos professores e (6) abrangência do ensino.

Dos 497 municípios, apenas 19 não atenderam a requisição de informações do TCE-RS. Temos, portanto, um total de 478 respondentes.

#### Previsão Normativa

Os municípios foram questionados sobre a normatização da implementação do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (Artigo 26-A da LDBEN), prospectando a abordagem do assunto em três instrumentos normativos: (1) norma própria do Executivo Municipal, (2) norma do Conselho Municipal de Educação e (3) Plano Municipal de Educação. As questões e respectivas respostas são apresentadas nas tabelas 6 e 7 a seguir:

**Tabela 6: Normativa própria**

O Executivo Municipal ou o Conselho Municipal de Educação criaram alguma normativa, vigente, relativa à implementação do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena (Artigo 26-A da LDBEN)?		
<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sim, ambos	61	12,27%
Sim, apenas o Conselho Municipal de Educação	159	31,99%
Sim, apenas o Executivo Municipal	26	5,23%
Não	232	46,68%
Não responderam ou não concluíram o questionário	19	3,82%

**Tabela 7: Plano Municipal de Educação**

O Plano Municipal de Educação inclui o cumprimento do artigo 26-A da LDBEN dentre as metas a serem atingidas, promovendo o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, conforme disposto na Lei Estadual 14.895/2015?		
Respostas	Quantidade	Percentual
Sim	393	79,07%
Não	85	17,10%
Não responderam ou não concluíram o questionário	19	3,82%

### Equipe responsável

Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, os governos municipais devem instituir nas secretarias municipais de educação **equipes técnicas permanentes** para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnico-raciais, **dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários**.

Dos 478 municípios respondentes, apenas **32 (6,44%)** responderam possuir um setor e **22 (4,43%)** informaram possuir equipe técnica permanente com a atribuição específica de orientar, coordenar e controlar a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas municipais. Em 424 municípios (85,31%) não há

equipe técnica responsável pela implementação das determinações do Artigo 26-A da LDBEN.

### **Documentação Pedagógica**

O mesmo Plano Nacional e o Parecer CNE nº 03/2004 definem que as instituições de ensino deveriam realizar revisão curricular para a inclusão do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos Projetos Político-Pedagógicos e nos Planos de Ensino, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira.

As respostas às questões relacionadas à inclusão do cumprimento do art. 26-A da LDBEN do questionário aplicado pelo TCE-RS são apresentadas nas tabelas 8 e 9.

**Tabela 8: Inclusão do ensino da temática nos Projetos Político-Pedagógicos - PPPs**

Resposta	Africana		Afro-brasileira		Indígena	
Incluído nos PPPs de todas as escolas da rede municipal	241	48,49%	251	50,50%	251	50,50%
Incluído nos PPPs de algumas escolas da rede municipal	77	15,49%	78	15,69%	78	15,69%
Não incluído nos PPPs das escolas da rede municipal	160	32,19%	149	29,98%	149	29,98%
Não responderam ou não concluíram o questionário	19	3,82%	19	3,82%	19	3,82%

**Tabela 9: Inclusão do ensino da temática nos Planos de Ensino – PEs**

Resposta	Africana		Afro-brasileira		Indígena	
Incluído nos PEs de todas as escolas da rede municipal	306	61,57%	310	62,37%	307	61,77%
Incluído nos PEs de algumas escolas da rede municipal	46	9,26%	49	9,86%	47	9,46%
Não incluído nos PEs das escolas da rede municipal	126	25,35%	119	23,94%	124	24,95%
Não responderam ou não concluíram o questionário	19	3,82%	19	3,82%	19	3,82%

### Previsão orçamentária

Apenas 36 municípios (7,24%) responderam afirmativamente à questão sobre a existência de recurso orçamentário específico e exclusivo para a execução de política pública de educação das relações étnico-raciais e ensino da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena.

Quando, independentemente da existência de previsão orçamentária específica, questionou-se sobre se, dos recursos orçados para a Função Educação, algum montante foi destinado para o cumprimento do artigo 26-A da LDBEN no

exercício de 2020, solicitando-se que informassem o valor liquidado no exercício de 2020, o número de respostas afirmativas foi ainda menor: 34 (6,84%).

Dentre esses 34 municípios, 79,41% destinaram menos do que R\$ 12.121,39 no ano especificamente para o cumprimento do art. 26-A da LDBEN. O maior valor informado foi de R\$ 59.526,98, de um município da região metropolitana.

A destinação desses recursos, pelos 34 municípios, ocorreu conforme a tabela 10, a seguir.

**Tabela 10: Destinação de recursos para cumprimento do art. 26-A**

<b>Destinação do Recurso</b>	<b>Número de Municípios</b>
Compra de material didático	13
Elaboração de material didático específico	2
Formação de professores relativa ao tema	14
Eventos específicos na temática	6
Realização de projetos sobre o tema	7
Outros	10

### Formação dos professores

A qualificação técnica dos professores é fundamental para a adequada implementação do ensino das culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas nas instituições de educação, sendo pontuada em todos os instrumentos normativos que disciplinam o artigo 26-A da Lei

Federal nº 9.394/1996.

Visando avaliar se os municípios exigem, avaliam e promovem a capacitação dos quadros docentes, o instrumento de pesquisa utilizado buscou identificar 3 (três) quesitos, apresentados na Tabela 11.

**Tabela 11: Formação de Professores**

	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Municípios que exigiram, no último concurso público para o magistério municipal, o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, dentre os conteúdos a serem estudados pelos candidatos	173	34,81%
Municípios que promoveram a capacitação de professores para o cumprimento do artigo 26-A da LDBEN no exercício de 2020	71	14,29%
Municípios que organizaram e realizaram evento(s) de formação (mesmo que virtual) sobre o cumprimento do Artigo 26-A da LDBEN em 2020	83	16,70%

### Abrangência do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena

No último eixo da pesquisa, os municípios foram instados a responder se:

“A Secretaria Municipal de Educação implantou e está em plena execução o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, conforme previsto no Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) e de acordo com as diretrizes nacionais para implementação da educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena?”

Um total de 417 municípios (83,90%) afirmou estar cumprindo plenamente o artigo 26-A da LDBEN.

Tendo em vista que o parágrafo segundo do artigo 26-A, que estabelece que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no

âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira, os mesmos 417 municípios responderam em quais disciplinas são ministrados tais conteúdos. As respostas são apresentadas na tabela 12, a seguir:

**Tabela 12: Disciplinas que abordam os conteúdos**

Resposta	Municípios cuja resposta inclui a disciplina
História	398
Artes	352
Língua Portuguesa	267
Geografia	229
Educação Física	176
Literatura	104
Outra(s)	95
Matemática	78
Filosofia	35
Biologia	23
Sociologia	22
Física	9
Química	9

Conforme prevê o Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas

Afro-Brasileiras, Africanas e dos Povos Indígenas, instituído pelo Decreto Estadual nº 53.817/2017, as Secretarias Municipais de Educação devem realizar consultas nas escolas dos Municípios, elaborando

relatórios anuais a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino das Histórias e Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e dos Povos Indígenas.

No entanto, apenas 60 dos 478 municípios que responderam o questionário do TCE-RS informaram realizar as consultas nas escolas e elaborar os referidos relatórios anuais. Destes, 56 (11,27%) afirmaram realizar essa ação de controle apenas nas escolas da rede municipal e somente 4 (0,80%) informaram que o relatório inclui as escolas públicas e privadas do Município.

Por fim, os municípios foram indagados sobre

se entendiam que a Secretaria Municipal de Educação havia implantado, estando em plena execução, o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, conforme previsto no Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) e de acordo com as diretrizes nacionais para implementação da educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Do total de 478 municípios respondentes, 417 (83,90%) responderam afirmativamente, ou seja, entendem que estão cumprindo plenamente as obrigações legais. Apenas 61 (12,27%) admitem o descumprimento.

## **Experiência de realização de auditorias de regularidade in loco**

No que tange ao exame do Artigo 26-A 'in loco', a fiscalização está ancorada no conceito básico de Auditoria Operacional e Auditoria de Conformidade, conforme consta nas Normas Brasileiras de Auditoria do Setor Público.

Auditoria operacional foca em determinar se intervenções, programas e instituições estão operando em conformidade com os princípios de economicidade, eficiência e efetividade, bem como se há espaço para aperfeiçoamento. O desempenho é examinado segundo critérios adequados, e as causas de desvios desses critérios ou outros problemas são analisados. O objetivo é responder a questões-chave de auditoria e apresentar recomendações para aperfeiçoamento.

Auditoria de conformidade foca em determinar se um particular objeto está em conformidade com normas identificadas como critérios. A auditoria de conformidade é realizada para avaliar se atividades, transações financeiras e informações cumprem, em todos os aspectos relevantes, as normas que regem a entidade auditada. Essas normas podem incluir regras, leis, regulamentos, resoluções orçamentárias, políticas, códigos estabelecidos, acordos ou os princípios gerais que regem a gestão financeira responsável do setor público e a conduta dos agentes públicos (INSTITUTO RUI BARBOSA, 2017, p. 25-26).

O Memorando Circular Nº 04/2016 – SAM (Supervisão de Auditoria Municipal – TCE-RS) – no seu item 4 refere a Temas de Auditoria que deveriam ser examinados, com base na criticidade do órgão. Entre os temas determinados, estavam os constantes no subitem 4.1: Temas Resultantes de Audiências Públicas e Compromissos assumidos com a Sociedade Civil organizada, e a letra b desse subitem correspondeu à Educação: Plano Nacional de Educação, com foco na Educação

Infantil e no artigo 26-A da LDB, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Lei Federal nº 11.645, de 2008).

Posteriormente, a Resolução Nº 1093/2018, desta Corte de Contas, estabeleceu normas acerca do controle a ser exercido pelo Tribunal de Contas do Estado, quanto ao cumprimento das Leis Federais n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 11.494, de 20 de junho de 2007, e 13.005, de 25 de junho de 2014, e legislação correlata.

O Tribunal de Contas estabelecerá um plano de fiscalização do dispositivo legal, com o intuito de examinar a efetivação do Artigo 26-A, possivelmente uma para cada município até a finalização do atual Plano Nacional da Educação, no ano de 2024 (CORTE DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Quanto mais firme e coesa é a democracia e o estado de direito, maiores são as atribuições dos Tribunais de Contas, não se restringindo somente ao exame da receita e das despesas, mas também, da sua relação com a implementação dos direitos sociais, entre eles, a educação, e se tais despesas estão consoantes ao previsto na Constituição Federal de 1988. Dentro disso, é precípua examinar se os recursos aplicados na educação estão sendo utilizados para favorecer o cumprimento dos fundamentos e dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: - a dignidade da pessoa humana; - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem,

raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação, considerando que uma das formas primordiais de promover a inclusão de negros/as e indígenas na sociedade brasileira é por meio da educação, em decorrência da capilaridade da escola brasileira e do acesso universal a ela. Ainda, é indicado, considerando o volume de recursos públicos aplicado na educação, examinar se os recursos estão sendo aplicados dentro dos fundamentos constitucionais e em prol de todas as raças e etnias que compõem o povo brasileiro.

Dentro disso, em um primeiro momento, realizou-se um exame unicamente de regularidade (Auditoria de Conformidade), com foco na

verificação da previsão do cumprimento do Artigo 26-A nos documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino (lei específica, normativa do conselho de educação, plano municipal ou estadual de educação, projetos políticos pedagógicos, planos de ensino) e, quando possível, na busca de evidências concretas do ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e

dos povos indígenas nos registros de alguns instrumentos pedagógicos (diários de classe, trabalhos escolares, cadernos dos/as alunos/as). Caso estivesse previsto nos documentos pedagógicos, neste primeiro exame, a Administração Pública estaria conforme. Exemplo de registro em papéis de trabalho de auditor/a responsável pelo exame de conformidade:

## 1. Políticas Públicas

### 1.1. Educação: Plano Nacional de Educação – Artigo 26 – A da LDB

O Parecer N° 03/2015 do CME – Conselho Municipal de Educação normatizou a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, segundo a Lei N° 11.645/2008, conforme Ata N° 0-2/2009 do Conselho Municipal de Educação”.

Não foram analisados os materiais pedagógicos que comprovam o cumprimento do Parecer N° 03/2015. No entanto, a matéria está prevista no arcabouço administrativo do Município. Nesse patamar, não há irregularidade (TCE-RS, 2016).

Posteriormente ao exame da consonância formal com o disposto no Artigo 26-A e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, seria fundamental realizar um exame substancial, ou seja, verificar se as normativas locais estão de acordo com o objetivo a ser alcançado, que é o combate do racismo e o reconhecimento, valorização e respeito às histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas. Necessário,

também, seria verificar se o ensino de tais temas vem sendo realizado de forma adequada, livre de ideias preconcebidas e alimentadas pela falta de conhecimento real sobre o assunto, porque naturalizadas, em razão do longo período escravocrata (1530-1888) e do período pós-abolição, que manteve a população negra e indígena excluída de qualquer política governamental. Em suma, seria importante verificar se as práticas pedagógicas implementadas são realmente capazes de atingir o objetivo do Artigo 26-A.

Exemplificando, trabalhar a questão indígena



com alunos/as vestidos/as de indígenas no dia do Índio não faz mais do que corroborar a exclusão destinada a essa população há séculos. Assim, tal ação está em desacordo com o previsto no Artigo 26-A. Também, tratar a questão afro a partir da falsa generalização da democracia racial não é

mais do que reforçar a discriminação e perpetuar a exclusão. Nesse caso, apesar de estar previsto nos instrumentos pedagógicos, conforme o Artigo 26-A, o conteúdo estaria inconforme com a interpretação finalística do dispositivo legal. Para ilustrar, reproduz-se registro em relatório de auditoria:

## 2. Políticas Públicas

### 2.1. Educação: Plano Nacional de Educação - Artigo 26-A da LDB

A demanda da comunidade afro-brasileira e indígena por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser, particularmente, apoiada com a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que alteraram a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Trata-se de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, além das de raiz africana e europeia. O art. 26-A acrescido à Lei nº 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. Assim, os conteúdos devem ser ministrados de forma transversal em todo o currículo, em especial nas áreas de artes, literatura e história. A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo art. 26-A da Lei nº 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto.

A obrigatoriedade de inclusão de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos da educação básica cumpre com o prescrito na LDB, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, há a devida valorização da história e cultura de africanos/as e indígenas. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena não se restringe à população negra e indígena, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

Com o intuito de verificar o cumprimento do Artigo 26-A da LDB, examinaram-se, por amostragem, os seguintes instrumentos pedagógicos das Escolas Municipais de (...): Diário de Classe – Ano 7º - Disciplina – Geografia – Escola Municipal Marechal Floriano ; Diário de Classe – Ano 7º - Disciplina – História – Escola Municipal Marechal Floriano (peça 587185); Avaliação de Matemática – 2º trimestre – 5º Ano – Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias (peça 587195); Avaliação de Português – 5º Ano – Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias (peça 587210); Avaliação de Ciências – 2º trimestre – 5º Ano (peça 587210); Avaliação de História – 5º Ano (peça 587211); Diário de Classe – Ano 5º - Disciplina Ensino Globalizado – Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias (peça 587222); Diário de Classe – 9º Ano – Disciplina Língua Portuguesa – Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Nabuco (peça 587228); Diário de Classe – 8º Ano – Disciplina História – Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Nabuco (peça 587229); Diário de Classe – 7º Ano – Disciplina Matemática – Escola de Ensino Fundamental Joaquim Nabuco (peça 587230); Trabalho sobre o ouro no Brasil – 8º Ano (peça 587231); Diário de Classe – Ano 1º - Disciplina Currículo por Atividades – Escola Municipal de Ensino Fundamental Giusto Damo (peça 587075 – folhas 01 a 03); Diário de Classe – Ano 2º - Disciplina currículo por Atividades – Escola Municipal de Ensino Fundamental Giusto Damo (peça 587075); Diário de Classe – Ano 3º - Disciplina Currículo por Atividades – Escola Municipal de Ensino Fundamental Giusto Damo; Recuperação Paralela – 1º trimestre – Ano 3º - Disciplina Português - Escola Municipal de Ensino Fundamental Giusto Damo; Recuperação Paralela – 1º trimestre – Disciplina Matemática - Escola Municipal de Ensino Fundamental Giusto Damo (peça 587089, folhas 1 a 10); Diário de Classe – Ano 4º - Disciplina currículo por Atividade - Escola Municipal de Ensino Fundamental Giusto Damo (peça 587089, folhas 11 a 26); Ficha Avaliação Ano 4º - Currículo por Atividades (peça 587089, folha 23); Avaliação História – Ano 8º - turma 81 - (peça 587076) e Diário de Classe – Ano 8º - Disciplina História – Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Odila Lehnen (peça 587088). (da Peça 587075 à Peça 587232)

No exame do material acima elencado, constataram-se referências esparsas e isoladas ao estabelecido no artigo 26-A da LDB. Assim, na data de 19/04/2016 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Giusto Damo, conforme Diário de Classe foi ministrado o conteúdo ‘Todas as Raças’ – Ano 2º; na mesma Escola na Avaliação de História – Ano 8º - 81 há uma referência à miscigenação. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Odila Lehnen, na data de 22/03/2016 foi ministrado o conteúdo relativo ao Movimento Abolicionista; no dia 14/04/2016 foi ministrado o conteúdo sobre As Missões Jesuíticas; no dia 19/04/2016 foi registrado conteúdo sobre o ‘Dia do Índio’; no dia 10/05/2016 sobre a Abolição da Escravatura. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Floriano na disciplina de Geografia, 7º Ano, no dia 03/05/2016, foi ministrado o conteúdo ‘Os Povos Indígenas e Os Povos Africanos’; Na mesma Escola, disciplina de História, Ano 7º, na data de 13/07/2016 foi ministrado o conteúdo relativo à América antes da Chegada dos Europeus, os Povos da América – Maias – Astecas – Incas – Os 1ºs habitantes do

Brasil, os Povos Indígenas no Brasil atual. (Peças 587075 – fl.10; Peça 587088 – fl.07 e 08; Peça 587076 – fl.01- questão 02; Peça 587184 – fl. 05; Peça 587185 – fl.07)

Tais conteúdos exemplificados em decorrência do exame pela Equipe de Auditoria são conteúdos previstos anteriormente ao Artigo 26-A. A intenção deste artigo é contribuir por meio da educação para a inclusão da cultura e história afro e indígena no cotidiano da sociedade brasileira. Atribuindo a devida importância que tiveram e têm na formação do povo brasileiro. Portanto, a aplicabilidade do Art. 26-A deverá ser por meio da transversalidade, ou seja, abranger todas as disciplinas e atividades escolares, particularmente história, literatura e artes, e deverá envolver toda a comunidade escolar e se o referido artigo 26 – A foi incluído na LDB é porque a forma que estes temas vinham sendo ministrados ou, também, não ministrados não condizia com a importância do tema para a democratização do espaço social. Por exemplo, como foi referido no dia 19/04, foi ministrada a aula ‘O Dia do Índio’, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmã Odila Lehnen, pois é exatamente este tipo de abordagem que o Artigo 26 – A quer evitar.

Portanto, constatou-se que o Artigo 26 – A da LDB não foi cumprido na sua integralidade e intencionalidade, no exercício de 2016, no município de [...] (TCE-RS, 2016).

## Etapas Percorridas

O trabalho inicialmente realizado pelo TCE-RS, em parceria com o GT 26-A, teve um caráter de **orientação** sobre a obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino das Histórias e das Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e dos Povos Indígenas; e de indução dos gestores locais a adotarem providências voltadas ao efetivo cumprimento do artigo 26-A.

Foram realizados diversos eventos para informar aos municípios sobre a iminência da realização de ações de fiscalização, apresentar os resultados dos levantamentos realizados e comunicar aos Conselhos Municipais de Educação sobre seu papel na fiscalização do cumprimento do dever legal.

Após a primeira experiência de **fiscalização** por meio de auditorias de regularidade (2016-2017), observou-se a necessidade de **capacitação**, tanto dos atores responsáveis pela implementação do dever inserto no artigo 26-A da LDBEN (gestores de educação, coordenadores pedagógicos, professores), quanto dos responsáveis pela sua fiscalização (conselheiros de educação, auditores e membros de outros órgãos de controle e sociedade).

Assim, a equipe do GT 26-A, juntamente com a Escola Superior Francisco Juruena, do TCE-RS, produziu um curso em EaD que foi disponibilizado no Portal do TCE-RS na internet para o público em geral.

Atualmente, a análise de conformidade realizada a partir da coleta de dados e documentos

por meio de ferramenta disponibilizada para os municípios no Espaço do Controle Interno, no portal do TCE-RS, está sendo incluída nos relatórios de todos os processos de contas anuais, fornecendo elementos para a apreciação das contas dos prefeitos municipais, conforme dispõe o inciso I do artigo 71 da Constituição Federal, por meio de parecer prévio encaminhado ao Poder Legislativo para julgamento e publicado no Portal do TCE-RS como apoio ao controle social.

## Conclusão

As ações de controle externo apresentadas decorrem de iniciativas do Tribunal de Contas do RS, com o intuito de ampliar o debate sobre a implementação das obrigações fixadas pelo artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Também se buscou conscientizar os (as) gestores (as) públicos (as) sobre a importância do ensino da história e da cultura de diversas etnias, na mesma linha de concretização da LDBEN nesse ponto.

Da Pesquisa realizada em 2021, é importante destacar que 417 municípios afirmam a implementação do Art. 26-A, em contraponto a números como: apenas 87 executivos municipais possuem lei específica disciplinando a matéria; 258 conselhos municipais de educação não instituíram norma própria; apenas 54 municípios afirmam possuir equipe técnica permanente com a

atribuição específica de orientar, coordenar e controlar a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas municipais; somente 34 empregaram recursos financeiros pouco expressivos em ações relacionadas ao cumprimento da obrigação inaugurada pelo artigo 26-A; e 418 municípios informaram que as Secretarias Municipais de Educação não realizam consultas nas escolas, não elaborando relatórios anuais a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino das Histórias e Culturas Afro-Brasileiras, Africanas e dos Povos Indígenas.

Os números, aliados à experiência de auditoria e ao trabalho realizado pelo GT 26-A, revelam que o poder público ainda tem um longo caminho a percorrer. E mais: as gestões municipais não possuem o entendimento do que seja o efetivo cumprimento das obrigações assentadas no artigo 26-A, fato que pode revelar a necessidade de superação do racismo institucional.

Desses dados pode-se inferir, também, que além do Poder Executivo Municipal, a sociedade civil representada nos conselhos não está envolvida a contento no tema, já que a inclusão dos conhecimentos sobre história e cultura afro-indígena deve ser de responsabilidade e de interesse de toda sociedade. O controle social presente nos conselhos, especialmente os de educação e de igualdade racial, por meio dos (as) representantes

do meio civil, poderão ter uma influência significativa na implementação do Art. 26-A, quiçá muito maior que os próprios órgãos de controle.

De forma geral, os levantamentos anuais realizados pelo TCE-RS cumprem a sua função ao demonstrar a situação do tratamento do artigo 26-A da LDBEN nos municípios do estado do RS, proporcionando informações para auxiliar na definição de ações do controle externo e do controle social que possam gerar melhores práticas para o atendimento desse importante dispositivo.

A partir da experiência das auditorias realizadas in loco em 2016 e 2017, em cujo escopo foi contemplada a verificação do cumprimento do e indígena. A abordagem deve ser no sentido da construção da nação brasileira, que teve a fundamental participação dos/as africanos/as e dos/as indígenas, com foco em diminuir as desigualdades raciais no país. Assim, dependendo do tipo de auditoria a ser realizada, o escopo poderá ser aprofundado.

A verificação com viés substancial é um tanto mais complexa em razão de adentrar no espírito da lei, todavia terá de se ter cautela para que a análise não adentre em um juízo valorativo do ato pedagógico que é de competência unicamente dos (as) professores (as), por isso o controle social é fundamental. Nem o gestor (a), nem os órgãos de controle, possuem competência para determinar o que e como deve ser a atuação pedagógica

Art. 26-A, pôde-se constatar que o exame em uma auditoria de conformidade pode ser de dois vieses. No primeiro, que aqui denominou-se **formal**, examina-se se o Art. 26-A foi incorporado nos documentos que orientam a prática pedagógica do município.

No segundo, que se denominou **substancial**, examinou-se se o ensino das histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena foi adequadamente incorporado ao cotidiano das salas de aula. Dentro da análise substancial foi verificada a conformidade com o espírito da lei, isto é, se a incorporação do Art. 26-A não ratificava uma abordagem estereotipada da história e cultura africana dentro de uma sala de aula. O controle social sim, por meio da mobilização da sociedade civil e do próprio quadro do magistério, poderá propor e regular ações que abordem os conteúdos em si e a forma de trabalhar o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Com a fiscalização do Art. 26-A da LDBEN, o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul espera contribuir para o cumprimento dos objetivos, dos fundamentos e dos direitos sociais constantes na Constituição Federal de 1988, bem como com a incorporação, pelo Estado brasileiro, de todas as suas matrizes étnicas, principalmente das matrizes africana e indígena, relegadas ao esquecimento por um longo período. Busca-se garantir que os (as) professores (as) e estudantes

possam ter acesso a conhecimentos até então não incorporados na educação formal e que podem ser determinantes para elidir as desigualdades que

atingem negros/as e indígenas e, assim, contribuir para desvelar e combater o racismo estrutural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Marta Maria. Diagnóstico da População Indígena no Brasil. São Paulo, 2008. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252008000400010#tab01](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000400010#tab01)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases na educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 01 set. 2021.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: IPEA; FBSP, 2021. E-book. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/8246-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

CERQUEIRA, Daniel (org.). **Atlas da Violência 2018**. São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), 2018. E-book. Disponível em: [www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf). Acesso em: 21 fev. 2019.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. **Povos Indígenas: Quem são**. 2013. Site. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>. Acesso em: 28 fev. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Território brasileiro e povoamento: história**

indígena. 2019. Site. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena.html>. Acesso em: 28 fev. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educação**. Site online. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 22 set. 2021.

Instituto Rui Barbosa (IRB). **Normas brasileiras de auditoria do setor público (NBASP):** Nível dois – Princípios Fundamentais de Auditoria do Setor Público. Belo Horizonte: IRB, 2017.

MEMORANDO circular nº 04/2016-SAM.

SANGION, J. **Primeiro Vestibular Indígena da Unicamp atrai 600 estudantes de várias regiões do país**. Unicamp: Manchete. 2018. Site. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/09/27/primeiro-vestibular-indigena-da-unicamp-atrai-600-estudantes-de-varias-regioes>. Acesso em: 28 fev. 2019.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Cumprimento do Art. 26-A da LDB nas Escolas Municipais do RS:** obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Rio Grande do Sul: TCE, s.d. Disponível em: <http://ucci.santarosa.rs.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/Relat%C3%B3rio-Cultura-AfroBrasileira-e-Ind%C3%ADgena.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Processo nº 1664-0200/16-4**. Rio Grande do Sul: 2016.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Processo nº 1538-0200/16-1**. Rio Grande do Sul: 2015.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Manual Geral de Auditoria**. Aprovado por Victor Luiz Hofmeister em 11 abr. 2013. Rio Grande do Sul: 2013.



UNESCO. **Lutar contra a discriminação**. 2021. Online. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/human-rights/fight-against-discrimination/#c155019>. Acesso em: ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Primeiro estudante indígena a se formar na Unipampa**. 2018. Site. Universidade Federal do Pampa, Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/prograd/2018/02/26/primeiro-estudante-indigena-a-se-formar-na-unipampa/>. Acesso em: 28 fev. 2019.

UOL NOTÍCIAS. **Exclusão e discriminação de povos indígenas têm alto custo para o desenvolvimento, diz Banco Mundial**. Site. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/onu-uni-c-rio/2013/10/25/exclusao-e-discriminacao-de-povos-indigenas-tem-alto-custo-para-o-desenvolvimento-diz-banco-mundial.htm>. Acesso em: ago. 2021.

VELASCO, C. **A cada 10 prefeitos eleitos no 1º turno, apenas 3 são negros**. **G1: Eleições 2020**. Site online. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2020/eleicao-em-numeros/noticia/2020/11/16/a-cada-10-prefeitos-eleitos-no-1o-turno-apenas-3-sao-negros.ghtml>. Acesso em: 22 set. 2021.

# A EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA ERER NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA FISCALIZAÇÃO DO TCE

**Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher<sup>17</sup>**

**Graziela Oliveira Neto da Rosa<sup>18</sup>**

A Educação Infantil (EI), sendo a primeira etapa da Educação Básica, é a porta de entrada das primeiras experiências comunitárias das crianças pequenas. Entendendo que a criança é um sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, convidamos neste texto à reflexão sobre o antirracismo na EI, na perspectiva da implementação das leis 10.639/03 e 11.654/08 em seus currículos e da fiscalização efetivada pelo Tribunal de Contas do Estado do

Rio Grande do Sul. Assim, pretendemos refletir sobre as ações e inações dos docentes (e seus efeitos) bem como as perspectivas que se anunciam através dos dados do tribunal.

Como aponta Cavalleiro (2000), ao analisar os modos como os professores da Educação Infantil costumam lidar com as questões étnico-raciais, o silêncio aparece como uma estratégia para evitar o conflito (ou ignorá-lo, quando este acontece). Assim,

---

17 Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Coordenadora do UNIAFRO/UFRGS, idealizadora do Giz de Cera cor de pele profissional PINTKOR/UNIAFRO, Membro do GT 26<sup>a</sup> do TCE/RS.

18 Professora da Rede Municipal de Esteio, Graduada em Pedagogia, Especialista em Gestão Educacional, mestranda em Educação UFRGS, Membro do GT 26<sup>a</sup> do TCE/RS

Os problemas se acumulam: ausência de informação, aliada a um pretensão conhecimento, resulta no silêncio diante das diferenças étnicas. (...) Assim, vivendo numa sociedade com uma democracia racial de fachada, destituída de qualquer preocupação com a convivência multiétnica, as crianças aprendem as diferenças, no espaço escolar, de forma bastante preconceituosa. (p. 58)

O que estamos argumentando aqui é que a inação dos professores (na docência ou na gestão) diante do cumprimento dos preceitos legais acerca da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) na EI reproduz os silenciamentos apontados por Cavalleiro (op. cit). Ou seja, ao silenciar, os professores estão aceitando tacitamente que “é assim que o mundo é” ou, pior do que isto, estão ensinando, por um lado, às crianças não brancas, que seu sofrimento não é importante, não é considerado e que eles, adultos, não farão nada a respeito. Por outro lado, ensinam às crianças brancas que manifestam comportamentos racistas, ou que os acolhem quando praticados por outros, que elas estão certas e, de fato, há aqueles e aquelas que valem menos, que podem ser alvo de chacotas e desprezo cotidianos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a proposta pedagógica deve objetivar “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. (Art. 8º da Resolução CNE-CEB nº 5/2009)

Ou seja, o currículo precisa assegurar que os saberes produzidos pela humanidade, materializados em diversificadas epistemes, serão ofertados à criança pequena e, deste modo, como preveem os incisos VIII e IX do mesmo dispositivo normativo, garantiremos:

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; (DCNEI, 2009)

Portanto, quando o artigo 26-A da LDBEN aponta a obrigatoriedade do ensino da história e

cultura africana, afro-brasileira e indígena em toda a Educação Básica, vemos reforçar o protagonismo

e a agência das crianças pequenas, junto com seus professores, na construção das bases de uma sociedade livre do racismo.

O primeiro dos aspectos que gostaríamos de destacar em relação à questão racial na Educação Infantil é o da representatividade: nesse instante que a criança bem pequena está construindo as suas impressões e seus saberes sobre o mundo, as representações que ela encontra do humano, dos modos como este humano é mostrado na sua pluralidade, na sua diversidade étnico-racial, influenciam os modos como ela vai construir sua subjetividade – sua autoimagem e sua autoestima. Influenciam, também, como ela irá pensar os outros, em especial os sujeitos não-brancos.

Portanto, as escolhas daqueles conteúdos e epistemes que se mostrarão às crianças pequenas na escola de Educação Infantil não é um detalhe sem significado, mas fundante dos modos como a criança passará a compreender o que significa ser humano e quem são aqueles e aquelas que integram essa classificação. Logo, concordamos com Djamila Ribeiro (2019, p.24) quando esta afirma que “O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido”.

Assim, um dos aspectos mais importantes sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) na Educação Infantil diz respeito à construção de uma sociedade livre do racismo desde os primórdios do convívio social (experiência vivida

pela criança pequena de 0 a 5 anos dentro das instituições). Ou seja, crescer vendo representações de negros e indígenas, de seus saberes e de suas culturas, de modo protagonista e positivado, interfere nos entendimentos que as crianças construirão, umas sobre as outras, sobre a humanidade e os modos como nos relacionamos com identidades étnico-raciais distintas das nossas.

Entendemos, portanto, que a compreensão do papel da escola na formação de uma sociedade livre do racismo e na educação de crianças antirracistas aponta para o fato de que, conforme Silvio de Almeida, a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (ALMEIDA, 2018).

Ser capaz de crescer, tendo naturalizados os protagonismos e as lideranças de pessoas não-brancas, pode ser determinante para a construção de relações étnico-raciais respeitadas. Isto posto, entender que a escola de Educação Infantil, como porta de entrada para educação, deve se adequar aos preceitos legais, não deveria ser surpresa.

Todavia, o atendimento aos dispositivos legais no campo da ERER parece estar distante da realidade da maioria das crianças nas instituições de Educação Infantil.

Problematizar esse (des)cumprimento, à luz da experiência de fiscalização do Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul (TCE-RS) e de nossa

participação no GT 26-A – grupo de trabalho que vem assessorando o tribunal neste empreendimento (desde 2013) é ao que nos propomos aqui.

### **Essa lei não é para os pequenos: racismo, crianças pequenas e distorções conceituais**

Um dos elementos conceituais que gostaríamos de destacar nesta seção diz respeito à crença de que a criança pequena é “pura”, livre de toda “maldade”, incapaz de ter comportamentos “ruins”...

Esta concepção a coloca como um sujeito a-histórico: alheio ao meio, à família e à sociedade à sua volta, como se a criança, desde o seu nascimento, não estivesse já inserida em processos históricos, não fosse agente e capaz de construir conhecimento.

As crianças estão inseridas em uma sociedade marcadamente racista como a nossa, e também estão sujeitas aos efeitos do racismo: práticas de racismo individual, institucional ou mesmo os efeitos do racismo estrutural (cf. Almeida, 2019). Tais práticas interferem nos modos como elas irão crescer e se relacionar.

Kilomba (2019) traz nas suas reflexões o quanto o racismo é cotidiano, podendo ser percebido no vocabulário, nos discursos, nas imagens, gestos, ações e olhares que colocam as “Pessoas de Cor” como sendo o/a “Outra/o”. O racismo é perverso e desumanizante, está inserido num padrão contínuo de abuso, de violação, de

violências sistemáticas, de experiências traumáticas que insistem em vir à tona na trajetória de vida de pessoas negras. E este não é um processo que se inicia na vida adulta, mas incide desde o nascimento dos sujeitos.

Deste modo, é também na educação infantil que acabamos criando o processo de alienação em relação ao racismo e os seus modos de funcionamento, fato que custa muito caro para as crianças não brancas, terminando por fazer com que suas trajetórias sejam marcadas por experiências de dor, isolamento e frustração, na medida em que vivenciam assimetrias no cuidado e na atenção a elas dispensados. Isto incide enormemente na construção de suas identidades e subjetividades. Conforme aponta Franz Fanon (2008), o sistema racista nega a condição de ser humano para o negro. Essa alienação não é dada de forma individual, mas sim como um processo construído, que opera como importante mecanismo do colonialismo. Assim, ao negar a humanidade da criança pequena negra, nossa sociedade produz, como aponta Reis Filho (2005), um intenso sofrimento psíquico.

Deste modo, consideramos que agir com indiferença à existência do racismo, no contexto escolar da Educação Infantil, é dar suporte para quem detém a hegemonia, fortalecendo o círculo vicioso da reprodução do racismo, ano após ano.

Combater o racismo desde a Educação Infantil, tomar as crianças pequenas como sujeitos

históricos, detentoras de direitos, é passo fundante do cumprimento da lei e de uma educação antirracista na Educação Infantil. Defendemos que tomemos as crianças pequenas como detentoras do direito de aprendizagens antirracistas. Ao fazê-lo, iremos organizar as redes de ensino, as instituições educativas, os currículos e as práticas pedagógicas para o cumprimento pleno dos dispositivos legais: iremos garantir uma educação antirracista desde a Educação Infantil.

Mas, o que significaria, então, um currículo antirracista na Educação Infantil?

Encontramos pistas neste sentido já na definição de como deve ser a Proposta Pedagógica das instituições, apontada nas DCNEI (2009).

Portanto, não se trata de uma escolha pessoal dos educadores ou mesmo um julgamento dos gestores das instituições educativas: consiste no cumprimento da lei que regula a Educação Infantil como etapa de ensino. Falamos da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena prescritas na lei maior da educação

brasileira: a LDBEN/96. Analisando que também na LDBEN/96 está delimitada a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, repetir estas prescrições legais aqui reforça uma obviedade: precisamos refletir sobre quais seriam as razões que poderiam ser alegadas por professores e gestores da Educação Infantil para justificarem o descumprimento legal, argumentando que este artigo não se aplica a eles?

Basicamente, na gênese do descumprimento dos preceitos legais, reside a crença de que o racismo faz parte do mundo adulto e que, portanto, estariam as crianças pequenas livres dos seus efeitos: imunes aos danos cognitivos e psíquicos que as relações racistas impõem a todos aqueles nelas envolvidos.

Este entendimento está em completo desacordo com o que prescreve a Base Nacional Comum Curricular (2018) quando esta, ao definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, aponta como um destes direitos o

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Brasil: BNCC, 2018).

Portanto, em um país de composição étnico-racial diversificada, com uma maioria negra e uma importante presença indígena, é inadmissível que o mundo que se mostra para essa infância, na escola infantil, seja um mundo monocromático, predominantemente branco, como se o humano se resumisse ao humano branco. Ao

defender que se amplie a representatividade das demais pertencças raciais e étnicas, cumprindo a lei, estamos apontando para a criança pequena e a infância como potência, presença, compreendendo-a como partícipe dos processos históricos e sujeitos de direitos. Estamos, como nos dizeres de Manuel Sarmiento (2007), compreendendo que:

As culturas da infância vivem do vai-e-vem das representações do mundo feitas pelas crianças em interação com as representações “adultas” dominantes. As duas culturas – a especificamente infantil e as da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente enforma uma e outra, referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua acção concreta. A construção de uma pedagogia da interculturalidade, deste modo, exprime a interação dialógica entre as múltiplas culturas, mediadas sempre pelo trabalho de interpretação feito pelas crianças, apoiado pelas professoras. A natureza pedagógica da actividade docente assenta na construção, através de processos activos, participativos e criativos, de uma consciência crítica do mundo, através de um trabalho de inscrição do outro, associada à análise das implicações políticas e simbólicas das trocas culturais entre crianças. (p. 23)

Neste momento em que atravessamos uma pandemia, os professores das crianças bem pequenas estão enfrentando o desafio do trabalho remoto e presencial, necessitando (re) significar para as crianças bem pequenas (com realidades tão distintas de vida e de instituições escolares) os sentidos das aprendizagens antirracistas. Ou seja, o que significa promover a educação antirracista na Educação Infantil em nosso país e em nosso estado, neste momento histórico?

As redes de ensino e as instituições escolares precisam fazer uma série de questionamentos acerca de como podem, neste tempo histórico,

adequar suas práticas e, por fim, cumprir a lei. Estamos, fundamentalmente, diante do imenso desafio de ensinar acerca das vidas negras e indígenas, dos modos como essas vidas são mostradas, representadas e o que se considera aceitável em relação a essas vidas.

Inseridas nas relações familiares, em práticas culturais de compartilhamento – dos espaços físicos, dos hábitos culturais (como o de ver televisão), estão as crianças pequenas na dependência de que as instituições educativas, e os professores e gestores nelas inseridos, assumam que o que nos cabe é não mais questionar “se” existe racismo,

visto que isto já está dado, mas de que modo o racismo opera e como nós, na educação infantil, que atuamos na formação de sujeitos tão cedo, que convivemos com crianças pequenas, vamos nos engajar neste novo projeto de humanidade. Aqui, portanto, defendo que o cumprimento da EREER já não é mais, apenas, um projeto de nacionalidade (Kaercher, 2021), mas de humanidade. Ou seja, como é que nós vamos ajudar as crianças bem pequenas a crescer em um ambiente racial respeitoso, combater o racismo que se desenvolve em nossas sociedades e, ao mesmo tempo, garantir a educação antirracista das futuras gerações.

Em 2020, com a intenção de proporcionar formações às professoras de Educação Infantil, o SISME (Sindicato dos Municipários de Esteio) realizou uma pesquisa diagnóstica com as professoras de Educação Infantil de Esteio e do Coletivo de Professoras Pretas (Coletivo da região metropolitana de Porto Alegre). Participaram dessa pesquisa 89 professoras, e uma das questões tinha intenção de saber sobre o conhecimento do artigo 26-A da LDBEN. Ao serem questionadas se conhecem o referido artigo, é possível observar no quadro abaixo que 82%, a maioria, tem conhecimento, e 18% não.

Você conhece o Artigo 26-A da LDBEN ?

89 respostas

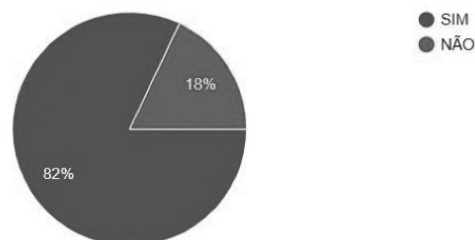


Imagem 1 - autoras

Na sequência da pesquisa diagnóstica, o questionamento foi saber se esses profissionais aplicavam o referido artigo nas suas aulas, e aqui já

começam a aparecer sinais de como está ocorrendo o (des)cumprimento da EREER na Educação Infantil. Veja quadro abaixo:

Você aplica o Art. 26-A LDBEN nas tuas aulas?

89 respostas

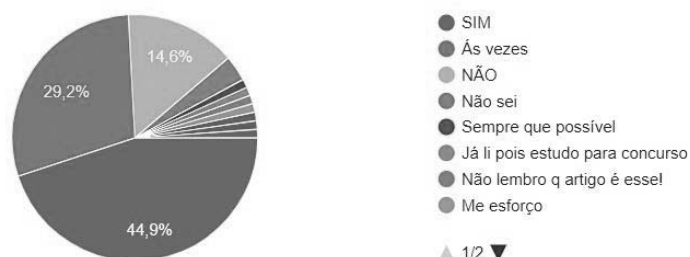


Imagem 2 - autoras



Entendemos que enquanto não desestruturarmos essa consciência racial negacionista, que teima em reafirmar o mito da democracia racial no Brasil, seja ela na sua natureza, suas raízes, suas motivações e ideologias, dificilmente conseguiremos avançar para uma verdadeira educação antirracista. Os resultados apresentados anteriormente revelam os desafios e obstáculos que precisamos enfrentar. De acordo com Gomes (2001), temos necessidade de repensar as estruturas, os currículos, os tempos e os espaços escolares aceitando que eles se apresentam de forma inadequada à

população negra e pobre deste país. Impossível não reconhecer o quanto o caráter de tais componentes é excludente.

A UNICEF Brasil, em sua campanha “Por uma infância sem racismo”, aponta pistas de como podemos pensar a implementação da EREER na escola de Educação Infantil como a conjugação de princípios e esforços visando à criação de uma rede de intervenção e promoção da Educação antirracista, dentro e fora da escola. Assim, temos os seguintes princípios:

1. Eduque as crianças para o respeito à diferença. Ela está nos tipos de brinquedos, nas línguas faladas, nos vários costumes entre os amigos e pessoas de diferentes culturas, raças e etnias. As diferenças enriquecem nosso conhecimento.
2. Textos, histórias, olhares, piadas e expressões podem ser estigmatizantes com outras crianças, culturas e tradições. Indigne-se e esteja alerta se isso acontecer – contextualize e sensibilize!
3. Não classifique o outro pela cor da pele; o essencial você ainda não viu. Lembre-se: racismo é crime.
4. Se seu filho ou filha foi discriminado, abrace-o, apoie-o. Mostre-lhe que a diferença entre as pessoas é legal e que cada um pode usufruir de seus direitos igualmente. Toda criança tem o direito de crescer sem ser discriminada.
5. Denuncie! Em todos os casos de discriminação, busque defesa no conselho tutelar, nas ouvidorias dos serviços públicos, na OAB e nas delegacias de proteção à infância e adolescência. A discriminação é uma violação de direitos.
6. Proporcione e estimule a convivência de crianças de diferentes raças e etnias nas brincadeiras, nas salas de aula, em casa ou em qualquer outro lugar.
7. Valorize e incentive o comportamento respeitoso e sem preconceito em relação à diversidade étnica e racial.

8. Muitas empresas estão revendo sua política de seleção e pessoal com base na multiculturalidade e na igualdade racial. Procure saber se o local onde trabalha participa também dessa agenda. Se não, fale disso com seus colegas e supervisores.

9. Órgãos públicos de saúde e de assistência social estão trabalhando com rotinas de atendimento sem discriminação para famílias indígenas e negras. Você pode cobrar essa postura dos serviços de saúde e sociais da sua cidade. Valorize as iniciativas nesse sentido.

10. As escolas são grandes espaços de aprendizagem. Em muitas, as crianças e os adolescentes estão aprendendo sobre a história e a cultura dos povos indígenas e da população negra; e como enfrentar o racismo. Ajude a escola de seus filhos a também adotar essa postura.

Tomamos aqui estes princípios como pistas: eles não são uma receita infalível, mas sinais de que, com criatividade e empenho, podemos levar a EREER para a infância.

Esses princípios demonstram que já é possível encontrar caminhos para desconstruir o espaço ocupado pelo racismo, que historicamente reforçou a falsa ideia da “igualdade racial”.

Assim, as ações aparentemente pequenas, no cotidiano das relações interpessoais e interinstitucionais, têm um papel importante, no sentido de ajudar a cicatrizar as feridas deixadas pelo racismo nas individualidades. Conforme afirma Kilomba (2019), a cura para essa ferida aberta do colonialismo e do trauma deixado pelo racismo ocorre nas microvivências. Pensadas dentro das escolas, são essas pequenas experiências de aprendizagem e compartilhamento, experimentadas pelas crianças pequenas dentro das escolas de Educação Infantil, que podem propiciar a construção de um

ambiente livre de racismo nestes espaços.

Nesse sentido, escolher representações interessantes para as nossas crianças é um desafio: como é que se faz isso? Por onde se caminha?

Consideramos, francamente, que isso passa por uma série de elementos. O primeiro deles é que nós, adultos educadores, precisamos nos desafiar a educar nosso olhar para que passemos a perceber a assimetria nas representações que nós levamos para nossa vida e para as nossas escolas. Precisamos indagar, então, quais são os brinquedos que escolhemos levar para as salas de aula, quais bonecas e qual a raça dessas bonecas aparecem nos ambientes escolares. Qual fenótipo elas têm? Quais estereótipos estamos reproduzindo dentro das salas de aula? Quais livros escolhemos? Nesses livros, quais deles contam histórias de negros e de indígenas? Quais enredos essas obras apresentam? São negros e indígenas protagonistas e positivados ou eles só aparecem

quando o enredo fala de violência, miséria, degradação das florestas?

Estes desafios e perspectivas, de mostrar as pertencas raciais negra e indígena de outros modos, nós precisamos assumir também do ponto de vista das nossas vidas, dentro das nossas casas, com as crianças que nós convivemos. Modificar apenas as práticas escolares não é o bastante: precisamos ter coerência e refletir acerca do que nós apresentamos às crianças, quais são as representações que nós estamos entregando.

Considerando que nas salas de aula temos diferentes caminhos para a implementação da lei, qual pode ser, então, nosso plano?

### **O domínio da legislação da EREER: pressuposto fundamental**

Vivemos nossa primeira experiência de sociedade/comunidade, após a familiar, na escola. É nela que precisamos trabalhar para que os desafios da qualidade e da equidade tenham possibilidade de ser superados. Para tanto, o espaço escolar precisa ser um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças, não transformando essa vivência em fatores de desigualdade.

Infelizmente não está sendo fácil lidar com os desafios impostos pelo racismo presente na sociedade brasileira, fato que vem interferindo diretamente no contexto escolar, impedindo que as crianças e estudantes se vejam como sujeitos de

direitos e tenham suas singularidades respeitadas.

Segundo Almeida (2018), se nada for feito, toda instituição corre o risco de reproduzir privilégios e violências racistas e sexistas, tendo como único caminho institucional possível combater tais problemas, implementando práticas antirracistas efetivas.

Pensando na escola como uma das instituições que por vezes reproduz o racismo, o movimento negro, após muita luta, e a articulação de vários setores da sociedade, conseguiram que a lei maior da educação impusesse a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos da educação básica.

Ao longo de todos esses anos, após alteração do artigo 26-A da LDBEN, houve avanços importantes, tais como a ampliação do acesso à educação, a criação de materiais didáticos e pedagógicos e de literatura infantil afro-brasileira, africana e indígena, a produção de bonecas negras, a criação do lápis de cor com vários tons de pele (Uniafro/UFRGS), o significativo aumento da autodeclaração racial negra. Por conseguinte, é possível olharmos para toda a luta negra e indígena, construída há décadas e percebermos que avançamos.

Tais avanços apontam para o fato de que ocorreram no Brasil, nas últimas duas décadas, desde a conferência da ONU em Durban (2001), diversas ações para a efetiva implementação dos dispositivos legais da EREER. Iniciamos com a primeira alteração do artigo 26-A da LDBEN/96, ocorrida

em 2003, seguida da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), e da Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, que detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação das leis.

Também, em 2009, foi criado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (ERER), que foi construído para ser um documento pedagógico que pudesse orientar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação do artigo 26-A da LDBEN.

Salientamos que o Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. Os municípios, estados e federação, todavia, ainda precisam garantir que o plano seja ferramenta norteadora das ações para implementação da ERER, tendo em vista o caráter organizador e pedagógico do documento.

Consideramos que é fundamental o conhecimento das leis e documentos oficiais sobre educação e relações raciais, a inclusão de seus preceitos nos projetos político-pedagógico (PPP), a

inserção e abordagem de conteúdos sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, e por fim, que tenhamos as salas de aula como lugar estratégico para a educação antirracista. Nesse sentido, é fundamental desenvolver ações concretas que fortaleçam os acervos das bibliotecas e as salas de leitura, a divulgação e a circulação de materiais e o uso deles dentro e fora de sala de aula, a existência de recursos didático-pedagógicos na escola, usos dos recursos didático-pedagógicos na comunidade escolar, organização e circulação dos recursos na escola e manutenção e ampliação do acervo de recursos.

A busca maior de toda a comunidade escolar deve ser a de se organizar para que nenhuma criança seja excluída e todos tenham garantido o direito humano a uma educação de qualidade. Um ponto fundamental desse debate está nas possibilidades de transformação da escola em um espaço pluralizado, que valorize de forma efetiva a história e as identidades negra e indígena de nosso país, buscando despertar nas crianças a consciência da própria identidade étnico-racial.

Para o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, a Educação Infantil possui um papel fundamental e significativo para o desenvolvimento humano. A formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem são essenciais nessa etapa escolar, bem como os espaços coletivos educacionais,

nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer

forma de preconceito. Assim,

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo (...). Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não poder ser admitidas. (Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais – Brasil; MEC)

O plano aponta, ainda, que cabe à Educação Infantil:

a) Ampliar o acesso e o atendimento seguindo critérios de qualidade em EI, possibilitando maior inclusão das crianças afrodescendentes.

b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais.

c) Explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino.

d) Implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente as negra e indígena.

e) Implementar ações de pesquisa,

desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: brinquedos, jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e portadoras de deficiência.

f) Desenvolver ações articuladas junto ao INEP, IBGE e IPEA para produção de dados relacionados à situação da criança de 0 a 5 anos no que tange à diversidade e garantir o aperfeiçoamento na coleta de dados do INEP, na perspectiva de melhorar a visualização do cenário e a compreensão da situação da criança afrodescendente na educação infantil.

g) Garantir apoio técnico aos municípios para que implementem ações ou políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil.

Destas prescrições, resta como principal dúvida como está sendo efetivamente cumprido nos municípios do RS, em relação às leis 10.639/03 e 11.645/08.

Consideramos que viemos acumulando, ao longo dos anos, os efeitos da nossa irresponsabilidade pedagógica: precisamos romper com isso, precisamos fazer uma escolha político-pedagógica, pessoal e institucional, compreendendo que isto não é fácil, que demanda estudo e aprendizagens acerca do racismo e de seus modos de funcionamento, acerca da história dos negros no Brasil e no mundo, acerca da história dos povos indígenas que, senhores desta terra, acolheram os brancos e negros aqui chegados, por vontade ou à força. Precisamos entender essas histórias, aprender através de fontes teóricas confiáveis, através de pessoas que estudam e pesquisam essa temática,

A ideia matriz do GT 26-A é a de que já houve tempo suficiente para as entidades públicas e privadas terem ciência, compreensão e sensibilização sobre o direito de os alunos do ensino fundamental e médio terem acesso à história e à cultura afro-brasileira e indígena. Ademais, a produção de material didático e de outras ordens, bem como a disponibilização de cursos acessíveis individualmente aos professores não levaram ao resultado necessário, esbarrando-se na inação sistemática de gestores.

O grupo, juntamente com o TCE, já realizou fiscalizações, iremos destacar as realizadas no ano de 2015 e 2018. Ribeiro (2019), diz que para pensar soluções para realidade, devemos tirá-la da invisibilidade e, portanto, é nesta perspectiva que nos debruçamos sobre os resultados da fiscalização, analisando a seguir as informações focadas no cumprimento das leis na Educação Infantil.

Assim, após transcorridos tantos anos da existência do artigo 26-A da LDBEN, termos a

a fim de construirmos ações pedagógicas efetivamente capazes de cumprir o disposto na lei.

### **A fiscalização do Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul (TCE-RS) e a Educação Infantil: o que aponta o auditamento**

O GT 26-A vem, desde 2013, acompanhando e assessorando a fiscalização do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul e, a partir desta experiência, acumulando aprendizagens. Assim, nós, como membros do GT, apontamos que, conforme Terra, apud Meinerz, Antunes e Bergamaschi (2015):

possibilidade de acompanhar como está acontecendo essa educação antirracista no contexto escolar e os retornos dos 497 municípios do estado se constitui, antes de mais nada, em importante fonte de aprendizagens.

Na primeira fiscalização do TCE, realizada em 2015, 483 municípios responderam ao questionário enviado, 14 não responderam. Em 2018, responderam ao TCE 489 municípios, representando 98,4% das cidades gaúchas.

Em 2015, ao serem questionados, se “A SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO implantou e está em plena execução o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, conforme previsto no Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)?”, 89% dos municípios responderam que sim, 11% responderam que não, justificando a ausência dessas políticas pela falta de previsão orçamentária, ou ainda que o município possuía apenas escolas de Educação Infantil, ou ainda que somente a educação afro-brasileira foi implementada, tendo em vista que a cidade em questão não possuía indígenas. Tais respostas apontaram para o

desconhecimento da legislação e um certo desrespeito para com o tribunal, julgando que a singularidade dos argumentos não seria observada.

Salientamos que neste ano específico (2015), não havia no instrumento de fiscalização pergunta específica sobre o cumprimento da EREER na Educação Infantil.

No ano de 2019, além dos questionamentos citados anteriormente, foi inserida no questionário a seguinte questão: “Tendo em vista o parágrafo 2º do Art. 26-A, os conteúdos de histórias e culturas africanas afro-brasileiras e indígenas são ministrados na Educação Infantil?” Observemos o que foi respondido pelos municípios no gráfico abaixo:

de histórias e culturas africanas afro-brasileiras e indígenas são ministrados [Na Educação Infantil]

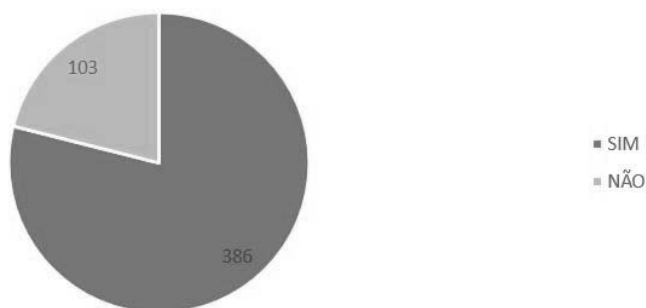


Imagem 3 - autoras

Analisando os dados do gráfico anterior, podemos perceber que um expressivo número de municípios (20,72%) descumpra a legislação, o que aponta para a gravidade deste descumprimento, uma vez que a lei coloca sob responsabilidade dos

municípios a oferta da Educação Infantil e, portanto, podemos supor que em tais cidades estão as crianças sem quaisquer garantias de terem respeitados os seus direitos de aprendizagem, no que diz respeito à EREER.

Isto posto, podemos ainda questionar se tal descumprimento não indicaria a ausência de regulação e fiscalização quanto às escolas de Educação Infantil, na necessária dimensão de instituições de ensino responsáveis pelas necessárias aprendizagens das crianças pequenas.

Entendemos que, ao refletir sobre a implementação da EREER na Educação Infantil, estamos

abrindo canais de diálogo, de construção coletiva do combate ao racismo dentro da escola e de efetivação do que nos aponta Petronilha Gonçalves e Silva, no texto do parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, aprovado em 10 de março de 2004 pelo Conselho Pleno:

(...) a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (p.14)

Assim, entendemos que fiscalizar o cumprimento da legislação da EREER (como faz o TCE/RS), trazer elementos para a reflexão e o debate do papel da Educação Infantil neste cenário (como

fazemos neste texto) é das tarefas contemporâneas mais urgentes e necessárias para a efetivação dos direitos educativos das crianças pequenas no Brasil.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em 02 de abril.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **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.**

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In CAVALLEIRO, Eliane (ed.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001. (GOMES)

FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244p

MEINERZ, Carla Beatriz. ANTUNES, Claudia. BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade e Educação Das Relações Étnico-Raciais: Reflexões Sobre A Aplicação Da Lei 11.645/08 no Rio Grande do Sul. Periferia. v.7 n.1 jan-jun 2015.

REIS FILHO, José Tiago dos. Negritude e sofrimento psíquico: uma leitura psicanalítica. São Paulo: PUC, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica, 2005.

RELATÓRIO. Fiscalização do cumprimento do Art.26-A da LDBEN. Diagnóstico TCE-RS. Porto Alegre, 2015.

RELATÓRIO. Fiscalização do cumprimento do Art.26-A da LDBEN. Diagnóstico TCE-RS. Porto Alegre, 2018.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno Manual antirracista. 1ª edição – São Paulo: coleção Feminismos Plurais, Companhia das letras, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. IN: DORNELLES, Leni V. (org) Produzindo pedagogias interculturais na infância. Petrópolis, Vozes, 2007.

# ART. 26-A da LDBEN NA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS MUNICÍPIOS GAÚCHOS

**Cláudia Pereira Antunes<sup>19</sup>**

**Graziela Oliveira Neto da Rosa<sup>20</sup>**

## Introdução

Estamos vivendo um momento único na sociedade mundial que obrigou a população a viver em isolamento e distanciamento social, em decorrência da pandemia COVID-19. Nesse momento de insegurança, medo e preocupação com um vírus desconhecido, as desigualdades sociais, que já eram evidentes, tornaram-se acentuadas. Há mais

de 20 meses, a pandemia vem assolando diversas famílias, principalmente as pobres, indígenas e negras. Em menos de um ano, pelo menos 389 indígenas morreram de covid-19 nas aldeias brasileiras<sup>21</sup> entre homens, mulheres e crianças. Fica evidenciado o quão cruel tem sido esse momento.

O caso do assassinato do americano George Floyd, homem negro que foi morto em decorrência de uma abordagem policial truculenta e

---

19 Técnica em Assuntos Educacionais com atuação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, licenciada em Ciências Sociais, mestre e doutoranda em Educação pelo PPGEDU/UFRGS, Membro do GT Interinstitucional 26-A.

20 Professora da Rede Municipal de Esteio, Graduada em Pedagogia, Especialista em Gestão Educacional, mestranda em Educação pelo PPGEDU/UFRGS, Membro do GT Interinstitucional 26-A.

21 Conforme informações do site Emergência Indígena (<https://emergenciaindigena.apiboficial.org/>), mantido por organizações indígenas brasileiras, o Comitê Nacional de Vida e Memória Indígena contabilizou 389 mortes de indígenas por COVID em 2020, enquanto a Secretaria Especial de Saúde Indígena, SESAI, do Ministério da Saúde, contabilizou 507 mortes no mesmo período.

que mobilizou o mundo, foi um exemplo das desigualdades que temos na nossa sociedade. O mesmo ocorreu com o gaúcho, João Alberto, assassinado no supermercado Carrefour, por seguranças, também numa abordagem equivocada e violenta. Nas duas situações citadas, foi possível constatar através das primeiras apurações e dos vídeos publicados nas redes sociais, que os crimes foram motivados por atos racistas. O racismo tem sido perverso a determinados grupos em razão da raça, normalizando atos por meio dos que detêm o poder (ALMEIDA, 2018).

Se antes de tudo isso começar já havia sérios problemas, podemos imaginar agora com todas essas questões sociais se agravando cada vez que o Estado não cumpre com seu papel. Existe uma urgência em relação às efetivas políticas públicas para atender as necessidades da população que precisa de ações que resolvam os problemas, como

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Segundo Luce (2019), a educação é um bem público que contribui para a promoção da justiça e da equidade social, sobretudo quando realiza suas atividades com ética e respeito às culturas e ao meio ambiente. Infelizmente, conforme as estatísticas há segmentos da população cujos índices de escolaridade ou escolarização são piores, e

por exemplo o racismo. Para Almeida (2018), o racismo se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

A sociedade brasileira não foi preparada para oferecer algo diferente do que temos hoje. Há necessidade de reverter essa lógica, pois se a mudança não acontecer com brevidade, logo corremos o risco de seguir reproduzindo as desigualdades no nosso país. O racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola, etc. (ALMEIDA, 2018).

E a educação? Será que ela está cumprindo com o seu papel conforme preconiza o Art. 2º da LDBEN:

os negros e pardos fazem parte desse segmento.

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 71,7% dos mais de 10 milhões de jovens entre 14 e 29 anos pretos ou pardos não completaram alguma das etapas da Educação Básica. Infelizmente o abandono escolar se acentua na fase de transição entre o Ensino

Fundamental e o Ensino Médio. Em relação à taxa de analfabetismo de pretos ou pardos, mesmo caindo de 9,8%, em 2016, para 9,1%, em 2018, permanece mantendo número elevado, mais que o dobro dos índices entre brancos (3,9%).

As políticas públicas, principalmente a educacional, buscam atuar sobre uma necessidade, aquilo que demanda a sociedade, normalmente criada para transformar ou adaptar uma situação. A evasão escolar e a distorção idade-série são exemplos de acumulação de privações ao longo da vida das pessoas, como também, do processo de exclusão social.

Para Farenzena e Luce (2014), dar visibilidade aos recortes das desigualdades na escolaridade e na escolarização é fundamental para que haja compreensão dos problemas referentes à educação que surgem na agenda pública, exigindo ações do Estado, pois é um problema público, é algo que precisa ser feito. É cruel, mas é necessário refletirmos sobre a possibilidade de que quase todos os problemas educacionais estão vinculados aos problemas sociais.

Como qualificar as políticas educacionais que focam exclusivamente na aprendizagem, se as políticas educacionais que ajudariam a minimizar os problemas sociais estão “abandonadas” ou pouco “valorizadas”? Para Eliane Cavalleiro (2001), há uma necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares. É preciso considerar que a escola brasileira

com sua estrutura rígida se encontra inadequada à população negra e pobre deste país. Nesse sentido, não há como negar o quanto o seu caráter é excludente.

A escola não é lugar de opressão, e todos os alunos deveriam ter garantido o direito à voz, o que nunca acontece. Infelizmente é nela que tem se reproduzido todo esse silenciamento, os oprimidos são induzidos a apenas receber, sem questionar, informações com as quais não se identificam. Nilma Lino Gomes (2001, p.147) vem dizer que é preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida, e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores.

Ao observar os dados sobre evasão escolar, observa-se que tais números evidenciam que no Brasil a exclusão tem cor, e muito bem definida. Nos índices, enquanto para brancos a taxa chega a 9,7%, para os pretos e pardos o índice é de 17,3%. Existe nas secretarias de educação uma preocupação com aprendizagem conteudista, ignorando o contexto e valorizando o mérito, aquele que se esforça, que faz por onde. Resumindo toda realidade social em uma avaliação exclusivamente voltada ao que aprendeu. Ignorando todos os fatores que possam levar um educando a abandonar e/ou ter dificuldades para um possível sucesso escolar.

O Art. 26-A da LDBEN propõe um novo olhar para a educação brasileira, visto que o elevado número de desigualdades está voltado à questão

racial. Esse artigo apresentará resultados e reflexões sobre a implementação do estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar da Educação Básica dos municípios do Rio Grande do Sul (RS), através dos dados apresentados pelo Tribunal de Contas do Estado do RS, no ano de 2018.

### A aplicação do artigo 26-A

De acordo com a LDBEN, a responsabilidade pela educação escolar é compartilhada pelos três

níveis de governo, observando suas prioridades e competências, isso significa que os governos Federal, Estadual e Municipal possuem autonomia, mas devem estar subordinadas às regras, diretrizes, normas e ações organizadas a nível nacional.

Após 18 anos da Lei 10.639/03 e 13 anos da Lei 11.645/08, por que é tão difícil constatar se há implementação nos currículos escolares da Educação Básica?

Segundo o Art. 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...] No seu § 4º, o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Ao longo dos anos o currículo escolar tem história do Brasil, principalmente no que diz respeito às contribuições do povo brasileiro de origem europeia. Raramente as contribuições dos povos indígenas e africano têm o mesmo peso

focado num trabalho seguro e consciente da e a mesma medida nas práticas cotidianas do currículo escolar. Conforme afirma a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004):

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão

de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, 17)

O Art. 26-A da LDBEN torna obrigatório na Educação Básica, o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, e os conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996).

No decorrer desses anos, observa-se que há diferentes interpretações em relação à aplicabilidade do artigo 26-A. O Conselho Nacional de Educação (CNE) ao emitir Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004 e o Parecer CNE/CP N° 003/2004, homologado em 19 de maio de 2004 pelo Ministro

da Educação, contribui com as diretrizes, para que as instituições possam implementar e dar conta dessa política pública.

Na mesma perspectiva, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana foi construído como um documento pedagógico que possa orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Para a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012, P. 105):

A mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões.

É preciso que tenhamos uma atenção em relação à rede municipal, ela é responsável por 60,1% das escolas de ensino básico no Brasil. Esse dado foi divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ter ciência de que há dificuldades na implementação das leis, e que não é por falta de orientações, torna-se urgente. Afinal, como está a implementação do art.26-A da LDBEN na Educação Básica? Para além da implementação, como está sendo realizado, na prática e no cotidiano, o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena?

O que observamos é que, mesmo tendo todas as orientações para implementação do artigo 26-A, a ausência de ações efetivas de incentivo à sua aplicação, bem como de fiscalização por parte da gestão municipal e dos conselhos de educação, acaba contribuindo na sistemática reprodução de um currículo racista. Para Arroyo (2013), o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola, passando, assim, nos últimos anos, a ser um território de disputa. Mas essas estruturas são tão fechadas que nem todo conhecimento tem lugar. Isso ocorre com o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. “Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recinto fechado” (p.17).

Nesse contexto, o Rio Grande do Sul se destaca com uma experiência inovadora que vem tensionando as “grades desse currículo” através

da fiscalização sobre o cumprimento do Artigo 26-A da LDBEN, que vem sendo realizada pelo Tribunal de Contas do Estado, TCE-RS, que é a primeira Corte de Contas do país a fiscalizar o cumprimento desta Lei. A próxima seção analisa dados resultantes de levantamento realizado pelo TCE-RS em 2018.

### **O que dizem os municípios do RS ao TCE-RS**

Na intencionalidade de acompanhar o cumprimento nos currículos escolares das leis 10.639/03 e 11.645/08, o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, TCE-RS, a partir de 2015, passou a realizar ações fiscalizatórias junto aos municípios gaúchos. Essas ações foram construídas com a participação do Grupo Interinstitucional GT 26-A<sup>22</sup>, que desde 2013 passou a articular diferentes profissionais e instituições da área do direito e da educação na construção de mecanismos de acompanhamento e fiscalização do cumprimento dessas Leis no Rio Grande do Sul. Neste artigo, a escolha temporal foi a análise de alguns dados da fiscalização realizada no ano de 2018, quando questões sobre o cumprimento dessas Leis foram inseridas no eixo de Educação do Questionário do Índice de Efetividade de Gestão Municipal (IEGM/TCERS), respondido anualmente pelos municípios do estado.

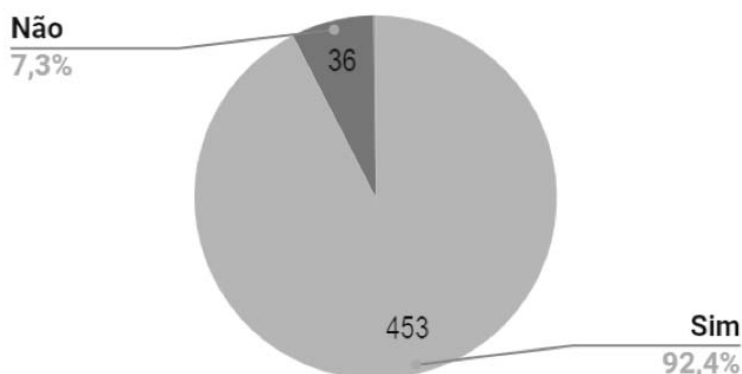
Inicialmente, destacamos que, segundo as respostas da maior parte dos municípios, o ensino



dos conteúdos de histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileira foi implantado e está em plena execução em suas redes de ensino, a

considerar que 92,4% responderam “Sim” quando foram questionados sobre isso, como ilustra o gráfico abaixo:

**A Secretaria Municipal de Educação implantou e está em plena execução o ensino dos conteúdos previstos no Artigo 26-A da LDBEN?**



Entretanto, mesmo que tenhamos um número elevado de municípios que assumem que estão em plena aplicação do artigo 26-A, as respostas dadas a outras questões do mesmo levantamento indicam uma aplicação parcial da legislação, como trataremos adiante.

De outro lado, também é preocupante que 36 municípios responderam “Não”, equivalente a 7,4% de cidades que ainda não implementaram as leis. Ao serem questionados sobre o porquê de não terem implantado, a maior parte sinalizou que esses conteúdos estão em implantação ou já são trabalhados em algumas disciplinas ou áreas

de conhecimento. Outros municípios parecem demonstrar falta de conhecimento não apenas sobre o artigo 26-A da LDBEN, mas sobre suas próprias atribuições no âmbito das suas redes de ensino, ao apontarem como justificativas para a não implantação: falta de recursos, falta de formação e informação para os docentes, falta de contratação, tendo inclusive quem tenha apontado para a autonomia das escolas nessa matéria, além de sete municípios que sequer justificaram a não aplicação do artigo. Mas o que mais impressiona é a justificativa expressa por alguns municípios de que não implementaram a Lei porque entendem

---

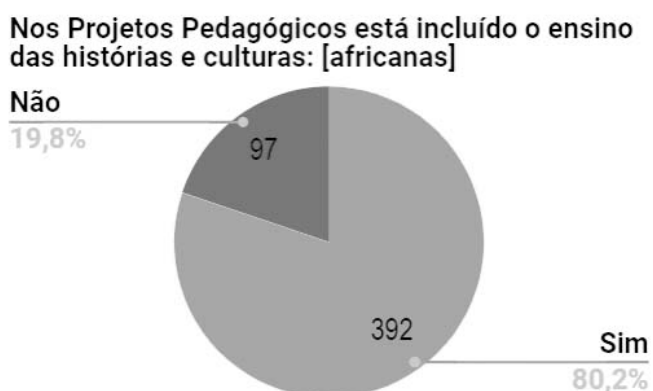
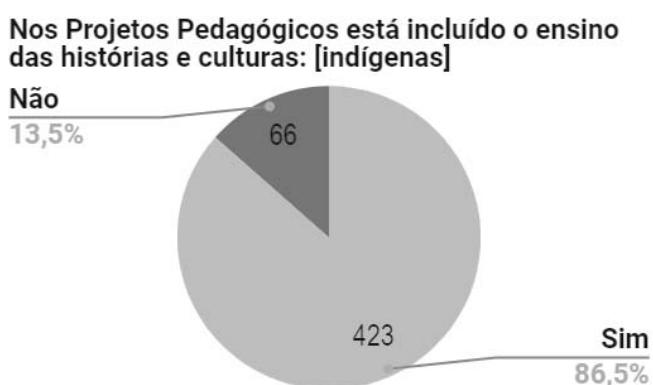
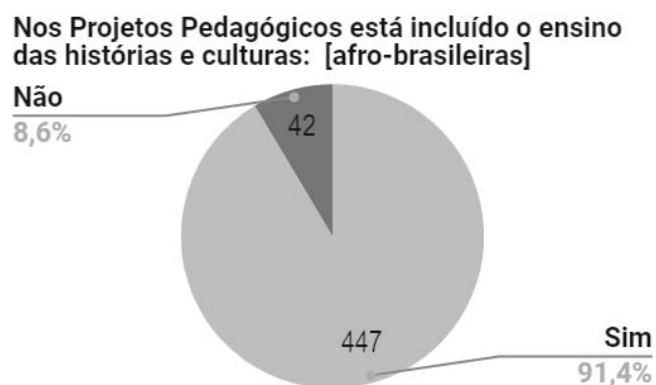
22 Mais informações sobre a história e atuação do GT 26-A podem ser encontradas no blog <https://jorgeterra.wordpress.com/>. Sobre a atuação do TCE-RS na fiscalização do cumprimento do Artigo 26-A da LDBEN, ver: Giacomelli, 2015 e TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015.

que não têm populações, nem antecedentes indígenas e afro-brasileiros: “Não temos comunidade indígena nem quilombola” ou “Nosso município praticamente não possui antecedentes afro ou indígena”, o que corrobora mais ainda a necessidade de aplicação da Lei para que sejam superadas as invisibilidades que levam ao desconhecimento da presença e atuação das populações indígenas e afro-brasileira no estado e no país, na história e no tempo presente.

A frustração é enorme, ao olharmos para essas respostas e, ao mesmo tempo, revisitar as diretrizes e o plano, sabendo que tudo foi construído para que não houvesse nenhum motivo, razão

ou circunstância que impedissem a garantia da efetivação das leis 10.639 e 11.645 no cotidiano escolar. O que acompanhamos no percurso deste artigo são mais explicações infundadas, do que ações reais.

Os municípios também foram questionados sobre a inclusão dos conteúdos presentes no Art. 26-A da LDBEN nos Projetos Pedagógicos das escolas, sendo que 91,4% (447) responderam positivamente para os conteúdos de história e cultura afro-brasileira, 86,5% (423) para história e cultura indígena e 80,2% (392) para os conteúdos de história e cultura africana.



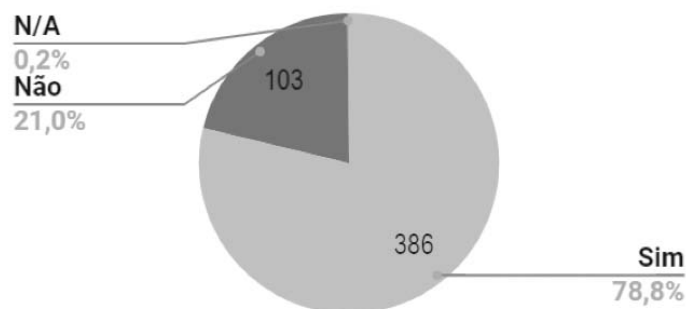
Conforme as respostas apresentadas, há maior presença de conteúdos de história e cultura afro-brasileira em relação aos conteúdos de história e culturas indígenas e africanas, indicando que nem todos os conteúdos previstos pela Lei estão presentes nos projetos pedagógicos. Mas o que chama a atenção é o fato de que há uma grande parcela de municípios que até 2018 não haviam contemplado esse ensino nos projetos pedagógicos de suas escolas. Além disso, é importante destacar que podem haver diferentes entendimentos sobre a inclusão desses conteúdos nos projetos pedagógicos, a exemplo do levantamento realizado pelo TCE-RS em 2015, no qual os municípios demonstraram diferentes compreensões ao nomearem a inclusão desses conteúdos nos projetos pedagógicos de suas escolas,

fazendo referência em suas respostas a documentos escolares, disciplinas, temas, atividades genéricas, projetos específicos, abordagens pedagógicas, datas comemorativas, entre outras (Silva et al, 2016; Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, 2015).

Os municípios também foram questionados sobre a presença desses conteúdos nos diferentes níveis da Educação Básica e nos componentes curriculares, entre outros aspectos. Em relação à Educação Infantil, responsabilidade das redes municipais, 78,8% dos municípios afirmaram que ministram os conteúdos da Lei nesse nível de ensino, enquanto 21% não ministram, representando uma porcentagem elevada de escolas de Educação Infantil sem trabalhar com o que preconizam as leis.

#### Os conteúdos previstos pelo do Art. 26-A são ministrados [Na Educação Infantil]

Total: 490 respostas



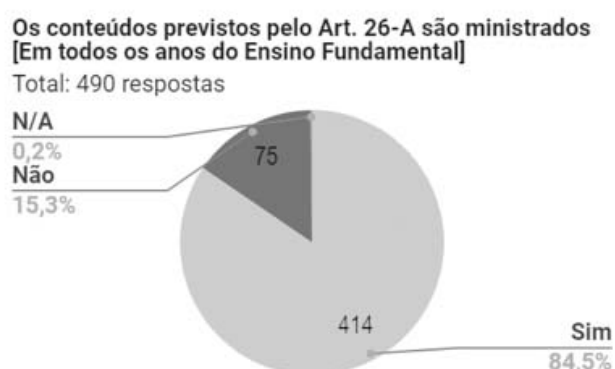
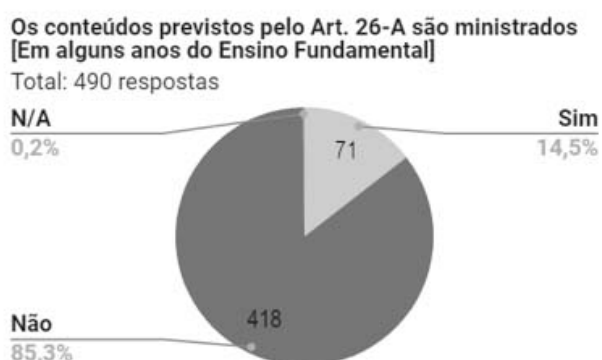
Cabe lembrar que desde 2007 o Conselho Nacional de Educação se manifestou através do Parecer CNE/CEB N. 02, que confirmou a aplicação do Artigo 26-A para o nível da Educação Infantil, tendo inclusive observado a necessidade

de incentivo à sua aplicação e fiscalização de seu cumprimento, como se pode observar no voto do relator, aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica:

Com base nos documentos legais e normativos consultados, não há dúvidas quanto à inclusão da Educação Infantil no âmbito de incidência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. No entanto, os argumentos que embasam a consulta somados às observações de vários agentes educacionais ouvidos pelo relator deste parecer indicam a necessidade urgente de adoção de mecanismos de incentivo à implementação das Diretrizes, bem como as decorrentes ações de acompanhamento e avaliação do seu cumprimento em todo o território nacional.

Em relação ao Ensino Fundamental, quando questionados sobre a presença dos conteúdos de história e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, 84,5% dos municípios afirmaram que esses conteúdos estão presentes em todos os anos desse nível de ensino, enquanto 14,5% afirmaram que esses conteúdos estão presentes

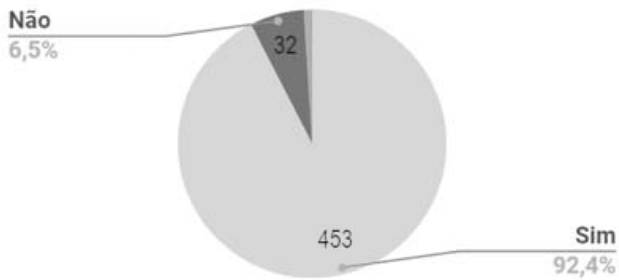
somente em alguns anos do Ensino Fundamental. Embora a maior parte dos municípios tenha afirmado a presença desses conteúdos em todos os anos do Ensino Fundamental, ainda é significativa a parcela que realizou essa inclusão apenas de modo parcial.



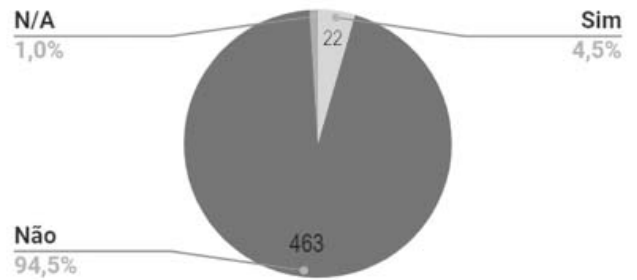
No que se refere à abrangência do ensino dos conteúdos previstos pela Lei em relação às suas próprias redes de ensino, também se pode verificar um atendimento parcial da norma por parte de diversos municípios. Desse modo, a grande maioria respondeu que os conteúdos de história e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras estão presentes em todas as escolas de Ensino

Fundamental de suas redes de ensino, enquanto 6,5% afirmaram que não. De outro lado, 4,5% declararam que esses conteúdos estão presentes apenas em algumas escolas municipais. Ou seja, entre as duas questões, alguns municípios responderam “Não” nos dois casos, como ilustram os gráficos abaixo.

Os conteúdos previstos pelo Art. 26-A são ministrados:  
Em todas as escolas municipais de Ensino Fundamental  
Total: 490 respostas



Os conteúdos previstos pelo Art. 26-A são ministrados:  
Em algumas escolas municipais de Ensino Fundamental  
Total: 490 respostas

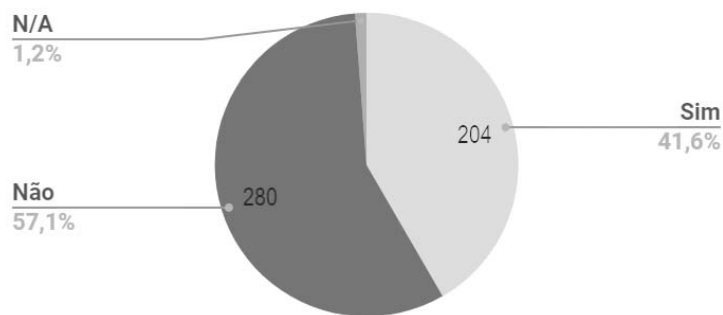


Em relação à presença dos conteúdos de histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras nos componentes curriculares, 41,6% (204

casos) dos municípios responderam que esses conteúdos estão presentes em todas as disciplinas, enquanto 57,1% (280) responderam que não.

Tendo em vista o parágrafo 2º do Art. 26-A, os conteúdos de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas são ministrados nas disciplinas de: [Em todas as disciplinas]

Total: 490 respostas

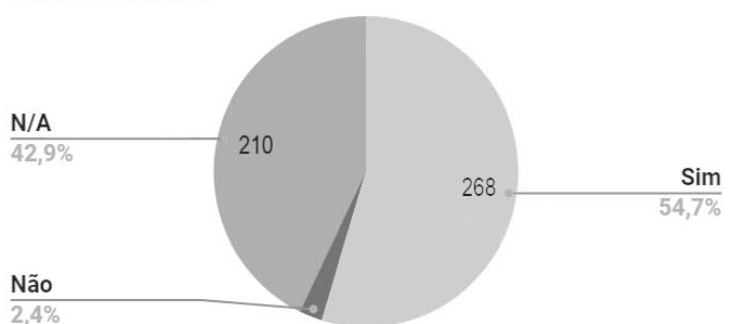


Os municípios também responderam acerca da presença desses conteúdos nas disciplinas de História, Artes e Literatura, que são citadas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/200, sendo que as

disciplinas de História e Artes foram mais identificadas com esses conteúdos como ilustram os gráficos abaixo.

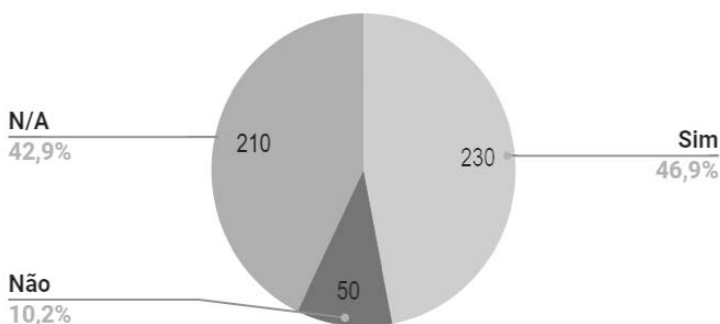
Tendo em vista o parágrafo 2º do Art. 26-A, os conteúdos de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas são ministrados nas disciplinas de: [História]

Total: 490 respostas



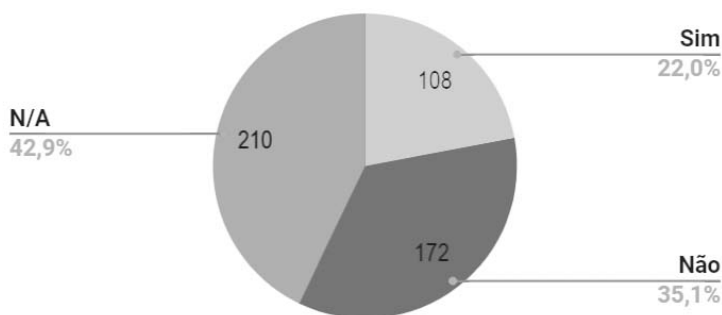
Tendo em vista o parágrafo 2º do Art. 26-A, os conteúdos de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas são ministrados nas disciplinas de: [Artes]

Total: 490 respostas



Tendo em vista o parágrafo 2º do Art. 26-A, os conteúdos de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas são ministrados nas disciplinas de: [Literatura]

Total: 490 respostas



Um último dado importante de sinalizar é o fato de que 71 municípios indicaram que são trabalhados os conteúdos de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas em outros componentes curriculares, demonstrando que a centralidade na indicação da lei nas disciplinas de história, artes e literatura acaba, por vezes, ignorando a orientação de que todos os componentes curriculares devem trabalhar esses conteúdos como se refere o artigo 26-A.

### Considerações finais

Através dos dados apresentados, foi possível

observar que, em que pese o otimismo da maioria dos municípios quando questionados sobre o cumprimento da Lei por suas redes de ensino, observamos uma tendência para uma implementação parcial por parte das redes municipais, ora abrangendo apenas parte das escolas, ora abrangendo alguns níveis de ensino ou componentes curriculares em detrimento de outros.

No que se refere às legislações, diretrizes e plano de implementação, há uma nítida ausência de conhecimento sobre as tarefas e orientações, deixando evidente a necessidade das gestões municipais tomarem ciência do seu papel, bem como a necessidade dos órgãos de fiscalização,

como conselhos municipais, realizarem a imediata ação fiscalizadora.

A Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, precisa ter contemplado no seu currículo o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os componentes curriculares, mesmo que o artigo 26-A indique que preferencialmente estejam contemplados nas disciplinas de História, Artes e Literatura. Sinalizamos uma atenção especial ao Ensino Médio, pois decidimos não apresentar os dados que foram apurados em 2018 pelo TCE-RS, visto que a fiscalização foi realizada diretamente com os municípios e os mesmos possuem compromisso legal com Educação Infantil e

Ensino Fundamental. Indicamos ampliação dessa fiscalização nas escolas estaduais.

O art. 26-A da LDBEN é uma grande conquista de toda uma luta travada pelo movimento negro e também dos povos indígenas, na busca de valorização dos outros povos que também habitam essa terra. Na política educacional, a implementação das leis 10.639 e 11.645 simboliza uma ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que ignora as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Assim, elas também devem ser encaradas pelos atores envolvidos na gestão como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

Arroyo, Miguel G. **Currículo, território em disputa** - 5ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2019, do IBGE.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas**. Brasília: Secad/MEC, 2004.

FARENZA, N.; LUCE, M. B. **Políticas Públicas de Educação no Brasil: Reconfigurações e Ambiguidades**. In Avaliação de Políticas Públicas/ Ligia Mori Madeira, organizadora – Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014. 254 p.

GIACOMELLI, L. **Superando preconceitos - TCE-RS é a primeira corte de contas a fiscalizar o cumprimento da Lei que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas**. In: Cautelar, Revista do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. Ano V, Out./2015. Edição de aniversário. Pp 62-66;

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação – Superando o Racismo na escola**. Terceira Impressão / [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

SILVA, A. S.; MEINERZ, C. B; ANTUNES, C. P. **Interculturalidade e educação das relações étnicorraciais: a recepção do Artigo 26-A nas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul**. In: **Seminário Nilo Feijó: da escravização à reparação no Rio Grande do Sul** / Banco de Trabalhos Acadêmicos, 2016.

Disponível em:

<https://cvenoabrs.wixsite.com/sem-nilo-feijo/banco-de-trabalhos-academicos>

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Cumprimento do Artigo 26-A da LDB nas escolas municipais do RS**. Obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. TCERS: 2015.



# EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FUNÇÃO SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

**Carla Beatriz Meinerz<sup>23</sup>**

**Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher<sup>24</sup>**

Nenhuma das reparações que o Brasil deve aos africanos, em nosso País, é mais importante e urgente do que esta no setor da Educação (NASCIMENTO, 1991, p.14).

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é uma ação afirmativa no campo dos currículos que atinge todas as instituições de ensino. Materializa-se como política de Estado para

reparação aos crimes de escravização e racismo correlato no passado e no presente. Igualmente se consolida na qualidade de política de afirmação da presença indígena e negra nos distintos

---

23 Integrante do Grupo de Trabalho 26-A; docente do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

24 Integrante do Grupo de Trabalho 26-A; docente do Departamento de Estudos Especializados e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

espaços da vida cidadã brasileira, destacadamente em instituições educativas. O presente ensaio considera a função social das Instituições de Ensino Superior (IES) na obrigatoriedade de cumprir a transformação em suas práticas curriculares a partir da EREER. Observa-se o contexto da Universidade Pública como uma instituição historicamente constituída pela colonialidade do saber e do poder (QUIJANO, 2005) e pela dominação da branquitude (LOURENÇO, 2014). A escrita analisa uma experiência concreta acerca da presença da EREER nos currículos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), dividindo-se entre o relato analítico da mesma a partir do conceito de reparação.

Abdias Nascimento e tantos outros cânones do pensamento negro brasileiro, desde o século XX, consideram a urgência da reparação no campo da Educação, destacando o fato de que pessoas e comunidades negras ergueram as estruturas econômicas e culturais de nosso país, porém estão em minoria nos espaços escolares e universitários de saber e de poder, o que os conduz à posições inferiores na hierarquia das relações sociais. O artigo 26-A e as diretrizes curriculares correlatas<sup>25</sup>, destacadamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER, 2004), destacam o que seja reparação:

[...] reparação por parte do Estado e da sociedade brasileira, exige ações para “ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição”. (BRASIL, 2004, p. 83-84).

A reparação se faz por demandas do Movimento Negro e do Movimento Indígena no Brasil, articuladas com ações da comunidade internacional organizada a partir da noção de Direitos

Humanos, através da Organização das Nações Unidas (ONU).

O Brasil é signatário da Declaração e do Programa de Ação construído na III Conferência

---

25 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2004; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, 2012; Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, 2015.

Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, 2001. A assinatura desse pacto internacional trouxe o compromisso com as ações de reparação histórica, destacadamente implementadas no campo das políticas curriculares. No momento da Conferência de Durban (ONU, 2001), o Estado Brasileiro assumiu mundialmente o compromisso de desenvolver Políticas Públicas e Planos de Ação contra o racismo e a discriminação racial no campo da Educação.

Cabe destacar que, neste momento em que se completam 20 anos da Conferência de Durban, torna-se oportuno refletir sobre o que foi implementado no campo dos currículos da formação inicial, na necessária dimensão de reparação dos

danos produzidos pelo racismo e, em especial, por aquilo que Sueli Carneiro (2005) e Boaventura de Souza Santos (2013) denominarão de epistemi-cídio: o apagamento estrutural do conhecimento produzido por africanos e seus descendentes em diáspora.

Para compreendermos o que foi feito, à luz daquilo que era esperado, precisamos olhar com atenção para 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, com metas programadas para alcance entre 2009 e 2015, que descreve o que é esperado das Instituições de Ensino Superior (IES) da seguinte forma:

Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores (as), garantindo formação adequada aos professores (as) sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana e os conteúdos propostos nas leis 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2013, p. 40).

A partir dessa prescrição legal e de nossa posição de fala, construímos o presente ensaio. Analisaremos alguns registros documentais produzidos por estudantes cursistas de disciplina obrigatória de Educação e Relações Étnico-Raciais, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atuamos na formação docente inicial e continuada, assim como integramos um Grupo de Trabalho (GT) que, ao lado do

Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS), fiscaliza a implementação do artigo 26-A da LDBEN. Nosso lugar de fala (RIBEIRO, 2017), portanto, é de integrantes de um coletivo que, além de assessorar o Tribunal na fiscalização da implementação da Lei na Educação Básica, simultaneamente executa essa mesma exigência legal em nosso espaço de atuação na Educação Superior. Vivemos as contradições de fiscalizar o

que a Escola faz e observar que a Universidade também ainda não cumpre sua função social no oferecimento de currículos antirracistas.

Desta dupla dimensão, em alguma medida privilegiada, podemos observar de um lado o quanto as redes de ensino esperam que a formação inicial forneça os elementos necessários para o cumprimento das demandas legais e, por outro lado, o

quanto na universidade, nas diferentes dimensões que compõe as licenciaturas, as discussões sobre a ERER, traduzidas nas disciplinas ofertadas na formação inicial, ainda se fazem timidamente e de modo esporádico.

Segundo Carla Beatriz Meinerz, Gládis E.P. da Silva Kaercher e Graziela Oliveira Neto da Rosa (2021):

A trajetória desse GT começa no final de 2012, quando o Ministério Público de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (MPCRS) e a Rede Afro-Gaúcha de Profissionais do Direito realizaram uma amostra com 93 municípios acerca da aplicação do artigo 26-A em suas redes de ensino, buscando parceiros institucionais para construir uma análise diagnóstica e propositiva. Esse movimento evidenciou a inoperância dos gestores na implementação da Lei, suscitou a necessidade de fiscalização e orientou a constituição do GT 26-A<sup>26</sup>, na qualidade de monitoramento e assessoria de ações fiscalizatórias junto ao TCE-RS, como a elaboração de instrumentos de auditoria pública, formação e capacitação. O TCE é o órgão, partícipe do GT, responsável pela análise e fiscalização das ações dos gestores públicos municipais e estaduais, compreendido como espaço institucional que, por conseguinte, agrega na meta de efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER) e das ações afirmativas. A auditoria se dá pelo exame de aplicação de recursos orçamentários, formação e normatização nas unidades escolares e de gestão educativa no cumprimento do artigo 26-A da LDBEN. Registra-se que o TCE-RS é a primeira Corte de Contas a fiscalizar o cumprimento da Lei que determina o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas redes de ensino. (MEINERZ; KAERCHER; ROSA, 2021, no prelo).

---

26 O GT se constituiu com um caráter interdisciplinar e interinstitucional, reunindo profissionais da área do Direito, Economia, Contabilidade, História, Sociologia e Educação, e de diferentes instituições públicas: Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, Ministério Público de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, Centro de Apoio Operacional em Direitos Humanos do Ministério Público Estadual, Associação dos Procuradores do Estado do Rio Grande do Sul, Rede Afro-Gaúcha de Profissionais do Direito, Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil, Defensoria Pública da União, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professores convidados, com destaque para a participação da professora aposentada Vera Neusa Lopes, reconhecida por sua trajetória no estudo e defesa dos temas apontados pelas Leis (Terra, 2012).

O que argumentamos aqui é que o cumprimento da legislação que regula a EREER nas escolas brasileiras se encontra, ainda, em uma incipiente cultura de fiscalização. As instituições – em especial as famílias e as escolas e universidades – ainda não compreendem a lei como uma obrigatoriedade legal e uma imposição ética, na direção necessária de materializar as políticas de estado de enfrentamento ao racismo.

Eliane Cavalleiro (2000) aponta para o uso do silenciamento como uma estratégia para evitar o conflito étnico-racial dentro das escolas. Mais que isto, o silenciamento se constitui em estratégia de invisibilização das epistemologias negras e indígenas nos currículos. Ou seja, o silêncio sobre a História e Culturas africana, afro-brasileira e indígena parece se constituir em um método que aponta para a crença de que haveria uma solução mágica para os conflitos raciais na escola, que não implicasse o posicionamento político-pedagógico dos docentes. Todavia isto é um mito que tem conduzido as instituições, inclusive superiores, ao agravamento do racismo e de seus efeitos, quer

na dimensão individual, quer na dimensão institucional. Assim, os danos se volumam em duas dimensões: (a) epistemologicamente condenam-se gerações inteiras ao absoluto desconhecimento dos saberes produzidos por duas matrizes populacionais fundantes de nossa nacionalidade (a negra e a indígena); (b) não se efetivam as mediações dos conflitos raciais, necessárias para que se efetivem os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DECNERER) e se compreenda que “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre branco e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (2004, p.14).

Prosseguem as instituições educativas impedindo que as desconfianças se quebrem, que relações saudáveis e respeitadas se estabeleçam entre os sujeitos de diferentes matrizes raciais e que, por fim, se cumpra a efetivação da sociedade brasileira como uma nação livre do racismo.

## **Relato analítico de uma experiência concreta acerca da presença da EREER nos currículos da UFRGS**

Mais uma vez, no processo de libertação de um povo, toca ao oprimido o ônus de libertar o opressor de seus preconceitos e educá-lo para a convivência democrática numa sociedade moderna. [...] A comunidade afro-brasileira, através de seu movimento negro organizado, tem denunciado com frequência o conteúdo racista, antinegro, dos currículos escolares e dos livros didáticos destinados às crianças. (NASCIMENTO, 1991, p. 13).

O epistemicídio (CARNEIRO, 2005) articulado à presença branca hegemônica em instituições educativas, retroalimenta relações que afastam e não reconhecem pessoas negras e indígenas numa condição de inteligência, detenção ou capacidade de construção de conhecimentos. Tais relações incidem sobre a autoestima individual e grupal, construindo a subjetivação do colonizado a partir do ideário do colonizador, exatamente como Frantz Fanon (1968) fundamentou ao analisar o colonialismo francês em territórios africanos, como a atual Argélia. Fenômeno parecido, no campo da escolarização, foi analisado por Paulo Freire (1974), ao observar as relações lidas pela pedagogia do oprimido que incorpora os valores do opressor como seus. Destacamos que esse processo de incorporação pode ser hegemônico, mas não é fora da ação de grupos que, pela sua inteligência e protagonismo constroem outros processos, como o que resulta na atual transformação dos currículos

fiscalizada pelo TCE/RS. Abdias Nascimento, como citado na epígrafe acima, mostra que a transformação vem pelas mãos do oprimido e liberta a todos, incluindo o opressor.

A falta da presença positivada dos conhecimentos e dos corpos não brancos é um problema que afeta a todos nós, pois revela uma sociedade incapaz de conviver com a diferença, a não ser pela violência e pelo preconceito. A violência marca as relações cotidianas nas instituições educativas e se não a vemos ou insistimos em negar sua existência é porque estamos operando com o ideário do colonizador/opressor ou porque ocupamos privilégios nas instituições em que atuamos, tais como lugares de poder e de saber. No caso da Universidade, por exemplo, o epistemicídio se revela em violências como a observada por Sueli Carneiro, inclusive no lugar de fala sobre as relações raciais:

Via de regra a produção branca e hegemônica sobre as relações raciais dialoga entre si, deslegitimando a produção dos pesquisadores e ativistas negros sobre o tema. Isso é claramente manifesto nas listas bibliográficas utilizadas onde, via de regra, figuram autores negros não-brasileiros, ou no fato de quão poucos intelectuais negros brasileiros alcançaram prestígio nacional e internacional. (CARNEIRO, 2005, p. 60).

Assim, na própria relação estabelecida nas instituições educativas, o foco da inteligência, de quem sabe e pode falar, ainda não está equitativamente

distribuído. É isso que ações afirmativas no campo do currículo ensejam transformar.

O currículo aqui é compreendido em sua

dimensão de prescrição (políticas públicas, bases normativas), de edição/editoração (materiais didáticos e acadêmicos) e especialmente de prática cultural. Em todas as dimensões há uma disputa sobre o que se enseja ensinar, sobre que conhecimentos são fundamentais para a construção dos preceitos de liberdade, cidadania, equidade, justiça. O currículo não se resume ao conteúdo a ser ensinado, pois toda a construção de um currículo é feita em disputas de posições políticas e pedagógicas no campo da Educação e das áreas específicas do conhecimento científico, na

intersecção com a sociedade. A materialização das disputas na criação do artigo 26-A interroga o lugar da questão racial nos currículos, concretizado a partir da homologação da Lei 10.639/03. Nesse questionamento, coloca-se o debate epistemológico sobre o diálogo interno e externo à ciência (GOMES, 2012). Como descolonizar currículos se as instituições educativas operam na lógica da branquitude e da colonialidade? A resposta vem por meio de uma importante educadora negra sulina, Vera Regina dos Santos Triumpho:

A maioria das vezes, é no seio do movimento negro organizado que o professorado tem buscado capacitar-se para encarar o desafio de promover a educação das relações étnico-raciais. As instituições de ensino superior começam agora a entender a necessidade de voltar-se para essas questões, até porque é preciso cumprir a legislação vigente que estabelece as diretrizes curriculares que vêm atender, de modo especial, a realidade do povo brasileiro. (TRIUMPHO, 2004, p. 22).

Só podemos ensinar, rompendo com os privilégios da branquitude, num diálogo horizontal com o pensamento negro-brasileiro e com o pensamento indígena brasileiro, para isso precisamos estar em relação direta. Não basta falar em relações, precisamos estar em relação nos espaços.

Passamos para o relato analítico acerca da presença da EREER nos currículos da UFRGS. Abordamos ações realizadas numa disciplina obrigatória no curso de pedagogia e em disputa para oferecimento para todos os cursos de formação

docente na UFRGS. Trata-se da disciplina *Educação e Relações Étnico-Raciais*, alocada na área com o mesmo nome dentro do Departamento de Ensinos Especializados (DEE) da Faculdade de Educação, obrigatória no curso de Pedagogia e eletiva em outras licenciaturas. Há uma demanda institucional, por conta da obrigatoriedade legal da ação afirmativa, porém a resposta a tal exigência ainda tem sido construída mais por indivíduos comprometidos e afetados com a promoção da igualdade racial do que pela universidade como

coletividade organizada e com função social definida. Isso gera a compreensão de que são temas reservados a alguns ou ações voluntárias de outros, quando de fato trata-se de um dispositivo legal objetivo que não pode depender de subjetividades ou afetividades individuais.

Vejam como a disciplina impacta e cria ressonâncias entre as(os) estudantes, a partir da obrigatoriedade curricular do estudo da EREER na formação docente. A observação e análise de tais ressonâncias foi realizada em registros de avaliações escritas e expressões artísticas das(os) estudantes. Os resultados parciais demonstram as desestabilizações construídas ao longo dos estudos propostos, consoante os princípios da branquitude que hegemonizam a formação docente e compõem o ethos institucional da Educação Superior. Tais desestabilizações emergem de formas distintas entre estudantes, que notadamente se impactam diferentemente na relação com os estudos e propostas pedagógicas. Nesse processo, destacaremos a seguir a desconstrução de estereótipos e a desestabilização de subjetividades docentes no

decorrer da prática inicial de autodeclaração racial proposta na disciplina.

Dentre as primeiras atividades desenvolvidas com estudantes na disciplina *Educação e Relações Étnico-raciais* é a elaboração de uma autodeclaração racial. Objetivando conduzir o grupo à elaboração de um texto autoral, convidamos os estudantes a assistirem a dois vídeos<sup>27</sup> onde fazemos nossa autodeclaração racial. Dessas autodeclarações (realizadas em 2021, no AVA Moodle<sup>28</sup>), retiramos alguns fragmentos para análise, preservando a redação original e o anonimato dos discentes, para podermos discutir as implicações desta atividade para a identidade docente destes futuros professores.

Uma observação recorrente das autodeclarações raciais aqui analisadas é que elas, muitas vezes, constituem um primeiro espaço de percepção da própria identidade racial. Ou seja, muitos estudantes só percebem sua racialidade ao serem instados a fazê-lo. Este fato reforça o que já foi apontado por Kaercher (2005), quando esta afirma que

---

27 “Cor de pele de quem”, disponível em <https://youtu.be/Uw0gkV7SnUY> e “Desconstruindo o racismo na prática: vídeo aula 1”, disponível em <https://youtu.be/CZb95WMGrss>.

28 Ao iniciarem as aulas da disciplina todos os alunos assinam termo de consentimento para que suas produções escritas e/ou audiovisuais possam ser utilizadas em pesquisas e textos produzidos pelas docentes responsáveis pelo semestre.



tomar o branco como incolor, como racialmente não-marcado, parece ser um ponto de partida, referência a partir da qual a questão racial pode ser compreendida no Brasil. Todavia o fato da identidade racial branca ser compreendida como não-marcada, como uma condição hegemônica, é uma fantasia, cujo caráter e natureza precisam ser tensionados. (2005, p. 113)

Colocar-se em relação é o objetivo do diálogo pedagógico construído no processo da disciplina. A proposição de todos autodeclararem-se racialmente, inclusive as docentes, faz emergir contradições e arranjos, próprias da construção das identidades raciais em nosso país, marcadas pelas especificidades da branquitude. As singularidades da construção da identidade racial branca como hegemônica relaciona-se com o

fato de narrar-se a partir de desconhecimentos e ocultações em relação ao passado relacional e parental. Desvelam-se arranjos familiares que ocultam membros não-brancos, suas trajetórias e os modos como foram inseridos nas famílias nos processos de mestiçagem (MUNANGA, 2004). No relato abaixo vemos a dificuldade de falar de si e ver sua racialidade na relação familiar:

(...) Porém, recentemente em visita a casa de uma irmã de meu pai, que é ceramista, me deparei com uma escultura interessante – busto de uma indígena. Foi questionando sobre a obra que descobri que quando o seu avô paterno chegou de Açores, uniu-se com uma indígena. Daí originou-se uma parte da família. Fico pensando quantas outras histórias poderia descobrir?!

Outros depoimentos mostram que a ascendência não branca parece pesar menos na definição da pertença racial por parte dos discentes do que a *cor* de sua pele. Vejamos:

Oi, me chamo XX, tenho 23 anos, sou uma mulher autodeclarada branca. (...) Minha mãe é autodeclarada branca, nascida em Porto Alegre; *meu pai era um homem autodeclarado negro, nascido em Salvador (grifos nossos).*

Me considero branca, e não acho que exista espaço para discussão quanto à minha pertença

racial. Por parte de pai, tenho descendência alemã na família toda. Por parte de mãe, pode-se dizer que é um tantinho mais miscigenado. Por parte da minha avó, tenho descendência italiana (um breve parênteses aqui, acho interessante que, minha avó era chamada de "neguinha" por ser a mais escura da família, mas é apenas alguns poucos tons mais escura do que eu mesma). *Por parte do meu avô, descendência espanhola e negra. Sua mãe era considerada branca, assim como a mãe dela, como consta nos documentos de identidade*

que meu avô ainda guarda. Segundo os meus avós, *o pai de meu avô tinha a pele um pouco mais escura, mas não se denominava negro, e meu avô relata que o pai dele era bastante racista, na verdade, então queria negar aquela descendência racial.* (grifos nossos)

Podemos pensar o que leva uma adulta jovem, cujo pai é declaradamente negro, considerar-se branca? Ou, ainda, o que faz com que uma mulher narre sua ascendência constantemente “explicando” a cor de seus ascendentes?

O desafio pedagógico está colocado na possibilidade de se pensar em relações marcadas pela diferença étnico-racial e sua capacidade de estabelecer hierarquias sociais. É nesse momento que acionamos os conceitos de raça e racismo como estruturantes do pensamento hegemônico, assim como nos desestabilizamos com o processo de branqueamento como política pública. Nele está a chave de leitura para a reparação e para a afirmação.

Como docentes, vemos operando o colorismo, um dos modos como as relações raciais no Brasil se organizam e fazem com que a discriminação pela cor da pele se implemente, apontando para o fato de que quanto mais pigmentada seja uma pessoa, mais exclusão e discriminação ela possa vir a sofrer. Isso quer dizer que, ainda que uma

pessoa seja reconhecida como negra, a tonalidade de sua pele será decisiva para o tratamento que a sociedade dará a ela. Quer dizer, também, que todo o pardo de pele clara tende a se incluir no grupo racial branco, sabedor de que esta identificação irá representar algum nível de privilégio e facilidade na inserção em espaços de saber e de poder.

Em outras autodeclarações vemos a ascendência “europeia”, ainda que longínqua, ser mobilizada para asseverar a identidade racial branca, num misto de raça-cor-nacionalidade, que parece traduzir um desejo de brancura e as narrativas de origem de nosso estado (RS), que parecem exaltar a ascendência europeia como se nossa construção nascesse apenas em meados do século XIX, quando da chegada das primeiras levas de imigração alemã ao estado. Essa exaltação da identidade branca já foi apontada por pesquisadores tão diversificados quanto Virgínia Leone Bicudo (2010), ao analisar as estratégias individuais de identificação e pertencimento dos sujeitos mestiços em São Paulo, ou Isildinha Baptista Nogueira (1998), ao analisar a corporeidade negra ou, ainda, de Kabengele Munanga (2004) ao analisar a mestiçagem no Brasil e pensar a busca pelo branqueamento populacional como estratégia de Estado. Vejamos:

Me declaro branca, porque apresento *características físicas historicamente associadas às populações europeias*. (grifos nossos)

Me considero branca, e não acho que exista espaço para discussão quanto à minha pertença racial. *Por parte de pai, tenho descendência alemã na família toda*. (grifos nossos)

Afirmo que desde muito nova recebo elogios espontâneos sobre "minha cor", herdada da família do meu pai (*vó alemã, vô italiano*). "Nossa, que branquinha! Parece uma bonequinha de porcelana!" Admito, *isso me influenciou a gostar do tom da minha pele*. (grifos nossos)

Observamos, nos modos como os sujeitos brancos narram sua racialidade, a branquitude como fruto de um investimento, conforme nos aponta Kaercher (2005):

[...] um intenso, sistemático e secular investimento. Secular porque desde a chamada era colonial a branquitude serviu àqueles e àquelas que podiam identificar-se como brancos, como uma espécie de porto seguro, como desejo de viabilidade, de esperança, garantia de existir/liderar. É o que Ghassan Hage (2004) definiu como autoconstrução racial do grupo dominante. Intenso, porque em um país como o Brasil (de população marcadamente mestiça) foi necessário que se dedicasse muito tempo e energia para demarcar, salientar, nomear o que significava (significa) ser branco ou branca ou o que torna você branco/branca. Finalmente sistemático porque a construção da identidade branca no Brasil é fruto de ações públicas e privadas, religiosas e laicas; ações organizadas, sequenciadas, com métodos bem definidos (p.114).

Entretanto, a percepção de que a pertença racial branca em uma sociedade profundamente racista como a nossa se constitui em vivência de alguns privilégios também se faz presente,

apontando para a potência que esse entendimento pode representar na professoralidade desses sujeitos, no futuro, atuando nas escolas, como a seguir:

(...) sou branca de tom bem claro. (...) jamais poderei deixar de reconhecer que tenho inúmeros privilégios apenas por ter nascido dessa forma, bem como afro-brasileiros e indígenas sofreram – e ainda sofrem – por centenas de anos o amargor do preconceito, apenas por serem considerados diferentes. (grifos nossos)

(...) Não tinha parado para pensar nessa perspectiva do meu compromisso com a desconstrução

do racismo tendo em vista a vantagem histórica que meus antepassados tiveram em relação ao povo negro e indígena, muito bom o vídeo em que a professora Carla esclarece essa questão. (grifos nossos)

(...) Reconheço meu privilégio como uma pessoa branca em termos sociais e em oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional em relação a pessoas negras e indígenas, especialmente em relação às mulheres dessas etnias que sofrem triplamente com preconceitos de raça/etnia, gênero/orientação sexual e classe; frequentemente “atualizo” esse reconhecimento ao me informar ou conviver (grifos nossos).

Eu sou a XX, mulher, branca, brasileira, 34 anos, estudante de licenciatura em Artes Visuais. Cresci numa família reprodutora de racismos e preconceitos, a qual não considera/questiona essa reprodução. Desde pequena fui chamada de "gringa", sentia que meus cabelos e olhos claros eram quase uma espécie de troféu para os meus pais, visto que a maior parte da minha família, a exceção de minha vó paterna, têm olhos e cabelos castanhos. (grifos nossos)

O exercício de pensar sobre a pertença racial aparece como algo positivo, o que nos leva a pensar que a autorreflexão provocada pela autodeclaração constrói uma desestabilização a partir da subjetividade (GOMES, 2017), e igualmente instiga

uma nova professoralidade, aberta às aprendizagens, posicionada no combate ao racismo pela Educação. A escrita abaixo expressa tal possibilidade:

Sou mulher e minha raça é branca. Minha família é muito diversificada. Minha mãe é parda e meu pai branco, minha vó é branca de origem alemã e meu avô negro. Antes da pandemia chegar, quando nos reuníamos todo o ano e era lindo de ver essa diversidade de raças e etnias na qual eu pertenço. Através das histórias que descobrimos em família é possível saber quem foram nossos antepassados. Confesso que fazer esse exercício de elaborar uma autodeclaração de pertença racial foi difícil, pois não tinha ideia do que escrever. Pode ser que daqui para frente, consiga me expressar melhor (grifos nossos).

Porque hoje sinto que não há espaço para a “culpa branca”, esse espaço deve ser preenchido por aprender com o passado e desenvolver um dever de sempre lutar contra a discriminação. Hoje encaro como um de meus principais compromissos éticos e quero muito desenvolver ferramen-

tas e agregar conhecimentos para conseguir trabalhar essas questões da melhor forma possível na minha trajetória docente (grifos nossos).

Há, nos depoimentos acima, um desejo de fazer de outro modo, de tomar partido, de estar imerso em uma docência comprometida com a transformação social e o combate ao racismo. Situamos essa docência na perspectiva das pedagogias emergentes no processo de implementação da EREER.

### **Formação docente e compromissos com reparação e afirmação: a relação interracial como centro das pedagogias emergentes**

Propomos aproximar os conceitos de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), na qualidade de política pública, e de Educação para o Manejo do Mundo (LUCIANO, 2013), compreendendo-os como pedagogias emergentes a partir dos saberes construídos nas lutas sociais por emancipação na América. Emprestamos os conceitos de movimentos sociais educadores e de pedagogias das emergências, de Nilma Lino Gomes (2017). Tais pedagogias emergem do protagonismo dos movimentos sociais em ações vinculadas ao campo da educação, produzindo projetos, currículos e políticas educacionais. Por movimentos sociais expressa-se tanto as organizações civis assim reconhecidas quanto

as pessoas em movimento e articulação por causas emancipatórias.

A EREER, aqui compreendida na qualidade de projeto para a sociedade brasileira, assumido como política de Estado no ano de 2003, é um exemplo dessa forma de pensar a pedagogia. Trata-se de uma política germinada genuinamente em solo brasileiro, na perspectiva da amefricanidade (GONZALEZ, 1988). A Educação para o Manejo do Mundo, proposta pelo intelectual Baniwa (Gersem José dos Santos Luciano), propõe a instituição educativa como uma ferramenta estratégica para o conhecimento do mundo branco. Para o pensador, há um percurso entre a educação para aprender o mundo dos não indígenas, a educação para perpetuar a tradição e aquela que pretende uma interculturalidade. Tal caminho faz a passagem de uma noção da educação como domesticação do que não se conhece para uma ideia de manejo, ou seja, do saber fazer, saber lidar com do mundo, o que pressupõem saber relacionar-se com todos os seres. Gersem Baniwa, através de suas práticas de militância e convivência intercultural, etnografa os povos do Alto Rio Negro, em sua relação com a escola e o mundo não indígena, lembrando o Guaman Poma de Ayala narrado por Rodolfo Kusch.

As Ciências Humanas, em geral, e a área da Educação, em específico, foram tensionadas epistemologicamente e pedagogicamente pelas pautas do Movimento Negro e Indígena. Essas tensões criam currículos e novas pedagogias, capazes de romper com o racismo e a branquitude. Tais pedagogias se alinham ao objetivo de “reconhecer e tornar credíveis os saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro para a prática e para o pensamento educacional” (GOMES, 2017, p. 137-138). Dialoga com a perspectiva da interculturalidade crítica e da decolonialidade (WALSH, 2013), na medida em que destaca o papel do diálogo com os movimentos sociais para a descolonização dos currículos (GOMES, 2012) de história.

A EREER e a Educação para o Manejo do Mundo são como possibilidades numa encruzilhada, pontos de encontro e pretensões de caminhos que pressupõem a subversão da palavra política e o direito ao auto pronunciamento. Rompem com tradições hegemônicas no campo da produção de saberes e fazeres na educação. Um dos componentes analíticos de nossa escrita destaca a Universidade Pública como uma instituição historicamente constituída pela colonialidade do saber

e do poder (QUIJANO, 2005) e pela dominância da branquitude (LOURENÇO, 2014). Ao analisar uma experiência concreta acerca da presença da EREER nos currículos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), reiteramos o compromisso com a reparação e com a afirmação como centrais na função social das Instituições de Ensino Superior.

Consideramos que o cumprimento e fiscalização da ação afirmativa no campo do currículo é imposição ética, moral e pedagógica, ainda que sejamos sabedoras dos desafios dessa implementação em espaços marcados pelo racismo institucional (ALMEIDA, 2018), pela colonização dos currículos (GOMES, 2012) e pela branquitude (LOURENÇO, 2014). Reafirmamos a importância da formação docente inicial comprometida com o aprendizado inter-racial, para que os educadores possam adentrar as redes de ensino básico com conhecimento aprofundado necessário à sua atuação profissional, conforme as DCNERER (BRASIL, 2004). Tal formação tem o desafio pedagógico de desestabilizar e problematizar os privilégios da branquitude, num diálogo direto com o pensamento negro-brasileiro e com o pensamento indígena brasileiro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, S. L. *O que é Racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP N° 003/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. SECADI, Brasília, 2013.

BICUDO, Virgínia Leone. *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. São Paulo: Editora Sociologia e política, 2010.

CARDOSO, Lourenço. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*. Araraquara; UNESP, 2014. 290 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

CARNEIRO, A. S. *A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira. 1968.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquitude não marcada. IN: WARE, Vron. *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONZALES, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, n. 92/93, p. 69-82 (jan./jun.), 1988.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo do mundo. Entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Editora Contracapa; Laced, 2013.

KAERCHER, Gládis E. P. S. *O mundo na caixa; raça e gênero no PNBE/99*. Tese de Doutorado. PPGEDU/ UFRGS, 2006.

MEINERZ, Carla Beatriz; KAERCHER, Gládis E. P. S.; ROSA, Graziela Oliveira Neto da. Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais e formação docente. *Revista Educação & Sociedade*, 2021. No prelo.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. Prefácio. In: TRIUMPHO, Vera Regina Santos et all (org.). *Rio Grande do Sul – Aspectos da Negritude*. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1991. p. 13-14.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *Significações do corpo negro*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação. Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Durban, África do Sul, 2001.



QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. *Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9ª Ed. Coimbra: Edições Almedina, 2013.

TERRA, J. Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Ministério Público de Contas. 25 jul. 2012. Disponível em: <https://jorgeterra.wordpress.com/2012/07/25/lei-de-diretrizes-e-base-da-educacao-e-ministerio-publico-de-contas/>. Acesso em: 06 jun.2021.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos et all (org.). *Rio Grande do Sul – Aspectos da Negritude*. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1991.

\_\_\_\_\_. Coletivo Estadual de Educadores Negros – compromissos com a educação das relações étnico-raciais. *Identidade!* Volume 6, 2004. p. 21-26.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lodecolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. *Pedagógicas Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito, Ecuador, noviembre 2013. p. 23-68.

# DIÁLOGOS POSSÍVEIS: ERER E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

**José Antônio dos Santos<sup>1</sup>**

A partir de nossa experiência no Grupo de Trabalho 26-A, o artigo visa refletir sobre o papel da extensão universitária no cumprimento da legislação que prescreve o ensino de história e cultura afro-brasileiras, africanas e indígenas no ensino escolar e acadêmico. Dentre os objetivos,

apresentamos o lugar de onde falamos; demonstramos a interlocução estreita entre ensino-extensão-pesquisa e discutimos alguns pressupostos teórico-conceituais que nos orientam nos caminhos da educação das relações étnico-raciais e nas ações do GT 26-A<sup>2</sup>. No final do artigo, além

---

1 Professor do Departamento de Estudos Especializados – FACED/UFRGS. Diretor do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social – PROEXT/UFRGS.

2 Inicialmente, o GT 26-A foi formado por representações da Defensoria Pública da União; Ministério Público Estadual; Tribunal de Contas do Estado; Ministério Público de Contas; Procuradores do Estado do Rio Grande do Sul; Rede Afro-Gaúcha de Profissionais do Direito; Faculdade de Educação e Departamento de Educação e Desenvolvimento Social - UFRGS; Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil e Movimento Negro. Logo nos juntamos ao grupo de auditores do TCE-RS e passamos a colaborar nas formações internas e junto ao público-alvo das auditorias, a saber, diretores de escolas, secretários de educação e conselheiros de educação do Estado e dos municípios.

da bibliografia de referência, agrego uma série de documentos que normatizam o ensino das temáticas aqui tratadas.

O GT 26-A foi criado, em 2013, em Porto Alegre - RS, por agentes públicos e civis para viabilizar mecanismos institucionais e instrumentos legais que colaborem para a fiscalização dos recursos públicos destinados aos estados e municípios para tornar efetivo o que indica o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Como sabemos, o referido Artigo foi alterado pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura dos descendentes de africanos e dos povos autóctones do nosso país.

A nossa participação no GT foi representando o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social – DEDS, da Pró-Reitoria de Extensão – PROEXT, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, unidade que tem a função de colocar em diálogo e aproximar interesses da sociedade com a Universidade por meio da extensão universitária. Temos colaborado junto ao GT na construção de metodologias de trabalho que

ajudem na apreensão de dados necessários ao papel fiscalizador do Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul nas prefeituras municipais. Também em formações dirigidas aos agentes públicos municipais responsáveis pela implementação da legislação em foco.

Nesse sentido, desde a criação da Lei 10.639, em 2003, o DEDS vem atuando no interior da UFRGS e fora dela para que, de fato, a legislação se torne efetiva nos ambientes escolares e acadêmicos. Foram estabelecidas relações com operadores do direito, agentes públicos, comunidades escolares, lideranças negras, indígenas e quilombolas, assim como parcerias institucionais com as Secretarias Municipais de Educação e Governo do Estado. Como entendemos que este artigo é mais do que um registro, é também um tributo a alguns, daqueles e daquelas que militam nas questões antirracistas, colocamos alguns nomes que executaram e fiscalizaram os dispositivos legais<sup>3</sup>.

Dentre dezenas de formações que fizemos ao longo dos últimos 20 anos de atuação no DEDS, destacamos o *Programa de Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico*, criado em 2003, que

---

3 Na Secretaria Estadual de Educação, no Departamento Pedagógico da Divisão da Diversidade e Programas Especiais, tivemos as parcerias dos professores, Rodrigo Venzon, assessor de Educação Escolar Indígena, e, Lúcia Regina Brito Pereira, assessora de Educação para as Relações Étnico-Raciais. A professora Adiles da Silva Lima, do Setor de Projetos, da Secretaria Municipal de Cachoeirinha. O professor Waldemar de Moura Lima e o militante do Movimento Negro, José Antônio dos Santos da Silva, membros do Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial do Estado, assim como representantes do Conselho Estadual dos Povos Indígenas – CEPI/RS e Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra – CODENE/RS, desempenharam papéis normativos e fiscalizadores fundamentais nestas relações institucionais.

é dirigido para o público externo e para a comunidade da UFRGS. Também o *Curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, selecionado pelo Edital UNIAFRO/MEC - 2009, que capacitaram milhares de profissionais da educação por todo o Estado. Também foram publicados livros e distribuídos materiais didáticos voltados a professores e professoras das redes públicas que visaram estimular o exercício pedagógico para a educação das relações étnico-raciais<sup>4</sup>.

Ainda no âmbito do DEDES, em 2014, com a participação de professores das mais diversas áreas, técnicos administrativos, estudantes e militantes, foi gestado o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos – NEAB da UFRGS. Desde então, ele vem se constituindo como um espaço agregador de iniciativas da Universidade que se voltam para os mais diversos aspectos que envolvem o ensino, a extensão e a pesquisa daquelas populações específicas.

Em 2017, foram criados os projetos de extensão *Por Dentro da UFRGS* e *Afirmção na Pós*, que vêm realizando uma série de atividades voltadas à divulgação das políticas de ações afirmativas

de ingresso ao ensino superior, à permanência e à diplomação de estudantes cotistas na universidade, também estimulando e preparando os sujeitos de direitos das cotas para o acesso aos cursos de pós-graduação, assim como a necessidade da produção e a disseminação de conhecimentos historicamente subalternizados.

A partir de 2018, o DEDES buscou parceiros internos, como a Faculdade de Educação e a Coordenadoria das Licenciaturas, para criar ações que estimulem a inserção da ERER em todas as grades curriculares da Universidade. É fundamental que tenhamos disciplinas de caráter obrigatório em todos os cursos, como é o caso de Educação e Relações Étnico-Raciais – EDU03107, da Pedagogia. Ela possui caráter teórico-prático e tem como princípio “compreender a história das relações étnico-raciais no Brasil em suas aproximações com a história da educação e as práticas escolares”<sup>5</sup>.

Entendemos que os estudantes de graduação, assim como os servidores das universidades, são sujeitos fundamentais no processo de aproximação, reconhecimento, diálogo e troca com as comunidades escolares. Nesse sentido, a famosa

---

4 Das publicações voltadas às salas de aula, cito: as quatro edições da Revista *Semana da África* na UFRGS; as duas edições da *Arte Negra na Escola*; os livros, *Da África aos Indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. Porto Alegre: UFRGS, 2016; *Tramando falas e olhares, compartilhando saberes: Contribuições para uma educação antirracista no cotidiano escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 2008, dentre outras publicações do DEDES.

5 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. FACED/UFRGS, 2018, pág 76.

“indissociabilidade” entre ensino-extensão-pesquisa, prescrita na Constituição como tripé-base das universidades brasileiras, é um desafio menos metodológico e mais político para aqueles(as) que acreditam na extensão universitária como dispositivo orgânico de articulação e diálogo como o ensino e a pesquisa.<sup>6</sup>

Como prescrevem as “Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira” (Resolução nº 07/2018-CES/CNE, art. 5º), é necessário trabalhar para a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e da busca da resolução dos principais problemas sociais. A formação cidadã dos estudantes deve ser constituída por conhecimentos e práticas cotidianas que produzam mudanças nas instituições de ensino superior e nos demais setores da sociedade. É necessário avançar para discussões epistemológicas com vistas à construção de um projeto acadêmico que se construa de forma sistêmica e dialogada com as realidades dos estudantes cotistas, com as novas tecnologias, linguagens e demandas sociais.<sup>7</sup>

O ponto de partida não deve ser a segmentação do currículo e a divisão em disciplinas; a separação dos departamentos e das unidades administrativas ou seguir as diretrizes político-institucionais apenas. Devemos retomar a reflexão acerca da importância dos diferentes saberes, sob a perspectiva da interdisciplinaridade e da interculturalidade, para que tenhamos alternativas de manutenção das universidades públicas e de resolução dos principais problemas sociais.

Numa sociedade racializada e profundamente desigual como a nossa são muitos os questionamentos e as possibilidades que a legislação antirracista e o Ensino de História e da Educação das Relações Étnico-raciais provocam, alguns deles podem ser respondidos com o exercício da indissociabilidade entre a pesquisa-extensão-ensino. A perspectiva é que não haja hierarquias e que o ensino de EREER nos leve à aventura de propor trocas horizontalizadas; a reconhecer saberes, línguas e experiências que estão fora das universidades; a dialogar e a propor a refundação das bases científicas da produção dos conhecimentos, das metodologias, das questões e epistemologias

---

6 Conforme o Artigo 207, da Constituição da República Federativa do Brasil: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

7 O atual Governo brasileiro tem procurado formas de impor limites às Instituições Federais de Ensino Superior, inclusive, apontando para o fim da autonomia e do financiamento público das universidades. No momento em que estudantes negros e indígenas começam a conquistar seus espaços no ensino superior, é preciso juntar forças para a manutenção das políticas de ações afirmativas e para a defesa da democracia.

que se perpetuam nas mãos e nos cérebros de poucos. Tem sido demonstrado que a extensão universitária é um caminho possível para muitos dos nossos desafios.<sup>8</sup>

Enfrentar e modificar esse quadro de desigualdades construído ao longo de nossa história não é tarefa fácil, de curto prazo e restrita a uma instituição ou projeto pessoal. É preciso utilizar todas as parcerias e recursos disponíveis, dentre outras, cito: as políticas públicas e os instrumentos legais dirigidos aos diversos níveis da educação; as instâncias regulatórias e fiscalizadoras da utilização dos bens coletivos; as estruturas e os conhecimentos produzidos nas instituições de ensino; os saberes tradicionais dos povos originários e negros; as ações políticas e reivindicatórias dos movimentos sociais.

O ensino que se coloca o desafio da educação das relações étnico-raciais deve se pautar pelo enfrentamento das práticas racistas, discriminatórias e excludentes profundamente enraizadas

em nossa sociedade. Não é novidade que as instituições de ensino têm servido para a manutenção de relações desiguais, difundindo determinado saber em detrimento de outros, é preciso construir alternativas engajadas nas questões que assolam a maioria do nosso povo.<sup>9</sup>

### **ERER e Racismo Estrutural**

Dentre os principais desafios do GT 26-A, a tentativa era chegar até os cotidianos escolares de todo o estado e entender o que as Secretarias Municipais de Educação vinham realizando, em termos de recursos dispensados, para a formação de professores, compra de materiais didáticos e o ensino de ERER. Elaboramos formulários que foram enviados pelo TCE-RS e que deveriam ser preenchidos pelas prefeituras. Inicialmente, o conjunto documental resultado das ações fiscalizatórias protagonizadas pelo Tribunal desde 2012 levam a crer que a maioria das 483 Prefeituras

---

8 Costa (2010) discute a formação de profissionais de história e o papel que cabe (ou caberia) aos cursos de história para extrapolar os muros das universidades em atividades de extensão. É um estudo de caso sobre as atividades acadêmico-científico-culturais exigidas nas licenciaturas pela Resolução CNE/CP no 01/2002, a partir do curso de História da UFRN, em Natal. Cf.: COSTA, Aryana L. A extensão na formação de profissionais de história. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 30, n. 60, 2010.

9 Desde 1988, a Constituição Federal assegurou o direito à escola indígena intercultural e bilíngue, mas boa parte dessa população ainda se encontra tutelada pelos estados e municípios quanto ao ensino de suas histórias e culturas. Por outro lado, a maioria da população brasileira, identificada pelo IBGE como preta e parda, mantém os piores índices de qualidade de vida e rendimento escolar. Dos 191 milhões de brasileiros em 2010, 91 milhões se classificaram como brancos, 15 milhões como pretos, 82 milhões como pardos, 2 milhões como amarelos e 817 mil como indígenas. Os rendimentos médios mensais dos brancos (R\$ 1.538) e amarelos (R\$ 1.574) se aproximam do dobro do valor relativo aos grupos que se identificaram como pretos (R\$ 834), pardos (R\$ 845) e indígenas (R\$ 735). Cf. IBGE, 2010.

Municipais cumpram as determinações legais. Mas isso não é evidenciado, conforme demonstram os estudos de Silva; Meinerz; Antunes (2016), quando ao se deter nos documentos retornados dos órgãos executivos de educação, demonstraram a sua inoperância quanto ao cumprimento da legislação.<sup>10</sup>

As principais dificuldades não são apenas da ordem da “falta de recursos” ou da “inexistência de material adequado”, como, em geral, é justificado pelas Secretarias que indicam os piores níveis de representação social dos grupos expressos na legislação. A maioria delas tiveram baixo desempenho quanto aos investimentos na elaboração e na aquisição de materiais didáticos; menos ainda investiram na formação/capacitação continuada dos seus professores. Tudo isso apenas aponta a face visível do iceberg que oculta o racismo institucional profundamente arraigado no nosso cotidiano.

Mais do que diagnosticar uma realidade já sabida de descaso com as histórias e culturas negras e indígenas, devemos criar meios de intervenção nas prefeituras e responsabilizar os agentes públicos. Por outro lado, é preciso que as

universidades se aproximem dos ambientes escolares de baixa produtividade didático-pedagógica em relação ao cumprimento dos dispositivos legais e, de forma dialogada com a comunidade escolar e com ampla articulação com os mais diversos sujeitos portadores de saberes relativos às temáticas apontadas, buscar formas de superar as condicionantes do racismo estrutural que permeia toda a sociedade.

É costumeira a racialização de negros e indígenas pela separação, pela identificação, pela inferiorização e pela definição de lugares de circulação, moradia e estudos, o que historicamente definiu relações e comportamentos profundamente hierarquizadas e racistas. Também é comum a omissão daqueles que se escondem por trás de uma pretensa branquidade e origem, que é facilitada por lugares de convivências mútuas e que colaboram para a quase inexistência de reflexões sobre o racismo cotidiano. É preciso que nos questionemos por que os descendentes de europeus não precisam de legislação específica para que sejam reconhecidos na história do Brasil?

Cardoso (2008), desde o seu mestrado, tem sido um dos principais intelectuais a demonstrar

---

10 As respostas foram pouco consistentes, apresentando trabalhos pontuais realizados em algumas escolas, na maioria, desenvolvidos por professores negros e em dias comemorativos, como Dia do Índio ou 20 de Novembro. O uso de recursos para compras de livros ou para a formação de professores também se mostrou reduzido em relação à quantidade de escolas e ao número de professores que precisam de formação para aplicar a legislação nas salas de aulas, muitas vezes, de maioria de descendentes de europeus.

quanto a pretensa “invisibilidade branca” tem contribuído para racializar a sociedade e definir lugares de poder e de inferioridade nas nossas relações sociais. Ele faz uma crítica contundente aos muitos estudos das relações raciais brasileiras que se preocuparam apenas em pesquisar os negros e os indígenas a partir de uma perspectiva unilateral. São os pesquisadores brancos que definiram qual seria “o problema do negro”, “o problema do indígena”, “o problema do oprimido”, sem refletir sobre o seu lugar de poder, muitos menos, sobre o que de fato interessava àqueles que estudava.<sup>11</sup>

Outra perspectiva teórico-conceitual interessante para refletirmos sobre as relações raciais brasileiras e EREER diz respeito à interseccionalidade, aqui entendida numa concepção transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades socioeconômicas por intermédio do enfoque integrado entre raça-classe-gênero. Refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual e propõe a relação entre elas. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas

de opressão que operam a partir dessas categorias e postula sinais das interações na produção e na reprodução das desigualdades étnico-raciais e sociais (Bilge, 2018).

A autora citada faz uma crítica frontal aos usos da “interseccionalidade” por pesquisadores(as) que construíram um campo de pesquisas que chama de “feminismo disciplinar”. Segundo ela, alguns pesquisadores estariam mais preocupados(as) com o sucesso acadêmico e com o ineditismo de seus projetos do que com mudanças institucionais e sociais que a sociedade precisa. Aqueles(as) que se alinham às ideias originais da interseccionalidade, produzidas inicialmente por intelectuais e militantes negras norte-americanas devem se manter comprometidos com a produção de conhecimentos de matriz contra-hegemônica e com uma visão radical de justiça social para todos(as) e em igual medida.

A interseccionalidade nos aproxima dos estudos pós-coloniais que foram produzidos também para criticar convenções científicas cristalizadas e para descolonizar metodologias e epistemologias de matrizes europeias. No entanto, muitas de suas críticas radicais foram contidas pela institucionalização das disciplinas acadêmicas e pelas

---

11 Segundo o autor, a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos, isto é, se compõe de materialidade palpável que colabora para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial e racismo. Também entendida como um lugar estrutural hegemônico na sociedade, de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, de uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui ou percebe em si mesmo.



ideologias dominantes, já que as operações de estado e capital estão profundamente implicadas nos processos que permitem, ou não, o surgimento de saberes minoritários ou contra-hegemônicos. Mesmo que inicialmente contestem as produções intelectuais e as práticas rotineiras do racismo, alguns pesquisadores e suas formulações teórico-conceituais, no esforço de se tornarem respeitáveis aos olhos dos detentores dos saber/poder, perdem suas forças transformadoras.

É fundamental assumir que a nossa sociedade foi construída historicamente em cima de pressupostos racistas que primam pelas desigualdades. Ela foi marcada por relações de colonialidade em que predominaram noções monoculturais de tempo linear, de relações com a natureza em que o “homem” foi considerado superior, em que os conhecimentos eurocentrados estavam no topo da pirâmide universal. É chegado o tempo em que é preciso dirigir o olhar às nossas universidades e questionar: o que devemos fazer para superar o ponto de vista da razão ocidental que subalterna saberes e não permite a construção de outros lugares epistemológicos na produção de conhecimentos? Quais os papéis sociais e políticos das instituições de ensino na manutenção de quadros

acentuados de desigualdades socioeconômicas que atingem principalmente as populações negras e indígenas? Precisamos refletir sobre o que temos realizado de pesquisa-extensão-ensino, como princípios fundamentais da constituição das universidades públicas, para que o “ensino superior” dialogue com a Educação Básica de forma menos hierarquizada e desigual.

A responsabilidade social da UFRGS é intrínseca à sua condição de universidade pública. Ela, como todas as outras universidades públicas, deve assumir compromissos com o ensino-extensão-pesquisa como dispositivos fundamentais contra as desigualdades e trocar conhecimentos e saberes com grupos que estão à margem do que produzimos. Temos avançado na discussão sobre a obrigatoriedade do desenvolvimento disciplinar da educação das relações étnico-raciais em todos os cursos de graduação. Da mesma forma, buscamos meios de integralizar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos na graduação, através de programas e projetos de extensão em áreas de pertinência social.<sup>12</sup> São iniciativas fundamentais no atual quadro político para que a Universidade fortaleça vínculos e legitime a sua existência no conjunto da sociedade, alargando

---

12 Ao longo do ano de 2019, o DEDS, o NEAB e a FACED organizaram quatro eventos para discutir com a comunidade universitária da UFRGS, representantes indígenas e negros e gestores da educação, a implementação da EREER nos currículos da Universidade. Também a Coordenadoria das Licenciaturas – COORLICEN e a Pró-Reitoria de Extensão criaram fóruns de discussão sobre a obrigatoriedade de colocar nos currículos o mínimo de 10% das ações de extensão universitária.

os campos de sua atuação.

Conforme já referenciamos, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional justificam a nossa preocupação com o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim como a Resolução do Conselho Nacional de Educação 01/2004, em seu Artigo 1º, estabelece: “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 aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer do Conselho Pleno do CNE 03/2004”.

Também o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Indígena e Africana, desde 2009, atribui às Instituições de Ensino Superior: - desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais; - garantir aos cursos de licenciatura e formação de professores,

especialmente, formação adequada sobre História e Cultura Afro-Brasileira, Indígena e Africana; - fomentar pesquisas, desenvolver ações de extensão e incentivar o uso de tecnologias na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana; - disseminar nas secretarias municipais e estadual de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a Educação Básica.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, sancionado como Lei 13.005/2014, reserva preocupação significativa com a curricularização da extensão universitária e com o enfrentamento e a redução das múltiplas desigualdades que caracterizam a educação brasileira.<sup>13</sup> Segundo o documento, “indígenas, quilombolas, afrodescendentes e negros” devem receber atenção especial dos governos estaduais, municipais e das universidades públicas, uma vez que são identificados como grupos populacionais que precisam de apoio e incentivo para a sua plena integração nacional e desenvolvimento coletivo, que demandam desafios para a operacionalização, monitoramento e avaliação das políticas públicas.

É preciso avançar na produção de dados e

---

13 Parte-se do conceito de extensão universitária defendido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2012), entendido como processo acadêmico definido e efetivado em função das demandas sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade e da proposta pedagógica dos cursos, coerente com as políticas públicas e indispensável à formação cidadã. FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária (2012). Documento recuperado em 12 de novembro, 2019. <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>

metodologias dialógicas que indiquem formas de reconhecimento do outro e atuação respeitosa com vistas a inclusões e à garantia de direitos, principalmente aquelas dirigidas às comunidades indígenas, que estão distantes do reconhecimento público de suas histórias, culturas e necessidades básicas.<sup>14</sup> Nesse sentido, cabe apontar os preceitos da Constituição Estadual do Rio Grande do Sul, de 1989, que estabelece, em seu artigo 157, que “o Estado deve zelar pelo resguardo das áreas de usufruto perpétuo dos índios e daquelas que lhes pertencem a justo título”. Também os artigos 264 e 265, que, respectivamente, definem como papel do Estado o “incentivo à autopreservação das comunidades indígenas, garantindo-lhes o direito a sua cultura e organização social”; e, “proporcionar o ensino regular intercultural e bilíngüe, valorizando métodos próprios de aprendizagem,

língua e tradição cultural”.

Como dizem os nossos mais velhos, o papel aceita tudo! O que determina a legislação não é o que vemos na realidade. Conforme reportagem recente, algumas comunidades escolares indígenas vieram a público para denunciar o descaso e o abandono do Estado para com as suas escolas. Em uma das falas, a cacica Angela Inácio Braga, da comunidade Kaingang, mostrou diferenças entre as culturas indígenas e branca, acusando a última de ser “destruidora”. Ao informar como são as escolas indígenas, exigiu educação de qualidade e diferenciada para seu povo da seguinte forma: “As nossas escolas não têm diretores índios, e nossa cultura não é considerada aula”.<sup>15</sup>

A cacica também reclamou do calendário escolar imposto às escolas e a falta de apoio à formação de professores indígenas. Da mesma forma,

---

14 De acordo com o Censo 2010, viviam no Brasil cerca de 900 mil indígenas. Destes, aproximadamente 517 mil estavam distribuídos por 688 terras indígenas reconhecidas. No entanto, existem grupos indígenas não-contatados e outros pleiteando o reconhecimento de sua condição junto à FUNAI. No Rio Grande do Sul, em 2010, viviam 18,5 mil indígenas Guarani, Mbia Guarani e Kaingang. Em 2015, segundo a FUNAI, o Estado contava com 7 áreas declaradas; 2 delimitadas; 20 regularizadas e 16 em estudo. A quase totalidade se encontra em áreas de Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, o que informa da capacidade indígena de preservação do meio ambiente, mas também da sua distância, em relação ao restante da sociedade no desfrute dos bens públicos.

15 Segundo a notícia, a Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia, da Assembleia Legislativa, realizou audiência pública para tratar das dificuldades dos professores das escolas indígenas do Rio Grande do Sul. A atividade reuniu comunidades das escolas indígenas Karai Nhe e Katu (Estiva), Karai Arandu, em Cantagalo, e Nhamandu Nhemopua (Itapuã), distritos de Viamão; representantes de escolas e acampamentos indígenas localizadas nos municípios de Rio dos Índios, Charrua, Eldorado do Sul e Vicente Dutra; professores, Ministério Público Federal, representantes do Sindicato dos Professores do Estado, Conselho Estadual de Educação (CEED) e Secretaria da Educação (SEDUC). Cf.: “Comunidades apontam omissão do estado com educação escolarizada indígena”. Agência de Notícias. Acesso, em 30.10.2019. <http://www.al.rs.gov.br/agenciadenoticias/destaque/tabid/855/IdMateria/316678/Default.aspx>

o cacique Verá, da comunidade Guarani, explicou que a educação diversificada dos indígenas precisa levar em consideração a vida espiritual da terra e do ambiente onde eles vivem. Segundo ele: “Isso é que queremos fortalecer. Para nós, a terra é a educação”. Logo, condenou a exigência de curso superior para licenciar os professores de origem indígena dizendo, que: “Para nós, os mais velhos são os professores”. Verá também criticou a falta de recursos para edificação de novas escolas e o abandono das escolas existentes.

A professora Alessandra Santos, diretora da Escola Estadual Indígena de Educação Fundamental Nhamandu Nhemopuã, da cidade de Viamão - RS, disse ser: “A figura branca dentro das aldeias indígenas que sente na pele o frio, o calor e as necessidades de uma escola indígena”. Dentre as dificuldades, ela disse que sua formação não contemplou conteúdos sobre história e cultura indígenas; e pediu a contratação de professores; a criação de ensino médio e defendeu a gestão das escolas pelos próprios guaranis. Por último, a professora e diretora da Escola Indígena exigiu o cumprimento da legislação: “Chega de mediação, tem que ser cumprida a lei, e não a vontade de cada político de plantão”.

Por sua vez, a coordenadora da divisão de Diversidade e Programas Especiais da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), Sônia Lopes dos

Santos, disse que no Rio Grande do Sul existem 90 escolas indígenas, com cerca de 400 professores indígenas que atendem 6.730 alunos. Defendeu a educação diferenciada para as comunidades indígenas, mas observou que, na prática, é preciso muito trabalho para implementá-las: “É todo um quadro que envolve infraestrutura, recursos humanos, merenda escolar, calendário diferenciado, formação de professores, legislação específica a ser adequada à legislação indígena”.

Mais do que uma série de dados quantitativos que mostrariam o acentuado grau de desigualdades no acesso à educação das comunidades indígenas, procuramos demonstrar os diferentes pontos de vista sobre um mesmo problema, a saber, a dificuldade do cumprimento das Leis quando elas são dirigidas para negros e indígenas. No caso dos indígenas, os “problemas” para a legitimação das políticas públicas se multiplicam quando estas são dirigidas à resolução de seus problemas. Os depoimentos na audiência pública sobre educação escolar indígena descrevem os limites e a ineficácia da legislação que não é colocada em prática. É preciso criar dispositivos de aproximação, reconhecimento e diálogo com os povos originários, a sociedade brasileira desconhece suas histórias e culturas, segundo Casé Angatu (2015, p. 181):

Sentimos e pensamos que as narrativas assinaladas por Krenak estão presentes em diferentes linguagens indígenas que não se restringem à escrita por meio da gramática formal. Expressões que aparecem nos cantos, modos de falar, olhares, gestos, moradas, maneiras de alimentar o corpo/alma, pinturas corporais, colares, cocares, formas de se relacionar com a natureza, plantar, colher, pescar, rituais, curas, sonhos e nos silêncios indígenas.

São “diferentes linguagens indígenas” que se expressam de variadas formas e não estão restritas “à escrita e à gramática formal” de matriz eurocentrada, fazem parte de suas principais reivindicações e não são reconhecidas como formadoras da nação. Quando as lideranças indígenas dizem que a “cultura branca destrói a indígena”; que a relação com “a terra é a própria educação” e que “os mais velhos são os professores” nas comunidades tradicionais, eles não precisam de tradutores sobre as suas intenções. Basta que tenham o apoio do Estado durante os processos de criação e de manutenção de suas escolas, que sejam respeitados seus interesses em se inserirem numa instituição escolar que não faz parte de sua cultura, mas a recebem com o desejo de que seja uma forma de interlocução com a sociedade.

## **História e EREER**

As relações entre as diversas etnias que formaram a nação brasileira foram construídas historicamente em contextos de poder e em conformidade com hierarquias étnico-raciais que serviram para classificar social e racialmente determinados

grupos e demarcar lugares de privilégios. Assim, gestores e profissionais que atuam na área de educação devem ter presentes não apenas a obrigatoriedade da inclusão das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e dos Povos Indígenas nos currículos de todos os sistemas de ensino, mas também é preciso enfrentar o desafio de reconhecer o outro e suas idiosincrasias, criar metodologias comuns de respeito e diálogo com aqueles e aquelas que são os sujeitos das políticas públicas.

Para implementar a legislação em discussão, devemos ensinar e aprender que o sucesso de poucos teve o preço da marginalização e da desigualdade impostas à maioria da população brasileira. Para (re)educar as relações étnico-raciais é preciso fazer emergir dores, medos e desconfianças que foram gerados ao longo dos tempos, e reconhecer negros e indígenas também como construtores do país. Mais do que decidir que sociedade queremos no futuro, devemos construir meios para resolver, aqui e agora, os problemas que temos.

Dentre os recursos que podemos acessar: as políticas públicas e os instrumentos legais dirigidos

à Educação Básica e ao Ensino Superior; parcerias com instâncias regulatórias e fiscalizadoras da utilização dos recursos públicos; a estrutura administrativa, material e financeira que nos permite o acesso a bolsas de pesquisa e extensão na Universidade; acesso a conhecimentos produzidos pela pesquisa-extensão-ensino na UFRGS e demais instituições de ensino; os saberes tradicionais dos povos originários e negros; as ações políticas e reivindicatórias dos movimentos sociais. Devemos reconhecer que isto é muito pouco! Precisamos colocar os movimentos sociais dentro da Universidade e construir o projeto em diálogo com os estudantes cotistas e demais interessados.

Desde a Constituição de 1988, marco formal do processo de alargamento da democracia, com eleições livres e reorganização partidária, foram criadas condições para que setores da sociedade tivessem direitos específicos garantidos. O antagonismo que havia marcado profundamente a relação entre o Estado e a sociedade civil cedeu lugar à aposta na ação conjunta para o aprofundamento da cidadania. Subjacente ao esforço comum de criação de espaços públicos onde o poder do Estado pudesse ser compartilhado com a sociedade, o princípio da organização social e de participação política de todo cidadão se tornou central como característica distintiva daquele processo que hoje é colocado em cheque.

Foi um longo período de aprendizado e disputas onde os movimentos sociais (indígenas, negros,

sem-terras, mulheres crecheiras, gays, quilombolas, etc.) ocuparam espaços como representantes da sociedade civil. Todos colaboraram para identificar problemas e questões que atingiam populações específicas, contribuíram para formular, implementar e fiscalizar políticas governamentais em variados níveis. Atuaram no entrecruzamento da colaboração e das disputas de interesses entre si, com os gestores e agentes públicos, e na ampliação das possibilidades de participação.

A conquista de certos princípios legais, no entanto, não encobriu conflitos de interesses (racistas, classistas, machistas, homofóbicos, geracionais), nem os significados socialmente atribuídos a negros e indígenas. Fizeram parte de práticas e retóricas historicamente construídas e encobertas por supostas homogeneidades em torno da nacionalidade, do mito da “democracia racial”, do eurocentrismo, do cientificismo, do capitalismo e vários outros “ismos”. Tudo isso deixou pouco espaço para o verdadeiro reconhecimento dos “outros” e “outras” que construíram o país e ficaram submersos na esperança de direitos compartilhados de cidadania e respeito às diferenças. São alguns paradoxos da construção coletiva e das disputas políticas que estão no centro da reflexão sobre a importância e a necessidade de manutenção de iniciativas como a do GT 26-A.

Desde a criação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, o que se constata é a falta de iniciativas para colocar em prática as políticas públicas educacionais de

boa parte das Secretarias Municipais de Educação. Transcorridos mais de dez anos desde a criação da Lei 11.645, muito pouco tem sido feito para a capacitação dos professores; o direcionamento de recursos públicos; a construção de alternativas didáticas e o uso de conteúdos e metodologias de ensino para a implementação da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas brasileiras.<sup>16</sup>

Também no que se refere à disponibilização de recursos para a valorização profissional, gestão escolar, compra de materiais didáticos e desenvolvimento de práticas escolares condizentes com a legislação, são reiteradas as denúncias de descaso e baixo investimento do poder público. Mesmo naqueles casos em que os recursos deveriam ser dirigidos para a plena efetivação do que propõe a legislação, não tem sido verificado o devido uso e direcionamento das verbas para aquelas temáticas.

Na Prova Brasil de 2009, em que pela primeira vez foram introduzidas perguntas no questionário socioeconômico preenchido pelos diretores das escolas, a saber: “Você tem conhecimento do conteúdo da Lei 11.645 de 2008 que determina a obrigatoriedade do estudo da temática ‘história e cultura afro-brasileira e indígena’ nos estabelecimentos de ensino do país?”; e, “Neste

ano, foram desenvolvidas atividades para atender o determinado pela Lei 11.645 de 2008 nesta escola?”, o Rio Grande do Sul ficou nas piores colocações entre os Estados em que os diretores das escolas informaram desconhecer a Lei e as suas determinações.

Por outro lado, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana estabelece como principais ações das Instituições Federais de Ensino Superior a articulação do ensino-extensão-pesquisa com vistas à formação docente. Ou seja, a Universidade precisa constituir espaços democráticos de produção e divulgação de conhecimentos que rompam com as bases do pensamento clássico de silenciamento da história e da cultura negra e indígena.

Em pleno século XXI temos visto ataques frontais às democracias e aos valores construídos em relação aos direitos humanos e aos grupos sociais historicamente subalternizados. Eles são mundialmente organizados pela direita liberal e extrema direita, através de instituições próprias e de ações estratégicas de divulgação de ideias racistas e xenofóbicas, principalmente, por meio das novas mídias cibernéticas. A base dos ataques

---

16 Em livro sobre a passagem de mais de uma década da Lei 11.645/2008, com artigos de várias partes do país, o quadro das desigualdades continua o mesmo. Cf.: SILVA, José G. da; MEIRELES, Marinelma C. (Orgs.). A Lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019.

tem sido a relativização e a negação de interpretações históricas e científicas que foram consolidadas e referendadas por pesquisas, deixando a

sociedade toda bastante confusa. Como já dizia o saudoso Eric Hobsbawm (1998, p.17):

Ora, a história é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas, tal como as papoulas são a matéria-prima para o vício da heroína. O passado é um elemento essencial, talvez o elemento essencial nessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo.

Embora cientes da vinculação do ensino de História e da produção historiográfica com as pautas públicas, da provisoriedade do saber construído historicamente e de que o ensino de História não é apenas o ensino do passado, professores de História e pesquisadores do ensino de História têm encontrado saídas para sedimentar uma interpretação em torno de consensos mínimos. Não se trata apenas de uma disputa pela “verdadeira história”, mas sim pelo sentido que atribuímos ao passado, os personagens que selecionamos, as fontes de pesquisa que usamos, os recursos teórico-metodológicos que alicerçam o processo

de construção de narrativas. Embora se constate a perda de espaços da história escolar e científica nos processos de orientação da vida prática de alguns jovens e adultos, que estão mais interessados nos seus dilemas contemporâneos, o ensino de História é uma fonte inesgotável para a formação de cidadãos autônomos, críticos, éticos e responsáveis.

Segundo a professora e pesquisadora Darlene Taukane (2001, p. 172), da comunidade indígena Kurâ-Bakairi, em texto resultado do III Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, realizado em 1999:

Sempre que olhamos e falamos do passado, não é com sentimento de que somos derrotados mas com sentimento de refazer, reconstruir, reescrever a nossa história com olhos e pensamentos do presente, para que haja a perpetuação no futuro: o desejo é o sentimento de ser sempre Kurâ.

Nas perspectivas do ensino de História negra e indígena, devemos redirecionar o olhar para relações com o tempo e culturas não apenas como

parte do passado, antes, como aspectos que se reatualizam no nosso desconhecimento e aprendizados. Renovar a produção de conhecimentos,



os conteúdos e os posicionamentos éticos e políticos dos envolvidos é compartilhar das sabedorias destes grupos. A professora kaingang Andila Nivygsãnh Inácio, quando da aprovação da Lei 11.645, disse que a legislação era uma dádiva que os povos indígenas ofereciam aos não-indígenas (BERGAMASCHI, 2010). Sem dúvidas, é a oportunidade que temos de aprender/conhecer/reconhecer/respeitar/multiplicar a nossa própria história, as ancestralidades africanas e dos povos originários que constituem todos(as) os(as) brasileiros(as) são um repositório fundamental para que sejamos melhores!

Modificar o quadro de representação social e político destas populações é um passo fundamental para avançarmos no reconhecimento do seu protagonismo na nossa história. Segundo Guareschi (1996, p. 18) os elementos ligados ao conceito de representação social são dinâmicos e explicativos da realidade social em que foram construídos, pois têm dimensão transformadora. Ao reunirem aspectos culturais, cognitivos e valorativos de um determinado grupo social, uma vez que estão presentes nos meios de reprodução social e nas mentes das pessoas, as representações se perenizam em realidades presentes nos objetos e nos sujeitos. Há características fundamentais no ato de representar que se dá na construção de documentos e nos suportes comportamentais e materiais, onde a representação tem uma relação de simbologia e interpretação

que substitui e confere significados à realidade.

A teoria das representações sociais, ao tratar dos saberes reproduzidos no cotidiano e pertencentes ao mundo social, centra-se na análise que pode indicar preconceitos e concepções da realidade, sistemas envolvidos (morais, políticos, filosóficos, religiosos) e também possibilidades de transformações dos conhecimentos e das realidades. A história que aprendemos e ensinamos sobre “africanos, negros e indígenas” ainda se dá em boa parte a partir de categorias criadas pelos europeus para homogeneizar grupos étnicos que eram muito diversos entre si, justificava a escravidão e o genocídio daqueles que foram reconhecidos como “bárbaros e pagãos”. Embora eles não ocupem o centro de construções epistemológicas sobre suas próprias existências, passados mais de 500 anos de história, é inegável as relações umbilicais entre indígenas-brancos, negros-brancos e indígenas-negros e suas múltiplas variações. São histórias, concepções de mundos e realidades que estão presentes, atuantes e informam representações e práticas cotidianas de desigualdades de saber e poder e, porque não dizer também, potencialidades.

O desafio de nossa participação no GT 26-A tem sido o de aproximar a Universidade de algumas potencialidades que se constroem a partir de perspectivas possíveis e inovadoras do diálogo com instituições e atores sociais que podem contribuir para a oxigenação do tripé

pesquisa-extensão-ensino. São perspectivas diferentes de ação, construção de dados e conhecimentos, mas que descortinam reflexões potentes para colaborações, acordos institucionais e o reconhecimento de saberes sem precedentes de visibilidade. O objetivo comum passa a ser a

valorização das diferenças, respeito pela diversidade e o reconhecimento de saberes/culturas/religiosidade/tecnologias que a maioria de nós desconhece e entende como fundamentais para a construção do mundo que desejamos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. R. C. de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ARAÚJO, C. M. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amílcar A.; MONTEIRO, Ana M. (Orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BILGE, Silma. Interseccionalidade desfeita: salvando a interseccionalidade dos estudos feministas sobre interseccionalidade. **Revista Feminismos**. Salvador, vol. 8, n. 3, set./dez. 2018.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (1957-2007). Mestrado em Sociologia. Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

CONCEIÇÃO, Maria T. **O negro no ensino de história**. Uma análise das suas implicações no contexto do ensino médio. Mestrado em Educação. FAGED– UFC, Fortaleza, 2001.

COSTA, Aryana L. A extensão na formação de profissionais de história. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 30, n. 60, 2010.

DIAS, Lucimar R.; BORGES, Maria C.; GUIMARAES, Maura T.; QUILES, Raquel E. Saes. A produção de material didático-pedagógico e a construção de um novo imaginário sobre as culturas afro-brasileiras e indígenas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN*, v. 6, p. 403-424, 2014.

FERNANDES Evandro; CINEL Nora C. L. B.; LOPES, Véra N. (Orgs.). **Da África aos Indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2016.

GOMES, Nilma L. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MEDEIROS, Juliana S. **Escola indígena e ensino de história: um estudo em uma escola kaingang da Terra Indígena Guarita – RS**. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação - UFRGS, Porto Alegre, 2012.

MEINERZ, Carla B. Ensino de história, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

RODRIGUES, Isabel C. A temática indígena nos livros didáticos de História do Brasil para o ensino fundamental. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: Atrito Art, 2005.

ROSA, Graziela O. N. da. Educação antirracista: ausências e urgências na fiscalização do Art.26-A LDBEN no contexto escolar. **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre, vol. 33, n. 2jul.-dez. 2020.

SANTOS, Carlos J. F. dos – Casé Angatu. “Histórias e culturas indígenas” – Alguns desafios no ensino e na aplicação da Lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando? **História e Perspectivas**, Uberlândia (53): 179-209, jan./jun. 2015.

SANTOS, José A. dos; CAMISOLÃO, Rita de C.; LOPES, Véra N. (Orgs.). **Tramando falas e olhares**,

**compartilhando saberes:** Contribuições para uma educação antirracista no cotidiano escolar. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SILVA, Adriane C. da. **Versões didáticas da história indígena, (1870-1950).** Mestrado em Educação. Faculdade de Educação – USP, São Paulo, 2000.

SILVA, Alessandra dos S.; MEINERZ, Carla B.; ANTUNES, Cláudia P. Interculturalidade e educação das relações étnico-raciais: a recepção do artigo 26-A nas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul. **Anais Seminário Nilo Feijó: da escravização à reparação no RS.** Porto Alegre, 2016.

SILVA, Ana C. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: Ed. CED, 1995. SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, História e Educação – a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global; Mari/USP; Fapesp, 2001.

SILVA, José G. da; MEIRELES, Marinelma C. (Orgs.). **A Lei 11.645/2008: uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades.** Curitiba: Appris, 2019.

TAUKANE, Darlene I. Avanços e impasses na educação escolar indígena: a experiência dos Kurâ-Bakairi. In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. (Orgs.) **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola.** Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

THEODORO, Mário. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: IPEA, 2008.

WARE, Vron. (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Garamonde, 2004.

## DOCUMENTOS

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.  
\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília:

Resolução CNE/CEB 5/2012.

\_\_\_\_\_, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. Documento Referência para Elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais, Grupo de Trabalho Interministerial de Elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais. S/D.

Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Aprovada em 3 de outubro de 1989. Alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n.º 1, de 1991, a 72, de 2016.

Convenção 169, sobre Povos Indígenas e tribais. Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 1989.

Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007.

Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural, UNESCO, 2001.

Decreto Estadual n° 51.670 de 22/07/2014.

Decreto Estadual n. 50.725. Porto Alegre: 09 de outubro de 2013.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei N° 12.288, de 20 de julho de 2010.

Estatuto Estadual da Igualdade Racial. Lei 13.694, 19 de janeiro de 2011.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Brasília, DF: Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20. dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n° 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

que estabelece as diretrizes e bases da educação, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC, 17 de junho de 2004.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Relatório da consultoria edital n. 04/2016. **O estado da arte sobre aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008**. Consultora: Edilene Machado Pereira. Brasília, maio 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais. Brasília: MEC/Secad, 2006.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC, 2004.

Pacto Estadual pelo fim do Racismo Institucional. Porto Alegre: 21 de março de 2014.

Plano Nacional de Educação/PNE. Lei N° 13.005, de 25 de Junho de 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Plano estadual de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino das histórias e das culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas**. Coord. SANTOS, Adriana Conceição Santos dos; PEREIRA, Lúcia Regina Brito, VENZON, Rodrigo Allegretti. Porto Alegre, SEDUC, 2017.





## Autoras e Autores



### **Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher**

Doutora em Educação pela UFRGS, Professora Associada da UFRGS, docente da FAGED e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Coordenadora do UNIAFRO/UFRGS, idealizadora do Giz de cera cores de pele PINTKOR/UNIAFRO, conselheira da Coordenadoria de Ações Afirmativas da UFRGS. Membro do Grupo Interinstitucional GT 26-A do TCE/RS.



### **Carla Beatriz Meinerz**

Docente no Departamento de Ensino e Currículo e na linha Educação, Culturas e Humanidades do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, pesquisa e colabora em ações de ensino e extensão vinculadas à Educação Antirracista, Encontro de Saberes, Quilombismo e saberes emancipatórios construídos nos movimentos sociais. Membro do Grupo Interinstitucional GT 26-A do TCE/RS. Mãe do João Batista.



### **Jorge Luís Terra da Silva**

Doutor em Direito – PUCRS. Procurador do Estado do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo Interinstitucional GT 26-A do TCE/RS. Presidente da Comissão da Verdade sobre a Escravidão Negra da OAB/RS. Integrante da Comissão de Direitos Humanos da OAB/RS.



### **Graziela Oliveira Neto da Rosa**

Pedagoga, especialista em Gestão Escolar. Professora da rede municipal de Esteio/RS. Mestranda em educação na UFRGS. Presidenta do Sindicato dos Servidores do Município de Esteio. Membro do Coletivo de Profes Pretas, Antirracista e Unir Raças. Membro do Grupo Interinstitucional GT 26-A do TCE/RS.



### **José Antônio dos Santos**

Professor do Departamento de Estudos Especializados - FACED/UFRGS. Diretor do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social - PROEXT/UFRGS. Membro do Grupo Interinstitucional GT 26-A do TCE/RS.



### **Rita de Cássia Krieger Gattiboni**

Mestra em História do Brasil (PUC-RS). Mestre em Ciências Criminais (PUC-RS). Doutora em Desenvolvimento Regional (UNISC-Santa Cruz-RS). Auditora Pública Externa do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo Interinstitucional GT 26-A do TCE/RS.



### **Andrea Mallmann Couto**

Arquiteta e urbanista formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Andrea Mallmann Couto é Auditora Pública Externa do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul desde 1999. Atualmente, coordena a Assessoria Técnica da Direção de Controle e Fiscalização do TCE-RS. Membro do Grupo Interinstitucional GT 26-A do TCE/RS.



### **Cláudia Pereira Antunes**

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Licenciada em Ciências Sociais pela mesma Universidade. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Faculdade de Educação da UFRGS. Membro do Grupo de Pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade - UFRGS/UNISC. Membro do Grupo Interinstitucional GT 26-A do TCE/RS.



### **Viviane Inês Weschenfelder**

Mestra e doutora em Educação pela UNISINOS, com doutorado sanduíche na University of Wisconsin - Madison/EUA. Possui Licenciatura em História e em Pedagogia. Tem experiência como professora em todas as etapas da Educação Básica e como coordenadora pedagógica. Professora da Unisinos, responsável pelo setor da Formação Docente, no Núcleo de Inovação, Avaliação e Formação - NIAF. Atua como docente na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É pesquisadora da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e das temáticas relacionadas à formação de professores, inclusão e diferença.



Autores

Andrea Mallmann Couto

Carla Beatriz Meinerz

Cláudia Pereira Antunes

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher

Graziela Oliveira Neto da Rosa

Jorge Luís Terra da Silva

José Antônio dos Santos

Rita de Cássia Krieger Gattiboni

Viviane I. Weschenfelder

Para combater as desigualdades e as discriminações presentes no espaço social brasileiro é necessária a intensificação do esforço dos órgãos de controle e dos movimentos sociais para o acompanhamento e avaliação da implantação da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas nas redes de ensino.

Este livro fala do dever de todos os indivíduos e instituições de realizar e cobrar medidas para a eliminação do racismo.