

>> *Temática Especial*

Educação antirracista: ausências e urgências na fiscalização do artigo 26-A da LDBEN no contexto escolar

Graziela Oliveira Neto da Rosa*

Resumo:

O presente artigo apresenta reflexões sobre a implementação do artigo 26-A da LDBEN no contexto escolar e os reflexos do Racismo Estrutural numa proposta de Educação Antirracista. Para tanto, tem-se como objetivo compreender a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e a fiscalização do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) em relação ao art. 26-A da LDBEN nos municípios do RS. Esta pesquisa se debruça sobre a implementação/cumprimento das referidas leis, a criação de normativas municipais, as disciplinas em que são ministradas a história e cultura afro-brasileira e indígena e os níveis de ensino da educação básica em que estão sendo implementadas ou não as leis 10.639/03 e 11.645/08. Os resultados revelam que ainda há diversos municípios que não implementaram o artigo 26-A no currículo escolar, assim como não há aplicabilidade das leis nos diferentes níveis da Educação Básica.

Palavras-chave:

Educação antirracista. Artigo 26-A da LDBEN. Implementação.

Abstract:

This article presents reflections about the implementation of article 26-A of LDBEN in the school context and the structural racism in an anti-racist education proposal. Therefore, the objective is to understand the implementation of the laws 10.639/03 and 11.645/08 and the inspection of the Court of Accounts of the State of Rio Grande do Sul (TCE-RS) in relation to the article 26-A of LDBEN in the municipalities in Rio Grande do Sul. This research focuses on the implementation/enforcement of the aforementioned laws as well as the creation of municipal regulations, the disciplines in which afro-brazilian and indigenous history and culture are taught and the levels of basic education in which they are implementing or not the laws 10.639/03 and 11.645/08. The results reveal there are still several municipalities that have not implemented article 26-A in the school curriculum, just as there is no applicability of laws at different levels of Basic Education.

Keywords:

Anti-racist education. Article 26-A LDBN. Implementation.

* Especialista em Gestão Escolar (2014), graduada em Educação Física pela ULBRA (2007) e em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Equipe (2018). Professora da Educação Básica do município de Esteio. E-mail: grazielagi@gmail.com. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-2845-7996>.

Introdução

Para Fanon (1979), os descendentes dos que escravizaram, não tem que assumir a culpa pelas desumanidades realizadas pelos que os antecederam. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. Como unir forças para construir uma educação antirracista? É possível brancos e negros estarem juntos na luta contra o racismo estruturado no Brasil? Falar de racismo na escola não seria mais um ato racista dos que provocam esse debate? O racismo no Brasil é um problema a ser resolvido na educação? São inúmeros os questionamentos em relação a pauta antirracista, especialmente no âmbito da educação e da escola. Certamente, esse texto não responderá todas essas inquietações, mas dialogo com Fanon (1979), quando convida cada cidadão negro e não negro a assumir a responsabilidade moral e política de combater o racismo, tão presente no país.

Para compreender o cenário que a educação brasileira apresenta, apresentamos alguns dados que ajudarão na compreensão do quão urgente é pensarmos numa pedagogia antirracista. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (IBGE, 2019), 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Se negros e pardos são a maioria no país, por que eles são a minoria na universidade? Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), o número de negros e negras que chegam ao Ensino Superior é cerca de 10% da população universitária do país, enquanto aproximadamente 90% é ocupado pela população branca.

Outro dado importante que deve ser refletido é a taxa de analfabetismo: de acordo com dados do IBGE (2019), esta taxa é de 8,9% entre as pessoas pretas ou pardas, mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas, que é de 3,6%. Quando olhamos os dados referentes à renda, o indicador cor ou raça aponta que o rendimento médio mensal real dos trabalhadores brancos é maior que o rendimento das pessoas pardas e pretas: R\$ 2.999 contra R\$ 1.719 e R\$ 1.673, respectivamente. O que a sociedade brasileira precisa compreender com urgência é o quanto a ausência de políticas públicas efetivas vem chancelando as desigualdades sociais, principalmente para população negra, que é maioria no país.

Existem inúmeros movimentos sociais que lutam em prol de uma transformação social. O movimento negro, por exemplo, ao longo da sua história vem ressignificando a luta étnico-racial, e é neste coletivo que se potencializou a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora. Raça para o movimento negro é fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. Rompendo com visões distorcidas, o movimento negro desvela relações de poder, politizando a raça e contribuindo com a desconstrução da prática de reproduzir visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros (GOMES, 2017).

A sociedade brasileira deve ao movimento negro um tributo por sua coragem em se empenhar, com determinação e persistência, pela construção de uma sociedade nova, onde a diferença seja vista como uma riqueza e não como um pretexto para justificar as desigualdades. (BRASIL, 2004b).

É esse movimento que vem educando nossa sociedade, à medida que vai gerando conhecimento novo e contribuindo para que a sociedade em geral tenha possibilidades de conhecer outras histórias, outras culturas e diferentes identidades. Há 30 anos, pelo menos, o movimento negro cobra da Educação, um plano de Estado, em que o propósito central esteja focado numa educação antirracista. Como afirma Gomes (2017), o movimento negro é educador. Resultado destas lutas, em janeiro de 2003 foi alterado o artigo 26 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para incluir no currículo das escolas brasileiras a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, através da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003). Em 2008, o artigo sofreu alteração novamente e passa a ser incluído os

povos indígenas, com a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008). Essas duas legislações, que configuram o artigo 26-A da LDBEN, colocam a necessidade de reorganização das escolas a partir da diversidade étnico-racial brasileira. O presente texto busca elucidar alguns resultados prévios em relação aos últimos dados obtidos pelo Tribunal de Contas do estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS), em relação à fiscalização do cumprimento do artigo 26-A da LDBEN nos municípios gaúchos, visto a urgência e a necessidade de compreendermos como está a situação da implementação deste artigo da lei.

Quero convidar cada leitora e cada leitor a refletir sobre os motivos que levam gestores municipais a não implementarem - ou implementarem - de forma efetiva o artigo 26-A LDBEN, que trata sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica. Esse trabalho é fruto de pesquisa de mestrado em andamento, mas que já apresenta alguns dados e análises que merecem ser compartilhados. Para contribuir nessas reflexões, dialogo com pesquisadores e intelectuais como Almeida (2018), Fanon (1979), Gomes (2017), Silva (2001), Freire (2005) e Santos (2002).

A metodologia utilizada, foi a análise dos dados da auditoria realizada pelo TCE-RS no ano de 2019, nos municípios do Rio Grande do Sul. Foram consideradas nesse artigo as questões que focam na implementação/cumprimento das leis, a criação de normativas municipais, nas disciplinas em que são ministradas história e cultura afro-brasileira e indígena e os níveis de ensino da Educação Básica em que estão sendo implementadas (ou não) as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Foram também consideradas nas contextualizações e análises, as minhas vivências como aluna, professora da Educação Básica e gestora negra, tendo como principal objetivo compreender a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e a fiscalização do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) em relação ao artigo 26-A da LDBEN nos municípios do RS.

O racismo e a Educação: ausências e urgências no contexto escolar

No decorrer da história do Brasil, as leis educacionais impediram, por muitos anos, que os negros tivessem acesso à educação escolar e isso contribuiu para o processo que chamamos de racismo estrutural, onde há uma naturalização dos fatos, autorizando o Estado a reproduzir ações políticas e econômicas que mantêm vantagens sociais a determinados grupos, além de tornar sistemática a reprodução de injustiças, fortalecendo principalmente as instituições. Para Almeida (2018), o racismo estrutural é uma forma sistemática de discriminação, que tem a raça como fundamento e que 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. Segundo o autor, o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola, etc.

A forma desumana com que os povos originários e os negros são tratados hoje, refletem profundamente o que foi vivenciado historicamente por estes grupos nos espaços escolares. É o que a escola continua realizando no presente, reforçando a ideia de que a branquitude é a única forma de ser. Branquitude sendo uma projeção do branco sobre outras etnias, nascida do medo e cercada do silêncio, fiel guardião dos privilégios (BENTO, 2002). Pinheiro (2014), reforça que a branquitude é um sentido político e econômico que confere privilégios aos seres humanos portadores de pele e identidade branca, em uma relação vinculada ao poder. Tem sido os que detém o poder, aqueles que reproduzem e contam a história. E, nesse sentido, quando e quantas histórias são contadas. Nas reflexões de Chimamanda (2019), o poder possui a habilidade de fazer que a história de uma pessoa seja definitiva, além de contar uma única versão. Fanon (1979), nos alerta sobre o que estamos sendo submetidos ao longo dos anos, por conta de uma história contada a partir de um único povo: um currículo embranquecido, a manutenção de privilégios da branquitude, racismo estrutural e institucional, estética branca e a desigualdade social sustentada pela hierarquização das raças.

Na Educação essa desigualdade só aumenta, pois cada vez fica mais evidente o quanto esta é um território de poder. Essa mesma história, se observada desde outros ângulos, desvela ausências que acabam prejudicando diretamente a sociedade no que diz respeito a formação da nação, seus saberes, suas culturas apropriadas e ou ignoradas, o extermínio de diferentes povos e a forma única e hegemônica que formou os

currículos escolares, predominantemente brancos e eurocêntricos. O escanteamento dos povos indígenas e africanos do cenário social, marca o abandono de diferentes experiências, além de homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais. Segundo Santos (2002), esse abandono e homogeneização foi um projeto da colonização chamado de epistemicídio. Com isso, perdeu-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. A exclusão do pensamento negro e indígena dos currículos escolares e da academia só contribuiu para naturalização de um cotidiano em que ser não branco está intrinsecamente ligado ao ser pobre e marginal. O epistemicídio é, em essência, a destruição de conhecimentos, de saberes, e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental.

Ao pensar nessas ausências, reporto-me a ideia da falta de algo que deveria existir, mas que por alguma razão não se faz presente. Para Santos (2002), muitos saberes, sobretudo, não ocidentais, continuam até hoje fora do debate. O autor propõe pensar um outro modelo de racionalidade, diferente daquele que se anuncia como único. Da racionalidade que subjaz, tanto ao conhecimento filosófico quanto ao científico, produzido nos últimos duzentos anos no contexto sociopolítico de consolidação do Estado liberal, das Revoluções Industriais, do desenvolvimento do capitalismo, do colonialismo e do imperialismo.

As diferentes ausências que persistem na Educação têm fortalecido e reforçado o racismo, além de permanecerem ignorando outras histórias do país, aquelas que a história oficial não conta. É necessário evidenciar as experiências sociais desperdiçadas, propondo uma sociologia das ausências que busque mostrar que tudo que não existe economicamente, social, política e culturalmente é ativamente produzido como não existente.

Ao percebermos que há ausências na educação brasileira, imediatamente se pensa no que deixou de ser feito e incluído no currículo escolar em função do “abandono pedagógico”. No entanto, o tempo tem se mostrado aliado dessa branquitude e, por isso, torna-se urgente a efetiva implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Para refletirmos sobre as urgências, é lembrar de uma situação hospitalar: o atendimento de urgência se dá quando surge um caso de saúde que não pode ser adiado, que deve ser resolvido rapidamente, para que em um futuro próximo não se torne emergência. A situação de emergência¹, é o que precisa ser evitada na Educação, principalmente quando o assunto em pauta é o racismo. Pensando numa perspectiva pedagógica que urge um trabalho efetivo e combativo, Freire (2005) defende que a Educação deve ser, acima de tudo, um ato político, pautada no compromisso de desvelar a realidade como prática da liberdade, na dialogicidade, na palavra tornada práxis – ação e reflexão –, posta a serviço da transformação das relações e da realidade. “Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’” (FREIRE, 2005, p. 106). Nesse sentido, percebemos que as urgências precisam ser atendidas com brevidade, superando opressões e abandonos pedagógicos. Freire (2005, p. 57) nos convida a pensar essa práxis:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se a práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Mas afinal, as urgências estão pautadas nas práxis quando o assunto é educação antirracista? Precisamos compreender que a educação antirracista, primorosamente deve ser aquela que possibilita aprendizagem de todos os saberes, aquela que reconhece a importância do outro para sermos gente, aquela que fortalece os vínculos ao invés de separá-los. Educar numa perspectiva antirracista, é educar para uma sociedade multicultural, reconhecendo que eu me torno cada vez melhor na presença do outro, esse outro se torna cada vez melhor com a minha presença. Ser antirracista é tornar a dor do outro um motivo de luta por uma mudança coletiva. É possibilitar a desconstrução do pensar, do conhecimento e da prática educativa predominantemente opressora realizada ao longo desses 520 anos.

1. Emergência significa ameaça imediata; na emergência, o aparecimento é súbito e imprevisto, exigindo solução imediata, e na urgência não, porém a solução deve ser em curto prazo (BRASIL, 1990).

É necessário pensar nas razões que levaram a história do Brasil a ser contada sem constar a contribuição dos povos indígenas e dos negros. É igualmente necessária a urgência em desconstruir uma única versão da história do país e pensar o quanto a ausência de oportunidades deixa negros e indígenas à margem da sociedade brasileira. Saber da existência de diferentes saberes, culturas e histórias, pode nos despertar, ajudando a compreender os privilégios que uma determinada raça possuiu em detrimento de outras.

A urgência de contar uma nova história

Em diversos espaços e tempos, lemos e ouvimos versões equivocadas sobre a história do povo negro e indígena no país. Nossos filhos, nossa família, inclusive nós, uma grande parte do sistema educacional não só negou a importância desses povos, mas também reproduziu estereótipos que contribuíram para uma construção imaginária do ser, na qual não somos enquadrados. Pelo contrário, somos cotidianamente questionados sobre o nosso lugar nesse mundo. Chimamanda (2019), convida a pensar nas consequências de uma história única. A autora provoca a reflexão sobre quem costuma contar as histórias, qual o lado e o perfil dos que contam, quem são os heróis e quem são os bandidos. Lembro das novelas que por muitos anos assisti, vendo o perfil das pessoas que faziam o papel de “bonzinhos” e quem eram os bandidos, os empregados, os jardineiros, os motoristas, etc.

Também recorro de uma formação realizada com os professores da rede municipal de Sapucaia do Sul (RS) em 2015. Falava sobre a importância de conhecer a história, a cultura e tudo que envolve os indígenas e afro-brasileiros. Um dos assuntos tratados foi sobre as religiões, em especial de matriz-africana. No final da formação, desafiei o grupo perguntando se sabiam inferir sobre o tipo de música que gosto ou sobre minha religião. Alguns ficaram acanhados e preferiram não dizer, mas os que disseram responderam que eu, provavelmente, gostava de samba e era da Umbanda ou Espírita. Não foi a primeira vez que escutei, nas palestras e formações, as professoras identificarem minhas preferências em decorrência de estereótipos sobre minha raça, que me identificam necessariamente, como membro da religião de matriz africana e apreciadora de samba.

Para Chimamanda (2019), a criação de estereótipos é resultado de uma única história. E não é que os estereótipos sejam mentira, mas são incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. Precisamos reverter essa lógica de poder que produz uma história única, pois sem conhecer diferentes histórias não é possível questionar e sem questionamentos não há mudança. Infelizmente, a história do Brasil foi e é produzida, majoritariamente, por mãos brancas.

O (des)cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08

O que leva uma pessoa e ou uma instituição a desrespeitar uma lei? Algumas hipóteses são plausíveis: impunidade, desconhecimento, arrogância por acreditar estar acima da lei e por ter “quase” certeza que não terá nenhuma punição. O fato é que quando o assunto em pauta é racismo no contexto escolar, ainda pouco se faz para efetivamente atingir os objetivos das Leis 10.639/03 e 11.645/08. O que predomina é a invisibilidade, o silenciamento e o desconhecimento por parte de quem tem a responsabilidade de aplicar e cumprir com as políticas públicas e as ações antirracistas.

A escola, como instituição educadora, tem muitas possibilidades para combater o racismo mas, para que isso ocorra, se faz urgente ações que visem mudanças, porém, estas não podem ser isoladas: precisamos mudar em nós, no outro, no currículo, na prática, na estrutura e no poder. Reconhecer o legado de nossos ancestrais é um dos primeiros passos para transformação e para construir uma pedagogia antirracista. Silva (2001), diz que essa pedagogia possibilita um aprendizado em relação as expressões culturais negras, assim como de outras diferentes raízes étnicas, que fazem parte da história do Brasil. Segundo ela,

[p]ara reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (BRASIL, 2004a).

Propor um currículo alternativo para essa nova pedagogia é um caminho para a educação antirracista e a escola precisa de um repertório pedagógico, com proposições pautadas no artigo 26-A da LDBEN. São recentes as leis que contribuem para a afirmação e valorização de outros saberes: iniciamos com a Constituição Cidadã, de 1988, depois o Estatuto da Criança e do Adolescente, na sequência a própria LDBEN e a inclusão do artigo 26-A, o Estatuto da Igualdade Racial e por fim, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz que os conteúdos, conceitos e processos, bem como a definição das unidades temáticas do contexto diversificado do currículo estão determinados na Base para desempenho dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017). Mas para diferentes agentes públicos, essas leis são ignoradas, ausentes da prática educativa.

As referências negras mais fortes que tive ao longo da vida foram adquiridas com a convivência familiar. As aprendizagens que tive com a escola e os meios de comunicação pouco ensinaram sobre ser negro e negra na sociedade brasileira. Nesses espaços, não nos víamos como pessoas dignas de respeito e amorosidade. Na escola a mesma história: os escravos amarrados no tronco que quando não faziam o que seus senhores mandavam apanhavam como animais. Repetidamente, durante anos, foi assim que vi meu povo ser representado na escola.

A Lei 10.638/03 oferece uma possibilidade de descolonizar e de humanizar a sociedade a partir da escola, fazendo com que crianças que a frequentam olhem de modo diferente para o passado, a fim de construir um novo futuro. Mas, porque, depois de transcorrido tantos anos da criação da lei ainda falamos em implementação, ao invés de avaliarmos avanços? É possível perceber que uma pequena parcela das instituições, efetivamente coloca em prática o que pede a lei, inclusive são essas ações que proporcionam hoje os pequenos avanços. Mas boa parte das instituições permanecem como? Inertes? Como garantir que as “ausências” pedagógicas nos currículos escolares se transformem em presenças?

Com a criação do artigo 26-A da LDBEN, se faz necessário tratar sobre a implementação com maior seriedade, pois, após 17 anos da Lei 10.639/03 e 12 anos da Lei 11.645/08 não há tempo para aguardar, sugerir, indicar ou aconselhar. Agora é a hora de aplicar as leis no cotidiano escolar. Não temos mais tempo!

TCE-RS e a fiscalização do artigo 26-A da LDBEN nos municípios do RS

O Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) tem como principal finalidade fazer o controle externo das contas públicas, realizar inspeções e auditorias de natureza contábil, financeira, orçamentária, operacional, patrimonial e de gestão ambiental, acompanhando a execução de programas e avaliando a eficiência e eficácia dos sistemas de controle interno dos órgãos e entidades fiscalizados, entre eles as prefeituras do RS. Índícios de resistência na implementação das Leis 10.639/02 e 11.645/08 nos municípios gaúchos suscitaram a necessidade de fiscalização por parte do TCE.

A fiscalização tem a intencionalidade de tensionar os gestores da Educação sobre o cumprimento das referidas leis e acompanhar se está garantida a obrigatoriedade de fazer parte do currículo, no plano político-pedagógico e plano de aula do professor, ações e atividades voltadas para a história e cultura afro-brasileira e indígena. Envolve, portanto, secretários de educação, prefeitos, conselhos municipais de educação, coordenadores pedagógicos e professores. Esta ação fiscalizadora parte da compreensão de que se houver um comprometimento na implementação das referidas leis no cotidiano das escolas, muitas situações sociais podem ser evitadas, em razão de todas as justificativas que carrega o racismo estrutural em nosso país.

Embora professora há alguns anos, foi na universidade, ao ingressar no mestrado, que conheci o Grupo de Trabalho 26-A (GT 26-A). Esse grupo nasceu da necessidade de dar suporte técnico ao Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul e tem como principal objetivo auxiliar o TCE-RS na elaboração

do instrumento para a realização das auditorias, bem como dar suporte técnico para os envolvidos nessa missão de fiscalização. A primeira ação do grupo foi enviar um questionário aos municípios para aferir o cumprimento da lei.

Para realização de tal tarefa, estão legitimados a agir o Tribunal de Contas, o Ministério Público de Contas, o Ministério Público Estadual e a Defensoria-Pública da União. O GT 26-A é composto pela Defensoria-Pública da União - RS; Centro de Apoio Operacional em Direitos Humanos do Ministério Público Estadual - RS; Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da UFRGS; 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; Professores e Técnicos Convidados da UFRGS; Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil - RS.

O TCE-RS, órgão responsável por averiguar se os municípios estão de acordo com as disposições legais, em parceria com Grupo de Trabalho 26-A (GT 26-A), realizou em 2015 um seminário, cujo tema foi “Instrumentos e Metodologia de Fiscalização do TCE - Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação”. O objetivo do evento foi apresentar aos secretários municipais de educação, diretores de escolas e agentes de controle interno, o primeiro instrumento de fiscalização. Esse instrumento foi encaminhado às prefeituras municipais em setembro do mesmo ano e os resultados das respostas desses questionários foram divulgados em dezembro de 2015, na forma de relatório (SILVA; MEINERZ; ANTUNES, 2016). Foi através desse relatório, que o TCE-RS assumiu o compromisso público de fiscalizar, em auditorias *in loco*, o cumprimento da legislação. Nos termos do relatório, “repisa-se que as informações apuradas serão confirmadas pelas equipes de auditoria nos trabalhos de fiscalização *in loco* a serem realizadas pelo Tribunal de Contas a partir de 2016” (TCE-RS, 2015, p. 3).

O TCE-RS em parceria com o GT, já realizou dois momentos de fiscalização: o primeiro ocorreu em 2015 e o último no ano de 2019. Em 2019, os resultados da aplicação de questionário retornaram por meio do Espaço do Controle Interno (ECI), do ano-base de 2018 e, no mês de novembro foi apresentado, pelo TCE-RS, resultados desse retorno, encaminhado pelas prefeituras. Com base nos dados obtidos dessa fiscalização, é que apresento aqui a situação da implementação do artigo 26-A da LDBEN no contexto escolar gaúcho.

O que dizem os instrumentos de fiscalização: resultados

O estado do Rio Grande do Sul possui 497 municípios, sendo que em 2019, 489 deles deram retorno ao TCE, representando 98,4% dos municípios gaúchos. A primeira questão feita pela fiscalização para os municípios, a qual analisei, foi: “A Secretaria Municipal de Educação havia implementado 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 Nacional (LDBEN)?”

O retorno foi que 453 municípios já implementaram, significando 92,6% dos municípios gaúchos; 36 municípios responderam que ainda não implementaram, mesmo passado mais de 12 anos de existência. Nesse rol inclui mais um município que deu seu retorno ao TCE-RS sem responder ao questionário, somando 37 municípios que ainda não implementaram efetivamente o artigo 26-A da LDBEN. Importante levar em consideração o fato de que 08 (1,6%) municípios não retornaram o questionário para o TCE-RS.

O que chama atenção nos dados, referente aos municípios que responderam não estarem cumprindo com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, são duas questões: uma diz respeito às justificativas apresentadas pelas prefeituras, e a outra, são as mesorregiões que aglutinam cidades com maior descumprimento. Para melhor compreensão dos dados, apresento o mapa geográfico das sete mesorregiões do Rio Grande do Sul, dividido pelo IBGE.

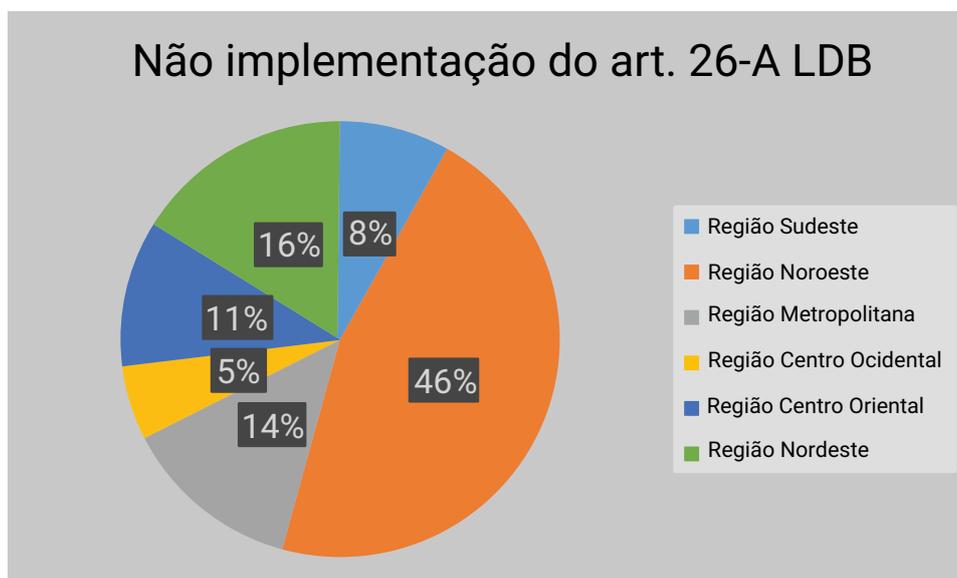
Mapa 1 – Mesorregiões do RS



Fonte: Suporte Geográfico².

Ao realizar o levantamento dos dados observou-se que na configuração das regiões, o noroeste do estado possui 46% das cidades, em seguida a região nordeste com 16%, na sequência a região metropolitana com 14%, a região centro oriental 11%, região sudeste 8% e por fim, a região centro ocidental 5%.

Gráfico 1 – Gráfico sobre a não implementação do artigo 26-A da LDBEN



Fonte: Elaborado pela autora com base em TCE-RS (2019).

Importante destacar que a mesorregião noroeste é a que mais deixa de cumprir o artigo 26-A. Dos municípios que responderam que não haviam feito a implementação, as justificativas dadas foram diversas. Vamos analisar algumas delas:

2. Disponível em: <https://suportegeografico77.blogspot.com/2018/04/mapa-mesorregioes-do-rio-grande-do-sul.html>. Acesso em: 16 jul. 2020.

Ainda não houve a implementação no município, apenas uma indicação do Conselho Municipal da Educação para que, o ensino seja oferecido nas diversas áreas do conhecimento, ou seja, trabalhado em todas as disciplinas; Nosso município praticamente não possui antecedentes afro e indígenas; Não temos comunidade indígena nem quilombola; [...] porque não foi implementado no município; [...] falta de recurso; [...] a secretaria dá autonomia para as escolas, para que através de seus supervisores, orientem os trabalhos referente o assunto. (TCE-RS, 2019).

Fica um silêncio no ar e uma indignação profunda após refletir sobre essas respostas, apresentadas pelos gestores responsáveis pela educação pública de suas cidades. Cumprir a lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. É necessário um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino, tendo-se como ponto de partida o Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação, que junto com outras diretrizes, pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional (BRASIL, 2004a).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das Relações Étnico Raciais:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. (BRASIL, 2004a).

É difícil digerir tais justificativas, pois a constituição da nossa nação perpassa pela contribuição dos povos indígenas e negros. Referir a sociedade ou vários espaços sociais em que estes pré-conceitos percorrem, mas é na escola que ganham o estatuto de conhecimento e de verdade, seja nas ações, nos silenciamentos, nos livros didáticos, no próprio conteúdo transmitido, que acaba não valorizando os diferentes povos. E isto fica evidente diante da manifestação destes municípios que se sentem descomprometidos, mesmo sabendo de inúmeros avanços na aplicabilidade das leis.

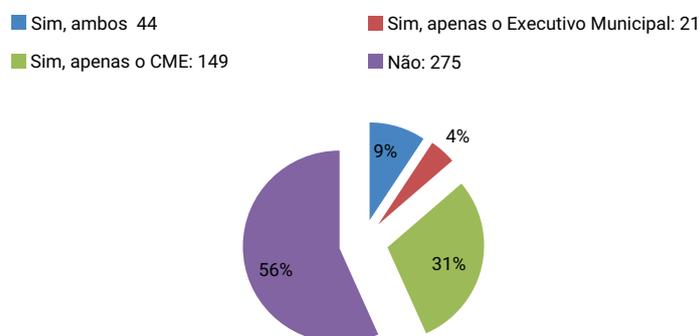
Sabemos do compromisso que os movimentos sociais possuem, as universidades, os próprios professores que, mesmo sendo poucos, sentem proximidade com tema e, certamente estão disponíveis para formações, cursos e palestras. Em pleno 2019, testemunhamos o reflexo do racismo institucional, nas respostas, nas justificativas, na forma com que se autorizam a justificar o injustificável. É importante destacar que em diferentes municípios fica evidente que existe um trabalho voltado para educação antirracista. São pequenos avanços que precisam ser valorizados. Projetos como Meninas Crespas no bairro Restinga em Porto Alegre, Empoderadas IG, na região central da capital e Quilombonja na Bom Jesus, também em Porto Alegre, são exemplos de que há ações sendo realizadas, sabemos que é pouco perto da necessidade e exigência da lei, onde aponta a obrigatoriedade de trabalhar a história e cultura afro-brasileira e indígena em toda educação básica.

Precisamos refletir e analisar se de fato essa aplicabilidade tem tido espaço, valor, atenção e cuidado, na mesma proporção que os demais conteúdos possuem. Importante citar que, além dos retornos, oito municípios se autorizaram a não responder o questionário de fiscalização solicitado pelo TCE-RS. Almeida (2018), aponta que o Estado não é uma pessoa, mas um sistema que define as práticas sociais em favor do grupo dominante, o que o faz reproduzir o racismo. Fica evidente o quanto o racismo institucional é presente nos resultados apresentados, são nas instituições que se reproduzem comportamentos que transformam o indivíduo em sujeito que vai posteriormente naturalizar uma sociedade racionalizada. A exemplo disso são os conteúdos trabalhados nos currículos escolares, assim como os heróis que são apresentados nos livros de histórias.

A segunda questão que analiso, a fim de compreender como o processo de implementação ou não implementação está ocorrendo no RS é: “O Executivo Municipal ou o Conselho Municipal de Educação criaram alguma normativa, vigente, relativa à implementação do ensino da história e cultura, afro-brasileira e indígena (artigo 26-A da LDBEN)?”. Os dados expostos no Gráfico 3 dizem: “Sim, ambos: 44” (9,0%); “Sim, apenas o Executivo Municipal: 21” (4,3%); “Sim, apenas o CME: 149” (30,5%); “Não: 275” (56,2%).

Gráfico 2 – Gráfico sobre a criação de normativa

O Executivo municipal ou o Conselho Municipal de Educação criam alguma normativa, vigente, relativa à implementação do ensino da história e cultura, afro-brasileira e indígena (Artigo 26-A da LDBEN)?



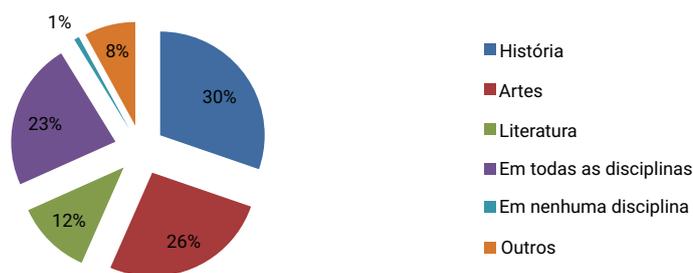
Fonte: Elaborado pela autora com base em TCE-RS (2019).

Fica nítido o quanto os resultados refletem a ausência da educação antirracista nas práticas educacionais. As instituições que deveriam legitimar e, inclusive, fiscalizar a aplicabilidade da lei não possuem formas de reger as atividades da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Infelizmente o número de cidades que ainda não possuem normativa é maior do que aqueles que possuem, fazendo questionar os dados apontados na primeira questão, na pergunta sobre a aplicabilidade da lei. A lei está realmente sendo aplicada efetivamente, visto que 56% dos municípios não possuem nenhuma legislação que acompanha e ou conduz o trabalho dos professores? A ausência de legislação nos municípios e conselhos municipais de educação, revelam e enfatizam o quanto o racismo é parte de um processo social, histórico e político que elabora mecanismos sistemáticos de discriminação e, assim como afirma Almeida (2018), compreendendo o racismo como regra e não exceção. O autor acredita que para a efetivação de uma mudança é necessário adotar práticas antirracistas, como a criação de políticas internas nas instituições. Porém, como podemos observar, os resultados revelam um não comprometimento das leis voltadas à educação antirracista.

Dos municípios que assumiram ter implementado as leis, apresento duas questões primordiais realizadas pelo TCE-RS. A primeira é: “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 (268), Artes (230), Literatura (108), em todas as disciplinas (204), em nenhuma disciplina (5) e outros (71).

Gráfico 3 – Gráfico sobre as disciplinas ministradas

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: TOTAL:489 municípios



Fonte: Elaborado pela autora com base em TCE-RS (2019).

Fica evidente que, dos municípios que implementaram o artigo 26-A da LDBEN, a maioria está trabalhando nas disciplinas de História e Artes, seguida dos que responderam que trabalham em todas as disciplinas. Não há um entendimento de que a história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, devem ser ministrados em todo currículo escolar. Há formas equivocadas de interpretações em relação ao que diz a lei. Conforme artigo 26-A da LDBEN, em seu § 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” (BRASIL, 2008).

A outra questão importante para compreender o contexto da aplicação do artigo 26-A inquirere se os conteúdos de histórias e culturas africanas afro-brasileiras e indígenas são ministrados A tabela abaixo mostra estes índices de acordo com o retorno dos municípios:

Tabela 1 – Índices sobre conteúdos ministrados

| | Todas escolas municipais | Algumas escolas municipais | Nenhuma escola municipal |
|--------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|
| Educação infantil | 371 (75,9%) | 17 (3,5%) | 101 (20,7%) |
| Ensino fundamental | 453 (92,6%) | 21 (4,3%) | 15 (3,1%) |
| Ensino médio | 28 (5,7%) | 3 (0,6%) | 458 (93,7%) |

Fonte: TCE-RS (2019).

Podemos observar que muitos municípios não são responsáveis pelo Ensino Médio, por essa razão os retornos das cidades foram com um índice alto de não aplicabilidade. A Educação Infantil ainda aparece com inconsistência nas informações, inclusive há municípios que justificam que a lei não traz a obrigatoriedade para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nessa fase da Educação Básica.

O que diz exatamente o artigo 26-A é que: “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 (BRASIL, 2008). Muitos municípios, por desconhecerem os pareceres e as diretrizes acabam interpretando a lei de forma incompleta. Cavalleiro (2003) ressalta que, a partir do momento que uma criança negra começa a frequentar a escola, ela passa por um momento de adaptação que pode ser marcado por traumas sofridos por algum tipo de discriminação. A falta de preparo dos professores pode influenciar, ainda que involuntariamente, o aumento do preconceito sofrido por essas crianças.

Já no Ensino Fundamental, quase que a totalidade dos municípios responderam que são ministrados conteúdos voltados ao cumprimento das leis. Percebe-se com esses resultados uma invisibilidade nas ações feitas na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, responsabilizando, na maioria dos municípios, as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental como responsáveis pela aplicabilidade do artigo 26-A da LDBEN.

Considerações finais

Os resultados obtidos na auditoria realizada pelo TCE-RS em 2019 deixam alguns questionamentos: afinal, por que não se cumpre com as leis? De quem é a responsabilidade dessa aplicação? São respostas difíceis de responder, pois é “escuro” e perceptível o quanto as instituições são racistas. Ter estudado num contexto racista é tão potente quanto ser professora desse mesmo contexto. O Brasil nunca foi um país para todos, principalmente para aqueles que sofrem com as opressões. O TCE-RS, sendo um órgão responsável pela análise e fiscalização das ações dos gestores públicos municipais e estaduais é um espaço que também faz parte da estrutura institucional do Brasil. Enxergar esse espaço, que adota uma postura de querer fazer, pode ser vislumbrado como possibilidade real de tornar as ausências em presenças e as urgências em algo mais apressado.

Entretanto, como toda instituição, ainda há arestas que precisam ser compreendidas. Por exemplo, o que é feito pelo TCE-RS com os municípios que não responderam ao questionário de fiscalização e com aqueles que permanecem até o presente momento respondendo que não implementaram as Leis 10.639/03 e 11.645/08? Infelizmente temos uma ação inovadora acontecendo no estado, mas que também possui suas limitações frente as auditorias. Fica evidente que com a não punição, os gestores municipais não se darão conta da gravidade do não cumprimento das referidas leis.

Petronilha Silva, relatora do Conselho Nacional de Educação, afirma que:

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 européia. 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, 2004a, p. 8).

A população indígena e negra do Brasil merece uma explicação do porquê tamanha dificuldade de implementar o que exige a lei. O que se deseja é pouco, perto de todo prejuízo causado. Horas de terapia, anos de vergonha em razão dos estereótipos impostos por essa sociedade branca, todo um sofrimento que reparação nenhuma daria conta de suprir as ausências que percorreram a vida de muitas negras e negros, assim como os indígenas de várias gerações. Se faz urgente a implementação do artigo 26-A da LDBEN, mas mais urgente são os privilegiados compreenderem o mal que a branquitude vem causando no nosso povo. Se faz urgente juntarmos os pedaços da nossa história e, como num cortejo popular, arrastão da alegria, mostrar aos que estão, aos que virão e principalmente aos que partiram que, ao som de uma batucada democrática, é possível contar a história que a história não conta. Uma estratégia para nós negros nos mantermos vivos talvez seja uma outra educação, uma educação antirracista. Já dizia Chimamanda (2019), que histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.

Se estamos dizendo que o racismo é um processo histórico e político, como resolver o problema responsabilizando somente o professor? Alguém possui o poder e, nesse caso, não podemos ignorar as instituições e seus gestores que são responsáveis por ações que determinam os rumos, as metas, os planejamentos estratégicos que irão construir para atingir determinados objetivos. Nesse contexto quem detém o poder, possuiu o compromisso de garantir a implementação das leis.

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos. (ALMEIDA, 2018, p. 27-28).

Historicamente a ausência de uma educação antirracista, só reforçou a ideia de que os saberes são universais, naturalizando a ideia de que não existe racismo e, que em nosso país essa pauta está superada. Conforme Almeida (2018), uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos. Ledo engano acharmos que bastava criar as leis, que imediatamente teríamos um levante nas escolas para que houvesse aplicação em massa. O que testemunhamos, são profissionais que, motivados pela causa, sensibilizados pelo tema, ou por serem

negros, buscam, por vezes na solidão escolar, aplicar os conhecimentos da história e cultura negra e indígena. Tais ações reforçam a ideia de comprometimento individual, ao invés de ser um movimento institucional e coletivo. Todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes deveriam estar imbricados na proposta de uma educação antirracista, e esse posicionamento é uma escolha política. Os profissionais da Educação não são neutros e, como Freire (2020), acreditamos que na Educação não pode haver meio termo.

Estamos cansados de exigir espaço, oportunidade, direitos, respeito e dignidade. Tem sido doloroso acordar e receber a notícia de que mais um corpo preto ou indígena foi morto, por culpa do Estado. Ser não branco no país tem sido um desafio de sobrevivência. Há evidências de que processos discriminatórios operam nos sistemas de ensino, penalizando crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso escolar (IBGE, 2019). As crianças são o futuro do país, dizem muitos por aí, mas elas não estão vivendo para mudar esse futuro, só estamos repetindo a mesma história. Santos (2002), nos diz que a sociologia das ausências busca demonstrar justamente aquilo que parece não existir, que teve essa invisibilidade ativamente produzida por relações sociais injustas e predatórias, ou seja, como uma alternativa não credível em relação ao que existe e é considerado como válido. O seu objetivo é transformar objetos não credíveis em credíveis e, com base nisso, transformar ausências em presenças.

É preciso que os poderes constituídos pelo povo reconheçam que há ausências e que precisamos apontá-las para que haja uma necessária transformação social. O Estado segue reproduzindo as mesmas posturas, ignorando a cultura do outro. Com isso também seguimos com situações graves, quando se trata das crianças negras, pois elas não estão sobrevivendo para fazer parte desse futuro tão almejado por todos nós. As crianças negras estão morrendo. As infâncias passam a ser somente um momento de espera, uma expectativa para uma vida adulta concebida em uma visão branca. A história do Brasil está incompleta e queremos completar essa história. A única maneira de pensar certo, é a prática de pensar a prática, diz Freire (2005) e nos convida à práxis, com a certeza que as urgências sejam pautadas e priorizadas no cotidiano escolar. Parafraseando Paulo Freire (2005), afirmo que não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com pessoas brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo sonhos, inviabilizando o amor. A educação antirracista deve ser antes de tudo um projeto da educação brasileira.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos Narcísico no Racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. 169f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 20 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 003/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 19, 19 maio 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2004b.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CHIMAMANDA, Ngozi Adichie. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Conheça o Brasil: população - introdução. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20590-introducao.html>2019. Acesso em: 1 jul. 2020.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida. *O espelho quebrado da branquidade: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC/SECADI, 2001. p. 151-168.

SILVA, Alessandra; MEINERZ, Carla Beatriz; ANTUNES, Cláudia Pereira. Interculturalidade e educação das relações étnico-raciais: a recepção do artigo 26-a nas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul. In: SEMINÁRIO NILO FEIJÓ, 1., 2016, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: OAB-RS, 2016. Tema: Da escravização à reparação no Rio Grande do Sul.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (TCE-RS). *Cumprimento do Art. 26-A da LDB nas escolas municipais do RS: obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena*. Porto Alegre: TCE, 2015. Disponível: http://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/textos_diversos_pente_fino/Relat%F3rio%20Art.26-A.pdf. Acesso em: 5 ago. 2020.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (TCE-RS). *Relatório de Fiscalização do cumprimento do Art. 26-A da LDBEN*. Porto Alegre: TCE, 2019.

Data de submissão: 14/08/2020

Data de aceite: 13/11/2020