



Imagem da capa: Desfile da Mangueira 2020. Jovem Negro na Cruz com o corpo cheio de balas. (Fonte: Arquivo pessoal)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Graziela Oliveira Neto da Rosa

**HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA: ART. 26-A LDBEN NO  
CAMINHO DO TREM!**

Porto Alegre

2021

Graziela Oliveira Neto da Rosa

**HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA: ART. 26-A LDBEN NO CAMINHO DO  
TREM!**

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

Orientadora:

Pro<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Porto Alegre

2021

### CIP - Catalogação na Publicação

Rosa, Graziela Oliveira Neto da  
HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA: ART. 26-A LDBEN  
NO CAMINHO DO TREM! / Graziela Oliveira Neto da Rosa.  
-- 2021.  
151 f.  
Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação Antirracista . 2. Art.26-A da LDBEN. 3.  
Ausências . 4. Urgências. I. Bergamaschi, Maria  
Aparecida, orient. II. Título.

Graziela Oliveira Neto da Rosa

**HISTÓRIA QUE A HISTÓRIA NÃO CONTA: ART.26-A LDBEN NO CAMINHO DO  
TREM!**

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

Orientadora:

Pro<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Aprovada em 27 de out. de 2021.

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida Bergamaschi – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Carla Beatriz Meinerz - PPGEDU UFRGS

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva - UFSCAR

---

Prof. Dr. Marcus Vinicius de Freitas Rosa - UFRGS

## **AGRADECIMENTOS**

Salve o povo de fé, me deem licença!

Nesse momento tão especial, que é registrar a minha gratidão, peço licença a toda minha ancestralidade, que é responsável pela trajetória percorrida até o presente momento. Além de ser grata aos meus ancestrais, também agradeço a DEUS, por ser minha fortaleza, que me mantém de pé, firme para seguir lutando.

Agradeço pelo sim da minha mãe, que ao descobrir que estava grávida e ser tencionada pelo seu companheiro para retirar o bebê, fez a escolha pela manutenção da minha vida. Mãe, minha fonte extrema de inspiração, mulher que me mostrou nas suas atitudes o que é lutar e resistir. Mulher que viveu o preconceito de ser mãe solo, virou as costas e seguiu seu caminho, e tenho o pleno reconhecimento que foi por mim. Obrigada mãe, por tudo que foi, és e será, pois, essa dissertação é nossa, dona Glaci Alves de Oliveira.

Agradeço ao meu amado Léo, certamente o que mais sentiu minha falta ao longo desse período, foi companheiro junto com a Pepe, nossa cadelinha. Além de garantir nossos almoços e jantas, foi parceiro até dormindo, sempre ao meu lado enquanto estava escrevendo.

Agradeço a minha família pelo suporte, entendimento da minha ausência e contribuições nas histórias escritas no percurso desse dissertar. As melhores e piores lembranças foram recordadas e atravessadas pelas vidas de cada um de nós. Vocês são minha base de inspiração e de toda uma vida.

Agradeço aos amigos e amigas, que me acompanharam no decorrer desses anos, entendendo minhas angústias, acolhendo minhas “falaçadas”, me entretendo quando foi necessário e, principalmente, me abraçando nos diferentes momentos que vivi até chegar aqui.

Agradeço aos meus alunos, meus colegas e aos servidores do município de Esteio, em especial às colegas e amigas do SISME. Certamente, cada um e cada uma foi essencial nesse percurso. As vivências apresentadas nesse trabalho, surgiu de tudo que vivemos juntos/as.

Agradeço aos queridos colegas da UFRGS, em especial os negros e negras que foram fundamentais para a minha permanência na instituição e na escrita da dissertação. O aquilombamento dos mestrandes e doutorandes foi de nós por nós:

gratidão! Sou também grata aos colegas do “grupinho” da Cida, valeu pelos nossos choros, abraços virtuais, puxões de orelha e principalmente por tudo que aprendi ao lado de vocês.

Agradeço ao GT 26-A que foi e permanece sendo um espaço necessário para o meu crescimento como pesquisadora. Tenho convicção que a Graziela que passou a integrar esse grupo hoje é totalmente diferente.

Agradeço a professora Maria Aparecida Bergamaschi, por me acolher tão lindamente, ser a mão que estende, segura e não solta. Pelo caminhar lado a lado com respeito e troca de muitos aprendizados.

Por fim, agradeço a todos os movimentos sociais e políticos que atuo, principalmente o movimento negro, responsável por todo meu despertar. Através da luta do movimento foi possível eu estar na universidade, realizar essa dissertação num espaço público que sempre nos pertenceu, mas por muito tempo negado. Gratidão povo NEGRO, por toda luta!



Minha escrevivência vem dessa pele - memória - história passada presente e futura que existe em mim. Vem de uma teimosia, quase insana, de uma insistência que nos marca e que não nos deixa perecer, apesar de. Pois entre a dor, a dor e a dor, é ali que reside a esperança.

(Conceição Evaristo, 2016)

## RESUMO

A presente dissertação reflete um estudo sobre a implementação do Artigo 26-A da LDBEN no contexto escolar dos municípios de Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo, Novo Hamburgo e Porto Alegre (RS), municípios que compõe o *caminho do trem*. A pesquisa é de cunho qualitativo, efetivada por meio da cartografia e da escrevivência. O cartografar possibilitou outros modos de tecer compreensões sobre a implementação da referida lei, permitindo um mapeamento geográfico de sentimentos, movimentos e transformações. No ato de escreviver, conceito cunhado por Conceição Evaristo, busquei “falar com a escrita”, como símbolo de resistência e como forma prática de vencer a dor causada pelo racismo. As ferramentas metodológicas utilizadas na pesquisa foram entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores municipais e conselheiros de educação, e o resultado dos questionários realizados pelo TCE-RS nos anos de 2015 e 2018. Para o embasamento teórico dialoguei com ideias de Boaventura de Sousa, Paulo Freire, Nilma Lino Gomes, Grada Kilomba, Aimé Césaire, Silvio Luiz de Almeida, Djamilia Ribeiro, Kabengele Munanga, Frantz Fanon e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Esta pesquisa buscou escrever e cartografar as ausências e as urgências na implementação do Artigo 26-A LDBEN nos municípios que compõem o caminho do trem. Para tanto, analisou os resultados da fiscalização do cumprimento do Art.26-A da LDBEN realizado pelo TCE-RS nestes municípios, apontando ações que já estão em andamento, e identificando as principais razões que ainda impedem uma mudança institucional de postura em relação a aplicabilidade do referido artigo. Igualmente, propõe caminhos que inspirem ações para minimizar as ausências na aplicabilidade do Art.26-A da LDBEN. Embora aponte as conquistas em decorrência da aplicabilidade das leis, a pesquisa também mostra a falta de fiscalização, de investimentos financeiros, a escassez de normativas e de programas de formação de professoras/es, o que evidencia o racismo estrutural e institucional e a falta de comprometimento dos gestores dos Municípios que compõem o caminho do trem, bem como dos respectivos Conselhos Municipais de Educação, causando ausências das leis 10.639/03 e 11.645/08, e tornando urgente ações que institucionalizem estas normativas no contexto escolar.

**Palavras-Chave:** Educação Antirracista. Art.26-A da LDBEN. Ausências e urgências.

## RESUMEN

La presente disertación refleja un estudio sobre la implementación del artículo 26-A de la LDBEN en el contexto escolar de los municipios de Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo, Novo Hamburgo y Porto Alegre (RS), municipios que componen el camino del tren. La investigación es de naturaleza cualitativa de inspiración cartográfica y de la escritividad. La cartografía posibilitó otras formas de tejer comprensiones sobre la implementación de la referida ley, permitiendo un mapeo geográfico de sentimientos, movimientos y transformaciones. En el acto de escribir, concepto acuñado por Conceição Evaristo, busqué “hablar con la escritura”, como símbolo de resistencia y como forma práctica de vencer el dolor causado por el racismo. Las herramientas metodológicas utilizadas en la investigación fueron entrevistas semiestructuradas realizadas a los gestores municipales y consejeros de educación, y el resultado de cuestionarios realizados por el TCE-RS en 2015 y 2018. Para la base teórica, dialogué con las ideas de Boaventura de Souza Santos, Paulo Freire, Nilma Lino Gomes, Grada Kilomba, Aimé Césaire, Silvio Luiz de Almeida, Djamila Ribeiro, Kabengele Munanga, Frantz Fanon e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Esta investigación buscó escribir y cartografiar las ausencias y las urgencias en la implementación del artículo 26-A LDBEN en los municipios que componen el camino del tren. Para ello, se analizaron los resultados de la fiscalización del cumplimiento del Art. 26-A de la LDBEN realizado por el TCE-RS en estos municipios, señalando acciones que ya se encuentran en marcha, e identificando las principales razones que aún impiden una mudanza institucional en la postura en relación a la aplicabilidad de ese artículo. Asimismo, propone caminos que inspiren acciones para minimizar las ausencias en la aplicabilidad del Art. 26-A de la LDBEN. Si bien señala los logros derivados de la aplicabilidad de las leyes, la investigación también muestra la falta de fiscalización, de inversión financiera, la escasez de normativas y de programas de formación de profesores/as, lo que deja en evidencia el racismo estructural e institucional y la falta de compromiso de los gestores Municipales de Educación, provocando ausencias de las leyes 10.639/03 y 11.645/08, y tornando urgente realizar acciones que institucionalicen estas normativas en el contexto escolar.

**Palabras clave:** Educación Antirracista; Art. 26-A de la LDBEN; ausencias y urgencias.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Carteira de identidade de Aracy Alves de Oliveira .....	27
Imagem 2: Ganhadeiras do século XIX .....	28
Imagem 3: Fotos das Ganhadeiras de Itapuã .....	28
Imagem 4: Diploma do curso primário da Barragem do Capané .....	30
Imagem 5: imagens de formações e reuniões realizadas com professores e o GTA ...	36
Imagem 6: Lançamento do Livro “Colóquio Municipal: O Lugar da diferença nas práticas cotidianas” .....	38
Imagem 7: Ano de 2012, PEC UFRGS .....	38
Imagem 8: Coordenando a Ala das Baianas, na escola de samba Bambas da Orgia em Porto Alegre.....	40
Imagem 9: Gráfico elaborado pelo TCE-RS.....	48
Imagem 10: Gráfico elaborado pelo TCE-RS.....	48
Imagem 11: Livro didático .....	71
Imagem 12: Livro didático .....	72
Imagem 13: História Salada de Frita dos Orixás .....	74
Imagem 14: Negras, negros e indígenas no retrato da Mangueira.....	78
Imagem 15: Gráfico sobre o perfil dos gestores da Educação Municipal.....	82
Imagem 16: Encontro das Mulheres Negras, lideranças de Esteio .....	89
Imagem 17: Marcha Zumbi dos Palmares realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília.....	90
Imagem 18: Seminário Diversidade Cultural de Esteio, com tema “Faça valer a Lei 11.645/08” .....	90
Imagem 19: Roda de conversa com os estudantes do SESI Montenegro-RS.....	103
Imagem 20: Dia do embelezamento, mês de novembro na escola Clodovino Soares .....	103
Imagem 21: Deise Nunes conversa com estudantes sobre sua história e trajetória de vida. ....	104
Imagem 22: Feira do Livro de Esteio.....	105
Imagem 23: Feira na escola Flores da Cunha.....	105
Imagem 24: Participação do DEDS no seminário municipal da Diversidade .....	105

Imagem 25: Visita com os professores da diversidade nos territórios negros de Porto Alegre.....	106
Imagem 26: GT 26-A e TCE-RS promovem capacitação para cumprimento da LDBEN sobre ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. ....	113
Imagem 27: Nuvem de palavras produzidas a partir das escrevivências.....	126

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Entrevistados .....	51
Tabela 2: Índices da Educação Básica – IDEB (2019).....	54
Tabela 3: Respostas ao questionário do TCE (2018).....	97
Tabela 4: Levantamento sobre implementação das leis .....	114
Tabela 5: Levantamento sobre implementação das leis .....	116
Tabela 6: Levantamento sobre implementação das leis.....	117
Tabela 7: Levantamento sobre implementação das leis .....	118
Tabela 8: Levantamento sobre implementação das leis.....	119
Tabela 9: Cartografia das ausências e urgências.....	126

## LISTA DE SAMBAS

**G.R.E.S Unidos da Viradouro (2020): SAMBA-ENREDO: Viradouro de Alma Lavada**, G.R.E.S Unidos do Viradouro- RJ, 2020.

<https://www.youtube.com/watch?v=jBG-SqIlg8M&feature=youtu.be>

**G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira (2019): SINOPSE DO ENREDO: História para ninar gente grande**, Carnavalesco: Leandro Vieira RJ, 2019.

[https://www.youtube.com/watch?v=7SObzDOug\\_A&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=7SObzDOug_A&feature=youtu.be)

**G.R.E.S Portela (2020): SAMBA-ENREDO: Guajupιά, terra sem males**, G.R.E.S Portela RJ, 2020.

[https://www.youtube.com/watch?v=iHFC705Yt\\_c&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=iHFC705Yt_c&feature=youtu.be)

**G.R.E.S Estação Primeira de Mangueira: SAMBA-ENREDO: Cem anos de liberdade, realidade e ilusão**. G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira RJ, 1988.

<https://www.youtube.com/watch?v=WySBEVaxP1M>

**G.R.E.S Acadêmicos do Salgueiro (2020): SAMBA-ENREDO: O rei negro do picadeiro**, Acadêmicos do Salgueiro RJ, 2020.

[https://www.youtube.com/watch?v=DbS5tc\\_Bfms&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=DbS5tc_Bfms&feature=youtu.be)

**G.R.E.S Beija-Flor de Nilópolis (2018): SAMBA-ENREDO: Monstro É Aquele que Não Sabe Amar**. Escola de Samba Beija- Flor RJ, 2018.

<https://www.youtube.com/watch?v=GRgVo-g9xOc>

Para ouvir todas as músicas em sequência, acessar a *playlist*..

<https://www.youtube.com/watch?v=-USD5WKskQQ&list=PL3st6oZ-YBtncJTnCGV2t18UGiMAo4V8m>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AJURIS - Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CME – Conselho Municipal de Educação  
COMPIER – Conselho Municipal de Igualdade Étnico-racial de Esteio  
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
ECI - Espaço do Controle Interno  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil  
ERER – Educação das Relações Étnicas Raciais  
GT 26-A – Grupo de Trabalho 26-A  
GTA – Grupo de Trabalho Africanidades  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IEGM - Índice de Efetividade da Gestão Municipal  
LDBEN – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
PEC - Programa de Educação Continuada  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicilio  
POA – Porto Alegre  
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
SISME – Sindicato dos Servidores do Município de Esteio  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
TCE/RS - Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil  
MNU - Movimento Negro Unificado



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1. “NÃO VEIO DO CÉU, NEM DAS MÃOS DE ISABEL A LIBERDADE” ..</b>	<b>26</b>
1.1 MINHAS ANDARILHAGENS.....	26
1.2 O DESPERTAR .....	39
<b>2. “O AVESSO DO MESMO LUGAR” .....</b>	<b>52</b>
2.1 O CAMINHO DO TREM: NOS TRILHOS DO MESMO LUGAR.....	52
<b>2.1.1 Estação Porto Alegre .....</b>	<b>54</b>
<b>2.1.2 Estação Canoas.....</b>	<b>58</b>
<b>2.1.3 Estação Esteio.....</b>	<b>59</b>
<b>2.1.4 Estação Sapucaia do Sul.....</b>	<b>62</b>
<b>2.1.5 Estação São Leopoldo .....</b>	<b>63</b>
<b>2.1.6 Estação Novo Hamburgo .....</b>	<b>64</b>
<b>3. “EU QUERO UM PAÍS QUE NÃO ESTÁ NO RETRATO” .....</b>	<b>66</b>
3.1 O COTIDIANO ESCOLAR.....	66
3.2 A POLÍTICA DE AVESTRUZ E O AFETO À CAUSA .....	78
3.3 O MOVIMENTO QUE EDUCA .....	85
<b>4. “DESDE 1500, TEM MAIS INVASÃO DO QUE DESCOBRIMENTO” ....</b>	<b>92</b>
4.1 OS CAMINHOS DAS LEIS .....	92
4.2 QUAL É O PLANO? .....	99
4.3 A FISCALIZAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ARTIGO 26-A LDBEN NO CAMINHO DO TREM. ....	110
<b>5. “BRASIL, CHEGOU A VEZ...” .....</b>	<b>122</b>
5.1 A HISTÓRIA DOS LIVROS QUE “NINOU” E NÃO “ENSINOU” .....	122
5.2 LIBERTA (DOR).....	124
5.3 A BUSCA DA TERRA SEM MALES (YVY MARÃ E'Y). CONSIDERAÇÕES FINAIS... ..	128
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>142</b>

## INTRODUÇÃO

Brasil, meu nego deixa eu te contar  
 A história que a história não conta  
 O avesso do mesmo lugar, na luta é que a gente se encontra...  
 (Samba Enredo da Mangueira – Carnaval 2019)

Início com essa epígrafe, que reflete uma parte do que sou, do que sinto, do que percebo que falta e, principalmente, da luta que venho travando ao longo de minha trajetória como professora e militante do movimento negro, por uma educação antirracista. O samba enredo da Mangueira de 2019, foi o divisor de águas no processo de encorajamento, me senti desafiada pelo samba, a ir em busca da história que a história não conta.

No país, em que a população negra (preta e parda) é a maioria, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), temos a impressão de que, em relação ao racismo e à educação antirracista, acabamos não saindo do mesmo lugar, mesmo estando na luta, sistematicamente. Isso, quando não estamos, passamos boa parte da nossa vida tendo que provar que somos capazes de ser, estar, pensar, fazer e agir. Realmente, senti que era preciso tomar parte da responsabilidade e entrar em ação.

O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava - palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem (RIBEIRO, 2019, p. 7-8).

Embalada pela história que a História não conta, apresentada como um exemplo nas palavras de Djamila Ribeiro citadas acima, que resolvi correr atrás de um sonho adiado por tantas vezes, por acreditar que a academia não era meu lugar. Buscar caminhos para efetivar a aplicação do Art.26-A da LDBEN, que acolhe as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tratam sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura Africana, Afro-Brasileira e indígena nos currículos escolares, é objetivo que se desdobra nas ações desta pesquisa. Me questioneei: por que tamanha dificuldade para implementação do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional? Como estudante, professora, gestora e assessora, sentia a diferença de estar ou não num lugar de poder. O silêncio, o não dito que confunde, vítimas e não vítimas da nossa sociedade racista (MUNANGA, 2005). A intelectual bell hooks (2019), diz que quando acabamos com nosso silêncio, quando falamos com uma voz libertadora, nossas palavras nos conectam com qualquer pessoa que viva em silêncio em qualquer lugar. E foi assim que essa dissertação foi escrita, na tentativa de contribuir para acabar com esse não dito.

Ao longo de todos esses anos da vigência das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o protagonismo negro e indígena tensionaram para que houvesse conquistas nas suas implementações. Sem dúvida, os movimentos sociais, o movimento negro e o movimento indígena, foram atores políticos fundamentais para criação das leis e para os avanços. O artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional diz 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. § 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. § 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, 1996).

Busquei com a pesquisa, contribuir para um necessário entendimento coletivo, sobre nossa história que ficou ocultada e que por anos nos ninou, seja na infância, como também na adolescência e parte da vida adulta. A ausência de uma educação antirracista nos currículos escolares reforça o racismo estrutural e estruturante no país.

O racismo estrutural vem permitindo que a sociedade fique da forma como está, naturalizando os fatos, autorizando o Estado a reproduzir ações que mantém vantagens sociais a determinados grupos, que torna sistemática a produção e reprodução de injustiças. São ações que fortalecem o racismo institucional, como por exemplo as escolas, que reafirmam comportamentos racistas. Concordo com as reflexões de Almeida (2018), quando diz que o racismo é uma forma sistemática de

discriminação, que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios.

Precisamos romper com essa situação, pois não há mais tempo para permitir que a escola seja, ano após ano, um dos espaços responsáveis por esse mal que desumaniza o mundo. Uma das grandes indagações realizadas pelos movimentos sociais em relação à efetiva aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é que na escola, existem poucos que se importam com estas leis: em 17 anos houveram avanços, porém insuficientes perto do que se espera e se precisa. O racismo institucional opera de forma que coloca os sujeitos brancos em vantagem, com relação a outros grupos racializados (KILOMBA, 2019). Ele é silencioso, direto e indireto, por vezes formal e por outras informal. Não é midiático, não polemiza, mas se expressa nos dados da vida social da população negra, consolidando o fracasso político do Estado na promoção de parte significativa da população.

O racismo praticado pelas instituições consolida, concretiza ou materializa as ideias da vida social, que tem em si o racismo orgânico. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2018). A qualidade das instituições educacionais é afetada profundamente pelo racismo, prejudicando a trajetória escolar e comprometendo o direito fundamental à educação de crianças e jovens do nosso país.

Ao analisar alguns dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD, 2015), torna-se mais evidente o quanto é urgente uma mudança radical em relação às políticas públicas voltadas para negros e negras, bem como para os povos indígenas no Brasil. Sabemos que pessoas negras somam 54% da população, isso significa que somos a maioria. Mas, ao olharmos no nosso entorno, não é isso que visualizamos ao assistir a uma novela, ao entrar em um consultório médico, em um restaurante de classe média ou no Congresso Nacional. E não podemos negar, o mundo apresentado até pouco tempo na escola era o mundo dos brancos, no qual, as culturas europeias eram apresentadas como superiores, o ideal a ser seguido (RIBEIRO, 2019).

Na maioria das vezes, o que vemos são brancos sendo exemplo de padrões de beleza/estética; políticos pensando, construindo e aprovando leis que não estão de acordo com as necessidades da maioria do povo; pouquíssimos alunos universitários negros e indígenas conquistando espaços nas profissões consideradas de prestígio

social e que ainda hoje são ditas como atividades de brancos. Devemos sempre ter em mente que esse debate não é individual, mas estrutural. Para Ribeiro (2019), a posição social do privilégio vem marcada pela violência, mesmo que determinado sujeito não seja deliberadamente violento. Os dados da educação refletem muito sobre as formas indiretas da violência social.

O PNAD 2018 apresenta dados em relação à educação no país que fazem refletir a exclusão, mesmo considerando que o acesso à educação infantil constitui a primeira meta do Plano Nacional de Educação: enquanto 69% das crianças brancas acessam a escola, somente 31% das crianças pretas, pardas e indígenas conseguem acessar. Quando se trata do índice de analfabetismo, em que 6,8% da população do país de 15 anos ou mais não consegue ler e escrever, essa taxa passa para 9,0% dentre os pardos e pretos. E quando tratamos da evasão escolar, enquanto para brancos a taxa chega a 9,7%, para pretos e pardos o índice é de 17,3%. De acordo com Nascimento (2001), a discriminação racial é um fator de estímulo para a evasão escolar, trazendo prejuízos no rendimento escolar dos estudantes, assim como o aumento da repetência e da infrequência na escola. Portanto, é inadequado pensar que todos os alunos estão usufruindo das mesmas oportunidades, quando sabemos que não é bem assim.

Em virtude do racismo estrutural expresso pelos números, fica evidente que a população negra possui poucas condições de acessar uma educação escolar de qualidade. Portanto, está na hora de insurgir. Chegou à vez de quem sempre teve a fala se silenciar e começar a ouvir outras vozes. Precisamos que os privilegiados se incomodem e se reconheçam como tal, para que haja a mudança necessária.

Sendo a parcela mais pobre e menos escolarizada da população brasileira, os negros e negras ainda representam os menores números nas políticas institucionais, pois são os que menos possuem acesso aos bens materiais e culturais, confirmando assim a prática do colonialismo. Para Fanon (1979), essa situação inicia com a chegada da colonização, com a aniquilação das estruturas sociais antes organizadas e foram invadidas e fragmentadas pela noção inventada da superioridade da raça branca, sob a égide do pensamento do branco colonizador. É o que Quijano (2005) chama de “colonialidade do poder”.

Isso significa que, com o fortalecimento do capitalismo, quem “domina” o mundo foi se fortalecendo de forma progressiva. Não foi somente pela presença

cultural, mas em todos os processos, através da exploração nas relações de produção, bem como do conhecimento. Devido, por parte ao poder colonial, os europeus forçaram uma supremacia, compreendida também como hegemonia. Nesse sentido, Quijano (2005), nos convida a refletir sobre essa relação colonial e sua presença imposta a diferentes povos do mundo.

As supostas “verdades universais”, trabalhadas pelos profissionais da educação nos seus saberes, fazeres e dizeres, seguem silenciando a realidade vivenciada pelos sujeitos negros e indígenas, mostrando que essa ideia de poder, existente no período colonial, se perpetua no colonialismo ainda não extinguido nesses espaços de saber e de poder.

O que temos, de fato, é a certeza de que existe racismo no país e, é ele que vem impedindo a efetiva implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas. Precisamos discutir sobre a necessidade da paciência histórica, enquanto vivemos um tempo de esperança e transformação, pois a desigualdade, a intolerância, a violência e a injustiça necessitam com urgência de uma ação. Segundo Paulo Freire, afirmado nas palavras de Cortella (2014), se você não fizer hoje o que hoje pode ser feito, e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente fará amanhã o que hoje deixou de fazer, porque as condições se alteram. Isso nos mostra que é preciso agir, para não correr o risco da não aplicabilidade das leis, pois há um entendimento de que o agora é o momento certo em que as coisas podem ser alteradas.

Também temos a forma enraizada em que o sistema colonizador está inserido em nós, principalmente no branco, tornando difícil, mas não impossível uma mudança. É necessário pensar em uma educação que não re-produza o embranquecimento das escolas. É preciso reconhecer que por anos, além da escravização, da apropriação dos saberes indígenas e africanos, houveram leis<sup>1</sup> que reafirmavam o racismo no Brasil. Por meio das suas ideias profundas e revolucionárias, Fanon (1979), entre outros/as pensadores/as negras/os, nos inspira a pensar no currículo escolar como embranquecido, a serviço do racismo institucionalizado, da estética branca e da desigualdade social, sustentada pela hierarquia das raças.

---

<sup>1</sup> Essas leis que reafirmam o racismo no Brasil, serão abordadas no capítulo III.

Por que a implementação do Art.26-A LDBEN é tão importante? Porque está também na educação escolar o compromisso de preparar os estudantes para a vida concreta, a vida que se vive, como diz Paulo Freire (2005), que vai além dos conhecimentos científicos preestabelecidos e afirmados como únicos e universais, bem como da preparação para o mercado de trabalho.

Através da pesquisa de mestrado, apresentada nesta dissertação, busquei responder o seguinte questionamento: quais as ausências e as urgências da implementação do Artigo 26-A da LDBEN no contexto escolar dos municípios de Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo, Novo Hamburgo e Porto Alegre, municípios que compõe o caminho do trem?

Também foi alvo das minhas reflexões, os questionamentos que me provocam cotidianamente: por que, depois de transcorrido tantos anos da sanção destas leis, ainda falamos em implementação, ao invés de avanços e concretizações? Por que muitos municípios ainda não possuem em suas documentações oficiais as leis 10.639/03 e 11.645/08? Como têm sido feitas as formações continuadas em relação ao artigo 26-A da LDBEN? Qual investimento financeiro está sendo feito para executar as políticas voltadas para a educação antirracista? Os municípios possuem um profissional na secretaria de educação responsável pelo acompanhamento das atividades e formações voltadas a Educação das Relações Étnicas Raciais (ERER)? Afinal, como está sendo contada nas escolas, a história que a História não conta? E a implementação do artigo 26-A da LDBEN vem sendo aplicada nas escolas? E na Educação Infantil, como está sendo implementada as leis 10.639/03 e 11.645/08? Como descolonizar nossa ação pedagógica racista? Como pontuar essas ausências? Como garantir que as “ausências” pedagógicas nos currículos escolares se transformem em presenças?

Nesse percurso em que me constituí como mulher, negra, professora, sindicalista e intelectual, foram se delineando interesses de pesquisa, dentre esses apresento o objetivo principal que moveu a pesquisa de mestrado: *escrever e cartografar as ausências e as urgências, na implementação do Artigo 26-A LDBEN nos municípios de Porto Alegre, Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo e Novo Hamburgo - o caminho do trem.*

Com o foco no objetivo geral, procurei como os objetivos específicos: analisar os resultados da fiscalização do cumprimento do Art.26-A da LDBEN realizado pelo

TCE/RS nos municípios de Porto Alegre, Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo e Novo Hamburgo; apontar ações que já estão em andamento, no caminho do cumprimento das leis; identificar as principais razões que impedem uma mudança institucional de postura em relação a aplicabilidade do referido artigo; propor caminhos que inspirem ações para minimizar as ausências na aplicabilidade do Art.26-A.

Ao pensar nas ausências, refiro às reflexões de Boaventura de Souza Santos (2002, 2004), que permitem pensar em uma lógica para transformar as ausências em presença; evidenciar o invisível, tornando-o visível; contribuir para que esse vazio histórico seja revertido em um futuro de concretas e diferentes possibilidades, construídas no presente.

E as urgências são pensadas a partir de Paulo Freire (1992, 2005, 2020), quando buscamos a conquista da autonomia dos nossos estudantes, quando acreditamos em sonhos possíveis, realizáveis, quando defendemos uma educação emancipadora, nos permitindo analisar a realidade em que vivemos e, a partir desta constatação, fazer a transformação urgente e necessária desta realidade, que clama por mudança.

Outros/as autores/as sustentam este trabalho, principalmente intelectuais negras e negros, que contribuíram na compreensão do problema da pesquisa, assim como também contribuem para responder as questões aqui apresentadas, como Nilma Lino Gomes (2017), Grada Kilomba (2019), Aimé Césaire (2020), Silvio Luiz de Almeida (2018), Djamila Ribeiro (2019), Kabengele Munanga (2005, 2020), Frantz Fanon (1979, 2008) e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva (2007, 2011).

Para desvendar as questões que atravessam esse dissertar, escolhi duas metodologias que se conversam, se completam e apresentam possibilidades concretas de olhar para os territórios que habitamos e que queremos transformar. Essas metodologias são: a *cartografia* - segundo Eduardo Passos, Virgínia Kastrup, Liliana da Escóssia e Silvia Tedesco (2012, 2014) - e a *escrevivência*, de Conceição Evaristo (2020).

No primeiro capítulo, *Não veio do céu, nem das mãos de Isabel a liberdade*, apresento minhas andarilhagens, e o despertar para necessidade de sair de uma “anestesia histórica”. Trago as intencionalidades da pesquisa, os objetivos e justificativa, crendo na união da cartografia e da escrevivência como possibilidade



teórico-metodológica de transformar a dor na alegria e na esperança de poder mudar o mundo. No segundo capítulo, *O avesso do mesmo lugar*, convido para uma viagem histórica e reflexiva nos municípios que compõe o Caminho do Trem. Iremos circular pelas estações Porto Alegre, Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo e Novo Hamburgo, com a intencionalidade de compreender como está sendo efetuado, nesses locais, a implementação do Art.26-A da LDBEN.

No terceiro capítulo, *Eu quero um país que não está no retrato*, apresento o quão ausente está no contexto escolar, a história dos diferentes povos que compõe a sociedade brasileira. Há diferentes “heróis” emoldurados, brancos e, na maioria das vezes, homens. Nesse capítulo mergulhamos no cotidiano escolar, na política de avestruz e o afeto à causa, assim como o movimento que educa. No quarto capítulo, *Desde 1500, tem mais invasão do que descobrimento*, reflito sobre os caminhos das leis, o plano para implementação da EREER, a radicalidade do poder, o processo de fiscalização para implementação do artigo 26-A da LDBEN nos municípios do RS. Por fim, o quinto capítulo, *Brasil, chegou a vez...*, é um convite para analisar as possibilidades e os caminhos que possuímos para transformar as ausências e as urgências em presenças efetivas. Esse capítulo nos leva para as conclusões finais, diante da trajetória percorrida, e nos convida para uma ação que *liberta (dor)*, rumo a uma Terra Sem Males, como nos inspira os Guarani.

Muitos de nós, negras e negros, acabamos descobrindo que temos um lugar, quando somos acusados de sermos o que somos: negros. Esse lugar definido para nós, não é o que sempre foi dos brancos. Tomo a liberdade de trazer minhas escrevivências, me colocando no lugar mais precioso dessa dissertação, no lugar principal de fala. Ao trazer para estudo o artigo 26-A, mesmo que eu aborde as questões indígenas, ainda assim, não tenho como fugir de tudo àquilo que sempre me acompanhou nessa trajetória, que são minhas experiências como pesquisadora negra. Memórias enterradas vivas que estão prontas para serem contadas e revisitadas a qualquer momento (KILOMBA, 2019).

## 1. “NÃO VEIO DO CÉU, NEM DAS MÃOS DE ISABEL A LIBERDADE”

Sem saber quem somos, vamos a “toque de gado” esperando “alguém pra fazer a história no nosso lugar”, quiçá uma “princesa”, como a ISABEL, a redentora, que levou a “glória” de colocar fim ao mais tardio término de escravidão das Américas. A esperaremos ser salvos pelos tipos populares que não foram para os livros. Se “heróis são símbolos poderosos, encarnações de ideias e aspirações, pontos de referências, fulcros de identificação” a construção de uma narrativa histórica elitista e eurocêntrica jamais concederia a líderes populares negros uma participação definitiva na abolição oficial. Bem mais “exemplar” a princesa conceder a liberdade do que incluir nos livros escolares o nome de uma “realeza” na qual ZUMBI, DANDARA, LUIZA MAHIN, MARIA FELIPA assumissem seu real papel na história da liberdade no Brasil.

(Trecho da Sinopse do Enredo: História para ninar gente grande, Carnavalesco: Leandro Vieira)

### 1.1 MINHAS ANDARILHAGENS

Início contando minha trajetória, que vem marcada por uma luta permanente, para identificar e reposicionar o lugar dos Oprimidos, como se refere Freire (2005), e os Condenados da Terra, como aborda Fanon (1979), na sociedade brasileira.

Tive uma infância rica em experiências, mas nem todas foram positivas. Na verdade, muitas delas acabaram deixando marcas que até hoje carrego em mim. Djamila Ribeiro (2019), diz que para pensar soluções para realidade, devemos tirá-la da invisibilidade e combater o racismo e isso é um processo longo e doloroso.

Uma situação que ao lembrar ainda causa revolta é o fato de que minha vó não pôde estudar ao longo da sua vida. Sou neta de Aracy Alves de Oliveira e filha de Glaci Alves de Oliveira. Referencio e reverencio estas duas mulheres, pois ambas são até hoje as minhas inspirações e exemplos de garra, fortaleza, perseverança e amor.

Aracy nasceu em 1910, teve dez filhos de sangue e mais uns quantos de coração. Minha dinda Dada, atualmente matriarca da família, conta que todos gostavam muito de ficar com ela, pois era uma mãezona para todos que se aproximavam. Infelizmente, ela foi uma das diversas mulheres negras que não tiveram a oportunidade de estudar e acabaram morrendo analfabetas, sem ter a chance de assinar seu nome na carteira de identidade ou em documento qualquer.

A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco (SILVA, 2007, p. 495).



Imagem 1: Carteira de identidade de Aracy Alves de Oliveira

A vó ganhava a vida lavando roupa das famílias ricas da Barragem do Capané<sup>2</sup>. Inúmeras vezes escutei das minhas tias as histórias de como foram suas infâncias em torno do rio. Algumas dessas histórias talvez se aproximem de lembranças como a que Conceição Evaristo (2017, p.16) registra: “Eu tinha nojo de lavar o sangue alheio. E nem entendia nem sabia que sangue era aquele. Pensei, por longo tempo, que as patroas, as mulheres ricas, mijassem sengue de vez em quando”

Essa passagem me fez recordar do samba enredo campeão de 2020, da escola de samba Unidos de Viradouro do Rio de Janeiro, que homenageou as Ganhadeiras de Itapuã<sup>3</sup>. Suas histórias reverberam para outras mulheres, mesmo nessa luta contemporânea, muitas delas partilhavam dores, conquistas, mágoas e alegrias nas grandes rodas de samba que se formavam em volta do rio. Essa cultura ocorre até os dias atuais.

<sup>2</sup> Barragem do Capané – Interior da cidade de Cachoeira do Sul. Lá viviam fazendeiros, arroteiros e as famílias de seus empregados – junto deles a família de minha vó.

<sup>3</sup> Mulheres que viviam do próprio suor do rosto, lavando e passando roupa de ganho. Através de ganhar, compravam liberdade delas e da sua família.



Levanta, preta, que o Sol tá na janela  
 Leva a gamela pro xaréu do pescador  
 A alforria se conquista com o ganho  
 E o balaio é do tamanho do suor do seu amor  
 Mainha, esses velhos areais  
 Onde nossas ancestrais acordavam as manhãs  
 Pra luta sentem cheiro de angelim  
 E a doçura do quindim  
 Da bica de Itapuã  
 A alforria se conquista com o ganho.  
 Nessa negra cantoria, que Maria ensinou.  
 Ô, mãe ensaboa, mãe, ensaboa mãe, pra depois quarar.  
 (Samba-Enredo 2020 - Viradouro de Alma Lavada, G.R.E.S Unidos do  
 Viradouro- RJ)

Muitas vezes acompanhei minha vó em consultas médicas e idas ao banco. Às vezes me entristecia ver o seu constrangimento, ao ter de colocar sua digital no papel, por não saber ler e escrever. A educação escolar, por muitos anos, não foi acesso universal: era e ainda é elitista, racista e excludente, conforme as reflexões de Ribeiro (2019) e Almeida (2018). Poucos, na época da minha vó, tinham o direito de frequentar a escola.

No caso das minhas tias, conforme relatos da tia Dada, a escola era muito longe, muito difícil de acessar, as dificuldades de deixar o serviço de lado por um tempo, para caminhar mais de 6 km até chegar à escola, impediram que minha vó levasse os filhos para escola. Por essa razão acabavam entrando tarde na escola. Segue imagem do diploma de conclusão do curso primário (equivalente ao 5º ano) da Maria Tereza Alves de Oliveira, irmã da Glaci e minha tia. Importante observar que ela concluiu o curso primário com 15 anos, ao invés de 11, que seria a idade de referência ano/série.



Imagem 4: Diploma do curso primário da Barragem do Capané

Mas é impagável tudo que aprendemos ao conviver com minha vó, pois sua trajetória de vida, seus conhecimentos eram tão gigantes que nos tornávamos pequenas quando escutávamos suas histórias, seus saberes. Certamente esses saberes foram uma das melhores aulas que tive ao longo da vida. Os chás, as simpatias, as rezas, as superstições, os crochês e o amor, fundamentado no respeito ao próximo, independente de quem fosse. E pensar que hoje a academia tem cada vez mais valorizado os saberes trazidos pelos nossos griôs<sup>5</sup>, através da oralidade. Se viva estivesse a nossa Ìyààgbà<sup>6</sup>, seria reconhecida como uma sábia.

A situação não foi muito diferente com minha mãe e seus irmãos: muito cedo teve que abandonar a escola para trabalhar. A vida “lá fora”, como diz minha família ao se referir ao interior de Cachoeira do Sul, não tinha muitas possibilidades de mudança. Por essa razão, aos 12 anos, mais precisamente no ano de 1953, minha dinda, irmã mais velha da minha mãe, no início da sua pré-adolescência foi morar e trabalhar na cidade como empregada doméstica. Ela só foi à primeira, pois, na sequência, as demais mulheres da família seguiram o mesmo destino.

Tia Dada trabalhou a vida inteira na mesma casa, para a mesma família. Ela acompanhou o nascimento de muitos, ajudou na criação dos filhos, dos netos e dos

<sup>5</sup> A palavra griô tem origem na tradição oral africana, utilizada para designar mestres portadores de saberes e fazeres da cultura, esses transmitidos oralmente.

<sup>6</sup> Ìyààgbà é Vó em Iorubá.

bisnetos da dona da casa. Por anos a casa dela foi um quarto de empregada, por anos fui visitá-la em seu quarto de despejo<sup>7</sup>. Ver na sua trajetória de vida, que não constituiu sua própria família, não conseguiu comprar sua casa e não teve a possibilidade de avançar em seus estudos, só reforçou o quanto se perdeu histórica e humanamente nesse país. Numa das escrituras de Conceição Evaristo (2020, p. 30), é possível compreendermos essas perdas:

[...] a mãe de leite, a que preparava os alimentos, a que conversava com os bebês e ensinava as primeiras palavras, tudo fazia parte de sua condição de escravizada. E havia o momento em que esse corpo escravizado, cerceado em suas vontades, em sua liberdade de calar, silenciar ou gritar, devia estar em estado de obediência para cumprir mais uma tarefa, a de “contar histórias para adormecer os da casa-grande”. E a Mãe Preta se encaminhava para os aposentos das crianças para contar histórias, cantar, ninar os futuros senhores e senhoras, que nunca abririam mão de suas heranças e de seus poderes de mando, sobre ela e sua descendência.

Histórias e momentos como esses que relatei, certamente não são diferentes de muitas outras famílias negras. Evaristo (2020), traz à tona o desprivilégio que o povo negro, principalmente as mulheres que ninam os senhores e senhoras, possuem até os dias atuais, seguindo a lógica da opressão. Segundo Freire (2005), os opressores agem sobre os oprimidos, impondo-lhes sua consciência, suas ideias, suas vontades.

Foi necessário recordar tais lembranças, pois elas contribuíram muito nas escolhas que fiz, nas oportunidades que não tive e fui buscar, na força que me moveu até de não querer repetir esse ciclo. Não queria o mesmo futuro, e muito menos viver na mesma situação. Assim, me blindei de tudo que pude, inclusive de adormecer minha memória e viver uma busca, no mundo que era cruel, que me dizia que não venceria, que o meu lugar já estava pré-definido pelo destino. Que destino é esse que só os brancos vencem? Que destino era esse que só me sobrava lavar a privada ou o chão dos outros? Não, era preciso mudar essa lógica e mostrar para minha própria família que poderíamos fazer uma história diferente. E assim fizemos.

---

<sup>7</sup> “Quarto de Despejo” é um livro, escrito por Carolina Maria de Jesus. Ela era uma anônima até o lançamento do seu livro. Publicado em agosto de 1960, a obra era uma reunião de cerca de 20 diários escritos por ela, mulher negra, mãe solteira, pouco instruída e moradora da favela do Canindé, São Paulo.

Fiz meu ensino fundamental na Escola Estadual Rio de Janeiro, em Porto Alegre, cidade em que nasci e residi boa parte da minha vida. Lá tive minhas primeiras vivências de sociedade. Na verdade, acreditei que muitas situações experienciadas eram “normais”, pois estavam naturalizadas. Mas, ao longo dos anos, na medida em que fui crescendo passei a entendê-las melhor. Foi na escola que tive grandes amizades, as melhores e piores histórias de amor, o time de futebol, o grupo de teatro e a banda musical. Lá percebi que era um lugar de transformação: eu amava ficar dentro da escola, havia dias que ficava por lá até anoitecer.

Mas, foi também na escola que tive que encarar de frente o racismo e, pasmem, muito por parte dos professores. As dificuldades de me alfabetizar na primeira série, a reprovação na quinta, os amores “escondidos”, pois ninguém ficava comigo em público, as amizades verdadeiras, aquelas que se tornavam um gueto no recreio da escola. Foram diferentes momentos, situações diversas, mas todas fizeram parte do meu cotidiano escolar.

Na escola, lembro de crianças brancas sentadas na frente da sala de aula, enquanto as crianças negras se sentavam atrás. De nós, dos fundos da sala, era exigido que escrevêssemos com as mesmas palavras das crianças da frente “porque somos todos iguais”, dizia a professora. (KILOMBA, 2019, p. 65)

Romper com atitudes racistas que ao longo do tempo são reproduzidas dentro do espaço escolar, se tornou uma meta de vida. Grada Kilomba (2019), ao relatar uma das realidades cotidianas que nós negras e negros vivemos na escola, só reafirma o quão cruel e traumatizante pode ser a escola.

Foi em uma ambiência escolar marcada por práticas pedagógicas excelentes para uns, e nefastas para outros, que descobri com mais intensidade a nossa condição de negros e pobres. Geograficamente, no curso primário experimentei um ‘apartheid’ escolar. O prédio era uma construção de dois andares. No andar superior, ficavam as classes dos mais adiantados, dos que recebiam medalhas, dos que não repetiam a série, dos que cantavam e dançavam nas festas e das meninas que coroavam Nossa Senhora. O ensino religioso era obrigatório e ali como na igreja os anjos eram loiros, sempre. Passei o curso primário, quase todo, desejando ser aluna de umas das salas do andar superior. Minhas irmãs, irmãos, todos os alunos pobres e eu sempre ficávamos alocados nas classes do porão do prédio. Porões da escola, porões dos navios. (EVARISTO, 2009, p. 1-2).

Sou professora. Fiz Magistério no Instituto de Educação General Flores da Cunha (IE) em Porto Alegre. Após duas tentativas no vestibular da UFRGS e com



ausência de políticas afirmativas naquela época, acabei buscando outra alternativa: estudar em uma faculdade privada. Iniciei minha trajetória acadêmica na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), no curso de Licenciatura em Educação Física. Não foi fácil estudar em uma universidade privada. De início, ficou evidente a dificuldade com os recursos financeiros.

No tempo que estive na ULBRA, passei por diferentes situações. Partilho um dos momentos que me marcou profundamente. Numa das aulas práticas de voleibol, estávamos aprendendo a atacar. O levantador preparava e corríamos para cortar a bola em direção ao campo do adversário. O professor, próximo à rede, proferia palavras de motivação para cada aluno que corria para o ataque (situação normal, visto que o incentivo naquele contexto era importante dentro do jogo). Mas, no meu caso, as palavras proferidas pelo professor não foram nada motivacionais. Pelo contrário, me desconsertaram. O professor gritou: “vai, Fat Family, vamos, neguinha”.

Ele não sentiu e certamente nem sabe o que eu senti. Mas senti. Senti tanto que sentei e não participei da aula. Ainda lembro como se fosse hoje, mas confesso que havia deixado adormecido, pois só agora entendo de fato o que tudo isso representou. Paulo Freire (2005), traz nas suas reflexões que, em situações como essa, de um grande dilema, nasce alguém que nem é oprimido, nem é opressor, mas sim uma pessoa liberta da opressão interna. Acredito que naquela ocasião tenha sido exatamente isso que vivi um trauma que aprendi a superar.

Para seguir estudando foi necessário trabalhar durante o dia. E foi no Lar Dom Bosco, casa que acolhia meninas e meninos em situação de rua, que encontrei a fonte de sustento e de realização profissional. Através do trabalho desenvolvido com os meninos e as meninas daquela instituição, acabei sensibilizada a escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso, sobre o papel da Educação Popular na prática do professor de Educação Física. Não me conformava com o fato de muitos acabarem abandonando a escola e indo parar nas ruas.

Logo após ter concluído a graduação, ingressei no curso de especialização em Educação Física Escolar. Em 2008, assumi vaga, em concurso de monitora de Educação Infantil, pela prefeitura de Porto Alegre. Despedir-me do trabalho que realizava com as crianças e os adolescentes do Lar Dom Bosco não foi fácil. Ao

assumir o concurso, atuei na Escola de Educação Infantil Marzico, localizada no Bairro Cruzeiro.

Em abril de 2009, fui chamada para assumir vaga de concurso como professora dos anos iniciais na cidade de Alvorada. Mais uma vez, o destino me proporcionando voos cada vez mais altos. Meu novo endereço profissional era Escola Municipal Normélio Pereira de Barcellos, no Bairro Umbu, localidade periférica, que até os dias atuais sofre com o abandono do Estado. Foi a partir dessa experiência que tive certeza o quanto as periferias são lugares de ausências, ou talvez de presenças não reconhecidas, não escutadas, principalmente pela escola.

Refletindo de acordo com Silveira (2018), acredito que o meu primeiro desafio, frente ao trabalho comprometido e responsável pela mudança social, se deu quando percebi que também era necessário me descolonizar. Precisei assumir que eu era uma das representações que, por vezes, tomava o lugar daquilo que representava. Fui compreendendo a necessidade de uma prática que não estigmatizasse os habitantes do bairro e que possibilitasse conhecer a realidade, intimamente ligada ao descaso dos setores dominantes da sociedade, inclusive o Estado.

O fato de assumir numa comunidade considerada carente, fez com que eu refletisse sobre os escritos que realizei no trabalho de conclusão da graduação. Sorri ao perceber que a Educação Popular iria, certamente, ser minha parceira nesse cotidiano que, num primeiro olhar, era desconhecido, mas, ao mesmo tempo muito familiar. E tudo passou a fazer sentido quando comecei a trabalhar em Alvorada.

Após um mês lecionando no Umbu, acabei novamente sendo surpreendida, pois Esteio me convoca, para atuar como professora de Educação Infantil. Durante três anos, trabalhei nos dois municípios: em Alvorada com Recreação e em Esteio com Educação Infantil. Foi inspirada nas crianças que encontrei energia para desenvolver um projeto voltado para as Relações Étnico-Raciais. Entendia que precisava mobilizar os demais colegas para o olhar sensível às diferentes raças e às diferenças raciais que haviam na nossa comunidade escolar.

Para o Movimento Negro a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, são utilizadas não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas (GOMES, 2017). Raça “é uma relação social, o

que significa dizer que a raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutural social marcada por conflitos antagônicos” (ALMEIDA, 2018, p. 40).

Ao assumir minha primeira turma na escola Pedacinho do Céu, em 2011, um aluno perguntou-me por que eu era preta. Na hora, fiquei sem reação. Não esperava tal pergunta, mas, sem titubear, devolvi a pergunta para ele, questionando por que ele não era preto. Na sua ingenuidade, disse que sua vó havia dito que não gostava de pessoas pretas. Todo esse diálogo aconteceu na nossa “rodinha”, momento em que conversávamos sobre nossas famílias, nossas vidas, nossas histórias. Ficou evidente o ambiente em que essa criança, de apenas 4 anos estava inserida.

Percebemos, eu e outras professoras, que na escola havia a necessidade de mudar esse cenário, principalmente a autoestima dos alunos e, em especial, dos negros. Eu e as demais professoras, começamos a desenvolver um projeto de identidade, no qual as crianças pudessem de fato se autodeclarar, sem ter vergonha do que eram e também que pudessem se reconhecer como pertencentes a essa sociedade plural.

Começamos a realizar atividades que faziam com que os pais e as mães se envolvessem no projeto maior. Sabíamos que as crianças eram, em muitos sentidos, o reflexo de suas famílias. Então, não adiantava somente sensibilizá-las, mas sim, seus responsáveis, suas famílias.

Naquele ano realizamos diferentes atividades na escola e esse trabalho coletivo surtiu um grande efeito, principalmente na relação dos alunos com a professora preta, no caso, eu, pois conseguimos romper com silenciamentos<sup>8</sup> que naturalizavam situações de preconceito no cotidiano da escola: por muito tempo nossa fala não foi acolhida pelo colonizador, por propalarem que éramos incapazes de falar, e nossos discursos dados como insatisfatório e inadequados (KILOMBA, 2019).

No percurso da minha vida profissional, tive a oportunidade de trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Esteio (SME). Iniciei o trabalho fazendo assessoria para as escolas de Educação Infantil. Em 2012, recebi a missão de ser a referência na implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na rede municipal

---

<sup>8</sup> Cavalleiro (1998), explica que a ausência de reflexão sobre as relações raciais da sociedade brasileira dentro da escola impede a melhoria do relacionamento interpessoal entre os atores que integram o espaço escolar. Este silêncio contribui para a naturalização do preconceito e/ou discriminação raciais presentes na escola e fora dela.

de ensino, mesmo antes de tornar-me uma pesquisadora das referidas leis. O convite surgiu, pois era a professora negra que, motivada pela causa, fazia as coisas acontecerem na escola.

Ao longo do tempo, fui descobrindo que o mesmo ocorria com os meus colegas professores, por ideal e por afeto à causa, atuavam para fazer valer a lei. Em contrapartida, também percebia que frequentemente surgiam evidências de que o professor, por vezes, utilizava práticas do senso comum, que poderiam reforçar o racismo. E foi na intencionalidade de reverter essa situação, que se iniciou um forte trabalho nas escolas municipais de Esteio.

Dando continuidade ao trabalho realizado por colegas que me antecederam, retomamos o Grupo de Trabalho Africanidades (GTA)<sup>9</sup>. Formado por professores da rede municipal de ensino de Esteio, nasceu da necessidade de estudarmos coletivamente para estarmos apropriados sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08 e as iniciativas necessárias, decorrentes destas leis. Foi através dos estudos no GTA que garantimos a implementação nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, o Projeto Diversidade, assim como avançar na aplicabilidade das leis no currículo escolar.



Imagem 5: imagens de formações e reuniões realizadas com professores e o GTA  
Fonte: Arquivo pessoal

---

<sup>9</sup> Grupo de Trabalho Africanidades (GTA), anteriormente chamado Grupo de Estudos Africanidades (GEA), foi formado pela união de dois grupos, sendo que o primeiro grupo iniciou as suas atividades no ano de 1998, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Olímpica. E o segundo grupo foi formado em 2004, a partir da participação de alguns professores da rede municipal de ensino na primeira edição do Projeto de Educação Antirracista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O grupo se fortaleceu após a participação dos professores da rede municipal de ensino em um curso de extensão universitária, oferecido na modalidade à distância pela Universidade de Brasília (UNB), no ano de 2006. Em 2012 o GEA passou a ser um projeto da Secretaria Municipal de Educação de Esteio. (CHAGAS, 2010)

Entendo que a educação escolar tem um objetivo maior do que somente preparar os alunos para o mercado de trabalho. O foco central da educação deve estar nos sujeitos de direitos, que são diversos em gênero, credo, etnia, entre outras diferenças. De fato, essa diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e geraram ausências, injustiças e invisibilidades que ainda não foram devidamente equacionadas pelas escolas e seus currículos. Para Dornelles (2021), em um mundo de ausências, a escola é um espaço que precisa criar presenças, prazer, possibilidades.

Ao longo dos anos, foi possível realizar diferentes ações, sempre construindo com os colegas professores, pois compreendia que éramos todos responsáveis por garantir as atividades e projetos realizados nos espaços escolares. Sentia necessidade de valorizar a construção que estava sendo feita na rede municipal de educação. Era evidente que, ao longo dos tempos, os colegas do Projeto Diversidade e membros do GTA sofriam com as dificuldades estruturais e as prioridades que ainda prevalecem no cotidiano escolar. “Entender a necessidade de ter em sua *práxis* uma educação antirracista, é assumir uma postura incômoda, mesmo estando num lugar de não poder” (RIBEIRO, 2019), entendendo que *práxis* implica a ação e a reflexão das pessoas sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005).

Um dos momentos que vivenciamos foi quando começamos a perder os espaços de estudos conquistados ao longo dos anos, em que tínhamos duas horas por semana fixas para dedicar exclusivamente aos estudos. Quando foi retirado esse espaço, sentimos que precisávamos dar visibilidade ao que estava sendo produzido e construído nas escolas.

Eu vivia a mesma situação na secretaria de educação, quando passei a perder financiamento. Foi então que percebi a necessidade de dar visibilidade aos trabalhos que estavam sendo desenvolvidos, pois não podia abalar a motivação e o entusiasmo do grupo. Nas rodas de conversa com o GTA surgiu a ideia de uma publicação com os projetos realizados nas escolas. Buscamos patrocínio e investimento e conseguimos lançar, em novembro de 2013, o livro: “Colóquio Municipal: O Lugar da diferença nas práticas cotidianas”, organizado por mim e pela colega Tatiana Meirelles.



Imagem 6: Lançamento do Livro “Colóquio Municipal: O Lugar da diferença nas práticas cotidianas”  
Câmara de Vereadores de Esteio, novembro de 2013  
Fonte: Arquivo pessoal

A imagem ilustra momento importante e significativo, que foi o lançamento do livro, contando com a presença dos professores autores e autoridades da cidade, como a secretária de Educação, Carla Escosteguy e o prefeito municipal, Gilmar Rinaldi. Além de ter sido importante o momento da publicação do livro, é necessário relatar que, neste mesmo ano, a busca pelo mestrado iniciou-se e, pela primeira vez, tomei coragem de me aproximar da UFRGS, em que cursei, como aluna do Programa de Educação Continuada (PEC) uma primeira disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) no ano de 2012.



Imagem 7: Ano de 2012, PEC UFRGS  
Fonte: Arquivo pessoal

No final do semestre, ainda pensando que o “lugar” UFRGS, realmente não fosse meu, fiz uma especialização em Gestão Escolar, que me ajudou muito no período que estive como diretora da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB)

Clodovino Soares. Em 2016, resolvi fazer uma segunda graduação, e tinha certeza que só adiei esse encontro com a Pedagogia, pois a escolha que fiz foi determinante na minha carreira profissional. No dia que me tornei pedagoga, tive pela segunda vez, a certeza que a educação era o melhor lugar para estar.

Sentia que estava me boicotando, fugindo da possibilidade de encarar novamente o desejo de fazer o mestrado, e foi assim, ciente que precisava avançar, que começou meu encorajamento, pois ainda tinha enraizado em minhas memórias escolares e pessoais que eu não poderia estudar numa universidade como a UFRGS. Foi assim que surgiu o primeiro despertar de uma história que ficou adormecida e que esteve escondida no livro da minha consciência. “Somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores” (FREIRE, 2005, p. 24)

## 1.2 O DESPERTAR

Brasil, chegou a vez  
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês.  
(Samba Enredo da Mangueira – Carnanval2019)

Sempre comparei a passarela do samba como uma aula de história. Ao me surpreender com a diversidade de temas, muitas vezes afros, é recorrente dizer que só fui conhecer alguma parte da nossa história ouvindo e vendo ela ser contada por alguma escola de samba na avenida. Foram inúmeras vezes que também tive a oportunidade de ajudar a levar esses ensinamentos para as ruas, pois até o ano de 2013 fui membro da coordenação da escola de samba Bambas da Orgia, em Porto Alegre. Com meu esposo não foi diferente, pois sua família pertence à comunidade e também à escola de samba Vila Isabel, em Viamão.

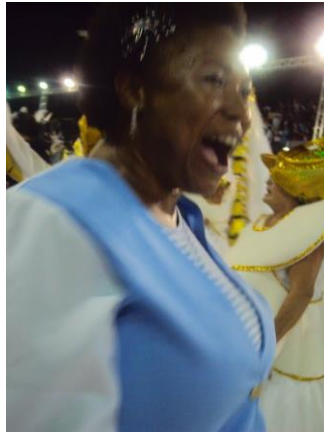


Imagem 8: Coordenando a Ala das Baianas, na escola de samba Bambas da Orgia em Porto Alegre  
Fonte: Arquivo pessoal

O samba sempre foi uma pertença cultural das nossas bases familiares. Hoje vejo que ele é uma das poucas expressões de massa que busca cotidianamente transcender o racismo. Para Lopes e Simas (2015), o samba surpreende por seu poder de resistência à permanente pressão derogatória de que é objeto. E a evidência dessa força está em sua renovação constante e sua aptidão de assimilar valores de outras origens, tomando-os para si, incorporando-os como acréscimo de força e, jamais, como perda de identidade.

E foi através do samba-enredo “História para Ninar Gente Grande” da escola de samba Mangueira, campeã do carnaval do Rio de Janeiro 2019, que senti despertar um sentimento de que tudo que vivo como professora, mulher, negra, militante dos movimentos sociais, não deveria passar em vão. Havia razões para que, efetivamente, voltasse ao passado e pudesse, de forma concreta, contribuir para mudar o futuro, principalmente daqueles que a história fez questão de não reconhecer.

Em janeiro de 2019, eu e meu esposo nos preparávamos para mais uma viagem de férias rumo ao Rio de Janeiro. Diga-se de passagem, nos últimos anos nossas férias são dedicadas ao Rio. Não sei o que de fato acontece, mas ao chegarmos lá temos a nítida impressão que estamos em casa. Já faz alguns anos que os carnavais mudaram de sentido, de tom, de cor e de encanto. Após dedicarmos tanto tempo de nossas vidas ao carnaval de Porto Alegre, resolvemos nos permitir viver outras experiências, mesmo sabendo das dificuldades que o carnaval da capital dos gaúchos estava passando.



Após a morte de Marielle Franco<sup>10</sup>, soava especial o que estaria por vir na avenida. Confesso que sou torcedora da Portela, mas nesse ano (2019) a Mangueira estava audaciosa e toda vez que escutava o samba me arrepiava.

Foi na Sapucaí, que decidi tomar coragem e enfrentar o temeroso processo de seleção do mestrado. Foi inclusive utilizando o samba enredo da Mangueira que escrevi minha trajetória de vida, pois quando a escola passava na avenida, assistia cenas da minha história desfilando na Sapucaí, como se fosse um cantarolar do samba da minha vida, um rufar dos tambores em lembrar que meu povo negro não tinha sua verdadeira história reconhecida e trabalhada nas escolas do Brasil, pois ele não foi descoberto, como ainda encontramos nos livros didáticos. Enfim, estava diante de novas possibilidades, de um encorajamento profundo que me fez ACORDAR, não mais ninar, como sugere o samba.

Mangueira, tira a poeira dos porões  
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões  
 Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões  
 São verde e rosa, as multidões  
 Brasil, meu nego, deixa eu te contar  
 A história que a história não conta  
 O avesso do mesmo lugar, na luta é que a gente se encontra.  
 Brasil, meu dengo a Mangueira chegou  
 Com versos que o livro apagou, desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento  
 Tem sangue retinto pisado, atrás do herói emoldurado  
 Mulheres, tamoios, mulatos, eu quero um país que não está no retrato  
 Brasil, o teu nome é Dandara, e a tua cara é de cariri  
 Não veio do céu, nem das mãos de Isabel  
 A liberdade é um dragão no mar de Aracati  
 Salve os caboclos de julho, quem foi de aço nos anos de chumbo  
 Brasil, chegou a vez, de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês.  
 (Samba-Enredo 2019 - Histórias Para Ninar Gente Grande, G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira RJ)

Quando comecei a escutar, “Brasil, meu nego deixa eu te contar, a história que a história não conta”, a impressão era que o puxador cantava especialmente para mim. Certamente foi o despertar de muitas coisas, como recordar situações vividas desde a minha infância, que minha memória fez questão de esquecer. Também provocou um acordar da negritude que existe em mim e jamais sentida da forma como passei a sentir.

<sup>10</sup>Marielle Franco nasceu 1980, no Complexo da Maré, RJ. Ativista dos direitos humanos, lésbica, negra e mestre em Administração Pública. Vereadora do PSOL, foi assassinada com quatro tiros na cabeça, após seu carro ser alvejado na região central da cidade na noite do dia 14 de março de 2018. Seus assassinos ainda não foram punidos, estamos há mais de 1200 dias sem respostas.

Segundo palavras de Munanga (2020, p. 41), “aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiura como qualquer ser humano ‘normal’”. Como diz o autor, é preciso abandonar a assimilação, se libertar, se reconquistar em busca de uma dignidade autônoma. Segundo ele, o esforço para alcançar o branco exigia total autorrejeição. E por essa razão, é urgente a necessidade desse abandono das “coisas” de branco, que só nos trazem dor.

Naquele momento, no percurso da avenida, lembrei-me de algo importante, que passou a fazer sentido e que por razões da vida, havia deixado de lado ou adormecido. O desejo real de pesquisar, estudar a fundo tudo aquilo que sempre desejei romper como aluna, filha, neta, afilhada e professora, pois uma certeza já tinha, de não ser mais conivente com a forma negligente que o Estado tem agido com a população indígena e negra, ao ignorar a aplicabilidade do artigo 26-A da LDBEN.

O carnaval é o verdadeiro reduto do pensamento negro brasileiro, muitas vezes inserido nos barracões e nas vozes da comunidade. Fanon (2008), falava frequentemente do não espaço aos pensadores negros. Dizia que a colonização desumanizou tudo; percebe-se ao longo da história que a branquitude vem dominando o país, tentando convencer a sociedade como um todo, que somente os brancos que possuem a capacidade de pensar, trazendo a ideia da razão como única, ignorando a existência de outros povos com suas culturas e suas formas de pensar.

No mundo conceitual branco, o sujeito negro é identificado como o objeto ruim (KILOMBA, 2019). E nessa perspectiva, é como se o inconsciente do negro fosse programado para a alienação, a decepção e o trauma. Ao expressar seus sentimentos profundos, Fanon (*apud* KILOMBA, 2019 p.112), escreve: “eu sentia lâminas de facas me abrindo de dentro para fora...Eu não conseguia mais rir”. A alienação do negro não é apenas uma questão individual, e sim um fenômeno socialmente construído, que opera como importante mecanismo do colonialismo (FANON, 2008). Conforme as reflexões de Freire (1992), a educação que permite se libertar da roupagem alienada e alienante, torna-se força de mudança.

O colonialismo foi um sistema de exploração e negação da vida, retirando por exemplo, os bens do colonizado. E quando falamos em bens nos referimos a sua

essência, cultura, dignidade e saberes: passamos toda vida escolar estudando os conceitos europeus, menos os nossos próprios conceitos. Para Césaire (2020), isso diz respeito há milhões de homens arrancados de seus deuses, suas terras, seus costumes, sua vida... a vida, a dança, a sabedoria.

Como enfrentar esse sistema que diz que sou fraca, que quer me aniquilar como ser humano, diz que sou o mal, que eles são o bem e a luz? Não é mais possível permitir que haja fragmentos do nosso pensamento, não há como pensar a vida somente do ângulo europeu. Se faz urgente exigir possibilidades em que as ausências de outras vozes possam ser ouvidas, pois os negros, os povos originários, os terreiros, os carnavalescos, enfim, todos merecem sair desse *silêncio histórico*. Reafirmo o que diz Kilomba (2019, p. 28): “eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou”.

O lugar ocupado pelo silêncio no cotidiano escolar, reforça a ausência da cultura na escola, nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa (GOMES, 2012). O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar.

As ideias brancas vieram nas caravelas, e junto com essas ideias, a imposição do cristianismo, doutrinando a todos como única cultura, único jeito de ser. Denominada por Santos (2002) de monocultura do saber, o primeiro modo de produção da não-existência mais poderoso, baseado em critérios únicos de verdade e de qualidade estética. Ela está por trás da crescente violência nas escolas, assim como o próprio fracasso do ensino e as elevadas taxas de evasão escolar. O segundo assenta na monocultura do tempo linear, a ideia de que a história tem sentido e direção única e conhecida. O terceiro modo de produção é a lógica da classificação social, que assenta na monocultura da naturalização das diferenças. O quarto é a lógica da escala dominante. Por fim, o quinto modo de produção, se assenta na monocultura dos critérios de produtividade capitalista. Nos termos desta lógica, o crescimento econômico é um objetivo racional inquestionável.

A produção social destas ausências resulta na subtração do mundo e na contração do presente e, portanto, no desperdício da experiência. Santos (*apud* GOMES, 2017), sugere que devemos seguir uma trajetória inversa: estender o presente e encolher o futuro. Para isso ocorrer, ele propõe uma sociologia das

ausências para o presente e uma sociologia das emergências para o futuro; são as concepções de tempo e temporalidade. Para Santos (2002), a sociologia das ausências está totalmente vinculada a um único saber, em lugares onde deveria existir vários saberes, a ecologia de saberes. Já a sociologia da emergência está interligada à carência, falta de algo que é latente. Penso que há ações que são tão urgentes, que não podem esperar. Os silêncios e as invisibilidades sociais passam a ganhar visibilidade e concretude com essas sociologias apresentadas por Boaventura.

Em 2014, nos primeiros dias de aula, surge uma mãe de aluno na secretaria, pois ela gostaria de falar com a diretora. Na hora me apresentei e inesperadamente ela questionou se realmente eu era a diretora. Disse para mãe que sim e perguntei no que poderia ajudá-la. “Mudam as pessoas, à época, o estabelecimento de ensino, mas o fato é o mesmo. Alguém entra na escola, na faculdade onde trabalhamos, em busca de uma professora. Dirige-se a nós, respondemos: “Pois não!” E a pessoa insiste que quer falar com a professora” (SILVA, 2011, p. 38-39).

Após esse primeiro contato passei a sofrer ataques dessa mãe e, conseqüentemente, ela colocava a culpa do seu filho não querer ir à escola em mim, pois eu era negra. Não tivemos tempo a perder, foi preciso ressignificar esse lugar de poder, pois o espaço escolar era de todos nós. Quando surge uma situação como essa na escola, é preciso ser resolvido a curto, médio e longo prazo. Necessitamos de ações e de uma mobilização coletiva, pois quando o racismo entra em cena, se faz necessário agir.

### 1.3 CARTOGRAFANDO E ESCRIVENDO: TRANSFORMAR A DOR, NA ALEGRIA DE PODER MUDAR O MUNDO

Clamei aos céus, a chama da maldade apagou  
E num dilúvio a terra ele banhó, lavando as mazelas com perdão  
Fim da escuridão, já não existe a ira de Monã  
No ventre há vida, novo amanhã, Irim Magé já pode ser feliz.  
Transforma a dor, na alegria de poder mudar o mundo  
Mairamuana tem a chave do futuro, pra nossa tribo lutar e cantar  
Auê, auê, a voz da mata, okê, okê arô  
Se Guanabara é resistência, o índio é arco, é flecha, é essência.  
(Samba-enredo 2020 - Guajupιά, Terra sem Males, G.R.E.S Portela RJ.)

Assim como Maíramûana, o “profeta transformador” das tribos tupinambás, aprendera a arte de transformar tudo o que quisesse de acordo com sua vontade e das mais diversas formas, busquei na pesquisa uma forma de também emanar desse poder transformador. A epígrafe vem demarcando uma reflexão sobre o desejo de mudança de uma realidade tomada por uma sociedade racista, colonizadora e, majoritariamente, eurocêntrica. Ao lermos o trecho do samba-enredo da Portela, percebemos o quão forte é o desafio cotidiano em relação à luta social. Foi assim com os nossos ancestrais e, certamente, não será diferente para nós.

Como caminho metodológico, escolhi a cartografia e a escrevivência, pois me permitiu uma análise sensível, rigorosa e política, buscando um olhar crítico para descrever relações e trajetórias, apontando ausências e urgências, desafios e lutas, dando ênfase no processo. A força de registrar as experiências negras, trazendo à tona o que a história oficial não oferece, assim como a coletividade negra, foi o fio condutor da escrita. Essa escolha metodológica possibilitou a utilização de fontes escritas, assim como a oralidade, trajetórias de vida, entrevistas, imagens, observações, intuições e a possibilidade de ecoar as vozes de diferentes sujeitos, em especial os negros, apresentando uma escrita sobre nossos olhares, nossas vivências.

Para Camisolão (2020), a cartografia e a escrevivência, são métodos que apresentam em si mesmos elementos constitutivos da hospitalidade. E compreendendo a forma acolhedora que a metodologia oferece, fui atrás de memórias, lembranças afetivas e doloridas, com o outro e comigo mesma, com a intenção de transformar o racismo presente no cotidiano escolar e no currículo que nega a verdadeira história do Brasil. A escrevivência, conceito cunhado por Conceição Evaristo (2020), que articula três termos - escrever, ver e viver -, é um elemento permanente no percurso investigativo, o que também ocorreu com a cartografia, pois possibilitou um profundo mergulho no plano da experiência.

As lembranças do passado, memoradas ao longo da pesquisa, foram registradas com muitas lágrimas e também sorrisos, pois proporcionaram visitar um tempo de apagamento, que foi transformador e libertador, visto que a escrita ajudou a ressignificar o processo de compreender como o racismo aconteceu e permanece acontecendo no cotidiano de muitos brasileiros não brancos. Cartografar é possibilitar outros modos de tecer compreensões sobre os homens e mulheres do

mundo, permitindo um mapeamento geográfico de sentimentos, movimentos e transformações. “Uma geografia afetiva”, segundo Conceição Evaristo.

E ao escrever essas vivências, experiências e percepções, a história do outro também é apresentada. Conforme Evaristo (2020), o ato de escrever se dá profundamente cumpliciado com a vivência de quem narra, de quem escreve.

A pesquisa com inspiração cartográfica, permitiu intervir na realidade, não apenas representá-la. Pesquisar é intervir! Não há separação entre conhecer e fazer, não há qualquer pretensão à neutralidade e também não acontece em um único sentido. Todos que estão envolvidos na pesquisa, sofrem os efeitos do ato de pesquisar. Cartografar a implementação das leis é ir na raiz do problema, além apontar as ausências é buscar respostas na força dos encontros gerados, no percurso dos territórios. Esses territórios podem ser éticos, políticos, subjetivos, afetivos, estéticos, morais, sociais, históricos, e assim por diante (COSTA,2014).

Além dessa inspiração, a escrevivência chega somando e trazendo a figura da/o negra/a e as lutas internas e externas, dores, sonhos, vitórias e derrotas e, principalmente, seu olhar sobre o mundo e como esse mundo o vê. Através da escrita, a importância dada a voz, aos sentimentos e às experiências, tanto coletivas quanto individual, de um povo que foi e ainda é ignorado. No ato de escrever, busquei falar com a escrita, um dos símbolos, conforme aborda Evaristo, de resistência e uma forma prática de vencer a dor.

Para Souza e Francisco (2016) *apud* Barros e Kastrup:

Pesquisar é estar sempre em movimento, acompanhando processos que nos tocam e nos implicam, transformando-nos e produzindo mundos. Pesquisar é estar em obra, construindo e construindo-se. A processualidade, portanto, está presente em todos os momentos do pesquisar e “se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós” (BARROS & KASTRUP, 2012, p. 73).

Quando escrevimos deixamos registrados memórias que em algum momento de nossas vidas nos identificamos. Não tivemos experiências tão distintas, o que tivemos foi uma forma padrão e cruel de tratamento. Para alguns imperceptível, para “outros” doloroso por demais. Evaristo, em *Becos de Memórias*, diz que a vida passou e passou trazendo dores. Então, é comum termos identificação com as histórias de outros negros e negras, pois, infelizmente, só estamos localizados em diferentes endereços.

A pesquisa qualitativa de inspiração cartográfica e a escrevivência, foram realizadas com base na articulação de diferentes procedimentos metodológicos, utilizando-me de um “composto híbrido” (ROLNIK, 2014) como ferramenta de pesquisa.

A primeira ferramenta de pesquisa utilizada foi, os questionários realizados pelo Grupo de Trabalho 26-A (GT 26-A)<sup>11</sup> e o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS), nos anos de 2015 e 2018. Os dados ajudaram na compreensão de como estava ocorrendo, nos municípios do RS, o cumprimento do Art.26-A da LDBEN. As informações tiveram foco central, mas não único, nas cidades de Porto Alegre, Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo e Novo Hamburgo, que nessa pesquisa são denominadas “caminho do trem”.

Para compreendermos adiante as informações a respeito da educação escolar nos municípios que formam o caminho do trem, é necessário apresentar alguns dados mais gerais sobre o auditamento realizado pelo TCE-RS.

O estado do Rio Grande do Sul possui 497 cidades. Na primeira fiscalização do TCE, realizada em 2015, 483 municípios deram retorno e 14 não retornaram às solicitações do TCE. Em 2018, 489 municípios deram retorno ao TCE, representando 98,4% das cidades gaúchas. Nesses 3 anos (2015-2018), houve uma adesão de mais 6 municípios.

Ao serem questionados se a Secretaria Municipal de Educação destes municípios havia implementado e se 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) responderam, portanto, em dois tempos: 2015 e 2018.

Em 2015, as respostas positivas ao questionamento foram de 428 municípios, correspondendo um percentual de 89%; 55 responderam que não haviam iniciado a implementação, correspondendo 11% dos municípios gaúchos. É perceptível que, de acordo com os números, ainda temos a omissão de muitos municípios do estado em relação à educação antirracista. Minimamente, espera-se que sejam mantidas todas as garantias legais que nossos alunos possuem, mas visualizamos as fragilidades e até a ignorância frente à ausência da aplicação do artigo 26-A da LDBEN no currículo escolar em pleno século XXI.

---

<sup>11</sup> No capítulo IV apresento o GT 26-A e sua contribuição na auditoria do TCE-RS.

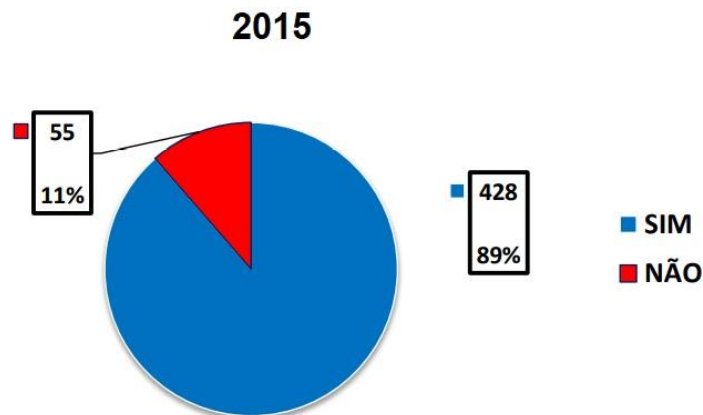


Imagem 9: Gráfico elaborado pelo TCE-RS.  
Fonte: Dados TCE-RS 2015

No ano 2018, 453 responderam que sim, significando 92,6% dos municípios gaúchos; 36 municípios responderam que não, equivalente a 7,4% de cidades que ainda não implementaram as leis, mesmo passados mais de 12 anos de existência.

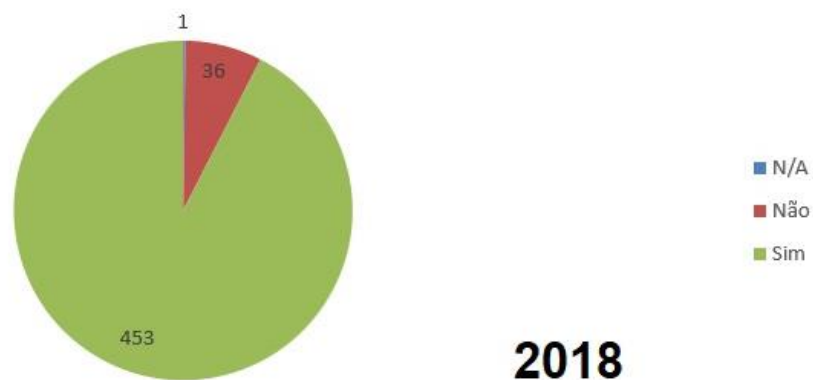


Imagem 10: Gráfico elaborado pelo TCE-RS  
Fonte: Dados TCE-RS 2018

Os dados mostram que há um pequeno avanço entre esse período de três anos, mas seguimos buscando respostas e reflexões sobre o porquê de uma política tão silenciosa. Com esse resultado, fica evidente o quanto as ações afirmativas estão sendo escolhas políticas, ao invés de um projeto de Estado.

Dos municípios que responderam que não haviam feito à implementação, as justificativas dadas foram diversas e aqui destacamos alguns exemplos das respostas que constam nos questionários implementados no ano 2015:



[...] os planos estão em processo de elaboração; por não constar no regimento e nos planos de ensino; o tema está sendo normatizado através do Conselho Municipal de Educação junto com a Secretaria de Educação; somente a educação afro-brasileira, pois no município não tem indígenas; não foi implantado esse sistema de educação; na nossa região essas histórias e culturas não fazem parte de nosso cotidiano; falta recursos didáticos pedagógicos e financeiros e, formação adequada para professores; o município possui apenas escolas de educação infantil; nos cursos dos professores foram trabalhados outros assuntos pertinentes à educação; do 6º ao 9º ano está contemplado e do 1º ao 5º ano o artigo ainda não está explícito (TCE-RS, 2015).

Em 2018, depois de transcorridos 3 anos as justificativas seguiram:

[...] 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*; falta de recurso; a secretaria dá autonomia para as escolas, para que através de seus supervisores, orientem os trabalhos referente o assunto. (TCE-RS, 2018. Grifo nosso).

Ao analisarmos as respostas, justificando as razões que levaram os municípios a não implementação, passamos a ter alguns sinais sobre as ausências, que revelam, num primeiro momento, o desconhecimento dos gestores, em relação ao artigo 26-A da LDBEN. Outro ponto que é necessário dar atenção, é em relação ao fato apresentado sobre não “existir” antecedentes afro e indígenas, ou comunidades quilombolas e indígenas em seus municípios. A história e a cultura dos povos não brancos, são trabalhadas na escola sob quais critérios? O referido artigo da LDBEN é muito direto ao trazer no corpo da sua escrita que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros deverão ser ministrados no âmbito do currículo escolar de todas as escolas do Brasil.

No decorrer dessa escrita, tentarei desvendar como é possível (ou não), afirmar que está sendo implementado uma lei, sem ocorrer suporte mínimo para que isso aconteça, como formações, investimentos, normativas e etc.

Outro composto híbrido utilizado foi a análise de documentos oficiais como leis, decretos, pareceres e resoluções, dos municípios que compõe o caminho do trem, com a intencionalidade de constatar como está sendo contemplado (ou não) o artigo 26-A da LDBEN. As vivências como aluna, professora, gestora, militante do

Movimento Negro e sindical, também foram ferramentas fundamentais. Ao longo da minha trajetória, tive a oportunidade de atuar em diferentes espaços, que me proporcionaram um olhar sensível e sensibilizador em relação às práticas antirracistas no contexto escolar. Esses momentos, construíram uma memória da experiência e das vivências como aluna, professora, diretora de escola, assessora pedagógica na secretaria de educação, presidente do Conselho Municipal de Igualdade Racial de Esteio, membro do coletivo de mulheres negras de Esteio e presidenta do Sindicato dos Servidores Municipais de Esteio.

Utilizei entrevistas semiestruturadas<sup>12</sup> com gestoras/es das Secretarias Municipais de Educação e Conselheiros Municipais da Educação, na busca de humanizar e tornar presente o entendimento sobre as ausências e urgências do referido artigo. Como estamos num período pandêmico, a maioria das entrevistas foram realizadas de forma virtual, por meio da plataforma *Google Meet*. Também ficou aberto, caso algum/a entrevistado/a optasse por responder o questionário. Esse momento de entrevista/questionário serviu como fonte de conhecimentos e saberes, para compreender de que forma a implementação ocorre no cotidiano escolar nos municípios do caminho do trem. No percurso da dissertação, optei por não citar nomes dos colaboradores e seus municípios.

No quadro abaixo é possível termos um parâmetro de quem contribuiu nas entrevistas semiestruturadas:

<b>Cidade</b>	<b>SME/ANO</b>	<b>CME/ANO</b>
Porto Alegre	Assessoria (2021)	Presidenta: Conselheira (2021)
Canoas	Secretária (2021)	Presidenta: Conselheira (2021)
Esteio	Secretário (2020)	Vice Presidenta: Conselheira/Técnica (2021)
Sapucaia do Sul	Secretário	Presidenta: Conselheiras (2021)

<sup>12</sup> Roteiro das entrevistas semiestruturadas em anexo.

São Leopoldo	Secretário	Presidenta: Conselheira (2021)
Novo Hamburgo	Assessoria (2021)	Não Participou

Tabela 1: Entrevistados  
Fonte: Elaborado pela autora

Ao longo da pesquisa, foram aproximadamente cinco horas de gravação de áudio, que contribuiu nos registros das entrevistas, realizadas com os gestores municipais e conselheiros de educação. Nos municípios de Novo Hamburgo, Canoas, Porto Alegre, os gestores realizaram a entrevista de forma virtual, em virtude de toda situação com a pandemia da COVID-19. O município de Esteio, optou por responder as questões por escrito e encaminhar por e-mail. Já, nos municípios de São Leopoldo e Sapucaia do Sul, realizei as entrevistas de forma presencial, com cuidados aos protocolos sanitários em relação à pandemia.

Com os Conselhos Municipais de Educação, somente em Canoas realizei a entrevista de forma presencial, com os demais conselhos as entrevistas foram realizadas virtualmente.

Se as Ganhadeiras de Itapuã encontraram um método que mudou suas vidas, conquistando suas liberdades, não será diferente nessa pesquisa: através de uma nova possibilidade metodológica, referenciada em campos de forças e relações, que dizem mais respeito a movimentos do que propriamente a posições fixas que se desdobram no tempo, mas também no espaço. Como diz Conceição Evaristo (2006, p. 125), “quem arreda a pedra não é aquele que sufoca o outro, mas justo aquele que sufocado está”.

E para colocar em prática essa escolha metodológica, iremos embarcar numa viagem, buscando desvendar como de fato a história vem sendo contada no caminho do trem. Será que é o avesso do mesmo lugar?

## **2. “O AVESSE DO MESMO LUGAR”**

### **2.1 O CAMINHO DO TREM: NOS TRILHOS DO MESMO LUGAR**

O Caminho do Trem é o nome que escolhi para citar os seis municípios da região metropolitana de Porto Alegre, em que o estudo realizado nessa dissertação se debruçou com maior atenção. Lugares em que o trem possibilita pessoas ir e vir. As vezes o trem passa direto e outras para em todos as estações: Porto Alegre, Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo e Novo Hamburgo. Em minha pesquisa, parei em todas as estações, buscando respostas para essa história que a História não conta.

Ao longo desse percurso descubro uma forte presença indígena e negra na constituição da região metropolitana, em especial, nos municípios do caminho do trem. Essas presenças, infelizmente não estão nas histórias oficiais, aquelas contadas nas escolas. É fundamental refletirmos o quão as culturas brancas, como a germânica, são exaltadas, enquanto as indígenas que foram presenças marcantes, caem no esquecimento e no abandono histórico. A ausência das histórias negras e indígenas nos livros e fontes de pesquisa, explicam a dificuldade de apresentar com maior diversidade a constituição do caminho do trem, mostrando o quanto há muitas histórias que não são contadas.

Senti a ausência da presença negra nos registros históricos apresentados pelas prefeituras. Sabemos que as terras, antes de pertencerem ao “REI”, já tinham donos, e a presença indígena em alguns dos municípios é sutilmente sinalizada, sem nenhum aprofundamento. Já a população negra não aparece. Mesmo havendo um Quilombo na região e a existência da Feitoria que anuncia a antiga ocupação, ainda assim, há um silenciamento sobre a presença e contribuição negra no desenvolvimento dos municípios. A história que a própria história não conta já inicia por aqui.

Em 1871, a construção da estrada de ferro que liga São Leopoldo a Porto Alegre teve início. O primeiro trecho da ferrovia foi inaugurado em 1874, bem na atual área central de Canoas, que na época pertencia aos municípios de Gravataí e São Sebastião do Caí. O povoamento da região teve início em torno desta estação férrea.

Por volta de 1873, a construção da estrada de Ferro Porto Alegre - São Leopoldo segue e chega onde hoje localiza-se a cidade de Esteio. Logo, os trabalhadores da obra começaram a chegar e fixarem-se com suas famílias, formando

um povoado local. Por volta de 1930, surgiu a moda, junto às famílias mais abastadas, de ter uma casa no campo. O distrito de Sapucaia era apenas 25 km de Porto Alegre, sendo ligada à Capital pelo trem, que fazia duas viagens diárias e tornou-se o local ideal para os sítios de lazer.

A falta de recursos para concluir a estrada de ferro Porto Alegre - Hamburgerberg, em 1876, fez com que os ingleses que a construíam erguessem uma estação onde a obra parou, denominando-a New Hamburg - Novo Hamburgo. O local, até então um descampado, começou a atrair moradores e comércio, dando início à cidade de Novo Hamburgo.

E foi assim, aos poucos, por etapas, como idas e vindas que o caminho do trem foi construído e hoje nos possibilita encontros, desencontros, chegadas e partidas.

Um ponto importante que também se revela é o perfil dos gestores que compõe o executivo e legislativo do caminho do trem. Dos seis municípios, cinco dos prefeitos são homens brancos e no sexto, a prefeita é uma mulher branca. No legislativo, somente duas cidades possuem vereadores/as negros/as. Esses espaços de poder, também ajudam a refletir sobre a implementação das leis no decorrer dessa dissertação. Em relação aos gestores entrevistados (tabela 1), dos seis representantes das secretarias de educação, três são homens brancos, uma mulher branca, um homem negro e uma mulher negra. As conselheiras, todas mulheres, apenas uma conselheira negra.

Ao olharmos para os números da educação destes municípios, podemos perceber qual a proporção de sujeitos imbricados nessa dissertação. Conforme dados encaminhados ao TCE-RS em 2018, a rede municipal de educação do caminho do trem, possui aproximadamente 153 mil estudantes, 11 mil professores e 320 escolas. De acordo com Censo Escolar 2020, a maior concentração de matrículas na educação básica está na rede municipal de ensino, que detém 48,4% dos estudantes. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), os estudantes declarados pretos e pardos chegam a 74,9%, compondo a maioria dos estudantes matriculados nestes municípios que compõem o caminho do trem. Um dado importantíssimo de apresentar são as taxas de distorção idade/série, taxa geral: em Porto Alegre 31,6%; Canoas 27,5%; Esteio 13%; Sapucaia do Sul 19,3%; São Leopoldo 24,3%; Novo Hamburgo 11%.

Na tabela que segue apresento os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2019), que é o principal indicador de qualidade da Educação, que contribui para que toda a comunidade possa acompanhar a evolução do trabalho feito pelas gestões. Abaixo segue os dados do caminho do trem:

<b>IDEB 2019</b>		
<b>CIDADE</b>	<b>5º ANO</b>	<b>9º ANO</b>
PORTO ALEGRE	4.9	3.7
CANOAS	5.3	4.3
ESTEIO	5.9	4.6
SAPUCAIA DO SUL	5.8	5.0
SÃO LEOPOLDO	5.4	4.4
NOVO HAMBURGO	6.2	5.0
<b>ESTADO</b>	6.0	4.8
<b>BRASIL</b>	5.9	4.9

Tabela 2: Índices da Educação Básica – IDEB (2019)  
Fonte: Elaborado pela autora com base em IDEB (2019)

Esses dados nos ajudam a compreender de que forma a educação escolar vem acontecendo, quais os desafios, as dificuldades e os sucessos que se apresentam nos municípios acima citados. Conforme Silva (2001), os envolvidos na aprendizagem dos estudantes não percebem as graves diferenças nos resultados das crianças negras e brancas; em geral, eles não estabelecem relações com a cor/gênero e desempenho escolar. Para a autora, esse despreparo é um campo fértil para que o racismo se perpetue no ambiente escolar, criando inclusive mutações próprias de discriminação racial.

Diante das informações apresentadas até o presente momento, convido para que juntos, possamos viajar de trem na passarela do samba do caminho do trem.

### **2.1.1 Estação Porto Alegre**

Nossa primeira parada será na capital do Rio Grande do Sul, lugar de partida das nossas reflexões. Porto Alegre (POA) é a cidade que tive minhas primeiras experiências sociais. Se estivéssemos num sambódromo, certamente iria comparar

com a comissão de frente de uma escola de samba. A comissão de frente possui a função de saudar o público e apresentar a escola, assim tendo como missão, estar de acordo com o enredo a ser contado na avenida.

Querendo ou não, a capital se torna referência para todas as demais cidades e sendo ela essa referência, espera-se que suas ações, principalmente no que tange à educação antirracista, reflitam nas ações dos demais municípios, inclusive os que compõe a região metropolitana.

Em 1824, POA começa a receber imigrantes, em particular alemães, italianos, espanhóis, poloneses, judeus e libaneses, que se instalam sobre um solo indígena e já com a presença africana, a partir da escravização. A participação da população negra em diversas atividades e instancias de atuação demarcou sua presença ao longo da formação e do crescimento de Porto Alegre, mesmo estando fora da história local, numa persistente construção ideológica da invisibilidade (BITTENCOURT, 2010).

As diferentes origens étnicas, religiosas e linguísticas, faz da capital nos dias de hoje, com quase 1,5 milhão de habitantes, uma cidade diversa e multicultural. Foi em POA que ocorreu o início da Guerra dos Farrapos, nas proximidades da atual ponte da Azenha, no dia 20 de setembro de 1835. Foi este conflito que gravou na história o mito do gaúcho e é até hoje cantado em hino, comemorada em desfiles anuais e homenageada com nomes de ruas, parques, estátuas e monumentos.

Infelizmente, Porto Alegre é uma das diversas cidades do país que construiu sua história em cima do suor negro e indígena, mas raras vezes, garantiu que essa história fizesse parte do cotidiano escolar, muito menos se viu em monumentos, ruas e parques as devidas homenagens, a história que a história não conta.

Os negros africanos e os afrodescendentes trabalharam intensamente em atividades domésticas, no comércio, na construção civil, nos transportes, na limpeza urbana, e em inúmeros outros ofícios, deixando suas contribuições na culinária, medicina, religião, música, dança, festas, imprensa e expressões linguísticas para a formação social, cultural, econômica e política local (BITTENCOURT, 2010, p. 21).

Mesmo assim, a cidade se manteve no centro dos acontecimentos culturais, políticos e sociais do país como terra de grandes escritores, intelectuais, artistas, políticos e acontecimentos que marcaram a história do Brasil. Cito como exemplo o próprio surgimento da criação do dia da consciência negra e a luta do grupo Palmares para o reconhecimento dessa data.

A história dos territórios negros, os quilombos urbanos, a forma como a cidade se estruturou, empurrando a população negra e pobre para as periferias, enfim, são inúmeras situações que narram a verdadeira história da constituição da população porto-alegrense e que não fazem parte dos livros e do currículo escolar.

Apesar dos negros estarem presentes nos mais diversos espaços [do que hoje é Porto Alegre], haviam espaços que eram característicos da população negra, seja pela concentração de negros residentes, pelo uso frequente para o trabalho ou para a realização de práticas culturais. Esses espaços acabaram marcados na memória da cidade como territórios negros, devido a concentração de negros e ao uso singular e frequente (VIEIRA, 2017, p. 15).

Porto Alegre é a cidade das *Empoderadas IG*, das *Meninas Crespas*, do *QuilomBonja*, do *Afroativos*, do *É tempo de Aquilombar*, da *Quilombelas*<sup>13</sup>, entre outros projetos, que nasceram de ações e movimentos realizados, principalmente, por professoras e professores que são movidos pela causa, e que estão comprometidos com a educação antirracista. Mas, tais projetos garantem efetivamente o cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no cotidiano escolar? Esses fatos me levam a questionar e refletir sobre como a capital dos gaúchos vem implementando o artigo 26-A da LDBEN na sua rede municipal de ensino. De que forma está sendo garantido a educação antirracista em Porto Alegre?

Na tese, *Cotas raciais no cotidiano da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: implicações para a educação das relações étnico-raciais*, a pesquisadora Carolina Schneider (2021, p. 16) apresenta um relato que contribui com o debate que vem sendo apresentado ao longo dessa dissertação.

Em meados de 2017, fui sujeita de outra pesquisa, sendo entrevistada pela, então mestranda, Priscilla Pereira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, por razão de contar a história da defesa das cotas no município de Porto Alegre. Em determinado momento da entrevista, percebi que nas escolas municipais em que lecionei parecia ficar a cargo das professoras cotistas, ou pelo menos as notadamente negras, a aplicação das leis referidas anteriormente. Essa percepção me levou a questionamentos

---

<sup>13</sup>*Empoderadas IG* – Projeto que nasceu da necessidade de trabalhar com empoderamento dos estudantes. *Meninas Crespas* - Projeto “Meninas Crespas”, objetiva valorizar o cabelo crespo, como também resgatar a identidade negra e o poder feminino. Projeto nasce no bairro Restinga. *QuilomBonja* – Nasce na sala de aula, bairro Bom Jesus, com a necessidade de valorizar o território e seus pertencimentos. *Afroativos* – “solte o cabelo, prenda o preconceito”, contribui para a valorização da história africana e afro-brasileira, proposta nasceu na escola municipal do bairro Lomba do Pinheiro. *É tempo de aquilombar* - É um espaço dentro da escola que surgiu para que sejam pautadas as questões raciais com estudantes e professores. *Quilombelas* – Coletivo de professoras negras do bairro Restinga, formado para criar dispositivos de intervenção nos espaços e tempos da escola através de discussões sobre negritude.



quanto à eficácia das leis na medida em que, nas minhas vivências até então, apenas um grupo de professores comprometia-se de fato com sua aplicação. Mesmo quando as ações desenvolvidas foram promovidas coletivamente em determinado espaço pedagógico, não raro ficou evidente que, mesmo coletiva, a ação não era institucional, o que se pode analisar como um risco para a efetivação das práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais e de educação antirracista.

As ações afirmativas, assim como as próprias leis que compõem o artigo 26-A da LDBEN, apresentam sutilmente mudanças. Esses resultados devem ser celebrados a cada instante, mas também devem seguir nos movendo para dar continuidade: nos falta garantir a institucionalização das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que vem se evidenciado nos resultados, como um compromisso individual, ficando a sua aplicabilidade, a cargo dos que se afetam com a causa.

Nas reflexões de Ribeiro (2019), o racismo é um sistema de opressão que nega direitos e não um simples ato da vontade de um indivíduo. Portanto, não bastam ações individuais no combate ao racismo; não podemos prescindir dessas ações, porém temos de entender a necessidade de ações que estabeleçam uma nova ordem na sociedade.

Conforme dados do TCE-RS (2018), POA possui 50.740 estudantes na rede municipal de ensino, 99 escolas e 3.850 professoras. No ano de 2015, quando a secretaria municipal de educação foi questionada sobre a implementação do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, conforme previsto no Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os gestores responsáveis, responderam que sim. E apresentaram as seguintes normativas: Portaria 697 de 13-08-08, Lei nº 6.889\91, Lei 6.986\91, Lei 8.423\99, 8.470\2000 e Lei 11.858\2015 que institui o Plano Municipal de Educação. Em 2018 as normativas apresentadas foram a Resolução 18/2018, Parecer CME/POA 40/2018, Resolução CME/POA 10/2010, Resolução 15/2014, Lei Municipal 11858/2015, Lei Municipal 8423/1999, Lei Municipal 8465/2000 e Lei Municipal 10903/2010.

Faço um destaque à Lei Municipal 8423/1999, que trata sobre a instituição, na rede municipal de ensino público de 1º e 2º graus e demais níveis de ensino, o conteúdo de educação antirracista e antidiscriminatória. Observem que a lei supracitada é anterior à Lei 10.639/2003. O que chama atenção foi a estratégia pensada naquele momento, para garantir que a educação antirracista fizesse parte do currículo escolar.

Art. 5º O trabalho de Educação Antirracista e Antidiscriminatória dar-se-á através de trabalhadores da educação, com formação específica para seu desempenho, interessados e comprometidos com uma educação interétnica, pluricultural, antiétnocêntrica e antirracista.

§ 1º - Aos trabalhadores referidos no caput deste artigo poderá ser oferecida formação sistemática através de curso de capacitação, assim como assessoramento permanente para o desenvolvimento do trabalho, de modo a garantir uma unidade de ação na rede municipal de ensino quanto à proposta da Educação Antirracista e Antidiscriminatória (EARAD) e articulando-a à proposta político-pedagógica global em desenvolvimento na rede de ensino.

§ 2º - Prevê-se que o conteúdo de Educação Antirracista e Antidiscriminatória perpassa os diferentes saberes disciplinares, estando presente em todas as disciplinas e atividades no contexto escolar como tema transversal (PORTO ALEGRE, 1999).

Porto Alegre apresenta, através dessa lei, não somente a possibilidade de ter a educação antirracista como conteúdo, mas garantir que pelo menos um profissional seja responsável pela sua aplicação nas escolas do município. No percurso da pesquisa encontrei uma alteração. A Lei nº 9617 de 27 de setembro de 2004, altera a lei nº 8.423 de 28 de dezembro de 1999, que institui, na rede municipal de ensino público de 1º e 2º graus e demais níveis de ensino, o conteúdo "educação antirracista e antidiscriminatória", incluindo-se a discriminação de orientação sexual. Não havendo nenhuma outra alteração ou revogação da referida lei, entende-se que a mesma segue em vigência.

Teremos a oportunidade, na sequência da dissertação, de saber mais sobre as descobertas feitas na capital dos gaúchos. Por hora, seguirei no caminho do trem rumo à cidade do povo indígena Tapes.

### **2.1.2 Estação Canoas**

Chegamos em Canoas. O município, como todos do solo de América, nasce em terras indígenas. Ao iniciar as leituras sobre a história do município, descubro que o nome tem relação as canoas produzidas com a utilização de grandes árvores, que ficavam às margens do Rio dos Sinos. Após a ocupação portuguesa, com a vinda do “conquistador” Francisco Pinto Bandeira, Canoas inicia seu desenvolvimento. “Qualquer semelhança, NÃO é mera coincidência”. Francisco, foi um tropeiro e militar brasileiro, importante na consolidação do Rio Grande do Sul como território português no século XVIII.

Nossa segunda parada é na cidade que possui hoje, a 2<sup>a</sup> maior economia do estado. E é em Canoas que temos o primeiro quilombo urbano reconhecido no Brasil. A Chácara das Rosas, nome em homenagem à dona Rosalina. O quilombo fica localizado no bairro Marechal Rondon, e enfrenta cotidianamente os desafios da invisibilidade social, a comunidade tem sua origem com o casal João Maria Genelício de Jesus e Rosa Correa de Jesus, que, no início da década de 1940, passam a residir no recém-emancipado município de Canoas (LIMA, 2017).

De acordo com os dados do TCE-RS (2018), Canoas possui 34.092 estudantes na rede municipal de ensino, 44 escolas e 2.366 professoras. No ano de 2015, quando a secretaria municipal de educação foi questionada sobre a implementação do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, conforme previsto no Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEM), a resposta apontada pelos gestores foi que sim, ocorre a implementação, conforme previsto em lei.

A normativa apresentada ao TCE foi a Resolução nº 08 de 15 de julho de 2009, criada pelo Conselho Municipal de Educação, que trata da instituição de normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e trata da obrigatoriedade da inclusão do estudo da história e cultura indígena nos currículos escolares das instituições de ensino integrantes do Sistema Municipal de Ensino.

No processo de recolhimento de dados e informações, a Secretaria Municipal de Educação destaca algumas escolas que realizam ações importantes, como o projeto *Negra Cor*, da EMEF Guajuviras e o projeto *CriArte - Literatura e outras artes*, na EMEF Monteiro Lobato. Por fim, cita o projeto *O continente africano, seu legado e suas histórias*, na escola EMEF Coronel Francisco Pinto Bandeira. Esse último projeto, conforme a SMED, tem o propósito de discutir e desenvolver um olhar sensível sobre as histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas. Para a mantenedora, essa formação vem ao encontro com a aplicação da ERER.

E nas demais instituições de ensino? Esta é missão dessa viagem de trem, qual seja a de desvendar quais são as ausências e urgências na implementação do artigo 26-A LDBEN.

### **2.1.3 Estação Esteio**

Essa próxima parada, apresenta um diferencial em relação às outras estações, pois resido na cidade e já estive em diferentes espaços de educação escolar. Sou professora da rede municipal desde de 2009, estive diretora em 2014 até 2016 na EMEB Clodovino Soares e assessora da SME nos anos de 2012, 2013 e segundo semestre de 2016, responsável pela implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Atualmente, estou presidenta do sindicato dos municipais de Esteio.

Igualmente, faço parte do Coletivo de Mulheres Negras e do movimento negro da cidade, Grupo UNIR RAÇAS, e o represento no Conselho Municipal de Promoção e Igualdade Étnico-racial (COMPIER). Ano após ano, o Grupo UNIR RAÇAS segue resistindo aos diferentes governos da cidade e uma das nossas lutas, além da implementação das leis nas escolas da cidade, é o reconhecimento da história e presença negra em Esteio. Os nossos mais velhos, seguidamente contam histórias que nos motivam a questionar por que tamanha ausência. Um exemplo, é a história do Clube dos Três Amigos, que nasceu em função do Clube Aliança não aceitar negros. Após alguns anos, o clube dos Três Amigos se torna oficialmente a escola de samba Ser Salgueiro, a primeira da cidade.

São histórias contadas, através da oralidade dos nossos pretos velhos, que só estão registrados nas memórias orais. E, como diz o samba da Mangueira, são páginas ausentes, na história da cidade.

Desde que decidi morar e lecionar em Esteio, busco em bibliografias informações sobre sua história, e vejam só, o município também pertencia às mesmas terras que hoje são Canoas e Gravataí. Naquela época, ano de 1740, Esteio fazia parte de um lote de terras, sesmaria, distribuído ao beneficiário, Francisco Pinto Bandeira, em nome do rei de Portugal. As sesmarias, além de pretender criar as condições para o cultivo das novas terras conquistadas, buscavam ainda povoar o novo território para além da população nativa, caracterizando assim a ocupação colonial.

A partir de 1810, toda a região passa a integrar o município de Porto Alegre, além de compor a Fazenda Areião do Meio, criada após o fracionamento da propriedade original. Com a emancipação política de São Leopoldo, em 1º de abril de 1846, a futura Esteio é incorporada ao território capilé. Passados 18 anos, Serafim Pereira de Vargas, conhecido como coronel Janjão, comprou a fazenda Areião do Meio, em 1865, para a criação de gado vacum.

Com a construção da estrada de ferro, e a decisão de que essa estrada iria passar pela fazenda do coronel Janjão, os trabalhadores da obra começaram a chegar e fixaram-se com suas famílias, formando o primeiro núcleo habitacional do local. Em 1905, o povoado já era grande o suficiente para receber uma pequena estação de trem, localizada onde hoje é a Praça Irmão Egídio Justo.

Buscando informações sobre o nome da cidade, encontrei duas versões: a primeira se refere ao fato de que na área onde atualmente está a Refinaria Alberto Pasqualini (Refap), havia um depósito de esteios destinados à colocação de trilhos; a outra história, também contada, é que o nome da cidade teve origem em uma ponte sobre o Arroio Sapucaia, sustentada por uma estaca de madeira e conhecida, popularmente, como Ponte do Esteio. No ano de 1953, foi realizado plebiscito, e a comunidade de Esteio decide se tornar uma cidade independente. E em 28 de fevereiro de 1955, autoridades estaduais e representantes eleitos, consolidam a emancipação.

Em 2018, conforme dados do TCE-RS, Esteio tinha 9.428 estudantes na rede municipal de ensino, 23 escolas e 714 professoras. O município, quando questionado sobre a implementação do 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), respondeu que está em plena implementação.

Esteio apresentou ao TCE-RS como normativas a Base Curricular Municipal e a Resolução 06/2008-CME, que versa sobre as orientações e diretrizes para a inclusão nos currículos do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no Sistema Municipal de Ensino de Esteio.

Ao assumir a docência em Esteio, no ano de 2009, tínhamos no município uma professora que era referência na SME, na assessoria da educação antirracista. Os professores Paulo Sérgio da Silva, Wagner Chagas e a professora Cristina Marcelino Bento relatam que eles se reuniam na Casa de Cultura, juntamente com Oliveira Silveira, na época morador de Esteio, para pensar como iriam implementar a lei 10.639/03 nas escolas do município.

O Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio (GEA), segundo Chagas (2010), surge com a vontade de criar espaço de formação pedagógica. A ideia do coletivo de professores, era que tivesse um momento para refletir sobre as questões raciais dentro das escolas onde lecionavam. A partir do protagonismo do grupo, que

iniciou as atividades em 1998 na EMEF Vila Olímpica, e dos movimentos iniciados pelos professores que realizaram os cursos de formação docente oferecidos pela UFRGS, consolida-se o Grupo de Estudos sobre Africanidades de Esteio, no ano de 2007. E foi esse mesmo grupo, responsável por enviar ao Conselho Municipal de Educação de Esteio uma proposta de Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e foi nessa ocasião que a resolução 06/08 foi construída.

Foi pelas referências construídas no município que também pude fortalecer meu trabalho na escola, posteriormente na própria SME, quando assumi como responsável pela aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Atualmente, não há uma pessoa ou um setor de referência específica na secretaria e, portanto, os colegas não identificam uma assessoria e muito menos um setor responsável. Seguiremos nossa viagem, mas assim como o trem, ele vai, ele vem, sem parada certa, o importante é que ele sempre retorna.

#### **2.1.4 Estação Sapucaia do Sul**

Ao chegar em Sapucaia do Sul, percebo que a presença indígena já surge na origem do nome da cidade, pois alguns historiadores dizem que sapucaia era o nome dado pelos índios ao barulho que os pássaros faziam para comer os frutos das árvores. Será que havia indígenas por essas terras?! E porque estão ausentes da história oficial? Ainda sobre o nome da cidade, alguns contam que este nome foi escolhido porque por lá tinha uma grande árvore, cujo fruto escondia castanhas: era a sapucaia. Não sabemos qual é a explicação mais correta. O que sabemos é que as pessoas que se apropriaram deste lugar lutaram muito para transformá-la em município.

O município começa a ser povoado por outros povos, com a vinda dos descendentes portugueses e açorianos à Fazenda Sapucaia. A posse dessa terra se deu com a Carta Sesmaria, em 10 de setembro de 1738.

No decorrer da história, Sapucaia do Sul chegou a ser chamado de Guianuba, mas em 14 de novembro de 1961, quando foi emancipada pelo então governador do estado do Rio Grande do Sul, Leonel de Moura Brizola, a cidade passou a se chamar Sapucaia do Sul.

Nos dados do IBGE (2020), Sapucaia do Sul possui 16.315 estudantes na rede municipal de ensino, 24 escolas e 768 professoras. No ano de 2015, quando a secretaria municipal de educação foi questionada sobre a implementação do 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), os gestores responsáveis, responderam que sim. O TCE-RS, ao questionar sobre a existência e normativa, acaba sendo informado que não há nenhuma norma municipal referente às leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

### **2.1.5 Estação São Leopoldo**

Os primeiros habitantes de São Leopoldo foram os indígenas Kaingang e Carijós. Os Kaingang são a segunda etnia mais numerosa e é no Rio Grande do Sul que 50% desta população se localiza. Embora expulsos pelas frentes coloniais, coletivos Kaingang contemporâneos vivem em São Leopoldo e lutam para retomar antigos territórios. Atualmente há uma aldeia demarcada, Por Fi, localizada no município, onde, inclusive funciona uma Escola Estadual Indígena, com professores bilíngues, pertencentes ao povo kaingang.

No atual Bairro Feitoria, em 1788, foi fundada a Real Feitoria do Linho Cânhamo, que cultivava o cânhamo para a produção de cordas para navios. Essa produção era feita por aproximadamente 300 escravos africanos. No entanto, por uma série de dificuldades e má gestão, o empreendimento não prosperou e não desenvolveu a região no sentido planejado pela ação colonizadora. Por isso, com o intuito de povoar e desenvolver a região em consonância com o projeto de ocupação colonial, o Governo Imperial do Brasil estimulou a vinda de imigrantes alemães para o Sul do país.

Os primeiros imigrantes chegaram em 25/07/1824 e foram enviados para a Feitoria do Linho Cânhamo pelo Rio dos Sinos. Essa é a data da fundação de São Leopoldo, de onde vem o título “Berço da Colonização Alemã no Brasil”. Os imigrantes foram instalados provisoriamente na casa da Feitoria, única construção da região que tinha condições de abrigá-los, até que recebessem seus lotes coloniais.

Nessa quinta estação, São Leopoldo apresenta os seguintes dados em relação à educação, conforme o TCE-RS (2018), 17.966 estudantes na rede municipal de

ensino, 38 escolas e 1.540 professoras. No ano de 2015, quando a secretaria municipal de educação foi questionada sobre a implementação do 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), a resposta apontada pelos gestores foi que sim, ocorre a implementação conforme previsto em lei. Como normativa o município encaminhou para tribunal a Resolução CME CEINC Nº 009/2010. Chamou atenção, após tomar conhecimento da Resolução, a forma como o conselho organizou o debate no processo de construção da normativa.

A Comissão entendeu que primeiramente deveriam apresentar a Minuta da Resolução para um grupo mais específico, ou seja, para um grupo de pessoas que estão mais envolvidas com o tema: afro-brasileiras/os, africanas/os e indígenas que buscam espaço, respeito e visibilidade para si, sua gente, história e cultura; pesquisadores e produtores de conhecimento; formadores/as de trabalhadores/as em educação e produtores/as de políticas públicas para a promoção e igualdade racial. Por isso realizou-se uma Audiência Pública em que foram convidados/as a Secretaria Municipal de Educação (SMED), Conselho Municipal do Índio (COMIN), Faculdades EST, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) da UNISINOS, Diretoria Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (DIMPPIR), Cacique Dorvalino (Tribo Kaingang), Movimentos Culturais e Religiosos/as Afro-brasileiros/as, Africanos/as e Indígenas e o Fórum de Educação Inclusiva de São Leopoldo (FEINC). Este grupo participou ativamente da Audiência e trouxe muitas contribuições para a Minuta que apresentamos (SÃO LEOPOLDO, 2010).

Confesso que há uma certa curiosidade de como a cidade que teve na sua essência histórica a presença indígena e africana, tem lidado com a pauta da educação antirracista? A forte tradição germânica deixou no esquecimento a importância dos demais povos que contribuíram na construção do município? Enfim, são questões que levam a reflexões profundas sobre a história que a própria história não conta. Seguimos o caminho do trem.

### **2.1.6 Estação Novo Hamburgo**

Chegamos na última parada, estação que antes da chegada dos europeus teve como seus primeiros habitantes os indígenas Carijós. Os Carijós eram considerados, pelos colonizadores portugueses, índios dóceis, trabalhadores e bem-intencionados.



Boa parte dos imigrantes que chegaram em São Leopoldo em 1824 formaram o principal núcleo de colonização germânica em Novo Hamburgo. O local, hoje bairro de Hamburgo Velho, foi batizado de Hamburger Berg, ou Morro dos Hamburgueses.

O movimento emancipacionista começou a se delinear no início dos anos 1920. Tendo a cidade se emancipado de São Leopoldo, sua industrialização se acelerou, tornando-se um dos polos econômicos do Vale do Sinos. Por muito tempo, a indústria foi praticamente formada apenas pela cadeia coureiro-calçadista.

Sobre os dados atuais em relação à educação escolar, Novo Hamburgo, segundo o TCE-RS (2018), possui 24.080 estudantes, 86 escolas e 1.581 professoras. A normativa para a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, apresentada ao tribunal, foi o Plano Municipal de Educação (PME), Lei 2.823 de 24 de junho 2015. Em destaque é citado o seguinte trecho do PME, como única referência ao atendimento da diversidade: "2.9. Garantir a oferta do Ensino Fundamental para as populações do campo, indígena e quilombola, promovendo transporte na Zona Rural, quando necessário".

Importante destacar que no ano de 2015, quando a secretaria municipal de educação foi questionada sobre a implementação do 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), a resposta apontada pelos gestores foi positiva.

Apresentado um cenário básico do caminho do trem, no próximo capítulo iremos encontrar escrivências de um cotidiano escolar que se revela muito atual, vamos nos confrontar com diferentes questões que atravessam a história do Brasil, mas que só reafirmam que está na hora de termos um país que não está nos monumentos, nas praças, nas ruas e nos retratos.

### 3. “EU QUERO UM PAÍS QUE NÃO ESTÁ NO RETRATO”

Levando em conta apenas pouco mais de 500 anos, a narrativa tradicional escolheu seus heróis, selecionou os feitos bravios, ergueu monumentos, batizou ruas e avenidas, e assim, entre o “quem ganhou e quem perdeu”, ficamos com quem “ganhou”. Índios, negros, mulatos e pobres não viraram estátua. Seus nomes não estão nas provas escolares. Não são opções para marcar “x” nas questões de múltiplas escolhas  
(Trecho da Sinopse do Enredo: História para ninar gente grande, Carnavalesco: Leandro Vieira).

#### 3.1 O COTIDIANO ESCOLAR

A desigualdade entre os brasileiros se torna mais evidente a cada dia, em diversos aspectos que integram o cotidiano, constituindo-se como um dos elementos estruturantes da realidade social, principalmente quando estamos falando dos negros e indígenas. Estas desigualdades se manifestam nas escolas, através dos currículos e das práticas pedagógicas.

O currículo escolar é tão importante, tanto que ele é construído historicamente vinculado às relações sociais, políticas, econômicas e culturais, envolvendo disputas de poder-saber. Segundo Arroyo (2011), ele é um território em disputa que expressa o conflito de interesses e os valores dominantes que guiam a escolarização. Segundo o autor, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Nessa perspectiva, é o território mais cercado e normatizado, como também o mais politizado, inovado, ressignificado. As desigualdades nas instituições de ensino entre negros e brancos, se manifestam explicitamente através dos currículos escolares.

Nesse sentido, devemos compreender como se priorizam os conteúdos e atividades que a escola vem produzindo, colocando em prática o saber aprender, saber fazer, saber conviver e saber ser, conforme os Pilares da Educação<sup>14</sup> propostas por Delors (2001), de forma hegemônica e eurocêntrica.

Dentre esses pilares, destaco o saber conviver, pois, a convivência é responsável por boa parte das memórias que carregamos em nossas vidas. Nesta

---

<sup>14</sup> Os pilares da educação da UNESCO foram elaborados em 1999 por Jacques Delors, professor, político e economista francês. Publicado no relatório: “Educação: um tesouro a descobrir”, eles definem os aprendizados considerados essenciais para que as crianças se desenvolvam cognitivamente e socialmente. Seguindo os 4 pilares, os alunos recebem uma formação completa, ou seja, não somente se preparam para o mercado de trabalho, mas também para viver em sociedade e se tornarem cidadãos mais justos, empáticos e preparados para lidar com adversidades. Disponível em <https://www.erasto.com.br/noticias/pilares-da-educacao-da-unesco> Acesso em 13 de junho 2020.

escrivência, torna-se inevitável mexer nessas minhas lembranças e, portanto, peço licença para partilhar algumas delas, de acordo com as vivências que tive ao longo da trajetória como aluna, professora, gestora e sindicalista.

Lembro-me dos primeiros dias de aula, de todas as minhas professoras dos anos iniciais; lembro o quanto a escola me deixou heranças que me tornaram a mulher negra que sou. Foi nos espaços da escola que tive a oportunidade de aprender valores como empatia, respeito, carinho, compreensão, amor, dedicação, alegria, satisfação, solidariedade e resiliência. Também foi lá que tive que aprender a enfrentar preconceito, desrespeito, exclusão, falta de amor, tristeza e vergonha alheia. Lidar com as dificuldades que o cotidiano da escola apresentava foi difícil, pois esses enfrentamentos tive que fazer, muitas vezes, sozinha.

Por vezes, acabamos não mensurando o quanto determinadas ações refletem diretamente no processo de desenvolvimento dos nossos alunos. Interação, relação de confiança, segurança e afeto contribuem diretamente no processo de aprendizagem e ensino. O que torna duro esse período é não ter suporte, apoio e parceria das pessoas nas quais diariamente convivemos, quando enfrentamos uma situação de constrangimento e solidão.

Alguns professores não ouvem as experiências dos seus alunos, principalmente quando se trata de questões raciais. Frequentemente as crianças negras não têm apoio dos seus professores e isso faz com que muitos alunos desistam de estudar, e os que seguem, acabam com a sua autoestima baixa. Dados do IBGE (2018), apontam que enquanto 73% dos jovens brancos com até 19 anos concluíram o ensino médio em 2018, apenas 53,4% dos jovens pretos e 57,8% dos pardos o fizeram.

Nas reflexões de bell hooks (2017, p.26), para enfrentar esta situação é preciso auto-atualização dos próprios professores, pois “as vozes dos alunos nem sempre são ouvidas”. Para a autora, o que muitos professores têm feito é apenas estafar os alunos, enchendo-os com os estigmas e conservando o machismo, o sexismo e o racismo dentro das escolas. A escola é um dos espaços em que se observa como os privilégios simbólicos configuram um ambiente favorável à construção de identidades brancas positivas e identidades negras depreciativas. Na maioria das vezes, não encontramos dentro da escola e, principalmente, na sala de aula, cartazes, imagens, livros e brinquedos que expressem a existência da criança não branca. Dessa forma,

os lugares de aprendizado sempre reproduzem um modelo eurocêntrico e único da sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2001).

Era final de ano, entrega de avaliação e encerramento das atividades na escola, estava no primeiro ano, antiga primeira série, professora Margarida. Na hora da conversa com a mãe, a professora diz a ela que eu não havia aprendido direito, estava com dificuldades de ler e escrever, minha letra era um horror e que eu só sabia sair do meu lugar para conversar. Vivi um primeiro ano no abandono, na exclusão e sentia o distanciamento da professora, percebia que ela não gostava de mim, pois era raro os momentos em que ela se aproximava da minha classe. Ela me aprovou, pois concluiu sua conversa dizendo que por não me “aguentar mais”, em tom de brincadeira, resolveu me aprovar. Devo dizer que o fato da minha experiência no primeiro ano ter sido um verdadeiro fracasso, tive a chance de, no segundo ano, com a professora Pompéia, ser a aluna destaque da turma, pois eram minhas as melhores notas. hooks (2019), fala sobre os nossos fracassos:

Para alguns de nós, fracasso, fracassar, ser fracassado começava a parecer uma alternativa positiva, uma saída, uma solução. Isso era especialmente verdade para aqueles estudantes que sentiam que estavam sofrendo mentalmente, que nunca poderiam ser capazes de recuperar um sentido de completude e bem estar (HOOKS, 2019, p.132).

Quantos alunos negros atualmente vivem uma realidade parecida com essa? Imagino que nesse momento, crianças e adolescentes estejam sendo tratados com total inequidade nas escolas brasileira. Santos (2006), diz que temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

O racismo institucional é perverso a determinados grupos em razão da raça, normalizando atos por meio dos que detém o poder (ALMEIDA, 2018). O racismo institucional impede que ocorra ações efetivas, ao deixar de enfrentar tais problemáticas de modo adequado, as políticas educacionais cometem omissão perversa e mantêm grandes obstáculos à garantia do direito humano à educação para a população, a sua maioria constituída por pessoas negras.

Segundo Santos (2010), preciso reinventar esse poder. Paulo Freire (2000), oferece a proposta de reconstruir o mundo, sair desse desamor. Ele nos ensina que a classe oprimida precisa estar presente nessa reconstrução. Diante dos fatos, se faz

necessário a luta, pois somente assim teremos o mínimo de transformação. Não basta a tomada de consciência, é necessário se envolver, pois não existe “por acaso” no processo de mudança.

Hoje tenho reflexos de uma alfabetização traumática, decorrente do racismo institucional. Mas, felizmente, também tive professores responsáveis por todos os valores aprendidos e vivenciados ao longo da minha passagem pela escola, em que durante esse percurso tive a oportunidade de, por exemplo, superar dificuldades de um português que sempre me assustava. Fui, sem dúvida nenhuma, resiliente, porém, esse resultado não acontece com todos. Para Cavalleiro (1998), a falta de representatividade e práticas pedagógicas positivas que ajudem a construção e reconhecimento de uma identidade positiva da criança negra vem causando muitos danos e marcas irreparáveis.

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, o branco, considerados como elementos constitutivos de um pseudo universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. O papel da escola, conforme os princípios apresentados pela LDBEN no artigo 2º e 3º, diz que:

Art. 2º 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.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

O objetivo da educação escolar e das suas políticas não deveria ser o de formar gerações para o trabalho, pois essa é uma característica do capitalismo. Muito menos, atingir os índices internacionais de alfabetização. Importante que saibamos que os sujeitos de direitos são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade, entre outras diferenças. Essa diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos.

O desafio de compreender como a escola “faz” política, especificamente sobre como a política torna-se “viva” e atuante (ou não) na escola, é necessário, dado a perceptível ausência da implementação do Artigo 26-A da LDBEN. Essa ausência nos currículos escolares reforça o racismo estrutural.

O caminho que estava começando a ser trilhado por mim, estavam me levando a seguir o mesmo caminho que as mulheres da família. Iniciei minha vida profissional trabalhando como babá, posteriormente servente/merendeira de uma escola privada. O rompimento dessa lógica foi um primeiro incômodo e, enfrentá-lo, num país que reconfigurou a escravidão, passando para o racismo estrutural, foi fundante na trajetória de vida de todos na nossa família. Romper com esse ciclo, dado historicamente como natural, e acabar com esse “ranço” colonial que esteve a serviço da servidão é também combater aquilo que naturaliza o racismo.

Segundo Almeida (2019), o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial. Nesse sentido, implementar, está se referindo a como a política pública está sendo posta em prática, ou seja, a transformação da política em ação. Mesmo constando, nos resultados obtidos pelo TCE, que os municípios do caminho do trem estão em plena implementação do referido artigo, outros pontos precisam ser observados, como o investimento financeiro nessa política. Não há evidências de que os recursos financeiros para essa agenda são prioridades dos gestores, tanto é que pouco se investiu nos últimos anos e essa desconsideração vem ao longo da história das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, contribuindo com uma falsa ideia de que são pautas educacionais de pouca relevância e sem necessidade de investimento. Na verdade, a branquitude que ocupa sistematicamente o lugar de poder e de decisão, não vai achar necessário gastos com esta questão. Eis um grande desafio!

Quem aqui recorda de alguma história infantil, seja um conto de fadas, uma fábula, em que os personagens eram negros e indígenas? Quem eram os personagens da Branca de Neve? Bela Adormecida? Bela e a Fera? Muitos de nós na infância, fomos apresentados a essas histórias no espaço escolar. Sabemos muito bem quem eram os reis, rainhas, princesas e fadas... Não ficaremos surpresos se não nos lembrarmos de nenhum personagem negro ou indígena! Essas ausências, no espaço escolar são compreendidas como algo natural, não sendo de forma alguma problematizadas.

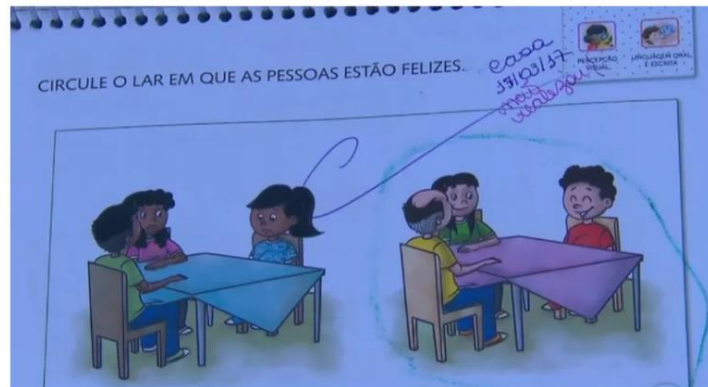
O que presenciamos atualmente nos livros escolares são conteúdos decorrentes de concepções de saber eurocentradas, livros que ainda apresentam equívocos históricos e sociais e muitos apagamentos. Costumamos nos deparar no cotidiano escolar com a forma estereotipada e caricatural de como aparece os que não são brancos, lembrando que, por vezes, o livro didático é a única fonte de leitura para os estudantes de classes populares. Observe a imagem abaixo, que ilustra o que venho relatando sobre os livros didáticos, imagem retratada no ano de 2017, em Recife.



Imagem 11: Livro didático

Fonte: <https://g1.globo.com/pernambuco/noticia/mae-denuncia-racismo-em-livros-didaticos-utilizados-em-escola-do-recife.ghtml> Acesso em 15 de dezembro de 2020.

Recordo que na minha família não tínhamos acesso a livros, muito menos revistas e jornais. Meu processo de letramento e alfabetização só iniciaram quando saí de casa para frequentar a escola, pois não havia na família o hábito da leitura.



Livro didático utilizado em escola no Recife é denunciado por conteúdo racista — Foto: Reprodução/TV Globo

#### Imagem 12: Livro didático

Fonte: <https://g1.globo.com/pernambuco/noticia/mae-denuncia-racismo-em-livros-didaticos-utilizados-em-escola-do-recife.ghtml> Acesso em 15 de dezembro de 2020.

Cabe refletir sobre como estão sendo realizadas as propostas pedagógicas em nossas escolas, pois elas devem minimamente respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos de cada pessoa, considerando sempre que a criança é um sujeito histórico e de direitos, e que nas relações constrói sua identidade pessoal e coletiva. É revoltante saber que ainda possuímos tais tipos de propostas de atividades nos livros didáticos, que menosprezam e diminuem os não brancos, como se fosse algo “natural” os negros serem pessoas infelizes, pois é sobre isso que a tarefa está se referindo.

A pesquisadora Kilomba (2019), fala do racismo cotidiano, que se reflete em vocabulários, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca e isto, diz a autora, é “Outridade”. Isso reforça a ideia de que esse tipo de racismo não é pontual, pelo contrário, é padrão e sistemático, permeado de abuso, de violação, de experiências traumáticas que insistem em vir à tona na trajetória de vida de pessoas negras. Nos tornamos exatamente aquilo que o sujeito branco não quer ser reconhecido (KILOMBA, 2019).

Por vezes, algumas famílias não tocam no tema racismo, ignoram; algumas introjetam em seus filhos o mito da democracia racial<sup>15</sup> ou, em outras situações, não

<sup>15</sup> Democracia Racial – Por muito tempo, o Brasil foi conhecido como o país da democracia racial. A Unesco patrocinou uma pesquisa para averiguar se realmente o Brasil era uma democracia racial. Caso fosse, poderia servir de modelo para o mundo. A conclusão, depois dos estudos desenvolvidos na Universidade de São Paulo (USP), foi a de que não havia democracia racial nenhuma. Ficou evidente



sabem lidar com assunto, ora por realmente acreditarem na ideia de que todos somos iguais, “filhos de Deus”, diminuindo em suas concepções a existência do racismo que, infelizmente, é real e concreto.

Em 2011 era regente da turma do Pré-1<sup>16</sup>, e por necessidade do momento iniciei um projeto sobre alimentação saudável. Nossas crianças realizavam 4 refeições diárias conosco, por passar quase 12 horas na escola. Portanto, havia uma preocupação com que eles pudessem entender a importância de comer e de forma saudável. Com a intenção de realizar um projeto que trouxesse atividades da cultura afro, pesquisei alternativas e possibilidades. Lembrei-me dos orixás e das minhas vivências de terreiro e, assim, surgiu a ideia de criar a história *Salada de fruta dos orixás*. Naquele momento foi um grande achado pedagógico: as crianças ficaram encantadas e gostaram de conhecer os guardiões dos elementos da natureza.

A repercussão na turma foi fantástica, e eles, após a rodinha, disputavam personagens; uns queriam ser Ogum, outros Xangô. Mas infelizmente, alguns familiares não gostaram do que estava sendo trabalhado com seus filhos e foram até direção da escola reclamar. Fui questionada e ainda ouvi a diretora me dizer que a família iria à SME. Posicionei-me, citei a lei, mostrei para direção o caminho de argumentação frente às famílias e, com o tempo acabei “ganhando” a confiança do grupo e da equipe pedagógica.

Para bell hooks (2017), se faz necessário instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar na sala de aula o currículo multicultural.

Não é fácil realizar o enfrentamento quando se está só, pois infelizmente era a professora negra que, imbuída com a luta, trazendo representações, histórias, informações que não condizem com o que a escola colonizadora sempre apresentou. Mas senti apoio da equipe diretiva naquele momento e me encorajei a seguir o trabalho, inclusive ampliando para toda escola. Ultrapassei o primeiro desafio, sair do limite das paredes da minha sala de aula e atingir toda escola. Na imagem abaixo

---

que o que existia era o mito da democracia racial (MUNANGA, 2006). Disponível em: <http://fernandapompeu.com.br/kabengele-munanga-professor/> Acesso em 13 de junho de 2020.

<sup>16</sup> Pré-I – Etapa da Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida como pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 4 a 5 anos de idade.

segue a capa e a primeira página das histórias que causou o primeiro desacomodar de muitos outros que ocorreram no cotidiano escolar.



Imagem 13: História Salada de Frita dos Orixás  
Fonte: Arquivo pessoal

Esse é um exemplo que explica a necessidade de mudarmos as ações na escola, frente a possibilidade de descolonizar os currículos e, principalmente o nosso pensar.

O mesmo ocorre ao trabalhar com a história e cultura indígena, alguns professores, por exemplo, trazem a imagem dos indígenas no passado, como se não existissem mais. Medeiros (2012) afirma que está também nas mãos dos educadores o desafio de romper com as velhas formas de abordar a temática indígena e de ensinar que os índios são sujeitos da história e têm um universo rico e diverso, com o qual temos muito que aprender.

Na VIII Jornadas *O Pensamento de Rodolfo Kusch*, que aconteceu na UFRGS em 2019, o colega Isael da Silva Pinheiro, que pertence a comunidade indígena Guarani Nhandewa, foi questionado por uma professora, após sua fala, em relação ao que deveria ser feito para a real implementação da lei 11.645/08. Isael devolve o questionamento pontuando algumas questões, das quais considero extremamente importantes a serem refletidas. Ele sinaliza que a escola é a aldeia e que, ao longo dos anos, houve apropriação dos saberes indígena. O diálogo com as comunidades indígenas seria um caminho, pois é preciso ouvir o próprio indígena, realizar visitas nas comunidades, caminhar junto, andar ao lado deles. Segundo Isael isso é aplicar a lei. Essa ideia é reforçada pelo professor José Otávio Catafesto de Souza, que se pronuncia em relação ao cumprimento da Lei 11.645/2008:

Precisamos valorizar os saberes e fazeres indígenas acumulados ao longo de centenas de gerações de convívio e de adaptação originária às diversas paisagens da América do Sul, reconhecer que podemos aprender com eles inúmeras lições: no respeito cosmológico para com o mundo e para com os seres (etéreos, minerais, vegetais, animais) que o habitam; no uso consciente de estratégias sustentáveis; no conhecimento dos recursos e propriedades naturais necessário à saúde e à alegria dos seres humanos. (SOUZA, 2012, p.24).

Souza (2012), reforça que por mais de cinco séculos, os saberes e fazeres dos povos originários ficaram desconhecidos, silenciados, recusados, suprimidos e desdenhados pelos poderes instituídos dentro da nação, e as escolas serviam de instrumento para justificar o extermínio físico e cultural dos aborígenes.

Porém, em nossas escolas estamos ainda distantes do que seria justo ensinar, compondo o currículo com saberes e fazeres que vem da ancestralidade indígena e africana: até hoje preciso constantemente fazer o exercício de pensar numa lógica contrária da eurocêntrica, juntamente com outros professores e professoras que estão nessa caminhada. O que trago aqui é um recorte minúsculo de uma luta que certamente precisa ganhar força, apoio e afetiva-efetivação.

Confesso que algumas datas específicas, como dia da consciência negra e o dia do índio, sempre me incomodaram, pois parece que só em novembro que o negro existe, assim como em abril lembramos que temos povos indígenas no país, e ainda ouvimos frases preconceituosas, no único momento reservado no currículo escolar para falar sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Dói quando escutamos dos próprios colegas frases como: “Você não acha que isso pode provocar mais racismo entre as pessoas?”, “O que importa que sua alma é branca!”, “Quando irão criar o dia do branco?”, “Meu melhor amigo é um negro!”, “Tu não achas que os próprios negros são racistas?”, “Mas os índios são preguiçosos!”, “Índio sabe mexer num computador?”, “Usa celular e se diz indígena!”

Sueli Carneiro, numa entrevista publicada na Revista da Boitempo em 2016, relata que a escola é o palco das primeiras experiências de discriminação racial, e que ocorrem em diferentes níveis. Ela relata que estudos indicam os estereótipos dos professores a respeito da educabilidade das crianças negras e pobres, que funcionam como profecias que se realizam. Exemplo disso está na questão da evasão escolar, já citada anteriormente, em que os dados apontam qual é o público que acaba abandonando a escola. Outro exemplo, são os alunos com dificuldade na

aprendizagem, sendo que em geral os professores pré-determinam quem precisa frequentar o laboratório de aprendizagem. A cor da pele dentro da sala de aula é determinante em vários fatores, inclusive na ausência de afetos.

É preciso falar da história e cultura afro-brasileira e indígena de forma que se incorporem à rotina da sala de aula, não apenas em datas comemorativas. As escolas, por acharem que índio é tema só no mês de abril, não inserem a temática na realidade que possuem. Continuam insistindo em fazer pena de papel, pôr música da Xuxa, mas não trabalham a realidade ao redor das escolas, não chamam os próprios indígenas para discussão de sua história através de suas narrativas originárias, ou trabalhar culinária ou fazer cerimônia, como diz Dora Pankararu (*apud* GOMES, 2011).

Romper com o racismo institucional é proporcionar que uma nova história possa ser contada e construída. Almeida (2018), menciona os espaços de poder que são dominados por homens brancos, como o judiciário, o legislativo, o ministério público, a diretoria de empresas e as reitorias de universidades. Esses princípios discriminatórios são produzidos e difundidos de maneira poderosa, naturalizando a hegemonização e eliminando o debate. No mesmo sentido de questionar o racismo institucional, vem a fala de Grada Kilomba (2019, p. 77-78):

O racismo institucional enfatiza que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercados de trabalho, justiça criminal etc. O racismo institucional opera de tal forma que coloca os sujeitos brancos em clara vantagem em relação a outros grupos racializados.

Retornando as escrituras das lembranças escolares, recordo que na quinta série, assim como outros colegas, tinha algumas dificuldades para me adaptar com nove professores. Um distanciamento real mudou completamente as relações entre professores e alunos. Visivelmente nós, alunas e alunos negros, sentíamos um tratamento hierárquico na sala, pois os colegas brancos tinham visibilidade, reconhecimento e elogios. Exemplo disso foi uma das experiências negativas que vivi quando fui reprovada e repeti o ano: uma das professoras não me deixava participar das aulas e proibia responder seus questionamentos. Ela dizia que o fato de ser repetente, não me autorizava a responder, pois já sabia os conteúdos. Em uma das

aulas expositivas, ela me mandou calar a boca e baixar o braço, me ridicularizando na frente dos colegas, situação que não era recorrente com as crianças brancas.

Para Freire (2005), numa educação bancária e opressora não há criatividade, não há transformação, não há saber, fomentando assim, a cultura do silenciamento. “Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” diz o nosso educador-mor (p.37). E foi exatamente assim que me senti num primeiro momento, mas ao contrário do que acontece com muitos estudantes, que acabam desistindo da escola, eu segui resistindo.

Na interação professor e aluno, além da minha vivência pessoal, pesquisas como a de Amy G. Halberstadt, Alison N. Cooke, Dejah Oertwig, Pamela W. Garner, Sherick A. Hughes e Shevaun D. Neupert, mostram que existe uma relação hierarquizada, em que as crianças brancas recebem mais atenção e manifestações afetivas dos professores que as demais. Samily Loures (2020), em entrevista para o site Notícia Preta diz que:

Pesquisadores da Universidade Estadual da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, constataram que crianças negras são mais vistas incorretamente como “bravas” ou “raivosas” no ambiente escolar do que crianças brancas. O estudo foi desenvolvido a partir de pesquisas que afirmam que os indivíduos são racialmente tendenciosos ao julgar as emoções de outros. Segundo elas, pessoas negras e brancas recebem diferentes julgamentos ao se expressarem (LOURES, 2020, s.n).

Os elogios para as crianças brancas são como crianças inteligentes, espertas e bonitas. Já, quando é para as crianças negras são realizados elogios às tarefas que estão bem feitas, ignorando a humanidade delas.

O cotidiano escolar apresenta outras situações excludentes e preconceituosas. Portanto, é preciso reconhecer que a escola, como espaço de disputa e encontro das diferenças, é também um espaço privilegiado para o estabelecimento do diálogo, de construção ou fortalecimento das identidades raciais. Definitivamente, torna-se urgente a retomada da história do Brasil: quero um país que ainda não está nos retratos, nem nas esculturas e muito menos nas avenidas, pois nossa escola branca não é intercultural.



Imagem 14: Negras, negros e indígenas no retrato da Mangueira  
 Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/661325526522389592/?autologin=true&lp=true>

Infelizmente os opressores impõem aos oprimidos sua visão de mundo, privando-os de viverem sua realidade cultural para viverem o que os opressores querem que eles vivam, inibindo a criatividade e propagação de uma visão diferente (FREIRE, 2005).

O racismo que se apresenta e se recria de diferentes formas, principalmente no cotidiano escolar, por vezes acaba sendo reflexo de posturas e ações negligenciadas por aqueles que deveriam, minimamente, garantir que as aprendizagens sejam de forma equânime e, principalmente, antirracista. Ao invés disso, ainda contamos com a boa vontade de determinadas pessoas que acreditam numa educação descolonizadora e antirracista para todos e todas.

### 3.2 A POLÍTICA DE AVESTRUZ E O AFETO À CAUSA

A professora é primordial em sala de aula. Cabe a ela permear o processo de aprendizagem e acompanhar a turma para romper preconceitos, incorporar identidades, mostrando durante todo o ano letivo, assuntos tais como racismo, raça e, necessariamente, apresentar o negro e o indígena como protagonistas e não apenas como escravo e primeiro habitante. É fundamental que haja a compreensão e a coragem de professores implicados com uma atividade pedagógica que pretenda

formar cidadãos críticos e capacitados a entender e mudar a realidade em que se encontram (MOURA; OLIVEIRA; SOUZA, 2013).

Para dar suporte a esse trabalho, os supervisores escolares, os gestores, e os políticos são peças fundamentais, pois mudanças só são possíveis com investimento, suporte pedagógico, formação continuada e reconhecimento da necessidade do ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Infelizmente, não é isso que vem ocorrendo, conforme os resultados apresentados pelo TCE-RS no relatório de 2015, existem municípios que não implementaram o artigo 26-A da LDBEN, pois justificam que em suas comunidades não existem negros e indígenas.

Como negar a existência de povos que foram fundamentais para construção da nossa nação? Como ignorar o fato de que pessoas foram escravizadas? São sem fundamento as respostas desses gestores, que deveriam, minimamente, garantir que as políticas públicas sejam efetivadas. É a branquitude que controla as políticas públicas, nas prefeituras, nas secretarias de educação, nas direções das escolas, isso nos diz muito sobre as ausências e urgências da EREER no cotidiano escolar. E a resposta dos gestores brancos aos questionamentos do TCE mostra isso.

Também foi possível constatar nesse relatório a ausência de comprometimento com a lei, como se houvesse um “esquecimento”, justificado pela predominância de outros conteúdos, como português e matemática, que são apontados como os mais importantes a serem trabalhados em detrimento do que consta no artigo 26-A da LDBEN.

Existe uma visão de que a política é implementada, colocada em prática (ou não), com base no “interesse pessoal”. De fato, Spillane (2004, p. 8) assim se pronuncia em relação à implementação da política: “a história é transformada conforme ela se move de jogador para jogador... isso acontece não porque os jogadores estão intencionalmente tentando mudar a história; isso acontece porque essa é a natureza humana de fazer sentido”.

Para Ball (2016), as políticas não são implementadas. Elas estão sujeitas a processos de tradução e de interpretação no contexto da prática. Professores e gestores são protagonistas da política, mas sua atuação nem sempre é coerente. E certamente a falta de estrutura, formação inicial e continuada, investimento e

compromisso com a agenda antirracista, visto as razões apontadas no percurso dessa reflexão, tornam ainda mais difíceis de se efetivarem em ações no cotidiano escolar.

As mudanças estruturais que apontam um caminho antirracista são necessárias em todos os setores, em especial na educação escolar. Chega de retardarmos mais e mais o desenvolvimento do povo brasileiro, pois ao negar essa efetivação da lei, nega-se o direito a uma educação de qualidade, de muitos povos que compõem a nossa sociedade.

Quantas vezes presenciei colegas fazendo o discurso do “aqui são todos iguais”, “trato todos do mesmo jeito”, “na minha sala de aula não tem diferença de cor”, quando são questionados de como lidam com as diferenças no espaço escolar. Alguns profissionais da educação, para evitar comportamento racista acabam fazendo a escolha de silenciar. Esse silêncio, além de não ser pedagógico, reforça ações discriminatórias, reproduzindo a ideia do “não dá nada”, criando um clima de impunidade e revolta. Faz toda diferença quando uma pessoa que testemunha uma situação de racismo e realiza a intervenção, faz uma mediação do conflito. É necessário fazer uma reflexão sobre como os alunos e alunas negras são inúmeras vezes rotuladas por “atitudes agressivas”; mas faz muito sentido compreender tal revolta, pois quando a pessoa está com medo, por vezes ela responde com agressão.

O professor, além de mediador, deve atuar pedagogicamente pela quebra de estereótipos, atuando como o agente que, com sua atitude educativa, ajudará a combater a ideia da superioridade de uma raça em relação à outra, contribuindo para o fim da discriminação, rejeição, medo, insegurança. Esse educador estará contribuindo para gerar crianças que valorizam e mantêm uma relação saudável de respeito e autoaceitação.

Numas das oportunidades que tive com formação de professores, relatei aos colegas que ao acordar, nossos alunos não tem a opção de trocar de cor, como fazemos diariamente com nossas roupas. Nosso planejamento, como docentes, precisa ter um olhar intercultural e descolonizador, pois na escola há a possibilidade de um encontro belo de diferentes saberes e eles precisam ser respeitados, ouvidos e contemplados por nós.

Munanga (2005) propicia a reflexão do que ele chama de política de avestruz, ao apontar que já iniciamos com problemas na formação dos professores, pois ela não foi intercultural, não propiciou a vivência de um currículo descolonizador e



antirracista. A forma como os conteúdos e as práticas pedagógicas são excludentes, explica o coeficiente de evasão escolar altamente elevado do alunado negro, em relação aos alunos brancos. Sem contar a forma como a história, nos livros didáticos, continua a apresentar majoritariamente o ponto de vista do “outro” seguindo uma lógica humilhante e desumana.

Seguindo as argumentações de Munanga (2005), ainda existe hoje, por parte dos professores, uma baixa expectativa em relação à capacidade dos alunos negros, indígenas e pertencentes às classes populares. É preciso refletir sobre tais pensamentos, ao relacionar capacidade intelectual e cor de pele. O fato de muitos docentes terem vivido num contexto racista, onde foi introjetada a ideia da democracia racial e naturalizado a invisibilidade do outro, faz com que os educadores hajam como o avestruz, ignorando o contexto ao seu redor e colocando a cabeça num buraco. Fanon (2008), diz que o sistema racista nega a condição do ser humano para o negro, mantendo a lógica do homem branco como universal.

É preciso implementar uma formação que abra os olhos dos professores, para que percebam a injustiça da ausência do outro na educação. Compreender que a história do Brasil não é a mesma que nos foi ensinada. Reconhecer o país que nasceu do encontro das diferentes culturas e civilizações: dos povos indígenas que aqui estavam, dos colonizadores portugueses e europeus que chegaram como imigrantes e dos africanos que foram sequestrados e trazidos para cá. Deixar de praticar a política de avestruz exige permitir-se abrir os olhos. “Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu”, diz Ribeiro (2019, p. 24), questionando o lugar cômodo da branquitude na escola e na sociedade em geral.

Ao analisarmos o perfil dos gestores da educação dos municípios brasileiros, realizado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), é possível observar a faixa etária, sexo e raça/cor. Destaco nesse levantamento, que as mulheres brancas são a maioria das gestoras, observe:

## Responsável pelo órgão gestor da Educação no município - 2018



Imagem 15: Gráfico sobre o perfil dos gestores da Educação Municipal.

Fonte: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2020/educacao-nos-municipios.html>

Silva (2011), coloca que a nossa sociedade está regida, ao longo dos séculos, por mentalidades e interesses de grupo que faz de tudo para se manter dominante, ignorando as diferentes experiências e visões de mundo. Ao observar o gráfico, fica evidente o quanto precisamos avançar. De que forma é possível termos uma educação antirracista, visto o modelo que possuímos no sistema de educação atual?

Infelizmente ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não proporcionamos meios para o pensar autêntico (FREIRE, 1992, p. 104).

Em relação ao afeto à causa, Meinerz (2017), refere-se aos profissionais da educação, seja qual for sua posição - são professores e professoras - que compreendem o contexto que estão inseridos, que possuem relação em suas trajetórias pessoais de vínculos de pertencimento étnico-racial e de participação em movimentos sociais. Na maioria, são negros ou com algum afeto à causa da diversidade étnico-racial. Os que se afetam, em geral acabam dando uma resposta mais individual e menos institucional às determinações legais. São ações mais pessoais do que coletivas, geralmente elaborados por profissionais que já tem determinação política e afetiva em relação às questões da desigualdade étnico-racial.

Um exemplo, é o projeto de educação antirracista, realizado pela professora Larisse Silva de Moraes, denominado “Afroativos: solte o cabelo, prenda o preconceito”, desenvolvido na Escola Municipal Saint’Hilaire, no bairro Lomba do

Pinheiro, localizado na periferia de Porto Alegre. A professora, afetada por um desabafo de sua aluna, sentiu que precisava fazer algo para mudar a realidade que estava posta à sua frente. Moraes (2021), relata como foi o início do projeto, ao se deparar com um depoimento que toca profundamente sua própria história:

Foi então que, ao ler esse relato, vieram à tona as dores vividas, pois o relato da aluna K., de 10 anos, questionava o que havia de errado com o próprio cabelo: “Quando falam do meu cabelo eu fico com aperto no coração isso não ‘me entra’. Eu não consigo acreditar que isso me machuca muito. O que tem o meu cabelo? Eu não sei mesmo” (p.185).

Muitas vezes, durante nossa trajetória no magistério, nos deparamos com professores engajados em garantir a implementação do artigo 26-A da LDBEN; da mesma forma que encontramos, em número muito maior, professores que não realizam absolutamente nenhum projeto, debate, atividade que proporcione uma reflexão mais aprofundada sobre o racismo, história e cultura afro-brasileira e indígena. Assim como, a dificuldade dos gestores, que são agentes políticos e que deveriam minimamente garantir recursos financeiros que propicie projetos, formações e materiais para contribuir na prática pedagógica dos educadores.

Fica evidente que os responsáveis pelas políticas públicas, por vezes despreparados, preferem ter uma postura de avestruz, ao ter que buscar alternativas de contribuir com a aplicação das leis antirracistas.

O que seria dos estudantes, se não fosse os diferentes projetos que surgiram em virtude da ausência de um trabalho institucional em relação a EREER. Essa insurgência foi fundamental para que em diferentes espaços escolares a pauta antirracista não ficasse em um constante silenciamento.

Grande parte dos avanços que tivemos até o presente momento em relação a EREER, certamente está relacionada aos profissionais que se afetaram com a causa, por serem negros e/ou militantes sociais que entendem da necessidade de descolonizar o currículo escolar para que haja uma verdadeira mudança nas estruturas da sociedade brasileira. A pesquisadora Dornelles (2021), é uma das professoras negras que trabalha com a implementação do artigo 26-A, e ela relata que educar para as relações étnico-raciais pode fazer com que cada jovem tenha mais chances de se identificar, de sentir pertencimento e de se encontrar no mundo.

Descolonizar, segundo Fanon (2008), é criar homens e mulheres novos, modificando fundamentalmente o ser, transformando espectadores em atores da história. Certamente, o afeto à causa ou a sensibilidade com a temática do racismo e das relações étnico-raciais tem demarcado as ações e a recepção das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na Educação Básica (MEINERZ, 2017).

Em geral, são as professoras negras, que acabam executando projetos e ações voltadas às leis no cotidiano escolar. Por sorte, podemos contar também com professoras brancas que, por afeto à causa da diversidade, assume mais continuamente o estudo dessas temáticas com a comunidade escolar. Porém, na verdade fica excluído o entendimento que estamos falando de uma lei, que deveria obrigatoriamente ser respeitada e aplicada por todos e todas, mas que até o presente momento não é. A questão é que estamos lidando com a obrigatoriedade curricular, na qual a resistência ao estudo dessas temáticas ainda impera.

Ao seguir escrevendo e cartografando momentos que vão dialogando com a realidade escolar, um dos pontos relevantes de apontar é a insegurança dos profissionais da educação em relação à temática racial. Muitos não estão se sentindo preparados, não sabendo como agir quando surge uma situação de conflito na escola. Podem até dar uma boa aula expositiva, mas quando aparece o conflito, aparecem também as fragilidades de um aprendizado acadêmico falho, no que diz respeito à educação antirracista. Um exemplo disso é quando o professor testemunha em sua aula uma cena, em que, por exemplo, um de seus alunos é chamado de macaco: infelizmente o que acaba ocorrendo é uma palavra de conforto ao aluno agredido e um “depois eu converso com você”, respondendo ao agressor. Momentos como esse, exige de imediato uma pausa no que está sendo feito, para que se dê a devida atenção à situação de racismo vivenciada.

O professor, segundo Meinerz (2017), por vezes não sabe como agir no momento em que o tema deixa de ser conteúdo/conceitual e passa a ser também forma/relacional. A implementação do artigo 26-A da LDBEN, necessita de estratégias urgentes, pois não bastará uma aplicabilidade conteudista. É necessária sensibilidade de compreender os conhecimentos construídos por intelectuais negros e indígenas, ouvir as memórias e as histórias narradas pelos mesmos, mas também preparação para mediar conflitos. Diga-se de passagem, que descolonizar o pensamento é o primeiro passo, mas a oportunidade de um diálogo intercultural será

essencial para que todos aprendam, inclusive o professor, que é o mediador das aprendizagens.

Nos últimos 20 anos, acompanhamos a movimentação de grupos organizados, em busca de valorização, respeito, visibilidade, reparação e reconhecimento da população indígena e negra. Se hoje podemos, minimamente, pensar e ressignificar nossas práxis, devemos isso ao movimento negro e indígena. Pensar o cotidiano escolar, de forma que possibilite uma descolonização da ação pedagógica é dar possibilidade de insurgir uma nova humanidade.

### 3.3 O MOVIMENTO QUE EDUCA

O Brasil foi o último país a terminar com a escravidão e há quem acredite que isso tudo já passou, já foi superado, contribuindo com a falsa ideia da democracia racial. Essa crença foi tão eficiente, como diz Silva (2011), a ponto de muitos brancos perguntarem como puderam não perceber as desigualdades e injustiças. Tão cruel, a ponto dos nossos nos acusarem de sermos preguiçosos e com falta de interesse em vencer. Tão desumano, a ponto de persuadir negros de tez mais clara, a se verem como brancos.

Freire (2005), dizia que é preciso ler o mundo para transforma-lo. A ideia de libertar o explorado e alienado para que estes possam se comunicar, agir e pensar, condizem muito com as reflexões de Fanon que inspirara muitas das ideias de Freire, principalmente quando ele aborda o papel fundante do colonizador, em relação ao colonizado.

Fanon (2008) considera que as estruturas sociais coloniais são introjetadas na subjetividade do colonizado e a mudança dependeria de uma transformação radical das estruturas da sociedade. Ao longo dos anos, abordar a pauta racismo, se tornou cada vez mais necessário. Dar visibilidade ao que nos é silenciado no espaço escolar, principalmente o que está relacionado à negação das tradições africanas, afro-brasileiras e indígenas que dizem respeito aos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, da nossa posição no mundo, da nossa humanidade, torna-se urgente, pois nesses 133 anos da abolição e 521 anos de invasão, poucos foram os avanços para a construção de uma verdadeira democracia racial.

Mesmo que haja um reconhecimento dos avanços, ainda há histórias para serem contadas. E é hora dessa história ser proferida pelos protagonistas, os sujeitos, os povos indígenas e os negros. Chega do discurso comemorativo, da versão *esbranquiçada*<sup>17</sup> da história. Para que a escola participe do *enegrecimento* da sociedade, ela terá de lutar para se libertar de tudo que nela ajuda a desumanizar (SILVA, 2011, p. 102).

O racismo estrutural no Brasil é tão perverso que as pessoas são capazes de se comover com a morte de um cachorro e não se importar com a morte de um jovem negro. Lembro-me da história do cachorro “Manchinha”, pois tomou conta das redes sociais, das notícias na televisão e diversas manifestações de repúdio. O cachorro sofreu maus tratos cometidos por um segurança no estacionamento de um hipermercado.

Um jovem negro de 14 anos, em pleno isolamento social em decorrência da pandemia covid-19, foi assassinado dentro de casa. O lugar foi alvejado com mais de 70 tiros, todos feitos pela polícia. Não tivemos nem de perto a tal comoção que tanto motivou as pessoas com a morte do “Manchinha”. De fato, ser branco é não ter que pensar sobre a sua própria raça, pois, para a branquitude a racialização não existe, visto que em nossa sociedade, ser branco é estar naturalizado como universal.

Bento (2002, p. 48 *apud* Silva, 2007), ao discutir racialidade e produção de conhecimentos em nosso país, assevera que

[...] é oportuno salientar que branquitude é o reconhecimento de que raça, como um jogo de valores, experiências vividas e identificações afetivas, define a sociedade. Já raça é uma condição de indivíduo e é a identidade que faz aparecer, mais do que qualquer outra, a desigualdade humana.

A branquitude é diferente do que ser indígena ou negro, pois a raça nasceu para dividir e dominar: quem criou a raça foi o colonizador racista. No Brasil, quem é racializado acaba respondendo por todo grupo, como se fosse um pensamento de todos e não um pensamento individual. Um exemplo disso está na postura totalmente repudiada pelo movimento negro brasileiro e demais representações em relação às

---

<sup>17</sup> Conceito apresentado pela autora no capítulo V. Trata-se de ser um “quase branco”.

publicações absurdas do presidente da Fundação Cultural Palmares, Sérgio Camargo<sup>18</sup>. Para os brancos, o negro quando erra, erra em nome de todos.

É preciso com urgência sair desse silenciamento, sair da definição de pseudo universal, de humanidade eurocêntrica que não corresponde com a nossa humanidade. Nós aprendemos as histórias dos brancos, por que eles não podem aprender a nossa? Infelizmente Almeida (2018), afirma que se não fosse à educação o racismo não teria como se reproduzir. Ele ainda lembra o quão pontual e precisas as reflexões de Paulo Freire sobre o papel da educação na transformação das pessoas. Não podemos esquecer que as pessoas que transformam o mundo. O que estamos fazendo com a nossa educação?

Em muitas situações cotidianas são os movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Diferente não é em relação às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Silva (2011), certa das lutas travadas pelos movimentos sociais e após coletar informações sobre as ações e reivindicações dos negros para a educação revela:

Constatamos que os sistemas e estabelecimentos precisam se valer de conhecimentos e procedimentos educativos, elaborados por diferentes grupos que foram compondo o Movimento Negro ao longo do século XX. Além do mais, comprovamos que a educação para cidadania, tão propalada nos discursos dos sistemas de ensino e seus professores, no caso dos negros, tem ficado a cargo do Movimento Negro (p. 129).

Nas reflexões apresentadas pela pesquisadora, na Conferência da aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, realizada em agosto de 2017 em Porto Alegre, a EREER deve ser um projeto de sociedade. Veja o que ela expõe sobre o objetivo do movimento negro em relação a EREER:

O objetivo do movimento negro era propor a Educação das Relações Étnico-raciais como projeto de sociedade e não como temática de estudos. Relações são ações, não são temáticas. Enquanto tratarmos apenas como uma temática as coisas vão continuar como estão. O meio para alcançar esse projeto de sociedade é o estudo de história e cultura africana e afro-

---

<sup>18</sup> Sergio Camargo publicou no dia 13 de maio de 2020, data que marca a assinatura da Lei Áurea em 1888, um artigo no site oficial da instituição que mostrariam "a verdade" sobre Zumbi dos Palmares, cuja morte motiva a celebração da Consciência Negra. Zumbi é reconhecido como um dos líderes do Quilombo dos Palmares.

brasileira, mas esse não é o fim, o fim é a ação antirracista no cotidiano institucional<sup>19</sup>

Há um entendimento de que esse projeto seja acolhido por todos, para tanto, se torna necessário construir novas estratégias, além das leis, enquanto tivermos uma negação, a recusa em reconhecer a verdade. A urgência e necessidade de superação dessa negação, busca contribuir para que o sujeito branco se torne consciente da sua própria branquitude e de si próprio como perpetrador do racismo (KILOMBA,2019, p.43).

Lembro-me dos meus primeiros dias de trabalho na Secretaria Municipal de Educação de Esteio (SME), em que fui convidada para trabalhar na assessoria pedagógica da Educação Infantil, e também, para ser referência no município nas políticas étnico-raciais. Entendi, verdadeiramente, o trabalho que deveria ser realizado, quando recebemos na SME, a presidenta do Unir Raças<sup>20</sup>, Odete Diogo. Ela apontava, com muita indignação, todos os problemas que observava nas escolas, em relação à ausência da EREER. Falava sobre o sofrimento das crianças negras, das atividades que não aconteciam, da visibilidade que precisava ser dada e da não implementação da lei 10.639/2003 e 11.645/2008 no cotidiano das escolas do município. Odete afirmava o caráter educativo dos movimentos sociais, como também é refletido por Gomes (*apud* SANTOS, p.9, 2017).

Uma das valências mais preciosas dos movimentos sociais e suas lutas é o de transformar o próprio conhecimento convencional construído a respeito deles. Isso é possível porque os movimentos têm um valor epistemológico intrínseco, são produtores de um tipo específico de conhecimento, o conhecimento nascido na luta.

Foi assim, através da sua luta com e no movimento negro, a força nas palavras que de imediato surtiu efeito naquela reunião. Odete provocou os gestores da educação do município de Esteio a olhar e pensar em ações afirmativas para mudar a realidade local.

---

<sup>19</sup> Conferência proferida na aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre, 14.08.2017.

<sup>20</sup> Grupo Unir Raças – Movimento Negro de Esteio





Imagem 16: Encontro das Mulheres Negras, lideranças de Esteio  
 Esquerda para direita: Graziela Oliveira (Presidenta do SISME e Vice- Presidenta do COMPIER), Odete Diogo dos Santos (Presidenta do Grupo Unir Raças), Sanny Figueiredo (Presidenta do COMPIER), Eliane Franco (Fundadora do Unir Raças e militante do movimento negro), Vera Lucia (Militante do Movimento Negro e ex-presidenta da escola de samba Ser Salgueiro).

Fonte: Arquivo pessoal

Segundo Gomes (2017), o Movimento Negro representa as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Para a autora, participam dessa definição.

Os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valores e afirmação da história e da cultura negra no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e as negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. [...] É preciso que nas ações desse coletivo se faça presente e de forma explícita uma postura política de combater ao racismo. Postura essa que não nega os possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, LGBTfóbica e racista (p. 23-24).

O movimento negro e antirracista, em 1995, realizou a marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, celebrando os 300 anos de Zumbi, forçando pela primeira vez o governo a reconhecer oficialmente a existência do racismo no Brasil. Naquele ano, o então presidente Fernando Henrique Cardoso recebeu uma comissão e, a partir da marcha, nomeou um grupo de trabalho para pensar políticas públicas de combate ao racismo. A imagem abaixo representa uma ação fundamental do movimento negro, que mudou a história do povo brasileiro.



Imagem 17: Marcha Zumbi dos Palmares realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília.  
 Fonte: <https://democraciasocialista.org.br/movimento-negro-luta-por-agenda-concreta/>

Dá mesma forma, os indígenas sempre resistiram ao processo de dominação, massacre e colonização europeia por meio de diferentes estratégias, uma delas foi a forma como se organizaram para fazer a resistência. Para Baniwa (2006), o Movimento indígena, segundo uma definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos.

O líder indígena Daniel Mundurucu costuma dizer que no lugar de movimento indígena dever-se-ia dizer índios em movimento. Ele tem certa razão, pois não existe no Brasil um movimento indígena. Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve o seu movimento. Mas as lideranças indígenas brasileiras, de forma sábia, gostam de afirmar que existe sim um movimento indígena, aquele que busca articular todas as diferentes ações e estratégias dos povos indígenas, visando a uma luta articulada nacional ou regional que envolve os direitos e os interesses comuns diante de outros segmentos e interesses nacionais e regionais (BANIWA, 2006, p. 59).



Imagem 18: Seminário Diversidade Cultural de Esteio, com tema “Faça valer a Lei 11.645/08”  
 Realizado no dia 19 de março de 2013. Na foto o prof. Dr. Bruno Ferreira.  
 Fonte: Arquivo pessoal

Hoje, além dos movimentos sociais que existem no Brasil, também há outros lugares que muitos negros militam, um desses locais é na escola de samba. São nesses espaços que muitas vezes o movimento negro se encontra e se fortalece. Por vezes, é numa produção e outra e num samba e outro, que surge na avenida as vozes que ecoam de uma comunidade sedenta por equidade. Estar em movimento constantemente já é práxis dos indígenas e dos negros, pois não somos únicos, somos muitos, em cada território, nos terreiros, nas aldeias, nas periferias e nos carnavais.

A educação, por exemplo, é colocada em destaque pelo movimento negro como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, espaço indagador e também indagado pelos coletivos sociais diversos. Com a efetiva participação do movimento negro e do movimento indígena, cenários significativos, como a educação, passam a ter vez e voz para implementação de leis que garantem o reconhecimento, visibilidade, história e cultura de uma parte do povo brasileiro que estava excluído dos currículos escolares. Após tantos anos de luta e diferentes leis sendo aplicadas, será que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 foram implementadas?

Na busca de compreender como as leis são aplicadas no Brasil, no próximo capítulo iremos percorrer pelo caminho das leis, compreendendo qual é o plano para que haja a efetiva aplicação, assim como refletir sobre a radicalidade que leva o poder a dificultar todo esse percurso. A história permite que possamos ter conhecimento de como foi sendo estruturada nossa sociedade e com que base ela segue se estruturando. O capítulo encerra na apresentação do GT-26-A e sua parceria com o TCE-RS, pois juntos estão buscando intervir nesse trajeto que sistematicamente vem repetindo a mesma história.

#### 4. “DESDE 1500, TEM MAIS INVASÃO DO QUE DESCOBRIMENTO”

##### 4.1 OS CAMINHOS DAS LEIS

Há 521 anos vivemos em uma farsa histórica. É triste saber que parte da nossa vida fomos enganados pela nossa própria história oficial. Os responsáveis por essa omissão possuem nomes e cor, e parte dessas pessoas só conheci porque foram homenageados com nomes de ruas, monumentos, quadros e até mesmo feriados nacionais. Está na hora de responsabilizá-los pelas diversas mazelas que seguem destruindo cotidianamente a integridade moral de uma sociedade condenada e oprimida.

Além da responsabilização, se faz necessário reconhecer que negros e indígenas foram e ainda são os protagonistas ocultados, que contribuíram e seguem contribuindo na construção do nosso país. Para além da contribuição, também precisamos reestabelecer uma conexão nova quando tratamos do conceito humanidade, pois ao inserir a presença de outras culturas, reconhecemos e sentimos efetivamente a presença do outro. Esse “outro” passa a fazer sentido e, se faz sentido, nos faz sentir. Ao analisarmos a trajetória de algumas leis brasileiras, podemos perceber como foi estruturante o racismo no Brasil, como uma das faces perversas do colonialismo.

Césaire (2020), em seu discurso sobre colonialismo, apresenta a reflexão acerca dos desdobramentos pós-coloniais impostos pelo centro do sistema político dominante eurocêntrico: quando não apaga a cultura dos povos conquistados, acaba os reduzindo a costumes exóticos e a lutas tribais.

É preciso entender os caminhos das leis, que acabaram reforçando esse sistema colonial. Almeida (2018) chama esse caminho de processo do racismo, causando um colapso nas trajetórias de aprendizagem de muitos. Para o autor, o racismo é um sistema de reprodução objetivo e subjetivo, e é na educação que subjetivamente o reproduz.

Escutando alguns sambas, me deparei com o da escola de samba Mangueira de 1988, a escola desfilou cantando: “Cem anos de liberdade, realidade e ilusão”:

Será... Que já raiou a liberdade, ou se foi tudo ilusão

Será... Que a lei áurea tão sonhada, há tanto tempo assinada  
 Não foi o fim da escravidão.  
 Hoje dentro da realidade, onde está a liberdade  
 Onde está que ninguém viu. (Samba-Enredo 1988 - Cem anos de liberdade,  
 realidade e ilusão. G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira RJ.)

Cem anos após abolição, escutamos esse samba, que revela a fatídica situação. Nos reporta ao ano de 1888, em que chega legalmente ao fim o período da escravização no Brasil, lembrando que fomos o último país a extinguir esse sistema. Cento e trinta e três anos após abolição da escravatura e precisamos denunciar a falta de representatividade do negro na sociedade brasileira, registrando a cada dia um racismo velado e silenciado por parte da escola.

Foram inúmeras vezes que durante as aulas de história, a professora ao relatar sobre esse momento, utilizava as negras e negros da sala para a “encenação” histórica. O enredo contado sempre foi nós no troco, nós sendo vendidos como objetos, nós realizando trabalho braçal.

Até chegarmos à abolição, outras legislações ocorreram no país. Foi somente após três séculos de escravidão que houve um início lento e doloroso de mudanças, mas que dificilmente conseguiram de fato beneficiar os negros, como por exemplo, a lei Eusébio de Queirós (1850), que vedou a entrada de africanos no Brasil pelos mares, proibindo o tráfico negreiro. Importante refletirmos sobre os interesses por trás dessa lei, pois naquela época todos que exerciam cargos de poder sabiam que o Brasil já estava lotado de negros, não havia planos para esse povo, a não ser mantendo-o servil. Outra lei que surgiu foi a do Ventre Livre (1871), que liberava todas as crianças nascidas de pais escravizados, porém continuariam sob a autoridade do “senhor” até os 21 anos de idade. Não foi diferente com a Lei do Sexagenário (1885), que previa liberdade para o negro e a negra que atingissem os seus sessenta e cinco anos de idade. Temos ciência da forma cruel como eram tratados os escravizados naquela época e, portanto, chegar a essa idade era como milagre que raramente acontecia.

A Lei Áurea (1888), tornou os escravizados livres. Porém, lembro que neste momento não foi sugerido qualquer tipo de reparação, assistência, distribuição de terras, ou até mesmo um sistema de trabalho livre. A partir daí os negros foram condenados ao abandono, vivendo de forma sub-humana, necessitando ter que dar

conta da sua própria sobrevivência, pois foram desassistidos pela Corte Portuguesa e, logo em seguida pelo regime republicano.

Não posso deixar de registrar que as leis citadas acima, foram criadas para sanar necessidades daquele momento histórico, lutas e resistências ocorreram para que negros e negras pudessem dar continuidade na luta por direitos e representam o limite possível para as negociações possíveis para o momento. A Lei do Ventre Livre, por exemplo, contribuiu para que muitas mães escravizadas pudessem comprar a liberdade dos filhos. A Lei do Sexagenário, de certa forma, ajudou a pôr fim ao tráfico interprovincial. É evidente que foram leis emancipacionistas deficientes, mas muito sangue negro foi derramado para que essas brechas fossem possíveis. Negros e negras que lutaram, se aquilombaram, construíram estratégias, os tornando grandes responsáveis pelos avanços que hoje desfrutamos.

Com os povos originários, os verdadeiros donos dessa terra, a situação também foi cruel, pois desde que houve invasão (1500), muitos foram dizimados. E mesmo com todo o massacre, as sociedades indígenas resistiram até hoje, (re)existindo com suas diversidades, reinventando seus saberes e fazeres.

Ao longo dos anos a educação foi regida por legislações que excluía negros e indígenas. No Estado do Rio Grande do Sul, assim como em outras regiões do Brasil, predominou a política de exclusão, porque o negro, por exemplo, durante muito tempo, não pode fazer parte da população escolarizável, pois havia interdição na própria legislação escolar.

Vamos observar algumas dessas leis: a lei nº 14 de 22 de dezembro de 1837, proibia escravos e pretos, ainda que livres ou libertos, de frequentarem a escola pública; a lei nº 51 de 22 de maio de 1846, proibia escravos de frequentarem a escola pública; a lei nº 143 de 21 de julho de 1848, tornava o ensino público primário de 1º grau obrigatório para todos os indivíduos livres, maiores de 7 anos e menores de 15 anos, residentes no raio de um quilômetro da sede da escola pública, desde que não tivessem nenhum impedimento físico ou moral que impossibilitasse a frequência à escola. Por estas leis, os as pessoas escravizadas não podiam matricular-se na escola pública, muito menos frequentá-las. (LOPES, 2019)

Contudo, hoje há um marco legal para uma política de Estado, inserido no texto que dispõe Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003:

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (art 5º, I, Art. 210, Art 206, § 1º do Art. 242, Art 215 e 216); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996); a Lei n. 10.639/2003; a Resolução CNE 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004; a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); as Declarações e os Planos de Ação das Conferências Mundiais de Educação para Todos (Jontiem, 1990 e Dacar, 2000) e da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas Durban (2001) constituem os principais parâmetros legais e compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro referentes ao enfrentamento das desigualdades raciais na educação. Tais marcos são basilares para a efetivação de políticas educacionais que permitam aos brasileiros em geral e, em especial, aos afro-brasileiros conhecerem a contribuição da cultura africana para formação do país e se reconhecerem como sujeitos desse processo dinâmico que se realiza nas práticas cotidianas. (BRASIL, 2008)

Em 1988, cem anos após abolição da escravatura registrada no papel - mas não efetivada na prática - e após quatrocentos e oitenta e nove anos de invasão e violência contra os indígenas, o Brasil aprova sua sétima Constituição Federal.

A partir desta Constituição, são reconhecidos os direitos dos povos originários e suas comunidades dentro do território nacional. Foi também na Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, XLII, que registra: “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”, assim como o reconhecimento público da pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira.

A obrigatoriedade do ensino de história e cultura das populações negras e indígenas do Brasil não foram inseridas na Constituição, pois, o relator na ocasião tinha o entendimento que deveria ter tratamento específico como Lei. Mesmo havendo esse entendimento, levaram-se muitos anos para que realmente houvesse leis para tratar especificamente da educação antirracista.

Em 1996, foi criada a LEI 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu art. 26, parágrafo 4, diz: “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”. Infelizmente a forma como estava colocado nessa lei, fez com que não houvesse comprometimento, não sendo cumprida e, por isso a necessidade do artigo 26-A.

Além da luta constante e incansável do movimento negro, um dos momentos que foram marcantes para os brasileiros, foi o acordo firmado com as autoridades do mundo na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, realizado em Durban, no período de 31 de agosto

a 08 de setembro de 2001. Embora não tivesse força de lei, moralmente colocou o país na obrigação de seguir os parâmetros estabelecidos no encontro. No parecer 003/2004 do CNE, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que foi a redatora desta normativa, diz que mais que punir, podemos e devemos prevenir. Mais que combater a discriminação, devemos promover a igualdade.

Na declaração, no que diz respeito especificamente às medidas de prevenção, diz:

Enfatizamos os vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e o papel essencial da educação, incluindo a educação em direitos humanos, e a educação que reconheça e que respeite a diversidade cultural, especialmente entre as crianças e os jovens na prevenção e na erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação (DURBAN, 2001)

O movimento negro está na luta para incluir no currículo escolar a história do povo negro desde a década de 1970. Ao perceber que os PCNs abordavam a temática racial de forma genérica, sem maiores consequências na produção de políticas educacionais, o movimento negro avançou na busca de uma efetiva lei que pudesse de fato garantir uma educação antirracista no cotidiano escolar. Em janeiro de 2003, foi feita alteração da Lei 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", a Lei 10.639/2003.

A Lei n. 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas. (BRASIL, 2008)

Em 2008, a LDBEN é novamente alterada e, em seu artigo 26-A os Povos Indígenas passam ser incluídos, com a Lei 11.645/2008. Conforme a Cartilha RS (2010), com a criação da Lei 11.645/2008, uma parte importante da história será incluída no cotidiano escolar. A lei levará a repensar o perfil do indígena na sociedade brasileira, a perceber a contemporaneidade e a diversidade dessas sociedades e a



legitimidade de seus projetos de futuro, além da sua história, que sempre foi omitida ou contada a partir do ponto de vista do colonizador.

Segue uma das manifestações do povo Kaingang:

Os povos indígenas são estudados somente quando alguém tem o interesse de buscar a sua formação acadêmica, com a implantação da lei deixam de ser objeto de estudo, e passam a ser multiplicadores de conhecimentos, um saber milenar que sempre esteve ali oculto, hoje estes saberes serão transmitidos para a sociedade não indígena. (CARTILHA RS, 2010, p. 09)

O artigo 26-A da LDBEN, além de implementar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, também apresentou no conteúdo programático a inclusão de diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos. Assim, são indicados estudos 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.

No segundo parágrafo da Lei lemos que o conteúdo da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas serão ministrados no âmbito de *todo o currículo escolar*, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileira. Em 2018, os municípios do RS retornaram o questionário ao TCE, respondendo sobre essa questão. Observe os retornos que foram apurados:

<b>Tendo em vista o parágrafo 2º do Art. 26-A, os conteúdos de histórias e culturas africanas afro-brasileiras e indígenas são ministrados</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>n/a</b>	<b>Total</b>
Na Educação Infantil	386	103	1	490
Em alguns anos do Ensino Fundamental	71	418	1	490
Em todos os anos do Ensino Fundamental	414	75	1	490

Tabela 3: Respostas ao questionário do TCE (2018)  
Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do TCE (2018)

Após transcorrido tantos anos da lei que altera o art.26-A da LDBEN, os retornos aos questionamentos do Tribunal de Contas do Estado, evidenciam que há interpretações equivocadas em relação ao que diz essa lei. E quando tratamos da primeira etapa da Educação Básica, os números são muito mais elevados. Ainda há entendimento, por parte dos gestores de municípios gaúchos, que não é obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Infantil.

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que configuram o artigo 26-A, colocam a necessidade de reorganização das escolas a partir da diversidade étnico-racial brasileira, o que compreende a revisão da estrutura curricular, dos livros didáticos, a implementação de programas de formação permanente de professores que os habilitem a tratar das temáticas de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, de forma que contemple a educação escolar em sua totalidade, independente da etapa de ensino.

O grande desafio é ter no país, não somente leis que possam garantir a história e a cultura do seu povo, mas, acima de tudo, compromisso social de todos os envolvidos. O que faz uma lei ser efetivamente executada? O que é efetivamente implementar uma lei? São questionamentos que não cessam ao longo dessas reflexões e que apontam diariamente para uma diversidade ignorada. Toda essa trajetória refletida só nos leva a crer que ainda é possível esperar, mas não a espera de ficar parada, e sim de esperar, como dizia o grande pensador Paulo Freire.

Para Freire, (*apud* CORTELLA, 2014), a esperança precisa ser do verbo esperar, pois a esperança do verbo esperar, não é esperança. Alguns dizem “eu espero que resolva”, “eu espero que melhore”, “eu espero que funcione”. Isso é simplesmente uma espera. Para nós, esperar é não ficar parados e ir em busca do que acreditamos, não desistir.

No samba da Acadêmico do Salgueiro de 2020, eles homenageiam o primeiro palhaço negro do Brasil, Benjamim. Sempre penso nesse samba quando lembro que não podemos perder a esperança. A letra diz: “aqui o negro não sai de cartaz, se entregar jamais”. E segue: “qual negro não sonhou com liberdade, a luta se fez majestade, na pele o tom da coragem, pro que está por vir, sorrir é resistir”.

É preciso ter compromisso com a mudança. Se a branquitude quer fazer a diferença, precisa ir além do discurso. Ao tratarmos sobre políticas públicas antirracistas, precisamos ter em mente que, para implementá-las, se faz necessário

um plano de Estado, pois a educação precisa ser um amplo projeto, não implicando somente aos negros, negras e indígenas; deveria e deve ser de interesse de toda uma sociedade. Para compreender certas medidas justas e necessárias, como são as ações afirmativas, é necessário conhecer a história deste país. Elas devem existir justamente porque a sociedade é, historicamente, excludente e injusta com a população negra (RIBEIRO, 2019. p. 73).

#### 4.2 QUAL É O PLANO?

No ano de 2009, reuniram-se, no Brasil diferentes representações, como a Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Ministério da Educação, intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, para avaliar o andamento da implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Naquela ocasião, fruto de seis encontros denominados Diálogos Regionais sobre a implementação das referidas leis, ficou constatado que havia necessidade de pensar num plano para contribuir na implementação da EREER nos espaços escolares. De lá para cá, tivemos diferentes tipos de ações governamentais e não governamentais que contribuíram no processo de inserção do artigo 26-A da LDBEN nos currículos.

No caminho percorrido por esse dissertar, foi possível analisar se o plano fez parte das ferramentas utilizadas pelas gestões municipais e conselhos escolares dos municípios gaúchos, em especial os que compõem o caminho do trem. O que chama atenção é o desconhecimento dos gestores que são responsáveis pela aplicação das leis, em relação a documentação e a ações que orientam e conduzem o trabalho pedagógico no cotidiano escolar no que se refere a educação antirracista. A falta de conhecimento que tem produzido as ausências nas práticas escolares, mostra o quanto tem sido secundarizado essa agenda nas metas e planejamentos dos governos municipais que compõe o caminho do trem.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais foi construído com o propósito de ser um documento pedagógico orientador e balizador dos sistemas de ensino e das instituições educacionais na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008. Seu

objetivo principal é colaborar para que se cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação, garantindo o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2009).

Fica evidente a urgência da escola assumir o seu papel antirracista, pois é nesta instituição que vivemos nossa primeira experiência de sociedade/comunidade. É nela, que precisamos trabalhar para que os desafios da qualidade e da equidade sejam superados. Para tanto, o espaço escolar necessita de suporte da gestão das diferentes esferas da educação, para que o ambiente seja 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, 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), toda instituição corre o risco de reproduzir privilégios e violências racistas e sexistas, por isso a necessidade de combatê-los institucionalmente, implementando práticas antirracistas efetivas. Nesse sentido, toda a pessoa que tiver ciência de que o racismo é parte da estrutura social e, mesmo assim se calar diante dele, certamente seu silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo.

Os resultados apresentados pelos gestores do caminho do trem, evidenciam os processos discriminatórios no sistema escolar destes municípios, atingindo diretamente os alunos negros e negras. Exemplo disso, são os dados apresentados em relação a evasão escolar e o da distorção idade série, que conseqüentemente refletem na ausência desses estudantes no ensino superior.

Pensando na escola como uma das instituições que, por vezes, reproduz o racismo, mesmo existindo as leis, constatamos que foram poucos os avanços em relação a efetivação da equidade nas ações pedagógicas implementadas. As mudanças estão acontecendo, mas a conta-gotas, em ritmo lento e, ainda, de quantidades pequenas, desproporcionais perto da intencionalidade e da urgência em efetivar mudanças expressivas na nossa sociedade. Ao longo de todos esses anos, após a alteração do artigo 26-A da LDBEN, houveram avanços, como, por exemplo, o maior acesso à educação, a criação de materiais didáticos e pedagógicos de literatura

infantil afro-brasileira, africana e indígena, produção de bonecas negras, lápis de cor com vários tons de pele, aumento da autodeclaração.

Enfim, é possível olharmos para as lutas dos movimentos sociais, em especial o movimento negro, que vem há muito tempo lutando e resistindo, e perceber que avançamos. A compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo movimento, tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos (GOMES, 2017, p. 139).

Fica evidente a insuficiência dessas mudanças, ao ler o relato da pesquisadora Luciana Dornelles (2021, p. 40), que destaca ações que a levavam a reconhecer as marcas do racismo nas leituras que realizava na escola:

Outro incômodo, e sim, isso me impacientou muito ao fazer essa leitura, era que o tempo todo eu me pegava imaginando os personagens, brancos. O livro tinha em torno de noventa por cento dos personagens negros, com personalidades incríveis e uma riqueza de detalhes, e mesmo assim, eu tinha que me esforçar muito para imaginá-los negros. Fiquei muito irritada, percebi que desde pequenos, depois adolescentes, acostumamo-nos tanto a ler livros com personagens brancos, que imaginar tantos personagens negros, tão bem construídos, era um desafio para mim.

Mas afinal qual é o plano? O plano é que haja o conhecimento das leis supracitadas, por parte de todos os envolvidos na educação, assim como suas inclusões nos projetos político-pedagógicos (PPP). Uma das ações fundamentais é a inserção de conteúdos nos currículos da Educação Básica e cursos de licenciaturas, sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, tornando a sala de aula um lugar estratégico para uma educação antirracista.

Nesse sentido, é preciso ações concretas que fortaleçam os acervos das bibliotecas e/ou salas de leitura, a divulgação e a circulação de materiais nos espaços da escola, a existência de recursos didático-pedagógicos e de recursos financeiros, além de um plano consistente de formação inicial e continuada de professores. A gestão dos municípios, estados e federação precisa garantir que as políticas públicas, assim como o próprio plano, sejam ferramentas suleadoras das ações para implementação da EREER.

Conforme o referido plano, os responsáveis pela gestão devem contar com o apoio da comunidade escolar, para garantir que nenhuma criança, adolescente, ou adulto, sejam excluídos e todos tenham garantido o direito humano à uma educação

de qualidade. Outros aspectos apontados pelo documento referem-se a ações para evitar a evasão, com estudos que possam mapear os dados oficiais de recortes cor/raça, realizando avaliação diagnóstica e monitoramento da aprendizagem do aluno, cuidado e atenção às dificuldades e valorização das potencialidades, não perdendo de vista as necessidades educativas dos estudantes. Um ponto fundamental desse debate está nas possibilidades de transformação da escola em um espaço pluralizado.

Na análise dos resultados da aplicação do artigo 26-A da LDBEN, ao comparar com os objetivos específicos que o plano prevê, fica explícito a ausência da institucionalização da educação antirracista nas escolas do caminho do trem. As evidências apontam para ações personalizadas e de profissionais que se afetam à causa, que se aliam às professoras/es negras/os para garantir a presença das leis no contexto escolar.

Outro ponto importante de análise foi em relação à formação, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e indígenas, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país. A falta desse espaço nas formações oportunizadas pelos municípios é evidente e, quando ocorrem, por vezes, aparecem somente em períodos específicos como abril e novembro. Em algumas cidades, as formações são amplas e, quando oferecidas de forma específica são em momentos de livre escolha dos professores, quase sempre fora do horário de trabalho desses profissionais. São as formações ofertadas por adesão, isto é, por escolha pessoal.

Ribeiro (2019), afirma que a ausência de negros em espaço de poder deveria ser algo chocante para a sociedade. Ela reforça o recado expondo que os homens brancos só são maioria nos espaços de poder, construídos a partir de processos de escravização. A prevalência branca nesses espaços, permite que as pessoas se responsabilizem e tomem as devidas providências para combater e transformar o perverso sistema que estrutura a nossa sociedade. Para a autora, “diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação” (p.36).

Estar em espaço de poder, proporciona a possibilidade de se fazer “escolhas”, principalmente de garantia de direitos para quaisquer que sejam os sujeitos. Lembro que quando estive diretora de uma escola de Educação Básica e vice-diretora de uma escola de Ensino Médio, vivi junto com os professores negros e com os que tinham

afeto à causa, a experiência de colocar em prática ações, dando atenção, oportunizando acesso a materiais, recursos didáticos e financeiros numa direção antirracista. Naquele lugar de poder, as oportunidades foram vistas e implementadas pela gestora.



Imagem 19: Roda de conversa com os estudantes do SESI Montenegro-RS  
Fonte: Arquivo pessoal



Imagem 20: Dia do embelezamento, mês de novembro na escola Clodovino Soares  
Fonte: arquivo pessoal



Imagem 21: Deise Nunes conversa com estudantes sobre sua história e trajetória de vida.  
Fonte: Arquivo pessoal

Representatividade tem sido importante na implementação do art.26-A e isso se evidencia nas escolas do caminho do trem. Os diferentes projetos que nasceram por motivações raciais e na sua maioria protagonizadas por professoras negras, mostram a importância de estarmos em diferentes espaços de poder. Quando estive na SME, como assessora pedagógica responsável pela implementação do art.26-A, pude observar como faz diferença quando temos o poder de decidir. Foram inúmeras vezes que consegui garantir a presença dos professores referência da diversidade no horário de trabalho, para participação em formações internas e externas, fora o momento que conquistamos de formação, em que os profissionais recebiam financeiramente para se dedicar especificamente a ERER.

Foi trabalhando como assessora que as cobranças para efetivação das atividades na escola ao longo do ano letivo tornaram-se exequível. Um dos momentos gostosos de recordar foi em 2012, quando fomos parar na Feira do Livro do município, com diversos trabalhos decorrentes de ações diretamente ligada às leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Tive a oportunidade de contribuir e acompanhar diferentes ações realizadas pela rede municipal de educação de Esteio, como feiras de ciência, seminário da diversidade, ações que foram importantes para a afirmação negra no município.



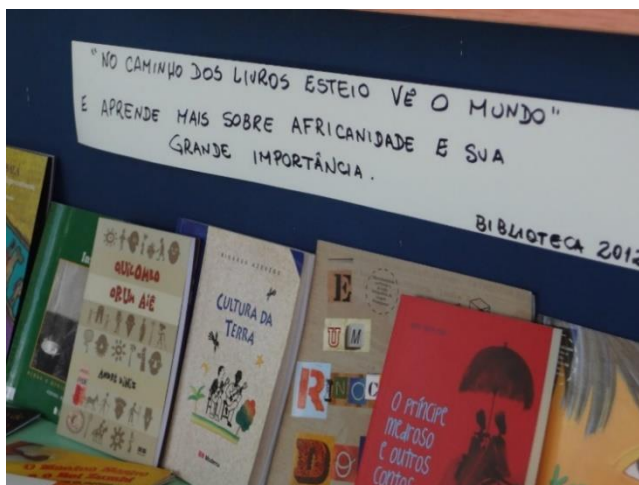


Imagem 22: Feira do Livro de Esteio  
Fonte: arquivo pessoal

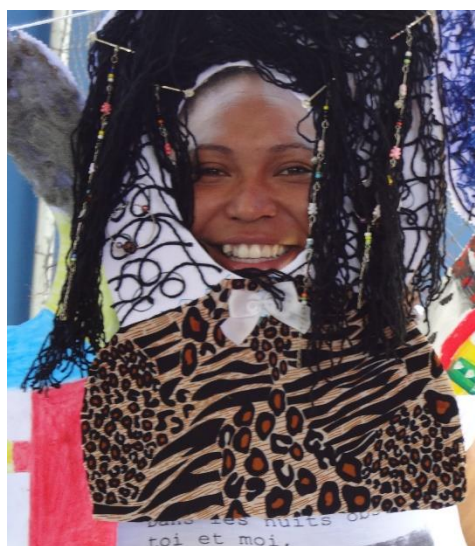


Imagem 23: Feira na escola Flores da Cunha  
Fonte: arquivo pessoal



Imagem 24: Participação do DEDS no seminário municipal da Diversidade  
Fonte: arquivo pessoal



Imagem 25: Visita com os professores da diversidade nos territórios negros de Porto Alegre  
Fonte: Arquivo pessoal

Todas essas ações constituíram elos com as orientações apresentadas pelo Plano Nacional. O respaldo, as justificativas para realização das formações e o conhecimento dos demais gestores, oportunizaram esses diferentes registros, que revelam a riqueza de possibilidades, quando colocamos a vontade política em ação. Conforme os resultados da pesquisa, quando foi questionado diretamente aos gestores sobre o acompanhamento da aplicação das leis e de que forma é feito esse acompanhamento, obtive diferentes retornos. Veja a fala de uma das gestoras entrevistadas:

***“Ainda falta no geral. Precisa de uma organização, de uma gestão que compreenda a EREER. Ainda estamos na ideia de projetinho. Falta entendimento de que é importante formação o tempo todo, financiamento, como manda as diretrizes de EREER. Não está acontecendo conforme as diretrizes. “A gente faz o acompanhamento da melhor forma possível, pois sempre são ações pontuais. É velado quando não se cumpre. Os regimentos e PPPs ainda são aprovados sem EREER. Justificam dizendo que “não é para ir com tanta força, que agora não é o momento”. O momento está passando há algum tempo.”<sup>21</sup>***

São evidentes os projetos que surgem para dar conta de uma necessidade pedagógica no espaço escolar, como Afroativos, Empoderadas IG, Projeto Negra Cor, Meninas Crespas, Quilombonja e etc. Tais ações, são iniciativas realizadas por

<sup>21</sup> As citações que registram falas das entrevistadas e entrevistados, estarão em negrito, itálico, fonte 10 e entre aspas. Foi a forma que escolhi destacar o sentir/pensar dos dados que surgiram nas entrevistas realizadas com gestores e conselhos.

professoras/es, na sua maioria negras e negros, que aparecem para dar conta da EREER, suprindo na maioria das vezes a demanda que é percebida pelas professoras/es negras/os no cotidiano escolar. São ações pontuais, mas fundamentais, dado a falta do cumprimento do art. 26-A da LDBEN.

Em um dos municípios, a gestora relata que as leis não são novas: o novo governo inicia e possui uma escola de formação de professores. A secretária faz um relato histórico do trabalho que foi realizado na rede municipal de educação pela antiga assessoria. Atualmente, com a sua chegada, o trabalho voltado para art-26-A está sendo garantido através das formações, que acontecem por adesão dos professores. Segundo a gestora a pauta é abordada como tema transversal, perpassando por todas as disciplinas. Ao concluir suas reflexões a gestora completa:

***“Não há uma pessoa específica para trabalhar com o tema, há duas assessoras que são inclusive membros do conselho de igualdade racial. O investimento é intelectual, e com a participação das universidades da região. Capital intelectual é que procuramos investir”.***

Como garantir que a educação é de fato antirracista, visto que ao longo do caminho é perceptível que não há investimentos, não há formações, não há um compromisso com a pauta, da forma como deveria ser visto a urgência de termos ações que possibilitem sairmos dessa anestesia histórica? O racismo, que aparece de forma velada, aponta um sistema opressor que vem negando direitos, e fica evidente que é difícil combater o que não tem nome, diz Ribeiro (2019).

Percorrendo o caminho do trem, ao chegar na próxima estação, encontro um gestor que relata a existência de um núcleo específico que cuida da cultura afro e indígena. E que em 2020 até fizeram uma tentativa de realizar uma seminário *on-line* no dia 20 de novembro, mas infelizmente o evento sofreu um ataque virtual. O núcleo, citado pelo gestor, acompanha as pautas raciais nas escolas. Foi uma das estações onde encontrei um setor específico, que pensa, executa, acompanha a implementação da EREER.

Havia uma preocupação em relação às entrevistas a serem realizadas para esta pesquisa nos municípios, pois o ano de 2020 foi de eleições municipais e a troca de gestores poderiam ser reais. Meu receio era de não conseguir entrevistar as gestões a tempo de encerrar o mandato dos prefeitos e prefeitas do caminho do trem. E com

dois municípios, foi exatamente isso que aconteceu, acabei realizando a entrevista somente em 2021.

Ter o poder de colocar em ação as políticas voltadas para EREER, estar próximos dos gestores municipais, possuir as ferramentas necessárias para colocar em prática a educação antirracista, não foi justificativa para nenhuma das gestoras municipais de educação, que responderam sobre o acompanhamento da aplicação das leis e sobre a forma que ele é feito. Vivemos constantemente numa disputa de poder. E qual é o nosso papel no meio dessa disputa?

Não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes [...]. É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros. Não teríamos ultrapassado o nível da pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação (FREIRE, 2000, p. 17).

Em sua fala, Freire convida a refletir sobre o nosso papel no mundo. Temos sonhos? Eles estão imbricados na transformação da realidade em que vivemos?

Cada um de nós possui um papel transformador, principalmente quando nos tornamos sujeitos das nossas próprias histórias, pois não podemos mais, em tempos tão cruéis, sermos plateia, assistindo a história passar. Temos o poder de mudar. E mudar a história, significa mudar o estilo das nossas vidas e suas estruturas.

Para tanto, Freire diz que é preciso reinventar o poder; se faz necessário que todos possam exercê-lo, ao invés dele ser conquistado, ele precisa ser democratizado. Se faz necessário dar fim à colonização, e a proposta é que seja através da radicalidade do poder, onde o povo toma posse da sua própria história e, no nosso caso, através da educação. Segundo Césaire (2020, p. 09), “uma civilização que opta por fechar os olhos para seus problemas mais cruciais é uma civilização doente”.

Para compreender a radicalidade do poder, se faz necessário entender que é preciso haver uma recusa de qualquer invasão cultural, visto que faz parte do radicalismo analisar os efeitos alienantes de como se dá a opressão colonial e as relações de produção com a aprendizagem. O martinicano Césaire, coloca que não há nenhuma inocência no processo de colonização, reafirmando esse processo alienante que seguimos produzindo na sociedade. Segundo o autor,

Ninguém coloniza inocentemente, que ninguém coloniza impunemente; que uma nação colonizadora, uma civilização que justifica a colonização – portanto a força- já é uma civilização doente, uma civilização moralmente atingida que, irresistivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, chama seu Hitler, quero dizer, seu castigo. (CÉSAIRE, 2020, p. 21)

Já a pesquisadora Ribeiro (2019), adverte que não podemos nos satisfazer com pouco. E ela tem toda razão, anos se passaram e os poucos avanços que tivemos até o presente momento, ainda não trouxeram efetivos reflexos de mudanças sociais e de estrutura. A ausência de gestores imbricados em tornar o artigo 26-A protagonista do currículo escolar, torna urgente o entendimento em relação aos prejuízos que isso acarreta nas trajetórias dos sujeitos não brancos.

A educação precisa trabalhar para mudar a estrutura e as ideologias dominantes da sociedade e, para tanto, se faz necessário reorganização. Destaco que essa mudança radical deve ter consciência de preparar os sujeitos para aprender com o cotidiano, nunca distante da ação e reflexão, ou seja, da *práxis*. Precisamos lutar incessantemente para construí-la (FREIRE, 2000, p. 131).

Ao questionar os gestores municipais das secretarias de educação, sobre o que é feito com as escolas que não cumprem a Lei, a maioria dos municípios respondeu que é feito uma conversa, um diálogo chamando a equipe diretiva, o pedagógico, para compreender o que está acontecendo. É perceptível que há resistência entre os secretários entrevistados. Segue o relato de um dos gestores, quando foi questionado sobre o que é feito pela SME quando as escolas não cumprem com a lei:

***“O setor pedagógico é exigente, há reuniões frequentes com o pedagógico das escolas. O município por não ter concurso para supervisão escolar, vem investindo muito em formações e reuniões para orientar essas profissionais que realizam o trabalho no setor pedagógico. Se reconhece que precisa de avanço em relação ao não cumprimento.”***

Os municípios justificam, que atuam junto às equipes diretivas para diagnosticar o problema e orientar. Seguem respondendo que a SME planeja e acompanha ações para trabalhar com as temáticas dos referidos instrumentos normativos. Mas, e o Plano? *Aonde* ele se encaixa nas ações apresentadas ao longo dessa pesquisa? Infelizmente, a única possibilidade de termos resultados palpáveis é

executando o que foi planejado e pensado para o projeto de sociedade que tanto almejamos. 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).

Analisando os resultados apresentados até o presente momento nas entrevistas realizadas nas cidades que compõe o caminho do trem, fica nítido o quanto há um desconhecimento em relação ao papel da gestão na garantia da aplicabilidade das leis 10.645/2003 e 11.645/2008, no currículo escolar.

Se estivéssemos entrando na avenida para realizar um grande desfile, certamente os Conselhos Municipais de Educação seriam os julgadores, enquanto os gestores públicos seriam os responsáveis pela evolução da escola de samba, os que comandam e cuidam do andamento do desfile, administram o tempo, observam se não falta nenhum item nas alas, se preocupam com os materiais, e se certificam se no final deu tudo certo em relação ao que foi planejado. Se todo esse cuidado acontecesse com a EREER, certamente nosso debate seria outro. Mas, e fora da avenida?

Para Kilomba (2019), o racismo inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como a educação. Os gestores brancos não se sentem na obrigação de fazer cumprir uma lei que, na visão racista e na situação de conforto e privilégio branco não é compromisso deles. Estamos literalmente lidando com o poder, e ao se misturar com o preconceito, resulta no racismo.

É preciso pensar num limite, uma forma de como conseguir cobrar efetivamente dos municípios a implementação das leis no currículo escolar. Quem fiscaliza essas ações? De que forma esse processo de fiscalização acontece?

#### 4.3 A FISCALIZAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO ARTIGO 26-A LDBEN NO CAMINHO DO TREM.

Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Mas será que estamos preparados? O que vemos é o predomínio de representantes do Estado ambiciosos e espalhando desesperança. Apesar do cenário social que vivemos na atualidade, acreditamos que a educação é a

base para uma real transformação. Precisamos fazer valer as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, porque elas podem estar inseridas na base.

É no contexto escolar que conseguimos trabalhar diferentes informações, sejam elas históricas, culturais e interpessoais. Havendo ausência dessas informações na base educacional, os alunos perdem a oportunidade de construir suas atitudes e pensamentos antirracistas no espaço escolar. É no processo educativo que parte do conhecimento se constrói ou se destrói e, se não fortalecer a base, toda a edificação estará fadada ao desmoronamento. E a educação, sendo essa base que ajuda estruturar a sociedade, o mínimo que espera é o compromisso dos que exercem cargos de poder, garantindo que as leis sejam institucionalizadas.

A ERER, sendo uma proposta de sociedade (SILVA, 2017), ainda não consta em parte dos currículos escolares do caminho do trem. Na leitura de um dos gestores entrevistados, ao ser questionado sobre o acompanhamento da SME na aplicação das leis, diz:

***“O racismo estrutural é presente na sociedade. E isso reflete na dificuldade de se ter um trabalho na escola em relação ao artigo 26-A”.***

Ele segue:

***“Nós não conseguimos atingir efetivamente dentro do currículo escolar a história africana, afro-brasileira e indígena”.***

Aqui temos uma cartografia explícita das contradições do que cotidianamente ouvimos dos gestores em relação à aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08. Afinal, qual é um dos papéis das instituições se não garantir a implementação das mesmas? No percurso histórico fica evidente que a educação antirracista se encontra distante das instituições, pois somente surge no cotidiano escolar quando um profissional está imbuído com a causa.

É preciso nos reinventarmos, sem perder o foco na luta antirracista. Usar nossa cultura como ferramenta de mudança. O samba, por exemplo, tem sido uma dessas ferramentas de resistência e luta cotidiana. Por vezes, a desesperança bate em nossa porta e tenta arrancar o que ainda nos sustenta, pois, o sentimento de impunidade e ao mesmo tempo de paralisia é rotineiro.

### Mas como diz o samba da Beija-Flor de 2018:

Mas o samba faz essa dor aqui do peito ir embora, feito um arrastão de alegria e emoção o pranto rola. Meu canto é resistência, no ecoar de um tambor, vem ver brilhar, mais um menino que você abandonou. Ô pátria amada por onde andarás, seus filhos já não aguentam mais, você que não soube cuidar, você que negou o amor, vem aprender na Beija-Flor. (Samba-Enredo 2018 – Monstro é aquele que não sabe amar. Escola de Samba Beija-Flor RJ.)

Quando gritamos que não aguentamos mais, explicitamos com força o sentimento de impunidade e paralisia, que é também *in memoriam* de todas as vidas negras, que por consequência da irresponsabilidade e do racismo do Estado, vem matando a cada 23 minutos um jovem negro no Brasil. É difícil compreender os porquês. Encontramos no nosso meio social a roda de samba como uma forma de resistir. Certamente é quando damos a oportunidade de carnavalizar<sup>22</sup> a vida, fazendo da alegria e da vivência cultural uma forma de lutar. É aquele espaço, por vezes único, que dá força e entusiasmo para não desistir, não deixar de esperar.

Um dos momentos que senti firmemente o ecoar do tambor foi quando soube, pela minha orientadora do mestrado, a existência do Grupo de Trabalho 26-A (GT 26-A), pois ela sabia quais as intenções em relação à pesquisa e o tema que gostaria de aprofundar em meus estudos. Ao som interno desse tambor, fiquei motivada para compreender como o GT 26-A se formou, quais seus objetivos e o trabalho que realiza ao dar suporte técnico ao TCE-RS.

O artigo 26-A da LDBEN apresenta uma das possibilidades mais eficazes de combate ao racismo e o GT 26-A, surge na busca de um alinhamento de esforços voltados à efetivação dessa política pública que tem vocação transformadora da escola e da sociedade. Essa união entre o GT e o TCE, que tem como missão auditar e acompanhar de que forma estão sendo feitos os investimentos nas políticas públicas, só contribui para que a educação antirracista seja construída na base e, com isso, toda sociedade ganha.

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/UFRGS, Tribunal de Contas

---

<sup>22</sup> Carnavalizar é uma forma de se animar, não deixar a “peteca cair”, levantar e dar a volta por cima. Não perder a alegria de viver.



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 e Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil/RS. Para além das professoras e técnicos da UFRGS, também conta com a participação de estudantes/pesquisadores. No final do segundo semestre de 2019, passei a compor o GT, onde estou até o presente momento.

A primeira ação do grupo foi enviar um questionário aos municípios para aferir o cumprimento da lei. Com a devolutiva, foi possível ter uma amostragem dos municípios gaúchos correspondentes a cerca de 63% da população, abarcando cidades de diferentes portes e regiões, conforme dados do TCE-RS.

Após o retorno das prefeituras, foi realizada uma formação com gestores, responsáveis pelos sistemas municipais de educação. Na sequência foi feita a primeira capacitação dos Auditores Externos do Tribunal de Contas e na análise das primeiras auditorias, bem como na reprodução desse modelo de cooperação em outras localidades, essa iniciativa recebeu prêmio pela Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul (AJURIS), como prática de Direitos Humanos, em novembro de 2013.



Imagem 26: GT 26-A e TCE-RS promovem capacitação para cumprimento da LDBEN sobre ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Fonte: TCE-RS

A imagem mostra uma das capacitações realizadas com os representantes dos municípios do Rio Grande do Sul, cujo objetivo era orientar secretários municipais de educação, diretores de escolas da rede municipal e agentes do controle interno sobre os eixos de fiscalização do Tribunal de Contas para o cumprimento do Art. 26-A da

LDBEN, vigente desde 2003. Nessa formação foi apresentado o questionário que seria encaminhado pelo TCE/RS para os municípios do estado.

A fiscalização realizada pelo TCE-RS, possui como missão, analisar tecnicamente a situação posta quanto à história africana e afro-brasileira, cultura afro-brasileira e indígena nas escolas municipais do Rio Grande do Sul, a entidade também possui a responsabilidade de construir respostas embasadas na lei, para um possível descumprimento dos municípios, em relação ao artigo 26-A da LDBEN. O tribunal de contas, no percurso dessa parceria com o GT 26-A, tem 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.

As análises dos resultados das fiscalizações se basearam nos dados de 2015 e 2018. Foram considerados nesse levantamento de dados, informações pertinentes a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na Educação Básica, os investimentos/recursos, a formação, as normativas/documentos oficiais, e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Observe a tabela abaixo, elaborada conforme dados do TCE-RS 2015:

<b>CIDADE</b>	<b>Implementa art.26-A da LDBEN</b>	<b>Possui Normatização</b>	<b>Art. 26-A nos PPPs</b>	<b>Exigência Art.26-A em Concurso Público</b>
Porto Alegre	SIM	SIM	SIM	SIM
Canoas	SIM	SIM	SIM	SIM
Esteio	SIM	SIM	SIM	SIM
Sapucaia do Sul	–	–	–	–
São Leopoldo	SIM	SIM	SIM	NÃO
Novo Hamburgo	SIM	NÃO	SIM	NÃO

Tabela 4: Levantamento sobre implementação das leis  
Fonte: Elaborado pela autora com base em TCE (2015)

A tabela 5, reproduz o cenário em que estava o caminho do trem em relação ao artigo 26-A, no ano de 2015, quando foi realizado os primeiros passos do GT e do TCE-RS. É possível observar que o município de Sapucaia do Sul não respondeu ao questionário, assim não participando desse primeiro processo de auditoria realizada pelo tribunal.

Na apresentação dos dados, fica evidente que os municípios que responderam afirmam que estão em plena implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Nos retornos também aparece de forma unânime que as leis estão nos PPPs das escolas municipais. A cidade de Novo Hamburgo aparece nos resultados como a única a não possuir normativas que garanta a implementação do artigo 26-A da LDBEN.

Em 2018 os dados ganham novos questionamentos no instrumento utilizado pelo TCE, assim possibilitando que pudéssemos ter uma maior amplitude em relação aos níveis de ensino e modalidades da Educação Básica que são implementadas as leis.

Observe a tabela abaixo, elaborada conforme dados do TCE-RS 2018:

<b>Cidade</b>	<b>Implementa art.26-A da LDBEN</b>	<b>Possui Normatização</b>	<b>Art. 26-A nos PPPs</b>	<b>Art. 26-A na Educação Infantil</b>	<b>Art.26-A em alguns anos do Ensino Fundamental</b>	<b>Art.26-A em TODOS os anos do Ensino Fundamental</b>	<b>Exigência Art.26-A em Concurso Público</b>
Porto Alegre	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM
Canoas	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Esteio	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Sapucaia do Sul	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
São Leopoldo	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO

Novo Hamburgo	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO
---------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Tabela 5: Levantamento sobre implementação das leis  
Fonte: Elaborada pela autora com base em TCE (2018)

Analisando a tabela 6, é possível observarmos que todos os municípios seguem respondendo que implementaram o artigo 26-A da LDBEN na Educação Básica, inclusive na Educação Infantil. Ao realizar o levantamento dos dados percebe-se que o município de Porto Alegre não tem garantido em seus Projetos Político- Pedagógicos as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que compõe o artigo supracitado, diferente do que foi respondido no ano de 2015. Um outro ponto importante de analisar é o fato de Sapucaia do Sul e Novo Hamburgo não possuírem nenhuma normatização, assim como o município de São Leopoldo trabalhar com o referido artigo somente em alguns anos do ensino fundamental. Faço destaque que o município de Novo Hamburgo, nesses últimos três anos, não avançou em relação à normativa.

Quando analisamos os dados sobre os investimentos financeiros para contribuir no processo de implementação do art.26-A da LDBEN, na auditoria realizada pelo tribunal em 2015, tivemos o seguinte retorno:

<b>CIDADE</b>	<b>Recursos Financeiros Municipais 2014</b>	<b>O destino dos recursos financeiros</b>	<b>Observações</b>
Porto Alegre	R\$11.300,00	Formação continuada, Eventos específicos, Projetos específicos, transporte de professores, fóruns	Recebeu verba do Estado e da União. Valor estimado em R\$90.474,00
Canoas	o	Formação continuada específica relativa ao tema	Não recebeu verba do Estado e União
Esteio	R\$1.000,00	Compra de material didático específico	Recebeu verba do Estado e União. Valor estimado R\$2.000,00
Sapucaia do Sul	—	—	—

São Leopoldo	o	Projetos específicos do tema	Recebeu verba do Estado e da União. Valor estimado R\$2.000,00
Novo Hamburgo	R\$4.000,00	Eventos específicos da temática	Não recebeu verba do Estado e União

Tabela 6: Levantamento sobre implementação das leis  
Fonte: Elaborado pela autora com base em TCE (2015)

Como podemos observar nos dados da tabela 7, há uma discrepância de valores investidos nas ações apresentadas pelos municípios. Importante destacar que Porto Alegre apresenta ao TCE-RS um valor relativamente alto, investido na implementação das leis. O município de Esteio, ao apresentar os investimentos ao tribunal, responde de forma difícil de compreender o valor, ficando incompreensível se o valor é R\$1,00 ou R\$1.000,00.

Em 2018 o questionário perguntou sobre os recursos financeiro dos últimos quatro anos, os municípios responderam para o tribunal de contas o seguinte:

<b>CIDADE</b>	<b>Recursos Financeiros Municipais (2015-2018)</b>	<b>Investimento p/compra de material</b>	<b>Investimento p/elaboração de material</b>	<b>Investimento Formação Continuada</b>	<b>Investimento Eventos</b>	<b>Investimento Projetos sobre o tema</b>	<b>Investimento em outros</b>
Porto Alegre	R\$1.000,00	NÃO	NÃO	SIM	SIM	SIM	-
Canoas	o	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Esteio	o	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Sapucaia do Sul	R\$2180,20	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	-
São Leopoldo	o,1	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO

Novo Hamburgo	R\$9.000,00	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	-
---------------	-------------	-----	-----	-----	-----	-----	---

Tabela 7: Levantamento sobre implementação das leis  
 Fonte: Elaborado pela autora com base em TCE (2018)

É assustador olharmos para esses dados e perceber que quase nada, em quatro anos, foi investido na política de educação para as relações étnico raciais nos municípios da região metropolitana, principalmente na capital. Chama atenção que São Leopoldo não realizou nenhum investimento, mas ao responder sobre investir em eventos e projetos responde que aconteceu investimentos, sem explicar de que forma aconteceram tais investimentos apresentados ao tribunal. Outro dado importante de refletir é sobre a formação continuada: dos seis municípios somente três apresentam investimento, enquanto os outros não.

Ao comparar as informações prestadas na auditoria realizada em 2015 com o ano de 2018, destaco a manutenção dos municípios em afirmar que implementam o art. 26-A nos currículos escolares. A ausência de normatização em dois dos seis municípios também é um ponto preocupante, visto toda orientação que é dada pelas Diretrizes.

Ao observar o investimento apresentado por Porto Alegre em 2014, comparando com os últimos quatro anos subsequentes, me questiono o que fez com que esses valores reduzissem absurdamente de um período ao outro.

A cidade de Canoas segue, desde 2014, sem investir qualquer valor em atividade que esteja diretamente ligada à implementação das leis. O mesmo ocorre com o município de São Leopoldo.

Os dados apresentados pelo TCE/RS entram em confronto com as informações apresentadas pelos gestores e pelos conselhos municipais. Surge omissões, equívocos na aplicação, diferentes interpretações do papel de cada parte responsável, enfim, há uma negação em assumir a responsabilidade que, através desses resultados, fortalece a ideia de que ainda falta muito para termos um projeto de sociedade pautado na educação antirracista.

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. (MEC, 2004)

A aplicação das leis educacionais é dever de todos que estão envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes, pois cada um possui sua parcela de responsabilidade no que tange ao cumprimento do art.26-A da LDBEN. Além dos professores, os gestores brancos precisam assumir seu papel no que diz respeito à implementação, assim como o Conselho de Educação de cada município precisa acompanhar e fiscalizar o andamento do trabalho realizado por esses agentes.

Em relação às entrevistas realizadas com os Conselhos Municipais de Educação, foi possível ter um panorama completo de como eles atuam, em relação às normativas e fiscalização das leis. Conforme o § 3º do Artigo 2º da Resolução CNE/CP 01/2004, cabe aos CME: “Desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas” (BRASIL, 2004).

Para além de regulamentar e institucionalizar as leis, também é papel do conselho zelar pelo cumprimento das mesmas. Abaixo, segue os resultados das entrevistas realizadas com os Conselhos Municipais do caminho do trem.

<b>CIDADE</b>	<b>CME conhece as Leis 10.639/03 e 11.645/08</b>	<b>Possui normativa</b>	<b>As Leis estão no PPP</b>	<b>Conselho Fiscaliza</b>
Porto Alegre	SIM	NÃO	Em Parte	NÃO
Canoas	SIM	SIM/ RESOLUÇÃO 08/09	Em Parte	NÃO
Esteio	SIM	SIM/ RESOLUÇÃO 06/08 E 30/20	Em Parte	NÃO
Sapucaia do Sul	Em Parte	NÃO	SIM	NÃO
São Leopoldo	SIM	SIM/ RESOLUÇÃO 09/10	SIM	SIM
Novo Hamburgo	_____	_____	_____	_____

Tabela 8: Levantamento sobre implementação das leis  
Fonte: Elaborado pela autora com base em Entrevistas com CME do caminho do trem

Para analisar os dados com maior propriedade, é importante compreendermos o que as documentações oficiais indicam como papel dos conselhos municipais de educação, visto que durante as entrevistas surgiu a informação de um dos conselhos, que eles não podem fiscalizar, pois conforme legislação local, não é sua função. Importante destacar que os conselhos, conforme a Constituição Federal de 1988, são órgãos de Estado e não de governo, e possuem a responsabilidade de exercer no âmbito dos sistemas de ensino as funções normativa, deliberativa, propositiva, fiscalizadora e mobilizadora, realizando o controle social das políticas educacionais.

Conforme o Plano Nacional de Implementação da EREER, os conselhos possuem o dever de acompanhar a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, orientar as escolas na reorganização de suas propostas curriculares e pedagógicas fundamentando-as com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelecidas no Parecer CNE/CEB n<sup>o</sup> 03/2004.

Ao realizar entrevista com um dos conselheiros do caminho do trem, percebi que a nossa conversa estava sendo um desabafo, em relação a toda dificuldade que o órgão possui, pois carece de autonomia.

***“O conselho nunca foi autônomo, ele sempre foi, isso não é de hoje, uma extensão da SMED [...] As decisões saem da secretaria e vão para o conselho alinhados com o que é para acontecer. ‘Eles’, que definem e decidem como vai ser. O conselho, por vezes, é um braço da secretaria”.***

De acordo com dados das entrevistas, podemos observar que todos os conselhos, com exceção de Novo Hamburgo que não participou dessa entrevista, possuem conhecimento das leis 10.639/03 e 11.645/08. Dos cinco conselhos entrevistados, três possuem normativa específica sobre o tema e dois municípios não possuem. Tanto os municípios de Porto Alegre, como de Sapucaia, justificam que há normativa, mas elas são amplas. Exemplo é a Resolução 18/2018 do CME de Porto Alegre que trata sobre os Direitos Humanos. Outro ponto extremamente importante



de destacar é que a maioria dos conselhos municipais não fiscalizam o cumprimento do art.26-A.

O que está faltando para chegarmos, no que denomino aqui, *Terra sem Males*? Isso é o que queremos descobrir juntos no próximo capítulo.

## 5. “BRASIL, CHEGOU A VEZ...”.

Nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos. (Conceição Evaristo)

### 5.1 A HISTÓRIA DOS LIVROS QUE “NINOU” E NÃO “ENSINOU”

Eu levei quase quarenta anos para conhecer a história do Dragão do mar, de Aracati. Em 2015, ao viajar para Fortaleza, conheci um pouco sobre a comunidade da Canoa Quebrada. Não poderia imaginar que o personagem que conheci nessa viagem, fosse o mesmo do samba da Mangueira: “*Não veio do céu, nem das mãos de Isabel, a liberdade é um dragão no mar de Aracati*”. Sem ter certeza, fui buscar informações e descobrir quem era esse grande herói negro do mar. Confesso que me emocionei ao saber que Francisco José do Nascimento, o Chico da Matilde, foi responsável pela deflagração de uma greve abolicionista. Sua ousadia e coragem paralisaram o mercado escravista no porto de Fortaleza em janeiro de 1881. Liberdade, nome que batizou a sua jangada, que foi levada à capital do Império a bordo de um navio mercante, como símbolo da resistência popular abolicionista nas terras de José de Alencar. Repito, levei quase quarenta anos, para conhecer esse grande herói negro.

O negro, segundo Beatriz Nascimento (2021), não participou da construção do nosso país somente com a sua mão de obra, mas também com suas dores. Assim como da cama, da mesa, do pensamento e das lutas políticas do colonizador e seus descendentes.

A certeza que tenho é que a história ninou muita gente grande, ao longo dos mais de 521 anos, ensinando que as conquistas são fruto de concessões e não do resultado de muitas lutas. A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2017, 107), apresenta essa reflexão ao se referir que por muitos anos somente o dia 13 de maio de 1888, era lembrado e comemorado.

Geralmente, nas comemorações escolares, as crianças negras eram fantasiadas de africanos escravizados e uma menina branca e, de preferência, loura, era escolhida para representar a Princesa Isabel. Os manuais didáticos também apresentavam o 13 de maio como “o Dia da Libertação dos Escravos” e nada se discutia sobre a luta e resistência negras, silenciando a participação dos negros na sua própria libertação.

Para a autora, o papel que o movimento negro realizou foi fundamental, ao denunciar a barbárie que estava sendo reproduzida na escola, principalmente por inculcar uma visão de passividade do negro diante dessa liberdade concedida pelo poder do branco.

Desconstruir a possibilidade de seguir contando uma história, na qual as páginas escolhidas nos ensinam na infância para que, quando gente grande, continuemos em sono profundo, foi a maior meta nessa escrita. Chimamanda (2019), convida a refletirmos sobre o perigo da história única que ainda se faz presente nos currículos escolares. Infelizmente, a predominância das versões históricas associadas à escrita feita pela branquitude, que deteve o domínio da escrita durante período considerável. É esta a versão que predomina no imaginário nacional e na memória coletiva dos fatos.

O Brasil possui aproximadamente 12.000 anos, mas reproduzimos que temos 521 anos, crendo que os povos indígenas, na luta constante, seguem sendo vistos como sinônimo de um país atrasado, refletindo o descaso com que é tratada a história e as questões indígenas do Brasil. Não à toa que ao ser ensinado que foi “descoberto” e não “ocupado”, o senso coletivo da “nação” jamais foi capaz de se interessar ou dar o devido valor à cultura indígena.

Percebe-se que a narrativa oficial escolheu seus heróis, selecionou os feitos bravios, ergueu monumentos, batizou ruas e avenidas. Segundo Santos (2010), as narrativas têm se mostrado úteis, tanto para a produção do conhecimento sobre epistemologias produzidas como invisibilidade, quanto para a revelação de histórias soterradas, silenciadas.

Nas reflexões feitas em diálogo com o pensamento de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), fica nítido o entendimento de que “é preciso desmontar hierarquias, histórias que cultivem sentimentos de superioridade, de inferioridade, para promover, incentivar relações étnico-raciais que valorizem a todos” (p.161).

Através dessa dissertação surge mais uma possibilidade de contribuição, para tornar histórias ausentes em presenças. Me parece que nunca foi de interesse “deles” incluir nos livros escolares os verdadeiros heróis brasileiros. Esses heróis não serviram para eles. Que para nós, eles servem. É nesse sentido, que urge a necessidade de apontar ações que já estão no caminho da aplicabilidade, mas que aparecem neste trabalho como ações pontuais ao invés de institucionais. É preciso

que tenhamos orgulho do “tupi” que falamos, mesmo sem saber. Que possamos compreender, por que devemos valorizar o saci ao invés da “bruxa”. E assim, como no meu exemplo acima citado, garantir que as crianças tenham a chance de se espelharem na coragem do CANGACEIRO, ao invés do “cowboy”.

É nesse intuito que apresento contribuições acerca das questões que impedem mudanças institucionais no espaço escolar. Teremos em nossos livros didáticos os heróis que ousaram lutar por liberdade, por justiça, por equidade? Ao propor caminhos que inspirem ações, busco nesse findar da dissertação, a possibilidade de abrir as páginas dos livros e se deleitar nas diversas histórias que foram ausentes e que se tornaram presentes. Sem dúvida nenhuma será liberta(dor) apreciar uma aula, onde a história nos acorda ao invés de nos adormecer.

## 5.2 LIBERTA (DOR)

[...] tendo a intenção de contribuir, de alguma maneira, para libertar nosso povo das relações desumanas que nos constroem e agridem, muito mais, de libertar de suas maldades os que nos excluem da vida digna e cidadã.  
(SILVA, 2011, p.84)

O abandono dos povos originários e do povo negro é a marca desse país que nega direitos, fortalece privilégios e sustenta uma estrutura racista. Povo sem cidadania, marginalizado, subalternizado e sem direitos, são todos os dias lançados à própria sorte.

Quantas máscaras nos foram impostas durante o nosso percurso escolar? Quantas feridas se tornaram traumas? Quantas vezes não nos foi permitido falar? Eu, assim como Grada Kilomba, mulher negra, periférica, escrevo com palavras que descrevem minha realidade, não com palavras que descrevem a realidade de um erudito branco, pois escrevemos de lugares diferentes. Minha escrita não vem do centro, mas sim da periferia. E, ao produzir conhecimento, coloco para fora a dor da opressão para que ela não seja somente vista como uma queixa ou algo do gênero, mas sim para que ao ser lida produza resultados que incida sobre o racismo.

Nesse sentido, a tarefa da escola é fazer com que a história seja contada por mais vozes, para que o futuro seja escrito por uma diversidade de mãos. Não é mais possível permitir que a branquitude siga operando, para borrar nossa autoria, apropriando-se da nossa cultura, apagando nossas pertencas.

Defendo a ideia, nesse dissertar, de que a escola segue assumindo cotidianamente o papel de ESBRANQUIÇAR os estudantes não brancos, sendo um dos principais elementos que corroboram com as diversas ausências na história, fortalecendo a monocultura do saber. São as práticas que provocam diariamente o epistemicídio (SANTOS, 2010), que trata da destruição de formas de conhecimento e culturas que não são assimiladas pela cultura do Ocidente branco.

De fato, nunca seremos brancos. Em razão disso, não se trata de um processo de brancura, mas de “quase branco”, aqueles que nunca seremos. Para Fanon (2008), o homem negro quer ser humano, para ser reconhecido como civilizado, que significa ser branco. É branco que ele tentará ser, mas ele nunca será. São literalmente negros e negras que usam as máscaras na tentativa de sobreviver ou serem aceitos diante da sociedade racista. Segundo o autor, as máscaras são disfarces, disparadores para alienação. Esbranquiçar, nos leva a armadilha do “NÃO SER”. Nos tornamos um indivíduo imerso na cultura alheia a sua própria cultura, a sua identidade e a sua história. É como Grada Kilomba (2019, p.28) me toca, ao refletir que devemos nos permitir a se opor a esse lugar de “Outridade”.

A escola deve contribuir para que a educação atue no processo de sair dessa condição de quase branco, dessa consciência esbranquiçada, que por vezes nos leva a desestruturar nossa real natureza, nossas raízes, nossa motivação e ideologia. Somente superando-a, teremos a possibilidade de uma educação antirracista que surja de todos os povos, brancos e não brancos.

A perversidade do racismo é tão presente, que de diferentes formas leva os negros, as negras a construírem na sua trajetória o pensamento esbranquiçado. É só observarmos a nuvem de palavras que nasce desse percurso que, ao longo da dissertação, foi apontado dúvidas, certezas, preocupações que contribuem nessa maneira de sentir e pensar o racismo estrutural, institucional e cotidiano. A nuvem de palavras nasce das diferentes experiências, aqui descritas, que vivemos coletivamente.



Imagem 27: Nuvem de palavras produzidas a partir das escrevivências  
Fonte: Arquivo pessoal

Sair desse pensamento esbranquiçado, também é um convite para sair dessa anestesia histórica (Paulo Freire), de abandonar a assimilação (Munanga), e se livrar da alienação (Fanon). E é assim que o esbranquiçamento acaba se diferenciando da ideia do que o branqueamento propõe. Esbranquiçamento refere-se ao pensar e ao sentir e o branqueamento, ao físico. De acordo com Bento (2014), o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais.

O branqueamento leva a mulher negra, por exemplo, a alisar seus cabelos, negando seus traços, e não se identificando enquanto negra. O esbranquiçar, nos leva a nos enquadrar no pensar e no jeito de ser, porque precisamos. Conforme os autores Rossato e Gesser (2001, p. 24):

É diante do confronto da consciência esbranquiçada que se faz necessário, primeiramente, desestruturar sua natureza, suas raízes, suas motivações, sua ideologia para, então, promover uma educação autêntica com base em críticas multiculturais.

Uma situação que acaba acontecendo conosco, principalmente no verão, é a necessidade de passar um creme nas canelas, pois volta e meia elas estão esbranquiçadas. É sobre isso que estou me referindo, não são canelas brancas, mas

esbranquiçadas. E pensar nessa lógica me traz a certeza que estamos tirando a pele branca da zona de conforto.

Excluídos no dia seguinte, na década seguinte, no século seguinte, vivemos até o presente momento sufocados. Resignificar e recontar nossa história, que antes foi silenciada e até hoje negada por parte daqueles que possuem o poder, se faz necessário e essa é uma das urgências que aponto para os livros escolares e principalmente no currículo da Educação Básica.

Foi no carnaval, lugar de resistência cultural, que encontrei sentido para minha luta antirracista. Com ele percebi a alegria de poder mudar o mundo, através da sua forma de comunicar. Mas isso também precisa ser transformado, pois a escola possui o dever de cumprir com esse papel. A escola precisa ser um lugar de acolhimento, afetos, diálogo, oferecer espaço para os diferentes saberes, principalmente para expressar as diferentes culturas, assim permitindo a continuidade de valores civilizatórios.

A ideia é criar na escola um ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, e isso deve estar exposto, em evidência. Ter espaço para que cada sujeito crie sua narrativa é essencial, para que aqueles que até hoje são oprimidos, possam protagonizar sua própria história, e assim ocupar o lugar que desejar estar. “A prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”. (FREIRE, 2005, p.11)

A insistência de sonegar nossa existência exige urgência na mudança de atitude no cotidiano escolar. Sempre fomos presença na sala de aula, mas nem todos estão preparados para compreender essa verdade. Não há mais espaço para esquivar-se da obrigação de garantir minimamente estrutura para que as professoras possam ter habilidade e competência para desenvolver em sua prática pedagógica uma educação antirracista. Esse processo necessita ser completo, investir nas pessoas, na formação inicial e continuada, nos materiais, nos projetos interdisciplinares e interculturais e na assessoria pedagógica. São movimentos que se revelam ao longo da pesquisa como uma urgência.

Ter a possibilidade de uma nova era, aquela que liberta(dor), traz consigo o medo para os opressores, mas diferente do medo que os oprimidos possuem.

Segundo Freire (2005), nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la. Nos opressores, é o medo de perder a “liberdade” de oprimir. É preciso encarar os dois medos para poder seguir avançando.

Descolonizar o conhecimento, o currículo e as práticas racistas, é uma das urgências apresentadas no percurso da pesquisa. Certamente não serei a salvação do mundo, mas serei parte do mundo que salva. Pensar em novos discursos, mundos alternativos e resistir a opressão são desejos que nos fortalecem quando estamos na periferia e não no centro. Como reflete Kilomba (2019), é o entendimento e o estudo da própria marginalidade que criam a possibilidade de devir como um novo sujeito. A diferença aqui posta é que há um olhar do opressor para o centro, não para a periferia.

A intenção de nos transformar sujeitos falantes, atuantes, empoderados e politizados é outro ponto crucial. O poder é um dos alimentos do racismo, por essa razão a necessidade de descolonizar, impedindo assim a perpetuação do racismo estrutural e institucional. Quero poder ser, assim como quero que os povos indígenas também sejam o EU e não o outro, pois no racismo cotidiano, somos usados para sermos tudo aquilo que a sociedade branca não quer ser, o esbranquiçado.

Me agradou muito retomar algumas lembranças, em especial as escolares, e transformá-las em reflexões que possam contribuir com um outro mundo possível.

### 5.3 A BUSCA DA TERRA SEM MALES (YVY MARÃ E'ÿ). CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Em busca da Terra Sem Males é uma narrativa sagrada Guarani, um mito que se tornou um instrumento de resistência, utilizado pelos indígenas na tentativa de retornar ao status anterior à chegada e domínio violento dos colonizadores. A terra sem males refere-se a uma terra de felicidade, terra fértil, lazer eterno, imortalidade, sem fome, que fala do profundo anseio do ser humano por um mundo melhor, mais feliz e sem guerras. Por essa razão, decido encerrar essa dissertação, usando o enredo da escola de samba Portela do ano de 2020, Guajupιά, Terra Sem Males. Apontando o que é possível ser feito para vivermos numa verdadeira terra, SEM MALES!

Essa inspiração surge do samba enredo da Portela - 2020, quando a escola de samba nos convida a refletirmos na Sapucaí o quanto o índio é dono desse chão. E



nesse contexto, surge o desejo incansável de Madureira, bairro da Portela, ser a Guajupia, terra que bem antes da chegada dos portugueses, era sem maldades, um projeto real de sociedade.

A escrivência apresentada, aponta reflexões e caminhos para que nossa terra seja efetivamente sem males. À título de conclusão, destaco alguns pontos, que considero mais importantes.

O primeiro destaque é em relação a administração pública, em que seus gestores, devem de imediato, apresentar vontade política para implementar as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, modificando o currículo de todas as escolas que estão sob sua responsabilidade. É na gestão desses espaços, que se pode criar condições pedagógicas e administrativas para que o art.26-A da LDBEN seja garantido.

Me atrevo a chamar a atenção para necessidade de rever a escrita do texto da lei, pois ainda há má interpretação em relação a aplicação da mesma na Educação Infantil, visto o que diz o texto inicial do art.26-A da LDBEN que refere “*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,1996, grifo nosso). Mesmo que nos parágrafos essa questão fique evidente, ainda assim o fato da lei iniciar enfatizando o Ensino Fundamental e Médio, a Educação Infantil fica abandonada pelas gestões que acabam considerando não ser obrigatório sua implementação.

Observe o que diz os parágrafos um e dois do artigo 26-A:

§ 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.

§ 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, 1996, grifo nosso).

Portanto, é necessário fazer funcionar no respectivo órgão de educação, um setor, de caráter permanente, responsável pelas ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. É primordial que seja definido como prioridade essa agenda nas ações das

secretarias de educação, principalmente no que se refere a inclusão de orçamentos nos planos anuais e plurianuais dos municípios. Quando trago a importância de uma agenda, refiro-me a uma organização, que possua atribuições específicas e tarefas delegadas ao setor competente, como a garantia da inclusão da EREER no Plano Municipal de Educação (PME) e nos PPPs, prioridades de formação, prioridades para produção de material didático-pedagógico, formas de disseminação de informações, planejamento de um censo, por exemplo, que revele o perfil étnico-racial do alunado do município.

Outro ponto é em relação à política racial, fora dos muros da escola. É preciso assegurar junto à Secretaria da Fazenda o cumprimento da programação financeira para execução de projetos e atividades, assim como estabelecer parceria com a Secretaria de Cultura e órgãos vinculados para formas de trabalho conjunto para implementação das leis.

Também é importante considerar o estabelecimento de relação e parceria com o órgão responsável pelas Políticas de Promoção da Igualdade Racial, de modo a viabilizar o cumprimento do art. 26-A. Em relação às normativas, é importante que a gestão demonstre interesse e tensione que haja por parte do Conselho de Educação, a definição de diretrizes curriculares que tratem sobre as temáticas negra e indígena no respectivo sistema de ensino. É fundamental que o trabalho em rede aconteça, de forma que seja garantido pela secretaria de educação a participação de representantes nos Conselhos municipais de Direitos Humanos, Igualdade Racial, e outros que acolham a pauta racial em seus debates e ações, inclusive são nesses espaços que a educação se encontra com o movimento negro, universidade e demais parceiros.

E, ainda, o TCE-RS nos revela o quão precisamos avançar no cumprimento das leis. O que acompanhamos no trajeto percorrido no caminho do trem, dialoga com todo cenário exposto nas cartografias e escrevivências abordadas. Portanto, também destaco a necessidade de o tribunal capacitar os auditores. Nesse período de quase quatro anos, a impunidade acabou mantendo os mesmos resultados de um ano para o outro. Há de se ter um olhar especial aos conselhos municipais, pois é revelador os resultados apresentados. Os conselhos possuem dificuldades reais de atuarem de forma autônoma, sem interferência da gestão municipal. A maioria da fala dos entrevistados mostra que em seus regimentos internos, o governo é representado pela

SME e gabinete do prefeito, compondo a maioria do colegiado. Poucos Conselhos são paritários.

Todo esse processo, embasado nas ausências, leva aos envolvidos, para uma prisão que remete ao servilismo, prostração, desespero, pelo medo e pela escravidão. Para Santos (2002), as ausências constituem-se em um procedimento investigativo que intenta demonstrar que aquilo que parece não existir teve essa invisibilidade ativamente produzida por relações sociais injustas e predatórias.

Segundo Fanon (2008), há necessidade de destruir esse falso universal e realocar o ser humano como destaque principal. O branco está fechado na sua brancura. Para o autor, o negro existe como o nada do branco enquanto o negro existe para o branco.

E é sobre essa existência que, ao longo desta dissertação, busquei identificar as ausências e urgências que devem ser ferramentas de transformação e (re)existência de toda uma nação. Deixei revelada uma parte da história que é negada, para que haja além do incômodo, um constrangimento dos que são beneficiados por esse esbranquiçar.

Segue no quadro abaixo, um resumo da cartografia das ausências e urgências identificadas ao longo dessa pesquisa:

<b>AUSÊNCIAS</b>	<b>URGÊNCIAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Das histórias que não são contadas no cotidiano escolar;</li> <li>➤ Investimento Público;</li> <li>➤ Gestores com responsabilidade social que vão além do afeto à causa;</li> <li>➤ Participação do Estado na garantia da aplicação do art.26-a da LDBEN;</li> <li>➤ Normativas municipais específicas sobre ERER;</li> <li>➤ Setor e ou assessoria específica para acompanhar, orientar e garantir aplicabilidade do artigo 26-a da LDBEN no currículo escolar;</li> <li>➤ Formação sistemática/continuada com toda rede municipal;</li> <li>➤ Materiais pedagógicos e publicações locais que fomentem a pesquisa, estudo da ERER no</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conhecimento do art.26-a da LDBEN e das DCNERER por todos;</li> <li>➤ Sair das ações individuais e tornar a ERER em ações institucionais;</li> <li>➤ Planejamento financeiro específico garantido na PPA, LDO e LOA, para o cumprimento do art.26-a da LDBEN;</li> <li>➤ Mudança nos livros didáticos, a história de diferentes povos precisa ser contada;</li> <li>➤ Fiscalização e acompanhamento dos Conselhos Municipais de Educação em relação ao cumprimento das leis 10.639/03 e 11/645/08.</li> <li>➤ Descolonizar os currículos escolares;</li> <li>➤ Formação continuada com todos os profissionais da educação, da pessoa</li> </ul>

cotidiano escolar; ➤ Das leis 10.639/03 e 11.645/08 nos PPPs e Regimentos das escolas que compõe o Sistema Municipal de Educação;	responsável pela porta, até o professor, principalmente os gestores; ➤ A ERER precisa ir além da vontade política, há necessidade de ser um projeto de sociedade;
--	--

Tabela 9: Cartografia das ausências e urgências

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Entrevistas e Dados do TCE-RS

Ao concluir esse trabalho, realizo apontamentos e indicações acerca de tudo que é possível transformar em presença. Que ferramentas podem contribuir para descolonizar o imaginário coletivo que perpetua o racismo estrutural? Como acordar desse sono profundo? Segue um pequeno manual, construído pela autora, que contém sugestões concretas de como podemos contribuir para que o artigo 26-A seja presença nos currículos escolares. Tais “dicas” se inspiraram nas leis, nas diretrizes e no plano, como vontade de contribuir com os gestores, com os conselhos de educação e com os professores.

### **Dicas para não ausência do art.26-A da LDBEN no cotidiano escolar**

- ✓ Conheça as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e o que trata o artigo 26-A da LDBEN.
- ✓ Se aproprie das Diretrizes Curriculares Nacionais para implementação da ERER.
- ✓ Tenha em mãos 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 (que também é extensivo para o ensino da história e cultura indígena).
- ✓ Busque as diretrizes locais. Caso não exista, cobre dos conselhos de educação resoluções que contribuam na organização escolar.
- ✓ Leia com atenção o PPP da escola em que atua, certifique-se de qual a proposta pensada e planejada pela escola em relação a ERER. Caso não conste nenhuma previsão e ou orientação, seja você a protagonista dessas alterações.
- ✓ Apresente às crianças, desde pequeninas, livros com personagens negros e indígenas, mas que saiam do estereótipo ensinado até o presente momento.

- ✓ Valorize os diferentes saberes e experiências das crianças, adolescentes e adultos.
- ✓ Busque fazer leituras de bibliografias negras: há epistemologias que pulsam e que precisam sair desse silenciamento.
- ✓ Não basta ser contra o racismo, são necessárias atitudes pontuais e mobilizadoras, principalmente no contexto escolar, o problema é de todos quando ocorre atos racistas na escola.
- ✓ Cobre da gestão municipal e escolar investimento financeiro específico para ações da educação antirracistas.
- ✓ Reconheça seus privilégios e os privilégios da branquitude, pois é fundamental para compreensão de certos enfrentamentos culturais e estruturais.
- ✓ Sempre que possível, dê visibilidade aos saberes e fazeres dos povos indígenas e negros.
- ✓ Observe ao seu entorno e perceba, em que lugares você vê seu aluno ou aluna: como protagonistas ou meros espectadores?
- ✓ Tome cuidado ao comparar suas experiências com as dos estudantes, pois em determinados momentos você pode cair na armadilha de não identificar seus privilégios.
- ✓ Seja atuante e efetivo quando a pauta em debate é sobre EREER, pois por muitos anos a história foi ocultada. Não precisamos mais manter essa mesma lógica.
- ✓ Perceba o racismo que existe em você e faça um exercício de desconstrução e reconstrução.
- ✓ Não se preocupe, dói combater o racismo, infelizmente esse sentimento faz parte do processo de transformação.
- ✓ Cuidado! O silêncio é cúmplice da violência. Procure não se calar diante de situações racistas.
- ✓ Racismo institucional refere-se a falta de oportunidades, então cuidado com julgamentos meritocráticos.
- ✓ Atenção com a forma ÚNICA de ensinar, há saberes diferentes e eles precisam ser valorizados.

- ✓ Perceba que cada sujeito é único na sua subjetividade, isso explica a atenção que deve ser dada ao não tratar o negro e a negra como uma personificação do branco/único.
- ✓ Tenha sensibilidade de garantir a representatividade e também a proporcionalidade nas diferentes situações e/ou tarefas escolares.
- ✓ Dê visibilidade às produções e histórias que valorizem os que hoje estão à margem da sociedade, principalmente mulheres, povos indígenas e negra/os.
- ✓ Não deixe solitárias/os professoras/es negras/os e afetas/os à causa nas ações pedagógicas, pois é doloroso esse sentimento de estar agindo só.
- ✓ Assuma sua responsabilidade de professora/or. Esse papel é exclusivo seu e de mais ninguém. Lembre-se, a educação não é neutra, mas sim responsável pela transformação do que está ao seu entorno e na sociedade como um todo.

Não podemos esquecer jamais, que a esperança brilha mais na escuridão. Bora carnavalizar a vida!

Mas o samba faz essa dor dentro do peito ir embora  
Feito um arrastão de alegria e emoção o pranto rola  
Meu canto é resistência  
No ecoar de um tambor  
Vêm ver brilhar  
Mais **uma menina** que você abandonou,  
ô pátria amada! (Samba Beija-Flor, 2018).

## REFERÊNCIAS

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

BALL, Stephen J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas.** Ponta Grossa/PR, Editora UEPG, 2016.

BANIWA, Gersem. **O Índio Brasileiro:** O que Você Precisa Saber sobre Os Povos Indígenas no Brasil Hoje, de Gersem dos Santos Luciano. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes, volume 1. Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.

BARROS, L. P., & Kastrup, V. (2012). **Cartografar é acompanhar processos.** In Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina.

BENTO, Maria Aparecida. **Branquitude e negritude:** contribuições para psicologia social no Brasil. São Paulo. Caso do psicólogo, 2014.

BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldir Carvalho. **Os Percursos do Negro em Porto Alegre:** Territorialidade Negra Urbana. In: PORTO ALEGRE. Museu de percurso do negro em Porto Alegre. Porto Alegre: Prefeitura Municipal: Vinícius Vieira, 2010.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/> Acesso em 07 de abril de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 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/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm) Acesso em 02 de abril.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm) Acesso em 10 de abril de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/oo3.pdf> Acesso em 17 de abril de 2020.

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

BRASIL. **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.** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2009.

CAMISOLÃO, Rita de Cássia dos Santos. **Cartografia do acolhimento: escrituras do estudante negro na UFRGS** / 2020.

CARTILHA RS. Ministério Público do Rio Grande do Sul. Centro de apoio operacional dos direitos humanos. **Lei 11.645/2008: implementação do ensino da história e cultura indígena na educação**, 2010.

CARNEIRO, Sueli. Margem Esquerda. **Revista da Boitempo – Margem Esquerda – Nº27 – Racismo**. 2016.

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, 1998.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CHIMAMANDA, Ngozi Adichie. **O perigo de uma história única**. Versão da primeira fala feita por Chimamanda no programa TED Talk, em 2009. Companhia das letras, 2019. 64p.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo. Editora, Cortez, 2014.

COSTA, Luciano Bedin. **Cartografia: uma outra forma de pesquisar**. Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014.

CHAGAS, Wagner dos Santos. **“Eu sou porque nós somos”**: experiências do emocionar nas aprendizagens umbandistas. Tese de Doutorado da UNISINOS. São Leopoldo, 2017.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. (5 ed.). Editora: Cortez. São Paulo, 2001.

DOMÊNICO, Deivid. **Compositor do samba: História pra ninar gente Grande**. 2019 – RJ

DORNELLES Ramos, Luciana. **Descolonizando práticas pedagógicas: a narrativa de uma educadora na luta pela educação antirracista**. 2021



EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.** Belo Horizonte:2009.

EVARISTO, Conceição. **A Escrivivência e seus subtextos.** DUARTE, Constância Lima. NUNES, Isabella Rosado. **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres.** 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vivêncio.** Rio de Janeiro. Pallas. 2017.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade.** 21<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 42<sup>a</sup> edição.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 6<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2020

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.

GOMES, Nilma Lino. **Desigualdades e diversidade na educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, Sept. 2012.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. Editora Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como mulher negra.** São Paulo: Elefante, 2019.

KASTRUP, V. (2012). **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo.** In Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano.** Tradução Jess Oliveira. 1<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro.Cabogó,2019. 248p

LIMA, Sebastião Henrique Santos. **Comunidade quilombola Chácara das Rosas do município de Canoas/RS: a trajetória do estigma à luta por reconhecimento.** 2017. Dissertação Mestrado UFRGS.

LOURES, Samily. 2020. <https://noticiapreta.com.br/criancas-negras-sao-mais-vistas-como-raivosas-por-professores-revela-estudo/>. Acesso em 09 de setembro 2021.

MORAES, Larisse. **Alunas e alunos como protagonistas de uma educação antirracista: o caso do Projeto Afroativos em Porto Alegre.** Relações Étnico-Raciais: espaço escolar e não escolar na efetivação da luta antirracista / – XI COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores/ as Negros/as, 9 a 12 de novembro de 2020. – Organizadoras: Luciane Dias Gonçalves, Rosa Margarida de Carvalho Rocha. – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Dicionário da História Social do Samba.** - 1. Ed - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

LOPES, Vera Neusa. **O órgão gestor do sistema municipal de ensino e o Art. 26-A.** 2019.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Povos Indígenas e a Lei 11.645: (in) visibilidade no ensino da história do Brasil.** In BERGAMASCHI, Maria Aparecida. DALLA ZEN, Maria Isabel H. XAVIER, Maria Luiza Merino de F. Povos Indígenas e Educação. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, mar. 2017.  
Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362017000100059&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000100059&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 09 maio 2020.

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.

PASSOS, E., & Benevides de Barros (2012). **A cartografia como método de pesquisa-intervenção.** In Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina.

PASSOS, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Org.) (2012). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina.

PASSOS, E., Kastrup, V., & Tedesco, S. (Org.). (2014). **Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum.** vol. 2. Porto Alegre: Sulina.

MOURA, Dayse; OLIVEIRA, Adja Motta de; SOUZA, Fabiana Leandro de. **Identidade Racial na educação Infantil:** o que pensam as professoras acerca da educação das relações raciais e da construção de uma autoimagem positiva da criança negra?. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** Usos e sentidos. 4ª edição. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2020.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Sankofa:** educação e identidade afrodescendente. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. Eliane Cavalleiro. 6ª Edição. São Paulo: Selo Negro Edições. 2001

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras.** Relações raciais, quilombos e movimentos. 1 ed. Rio de Janeiro, Zahar. 2021.

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

RELATORIO. **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.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

ROSSATO, Cesar. GESSER, Verônica. **A experiência da branquitude diante de conflitos raciais:** estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. Eliane Cavalleiro. 6ª Edição. São Paulo: Selo Negro Edições. 2001

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009. p. 79-118.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção intercultural da igualdade e da diferença.** In: Santos, B. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, 237-280.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Critica de Ciências Sociais, 63.p.237-280. 2002

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção intercultural da igualdade e da diferença**. In: SANTOS, B.S. A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Conçalves. **Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância**. BH, Editora: Maaza edições, 2011. 176p

SILVA, Petronilha Beatriz Conçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre: Revista Educação, n. 3(63), p. 489-506, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Conçalves. **Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>

Acesso em: 02 de maio de 2020.

SILVEIRA, Bruno Xavier. **Da Bonja pro mundo: O território Vivido com potência identitária no ensino de geografia**. 2018.

SCHNEIDER, Carolina Chagas. **Cotas Raciais no Cotidiano da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: implicações para a educação das relações étnico-raciais**. Porto Alegre. 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/17538>  
Acesso 10 agosto de 2021.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. **Reconhecimento Oficial da autonomia e da sabedoria dos agentes originários e reorientação do projeto (inter)nacional brasileiro**. Povos indígenas & educação / Maria Aparecida Bergmaschi, maria Isabel Habckost Dalla Zen, Maria Luisa Merino de Freitas Xavier (organizadoras). – 2. ed – Porto Alegre: Mediação, 2012.

VIEIRA, Daniele Machado. **Territórios Negros em Porto Alegre/RS (1800 – 1970): Geografia histórica da presença negra no espaço urbano**. 2017  
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/177570/001065835.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 10 de julho de 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

## **LINKS ACESSADOS**

<http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/inicial> acesso em 29 de março de 2020.

<https://jorgeterra.wordpress.com/2012/07/25/lei-de-diretrizes-e-base-da-educacao-e-ministerio-publico-de-contas/> acesso em 10 de abril de 2020.

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/189994/001089586.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em 30 de abril de 2020.

<http://www.decada-afro-onu.org/> acesso em 6 de abril 2020.

<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/24059/13257> acesso em 08 de maio de 2020.

<https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-professor/> acesso em 21 de maio de 2020.

<https://www.webqda.net/o-metodo-da-cartografia-em-pesquisa-qualitativa/> acesso em 12 de maio de 2020.

<http://www.gresportela.org.br/Noticias/Detalhes/sinopse-do-enredo-da-portela-para-o-carnaval-2020> acesso em 12 de maio 2020.

<https://blogdoacra.blogspot.com/2012/06/contos-e-cantos-das-ganhadeiras-de.html> acesso em 13 de junho 2021

<https://www.ibge.gov.br/> acesso em setembro de 2020

## **ANEXOS**

### **ANEXO1 – Roteiro de entrevistas semiestruturadas**

**Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas com os gestores (secretários de educação/ diretores pedagógicos/ responsável pela implementação das leis), segue as questões que orientam:**

- 1) A secretaria acompanha a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08? De que forma?
- 2) O que faz diante de escolas que não cumprem a Lei?
- 3) Existe um setor/profissional na secretaria de educação responsável pela implementação e assessoria das leis 10.639/03 e 11.645/08?
- 4) Quais os investimentos financeiros realizados nos últimos 4 anos para garantir a implementação das leis? (Valores)
- 5) Conte como o município investe em formação dos quadros funcionais do sistema educacional, conforme item c do Plano Nacional, cuja previsão é colaboração com Fórum de Educação, Institutos de Educação Superior, Movimento Negro.
- 6) Secretaria fornece recursos humanos e materiais para implementação das leis?
- 7) A Secretaria de Educação participa de Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial ou outros grupos de estudos na cidade e região?

**Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas com um representante legal do Conselho Municipal de Educação, segue questões que orientam:**

- 1) Você conhece as leis 10.639/03 e 11.645/08?
- 2) O Conselho Municipal de Educação possui uma normativa referente a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08?
- 3) Os projetos políticos pedagógicos das escolas contemplam as leis?
- 4) Como é realizada a fiscalização do conselho em relação aplicabilidade das leis nas escolas municipais? E na rede privada da Educação Infantil?
- 5) Que medidas são tomadas quando uma escola não cumpre a lei?

## ANEXO 2

### Questionário TCE-RS 2015

QUESITOS DE AUDITORIA DO ARTIGO 26-A DA LDB
<p><b>I) REPRODUÇÃO DO ARTIGO 26-A:</b></p> <p style="text-align: center;"><u><b>LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.</b></u></p> <p style="text-align: right; color: #800000;"><i>Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</i></p> <p>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. <u>(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).</u></p> <p>§ 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. <u>(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).</u></p> <p>§ 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 histórias brasileiras. <u>(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).</u></p> <p><b>II) MUNICÍPIO AUDITADO:</b></p> <p>Nome do Município: _____            Número de Habitantes: _____            Região TCE: _____            Número de Escolas Municipais de Ensino Básico: _____            Número de Professores da Rede Municipal de Ensino Básico: _____            Número de Alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino Básico: _____</p> <p><b>III) QUESITOS:</b></p> <p><b>A) DOCUMENTAÇÃO</b></p> <p><b>1. Preencha os seguintes dados:</b></p> <p>Número de Escolas Municipais de Ensino Básico: _____            Número de Professores da Rede Municipal de Ensino Básico: _____            Número de Alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino Básico: _____</p> <p><b>2. 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 (LDB)?</b></p> <p>( ) Sim.            ( ) Não, porquê: _____</p> <p><b>3. O Executivo Municipal ou o Conselho Municipal de Educação criaram alguma normativa, vigente, relativa à implementação ensino da cultura da história africana, cultura afro-brasileira e indígena (Artigo 26-A da LDB)?</b></p> <p>( ) Sim, ambos. Identificar respectivas normas: _____            ( ) Sim, apenas o Executivo municipal. Identificar norma: _____            ( ) Sim, apenas o Conselho Municipal de Educação. Identificar norma: _____            ( ) Não</p> <p><b>4. Nos Projetos Pedagógicos apresentados pelas escolas está incluído, conforme previsto no Artigo 26-A da LDB, o ensino das histórias e culturas:</b></p> <p>a) africanas ( ) Sim. Nomear: _____ ( ) Não            b) afro-brasileiras ( ) Sim. Nomear: _____ ( ) Não</p>



c) indígenas ( ) Sim. Nomear: \_\_\_\_\_ ( ) Não

**5. Nos Planos de Ensino (PE) está incluído, conforme Artigo 26-A da LDB, o ensino das histórias e culturas**

- a) africanas ( ) Sim. Nomear: \_\_\_\_\_ ( ) Não  
 b) afro-brasileiras ( ) Sim. Nomear: \_\_\_\_\_ ( ) Não  
 c) indígenas ( ) Sim. Nomear: \_\_\_\_\_ ( ) Não

**6. Nos últimos 5 (cinco) anos, houve concurso público para o magistério municipal, no qual o ensino da histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas foi exigido dentre os conteúdos a serem estudados pelos candidatos, com previsão em edital?**

- ( ) Sim  
 ( ) Não  
 ( ) Não foi realizado concurso público neste período.

**B) ORÇAMENTO**

**7. Dos recursos/verbas para Função Educação quanto foi destinado especificamente para o cumprimento do artigo 26 A da LDB no exercício de 2014?**

- ( ) Do Município \_\_\_\_\_  
 ( ) Do Estado \_\_\_\_\_  
 ( ) Da União \_\_\_\_\_

**8. De qual forma foi empregado o valor destinado especificamente para o cumprimento do artigo 26 A da LDB no exercício de 2014?**

- ( ) Compra de material didático específico  
 ( ) Elaboração de material didático específico  
 ( ) Formação Continuada específica relativa ao tema  
 ( ) Eventos específicos na temática  
 ( ) Projetos específicos no tema  
 ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**C) FORMAÇÃO**

**9. O Município, nos últimos cinco anos, ofereceu formação específica para os professores referente ao Artigo 26-A da LDB?**

- ( ) Sim  
 ( ) Não

**10. De que forma o Município, nos últimos cinco anos, realizou treinamento específico para o cumprimento do Artigo 26-A da LDB?**

Responder aos itens abaixo para cada uma das ações realizadas:

Nome do evento: \_\_\_\_\_  
 Título/tema do evento: \_\_\_\_\_  
 Tipo de evento (seminário, curso, congresso etc.): \_\_\_\_\_  
 Data/período de duração: \_\_\_\_\_  
 Carga Horária do evento: \_\_\_\_\_  
 Número de participantes: \_\_\_\_\_  
 Instituição responsável pelo evento: \_\_\_\_\_

**11. Qual o percentual de professores da rede municipal de ensino que já recebeu treinamento específico para o cumprimento do Artigo 26-A da LDB?**

Data/período de duração: \_\_\_\_\_  
 Carga Horária do evento: \_\_\_\_\_  
 Número de participantes: \_\_\_\_\_  
 Instituição responsável pelo evento: \_\_\_\_\_



## ANEXO 3

### Questionário TCE-RS 2018

## 2018-Questionário IEGM: i-Educ

Índice Municipal da Educação

### Art. 26-A da Lei nº 9.394/1996

#### I) REPRODUÇÃO DO ARTIGO 26-A:

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

*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 histórias brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).*

#### II) INDICAÇÃO DE LEGISLAÇÃO COMPLEMENTAR

[Parecer CNE/CP nº 3/2004](#) - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

[Resolução CNE/CP nº 1/2004](#) - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

[Parecer CNE/CEB nº 2/2007](#) - Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

[Parecer CNE/CEB nº 6/2011](#) - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.

[Parecer CNE/CEB nº 14/2015](#) – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

[Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana](#)

#### [ ] Dados gerais do Município: \*

Por favor, verifique o formato de sua resposta

	Quantidade
Número de Escolas Municipais de Ensino Básico:	<input style="width: 100%;" type="text"/>
Número de Professores da Rede Municipal de Ensino Básico:	<input style="width: 100%;" type="text"/>
Número de Alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino Básico:	<input style="width: 100%;" type="text"/>

**[ ] 1. 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 (LDB)? \***

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim  
 Não

**[]1.1. Por quê? \***

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**

A resposta foi 'Não' na questão '111 [TCERS100]' (1. 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 (LDB)? )

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]2. 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 LDB)? \***

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim, ambos  
 Sim, apenas o Executivo Municipal  
 Sim, apenas o Conselho Municipal de Educação  
 Não

**[]2.1. Identificar norma: \***

**Só responder essa pergunta sob as seguintes condições:**

A resposta foi 'Sim, apenas o Conselho Municipal de Educação' ou 'Sim, apenas o Executivo Municipal' ou 'Sim, ambos' na questão '113 [TCERS102]' (2. 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 LDB)?)

Por favor, coloque sua resposta aqui:

**[]3. Nos Projetos Pedagógicos apresentados pelas escolas está incluído, conforme previsto no Artigo 26-A da LDB, o ensino das histórias e culturas: \***

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	Sim	Não
africanas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
afro-brasileiras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
indígenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**[]4. Nos Planos de Ensino (PE) está incluído, conforme Artigo 26-A da LDB, o ensino das histórias e culturas: \***

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	Sim	Não
africanas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
afro-brasileiras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
indígenas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**[]5. 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: \***

Escolha a(s) que mais se adequem:

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- História
- Artes
- Literatura
- Em todas as disciplinas
- Em nenhuma disciplina
- Em outras disciplinas. Quais::

**[]6. Tendo em vista o parágrafo 2º do Art. 26-A, os conteúdos de histórias e culturas africanas afro-brasileiras e indígenas são ministrados \***

Escolha a(s) que mais se adequem:

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Na Educação Infantil
- Em alguns anos do Ensino Fundamental
- Em todos os anos do Ensino Fundamental
- Em alguns anos do Ensino Médio
- Em todos os anos do Ensino Médio

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

Escolha a(s) que mais se adequem:

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Em nenhuma escola municipal
- Em todas as escolas municipais de Educação Infantil
- Em algumas escolas municipais de Educação Infantil
- Em todas as escolas municipais de Ensino Fundamental
- Em algumas escolas municipais de Ensino Fundamental
- Em todas as escolas municipais de Ensino Médio
- Em algumas escolas municipais de Ensino Médio

Em algumas escolas municipais. Quais:

**[]8. Houve concurso público para o magistério municipal, no qual o ensino da histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas foi exigido dentre os conteúdos a serem estudados pelos candidatos, com previsão em edital nos anos de 2016 a 2018? \***

Escolha uma das seguintes respostas:

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim  
 Não  
 Não foi realizado concurso público neste período

**[]9. Dos recursos/verbas para Função Educação, quanto foi destinado especificamente para o cumprimento do artigo 26 A da LDB nos exercícios de 2015, 2016, 2017 e 2018? \***

Por favor, verifique o formato de sua resposta

	2015	2016	2017	2018
Do Município	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Do Estado	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Da União	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Utilizar o formato 999999,99

**[]10. De qual forma foi empregado o valor destinado especificamente para o cumprimento do artigo 26 A da LDB no período de 2015 a 2018? \***

Escolha a(s) que mais se adequem:

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Compra de material didático específico  
 Elaboração de material didático específico  
 Formação Continuada específica relativa ao tema  
 Eventos específicos na temática  
 Projetos específicos no tema  
 Outros:

**[]11. Número de professores capacitados para o cumprimento do artigo 26-A da LDB nos exercícios de 2016 a 2018, separadamente: \***

Por favor, verifique o formato de sua resposta

	Quantidade
2016	<input type="text"/>
2017	<input type="text"/>
2018	<input type="text"/>

Somente valores numéricos. Formato: 9999.



**[ ]12.1. Área de conhecimento dos professores capacitados para o cumprimento do artigo 26-A da LDB no exercício de 2016: \***

Escolha a(s) que mais se adequem

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- História
- Literatura
- Artes
- Todas as áreas de conhecimento
- Não houve capacitação de professores sobre o tema
- Outras áreas de conhecimento:

**[ ]12.2. Área de conhecimento dos professores capacitados para o cumprimento do artigo 26-A da LDB no exercício de 2017: \***

Escolha a(s) que mais se adequem

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- História
- Literatura
- Artes
- Todas as áreas de conhecimento
- Não houve capacitação de professores sobre o tema
- Outras áreas de conhecimento:

**[ ]12.3. Área de conhecimento dos professores capacitados para o cumprimento do artigo 26-A da LDB no exercício de 2018: \***

Escolha a(s) que mais se adequem

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- História
- Literatura
- Artes
- Todas as áreas de conhecimento
- Não houve capacitação de professores sobre o tema
- Outras áreas de conhecimento:

**[ ]13.1. Tipos de eventos de formação realizados para o cumprimento do artigo 26-A da LDB no exercício de 2016: \***

Escolha a(s) que mais se adequem

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Cursos
- Seminários
- Palestras
- Congressos

Não foram realizados eventos de formação sobre o tema

Outros eventos::

**[]13.2. Tipos de eventos de formação realizados para o cumprimento do artigo 26-A da LDB no exercício de 2017: \***

Escolha a(s) que mais se adequem(m)

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

Cursos

Seminários

Palestras

Congressos

Não foram realizados eventos de formação sobre o tema

Outros eventos::

**[]13.3. Tipos de eventos de formação realizados para o cumprimento do artigo 26-A da LDB no exercício de 2018: \***

Escolha a(s) que mais se adequem(m)

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

Cursos

Seminários

Palestras

Congressos

Não foram realizados eventos de formação sobre o tema

Outros eventos::

**[]14. Número de eventos de formação de professores para o cumprimento do artigo 26-A da LDB realizados nos exercícios de 2016 a 2018: \***

Por favor, verifique o formato de sua resposta

	Quantidade
2016	<input type="text"/>
2017	<input type="text"/>
2018	<input type="text"/>

Somente valores numéricos. Formato: 9999.

**[]15. Nomear os últimos cinco eventos de formação para o cumprimento do Artigo 26-A da LDB realizados (não anteriores a 2016):**

	Descrição do evento	Data de realização
Evento 1	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Evento 2	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Evento 3	<input type="text"/>	<input type="text"/>

	Descrição do evento	Data de realização
Evento 4	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Evento 5	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**[ ] 16.1. No exercício de 2016, os eventos de formação para o cumprimento do Artigo 26-A da LDB foram realizados com assessoria de: \***

Escolha a(s) que mais se adequem(m)

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Instituições de ensino superior públicas
- Instituições de ensino superior privadas ou comunitárias
- Organizações da sociedade civil
- Especialistas das temáticas de histórias e culturas indígenas, africanas e afrobrasileiras pertencentes ao quadro de servidores do município
- Especialistas acadêmicos das temáticas de histórias e culturas indígenas, africanas e afrobrasileiras externos ao quadro de servidores do município
- Especialistas não acadêmicos das temáticas de histórias e culturas indígenas, africanas e afrobrasileiras externos ao quadro de servidores do município
- Os eventos foram realizados sem assessoria
- Não foram realizados eventos de formação na área
- Outros:

**[ ] 16.2. No exercício de 2017, os eventos de formação para o cumprimento do Artigo 26-A da LDB foram realizados com assessoria de: \***

Escolha a(s) que mais se adequem(m)

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Instituições de ensino superior públicas
- Instituições de ensino superior privadas ou comunitárias
- Organizações da sociedade civil
- Especialistas das temáticas de histórias e culturas indígenas, africanas e afrobrasileiras pertencentes ao quadro de servidores do município
- Especialistas acadêmicos das temáticas de histórias e culturas indígenas, africanas e afrobrasileiras externos ao quadro de servidores do município
- Especialistas não acadêmicos das temáticas de histórias e culturas indígenas, africanas e afrobrasileiras externos ao quadro de servidores do município
- Os eventos foram realizados sem assessoria
- Não foram realizados eventos de formação na área
- Outros:

**[ ] 16.3. No exercício de 2018, os eventos de formação para o cumprimento do Artigo 26-A da LDB foram realizados com assessoria de: \***

Escolha a(s) que mais se adequem(m)

Por favor, escolha as opções que se aplicam:

- Instituições de ensino superior públicas  
 Instituições de ensino superior privadas ou comunitárias  
 Organizações da sociedade civil  
 Especialistas das temáticas de histórias e culturas indígenas, africanas e afrobrasileiras pertencentes ao quadro de servidores do município  
 Especialistas acadêmicos das temáticas de histórias e culturas indígenas, africanas e afrobrasileiras externos ao quadro de servidores do município  
 Especialistas não acadêmicos das temáticas de histórias e culturas indígenas, africanas e afrobrasileiras externos ao quadro de servidores do município  
 Os eventos foram realizados sem assessoria  
 Não foram realizados eventos de formação na área  
 Outros:

**[ ]17. Nos exercícios de 2016 a 2018, o município realizou eventos de formação para o cumprimento do Artigo 26-A da LDB com carga horária de: \***

Por favor, verifique o formato de sua resposta

	2016	2017	2018
Até 4 horas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
De 5 a 10 horas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
De 11 a 20 horas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mais de 20 horas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Informar o número de eventos realizados para cada faixa de carga horária e para cada ano.

Somente valores numéricos. Formato: 9999.