

A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE JOVENS DO QUILOMBO CHÁCARA DAS ROSAS – CANOAS/RS

Me. Carina Malonn  0000-0003-1328-851X

Dra. Rosangela Fritsch  0000-0002-0630-3649

Darciel Pasinato  0000-0003-4167-2025

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

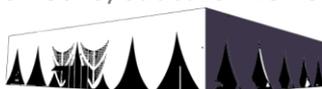
RESUMO: O estudo trata das relações étnico-raciais na trajetória escolar de jovens quilombolas do Quilombo Chácara das Rosas, no município de Canoas no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória ocorrida entre os anos 2020 e 2021. Por meio da análise de conteúdo de entrevistas compreensivas e da análise documental de políticas educacionais sobre educação étnico-racial objetivamos compreender como as relações étnico-raciais são percebidas e significadas por quatro jovens quilombolas em suas trajetórias escolares no Ensino Fundamental. Sustenta-se teoricamente no campo das epistemologias do sul, políticas educacionais e no conceito de juventudes. Identificamos que a relevância da educação para as relações étnico-raciais é compreendida pelos jovens. No entanto, possuem contato pontual com a temática na escola, o que os faz procurar conhecimentos sobre suas origens culturais por meio da oralidade, em conversas realizadas com familiares no interior do Quilombo. Os conteúdos, ações e atividades relacionadas e educação das relações étnico-raciais são escassas nas escolas e influenciam na percepção de jovens negros sobre si e seus posicionamentos nos espaços coletivos.

PALAVRAS-CHAVE: Étnico-racial; Quilombolas; Políticas educacionais.

ETHNIC-RACIAL EDUCATION IN SCHOOL: EXPERIENCES OF YOUNG PEOPLE FROM QUILOMBO CHÁCARA DAS ROSAS – CANOAS/RS

ABSTRACT: The study deals with ethnic-racial relations in the school trajectory of young quilombolas from Quilombo Chácara das Rosas, in the municipality of Canoas in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. This is an exploratory qualitative research that took place between the years 2020 and 2021. Through the content analysis of comprehensive interviews and documental analysis of educational policies on ethnic-racial education, we aim to understand how ethnic-racial relations are perceived and meanings by four young quilombolas in their school trajectories in Elementary School. It is theoretically supported in the field of southern epistemologies, educational policies and the concept of youth. We identified that the relevance of education for ethnic-racial relations is understood by young people. However, they have punctual contact with the theme at school, which makes them seek knowledge about their cultural origins through orality, in conversations with family members inside the Quilombo. The contents, actions and related activities and education of ethnic-racial relations are scarce in schools and influence the perception of young black people about themselves and their positions in collective spaces.

KEYWORDS: Ethnic-racial; Quilombolas; Educational policies.



1 INTRODUÇÃO

As relações étnico-raciais na educação de jovens quilombolas é tema desse estudo. Partimos de um estudo bibliográfico (LIMA; MIOTO, 2007; PIZZANNI *et al.*, 2012) tendo como fontes pesquisas acadêmicas, publicadas entre 2015 e 2020, que trouxeram elementos para reafirmar a relevância do aprofundamento do debate acerca das políticas educacionais voltadas à educação étnico-racial. Apesar de decorridas quase duas décadas desde a aprovação da Lei n. 10.639/2003, que inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino, (BRASIL, 2003) e também do Parecer CNE/CEB n. 16/2012, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, (BRASIL, 2012) ainda são registradas resistências nas escolas quanto à propostas que anunciem para uma mudança de paradigmas na educação das relações étnico-raciais (MARCON, 2012).

As pesquisas apontam e reivindicam a interdisciplinaridade, a formação de professores e a necessidade de um trabalho contínuo, transversal, qualificado para desenvolver as relações étnico-raciais e que não se limite a datas comemorativas (SILVA, 2019; MATOS, 2017; ROSA, 2017; SILVA, 2016; SILVA, 2015; CORSINO, 2019). A necessidade de formação de professores é uma demanda reconhecida pelos próprios docentes enquanto fator importante para a efetividade da educação para as relações étnico-raciais, reconhecendo que o trabalho com essa temática não pode ser delegado somente a um professor ou componente curricular, mas sim ser praticado de forma multidisciplinar e integrada ao currículo (BACKES, 2018; TÚBERO, 2018; BRITO, 2019; NASCIMENTO, 2017; SANTOS, 2017).

Ao mesmo tempo, a produção de conhecimento acumulada aponta para o reconhecimento de avanços educacionais efetivos referentes as relações étnico-raciais, a partir das políticas públicas voltadas às ações afirmativas que



impactaram nos currículos, materiais didáticos e em ações direcionadas ao enfrentamento do racismo na escola (RELINDES, 2016; SOUZA 2015; ABDALLA, 2017; KACZMAREK, 2016; WASILEWSKI, 2015).

Acreditamos na potência da educação para as relações étnico-raciais para o enfrentamento ao racismo que se pauta na busca pela justiça social. Para além da existência da Lei n. 10.639/2003 e do apoio dos professores, entendemos que é preciso contar com a adesão de gestores e do poder público para garantir sua efetividade, já que a invisibilidade das questões étnico-raciais na educação tem afetado a visão que os jovens têm de si mesmo, incidindo nas questões de permanência ou evasão escolar (SILVA, 2019; JESUS, 2018; NUNES, 2017; SILVA, 2018; SANTOS, 2016; MOREIRA, 2017). A perspectiva das juventudes sobre as relações étnico-raciais no período que frequentaram a escola durante a vigência das políticas educacionais que preveem o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos mobiliza enquanto pesquisadores.

O presente estudo tem como objetivo compreender como as relações étnico-raciais são percebidas e significadas por quatro jovens quilombolas em suas trajetórias escolares no Ensino Fundamental a luz do campo das epistemologias do sul, políticas educacionais e no conceito de juventudes.

Apresentamos na seção que segue essa introdução, os referenciais teóricos e o percurso metodológico desenvolvido em cada etapa da investigação. Na sequência, apresentamos uma contextualização do Quilombo Chácara das Rosas, onde situa-se a empiria do estudo. Também analisamos o conteúdo das políticas que tratam da educação étnico-racial de forma combinada com indícios encontrados nas entrevistas compreensivas realizadas com quatro jovens moradores do Quilombo, apresentando excertos de suas falas organizados nas categorias “relacionamento entre professores e equipe escolar” e “conhecimentos e atividades sobre as relações étnico-raciais”. A última seção é dedicada às considerações finais.



2 REFERENCIAIS TEÓRICOS E O PERCURSO METODOLÓGICO

Optamos pelo viés metodológico qualitativo em Yin (2016) e Flick (2009), realizando a entrevista compreensiva conforme Kauffman (2013) e Gatti (2019) como estratégia de produção de dados. Utilizamos um roteiro para as entrevistas que foi adequado à realidade dos jovens e do campo empírico. Nas análises utilizamos o procedimento de unitarização e categorização da análise de discurso (MORAES, 1999).

Conversamos com os participantes a partir das indicações e autorização da liderança da comunidade e mediante autorização dos responsáveis pelos jovens seguindo os procedimentos éticos. É importante destacar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da XXX. Assim, a líder local indicou quatro jovens para a participação nas entrevistas que foram realizadas no interior da comunidade, na sede da associação de moradores, em um encontro presencial individual com cada um deles. Utilizando máscara, álcool em gel e realizando distanciamento social, procuramos resguardar a saúde de todos, respeitando protocolos sanitários decorrentes da pandemia ocasionada pelo Coronavírus durante o decorrer de toda a pesquisa (2020-2021).

Antes de iniciar a gravação das entrevistas, dialogamos a respeito do intuito da pesquisa e do significado da temática desenvolvida nesse trabalho, explicando de forma simples e objetiva do que tratam as relações étnico-raciais. No momento da entrevista, retomamos brevemente essa conversa antes de entrar especificamente nos questionamentos. Tomamos esse cuidado como uma forma de assegurar a compreensão dos participantes em relação ao que estava sendo perguntado em cada momento.

Os jovens não foram filmados nem fotografados e seus nomes foram preservados na escrita dos resultados da investigação, considerando os aspectos éticos da pesquisa. Antes de iniciar as gravações, lemos e explicamos os Termos de Consentimentos aos jovens e seus responsáveis, deixando a critério de cada



jovem, a escolha de um nome fictício a partir de suas cores prediletas, facilitando assim, a escolha de nomes fictícios que ficaram definidos pelos jovens em Rosa, Preta, Verde e Azul. Desta forma foi possível escutar jovens quilombolas e discutir o tema na perspectiva de um grupo diretamente relacionado com a educação étnico-racial e com a educação quilombola.

Realizamos a leitura atenta das transcrições das entrevistas reunindo-as em categorias que surgiram a partir das experiências relatadas em cada entrevista e das questões presentes no roteiro. Dessa forma, organizamos os estudos nas seguintes categorias de análise: a) relacionamento entre professores e equipe escolar; b) conteúdos e atividades na escola sobre as relações étnico-raciais.

Por se tratar de uma pesquisa sobre políticas educacionais que propõem mudanças de paradigmas quanto ao ensino e a forma de produzir conhecimentos e cujos participantes são jovens negros, estudantes, inseridos em um território que, embora localizado em uma área urbana, sofre os estigmas por ser um quilombo cercado pelas moradias de alto valor comercial em todo o seu entorno, consideramos outros dois conceitos fundamentais para orientar a discussão: juventudes (PERONDI; VIEIRA, 2018) e as epistemologias do sul (SANTOS; MENESES, 2009).

Perondi e Vieira (2018) compreendem o conceito de juventudes enquanto construção social, já que os contextos sociais, culturais, étnicos e territoriais são diversos e sujeitos a variações, conforme tempo e espaço. A escolha em utilizar a expressão juventudes no plural em nossa escrita significa levar em consideração as subjetividades dos sujeitos em seus âmbitos locais e situações particulares. O intuito é afastar-se de explicações universais ou totalizantes, registrando e avaliando os relatos obtidos a partir de seus prismas, situando-os no contexto em que estão inseridos. Em suma, olhar para as diferenças sem ignorar a totalidade e a influência das grandes estruturas como poder, política e economia.



Conforme Perondi e Vieira (2018) é preciso perceber as especificidades sem deslocá-las de seus aspectos estruturais. Em outras palavras, considerar juventudes em sua pluralidade é admitir que os jovens estão inseridos em uma sociedade desigual, e que suas experiências de vida repercutem de diferentes formas nos sujeitos a partir de onde cada um está situado. Assim, evita-se observações generalizantes, que podem gerar análises tendendo a uma abordagem fatalista.

Compreendendo a importância da justiça social, utilizamos a defesa das Epistemologias do Sul em que Santos e Meneses (2009) contribuem na percepção dos danos causados pelo capitalismo, perpetuando a desigualdade e mantendo as estruturas de poder que perpetuam as relações coloniais, inclusive no aprendizado e na transmissão de saberes. Assim, educação étnico-racial é uma demanda que busca por reparação histórica, através da inclusão de conteúdos e de atividades pedagógicas voltadas à valorização da cultura africana e afro-brasileira, historicamente ausentes nos currículos escolares e materiais didáticos, a partir da concepção eurocentrista de ensino vigente durante a maior parte da história do Brasil.

Os saberes produzidos no Quilombo Chácara das Rosas estão inseridos na proposta de Santos (2017), que consiste em valorizar os conhecimentos dos povos do Sul, ou seja, daqueles que foram apagados e intencionalmente esquecidos na epistemologia eurocentrista.

Quando realizadas perguntas aos jovens com foco em seus conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, estamos em busca de informações a respeito de como aprendem sobre si e sobre os outros. Se há referências positivas, lembranças de momentos em que as atividades desenvolvidas em aula contemplaram de forma positiva a diversidade étnica no país. Com vivências marcadas e atividades relacionadas à escravidão ou à resistência, por exemplo, é possível identificar se o aprendizado se dá do ponto de vista do colonizador ou dos povos colonizados.



No que diz respeito aos conhecimentos adquiridos e atividades realizadas em suas trajetórias, partimos do princípio de que os estudantes são jovens do sul brasileiro e que por meio de suas experiências, convivem e aprendem, majoritariamente, tendo como padrão a epistemologia eurocentrista que reproduz a lógica moderna.

Em diálogo com as Epistemologias do Sul, Quijano (2009) complementa a reflexão a partir do conceito de colonialidade do saber que auxilia na observação das heranças coloniais presentes no contexto atual e das relações de poder que incidem na formação dos jovens contemporâneos. Quijano (2009) articula o conceito de colonialidade ao analisar as relações de poder e exploração que se constituem na América Latina a partir da instituição do padrão universal capitalista eurocentrado que, por sua vez, busca legitimar a marginalização daqueles que não fazem parte do padrão branco, europeu, masculino.

Ao realizar questionamentos sobre as experiências dos jovens quilombolas em suas trajetórias escolares, pressupomos que na escola, os estudantes externam suas visões de mundo, os seus padrões morais, comportamentais e estéticos, enfim, a bagagem cultural que começam a adquirir no seio familiar e nas primeiras instituições que frequentam mesmo antes da vida estudantil. Tais aprendizados também são marcados, em maior ou menor grau, pela colonialidade do saber (QUIJANO, 2009), pois estão inseridos em um país marcado por heranças coloniais que repercutem em pensamentos e ações reprodutoras, inclusive, do modelo escravista em meio a sociedade capitalista.

3 VOZES QUE ECOAM EM MEIO A TENTATIVAS DE SILENCIAMENTOS: UM QUILOMBO URBANO NO CORAÇÃO DA CIDADE DE CANOAS/RS

O Quilombo Chácara das Rosas surgiu em uma época em que o território que hoje conhecemos como Canoas pertencia a Gravataí, situado, portanto, na região metropolitana de Porto Alegre/RS. Está localizado a poucos metros do



Park Shopping, inaugurado em 2017, com uma passarela acoplada ao já existente Parque Municipal Getúlio Vargas, cujo portão de entrada lateral fica em frente ao Quilombo, ambos situados na rua Dona Rafaela. O Quilombo possui acesso pelas ruas Dona Rafaela e Duque de Caxias, sendo ladeado pelas ruas São José e São Filisbino.

A história do Quilombo Chácara das Rosas inicia na década de 1940, com a chegada do casal João Maria Genelício de Jesus e Rosa Correa de Jesus nessa região. O casal de comerciantes adquiriu as terras em uma área que, naquele momento era rural, tendo outras chácaras vizinhas que serviam como espaço de moradia, criação de animais e plantação de alimentos (LIMA, 2017).

No momento histórico da chegada do casal João Maria de Jesus e Rosa Correa de Jesus, o Brasil vivia o período do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), deixando de ser composto majoritariamente por oligarquias rurais e vivendo seu processo de urbanização e industrialização, que fez o Quilombo Chácara das Rosas mudar da condição de quilombo rural para quilombo urbano, certamente transformando os anseios e demandas de suas gerações, cada qual em seu contexto.

A partir da década de 1970, Canoas/RS, já emancipada, passa por um processo de rápida urbanização. Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o município possui cerca de 323 mil habitantes, e seu PIB per capita é estimado em R\$ 47.588,56. A região onde está situada o Quilombo, hoje, pertence ao Bairro Marechal Rondon. Atualmente cerca de 15 famílias vivem no Quilombo Chácara das Rosas, conforme os últimos dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2006).

Enquanto o Bairro Marechal Rondon se desenvolvia, as famílias do Quilombo Chácara das Rosas sobreviviam sem saneamento básico, utilizando apenas duas torneiras de água para atender todas as famílias, habitando moradias improvisadas, de madeira, sem energia elétrica regular e precisando recorrer,



muitas vezes, à captação de água da chuva, conforme relatos dos moradores entrevistados por Lima (2017).

Em 2006, a Fundação Cultural Palmares, órgão do Ministério da Cultura, emitiu a certidão de autorreconhecimento da comunidade enquanto remanescente de quilombo. O processo de titulação foi efetivado em 2007 e o título de propriedade foi entregue aos moradores do Quilombo em 2008, contribuindo para a autoestima dos quilombolas, impactando positivamente no relacionamento com os vizinhos do Quilombo e viabilizando a articulação de políticas públicas e de programas sociais como o Programa Brasil Quilombola, o projeto de Economia Solidária, o Programa Agricultura Familiar e o Programa Minha Casa Minha Vida, que viabilizou a construção de 24 moradias no ano de 2012, conforme Nascimento (2018).

Atualmente, o território do Quilombo é inalienável, imprescritível, e não pode ser utilizado de forma comercial pelo mercado imobiliário, sendo uma reserva socioeconômica e cultural da nação. O reconhecimento do Quilombo do ponto de vista legal sem dúvidas repercutiu em melhorias sob o ponto de vista de infraestrutura e acesso a direitos básicos, como saneamento básico, energia elétrica e segurança alimentar.

Apesar de notórias conquistas, o estigma pelo fato de ser um território quilombola cuja população é majoritariamente negra e de baixa renda permanece permeando o cotidiano dos moradores. O acesso às políticas públicas, ao trabalho formal e à escolarização básica ainda não faz parte da realidade de todos os moradores, situação agravada especialmente após as restrições sanitárias impostas pela pandemia da COVID-19 nos anos de 2020 e 2021.

No que se refere à educação, cabe destacar que quando iniciamos a pesquisa em 2020, os jovens entrevistados haviam cursado o Ensino Fundamental completo de forma presencial, portanto, antes da pandemia. No momento da pesquisa, estavam recebendo os conteúdos das aulas do Ensino Médio de forma



remota, mas sem acesso a aulas síncronas, ou seja, apenas buscando folhas impressas de atividades fornecidas pela escola.

4 AS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O CONTATO COTIDIANO COM OS PROFESSORES E OS CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS NAS ATIVIDADES ESCOLARES

Após definir os procedimentos de mensuração e interpretação dos dados, entramos em contato com os jovens participantes da pesquisa que relataram suas experiências quanto à educação étnico-racial durante as entrevistas. Apresentamos a seguir, alguns excertos que possibilitam a análise e discussão dos dados obtidos, organizados nas categorias: a) relacionamento entre professores e equipe escolar e b) conteúdos e atividades na escola sobre as relações étnico-raciais.

Durante as entrevistas, a figura do professor enquanto referência adulta que inspira confiança nos estudantes apareceu algumas vezes nos relatos dos entrevistados. Destacamos abaixo, o excerto em que Preta procura ajuda em relação uma situação de discriminação. Em sua fala aparece a importância do vínculo com os professores e a relação de confiança que almejava, já que Preta buscou ajuda na principal referência, o professor:

Eu acho que o mais marcante foi quando eu sofri racismo na escola. Um colega meu que fez comigo e tipo com a minha prima que estuda comigo também. A gente encostava nele e ele falava: aí que nojo! A gente não podia encostar nele, não podia passar por ele que ele ficava falando coisinha daí gente foi pra diretoria chamar os pais e a diretora resolveu. Primeiro falamos com uma professora só que os professores não resolveram aí a gente foi na diretoria. Falaram que iam resolver e não resolveram. Daí a gente contou o que tinha acontecido ela falou para ele que isso não se faz. Aí ela pegou e resolveu tudo. Falou com os pais dele separado primeiro. Primeiro os pais dele e depois falou com nós (PRETA, 2021).



Ao sentir que a professora não deu a importância devida à sua fala, Preta seguiu buscando ajuda na direção escolar, que se reuniu com as famílias e conversou sobre a situação ocorrida, buscando solução. Segundo Preta, o colega pediu desculpas e não repetiu as agressões verbais, o que parece ter sido pontualmente solucionado. Somente através de seu relato, não foi possível perceber se de fato o jovem mudou seu posicionamento a partir de uma reflexão ou pelo medo de punição. Na segunda hipótese, as injúrias proferidas a Preta poderiam permanecer ocorrendo com outros estudantes, em outras oportunidades.

Em outro momento de nossa conversa, dialogamos a respeito dos componentes que possuía maior ou menor afinidade. Foi interessante notar que a professora que Preta tem maior aproximação também a aproxima de seu componente curricular. Da mesma forma, o componente menos interessante para Preta, é aquele em que ela demonstra dificuldade de aproximação com o professor:

A professora Silvia de Geografia. Ah... não sei mas ela era uma das melhores professoras que já tinha me dado aula. Bah! Negativamente? No caso o professor que já tive mais intriga assim... foi o sor de História. Ah, não sei, mas é que a gente vivia num grupinho na sala ele sempre xingava né, daí a gente sempre brigava. É eu não concordava muito com a maneira que ele deixava a sala daí a gente ficava discutindo com professor. Não só eu, muito colega também não gostava (PRETA, 2021).

Destaca-se no excerto a importância da afetividade dos professores na medida em que o sentimento de proximidade entre estudantes e professores reforça a relação de confiança, respeito mútuo. A proximidade do professor gera maior abertura dos jovens aos componentes curriculares já que podem realizar questionamentos, participar e compreender o sentido do que estão aprendendo sem medo de alguma reação autoritária. Também sobre a afetividade, Rosa, irmã de Preta, possui outras lembranças marcantes que podem ser visibilizadas no excerto, a seguir:



Ah... hã.. Os professores né, que me ensinaram... Eu acho que a professora de Ciências. Eu gostava dela. Tipo ela me ensinava, ela era a professora que mais me ensinava as coisas. E a que tu menos gostava assim? Era a de Português. Não gostava. É o jeito dela. Era chata. Gritava (ROSA, 2021).

O depoimento de Rosa demonstra a presença de modelos hierárquicos alicerçados no autoritarismo e na classificação dos sujeitos. Aquele que manda e o que obedece, sem espaço para questionamentos. O questionamento é compreendido como um desafio que professa, ao dono da sabedoria irrefutável.

Rosa, a seu modo, trouxe um exemplo nítido de profissional moldado pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2011) intrínseca na pedagogia e na conduta esperada pelos professores que se formaram sob essa concepção hegemônica de escola. O efeito parece evidente em sua fala: distanciamento. Por outro lado, o contato com uma professora que transmitia tranquilidade e uma postura paciente gera uma relação de empatia que aproxima Rosa da professora e de seu componente curricular. A autoridade dessa professora não se vincula ao autoritarismo, mas ao respeito construído na relação.

Aqui temos a demonstração de que o relacionamento de confiança entre estudantes negros e professores pode ser um aliado na prevenção e na atuação frente às situações de discriminação racial, caso ocorram na escola. Lembrando que a irmã de Rosa, Preta, recorreu primeiramente aos professores quando se sentiu discriminada pelo colega. Da mesma forma, Rosa encontra acolhimento na professora de Ciências, lembrando de seu “jeito” como algo marcante.

Azul tem a mesma percepção sobre o distanciamento e falta de acesso em relação à professora do componente curricular de Língua Portuguesa, e destaca a aproximação com o professor de Língua Inglesa:

O que eu mais gosto é o sor de Inglês. Acho ele legal. A pior é a sora de Português, que ela saiu do colégio, daí já chegou outra, mas a que saiu era... era pior. Ela não era tri chata. Ela era tipo, na hora de escolher os grupo, ela escolhia. Daí a gente não gostava né? E também a matéria que ela passava lá não tinha nada a ver com Português também. Era tipo ela



tratava bem até a gente. Mas daí ninguém gostava dela. E esse professor de Inglês que tu gosta, tem um motivo específico assim que tu acha que ele se destaca? Ai eu acho ele tri porque ele explicando a matéria, eu entendo bem também e eu gosto do jeito que ele explica. Daí tipo ele também fica com nós ali na brincadeira também (AZUL, 2021).

O professor de Língua Inglesa, conforme relato de Azul, parece ter uma linguagem acessível aos estudantes e integra-se com eles em momentos de brincadeiras na escola. Segundo Azul, ele interage com os alunos e, nesse convívio, parece ter conquistado a simpatia dele e de seus colegas. De maneira semelhante, as experiências vividas por Verde também são marcadas pela aproximação entre estudantes e professores, como expressa a seguir:

Hoje eu não tenho como dizer qual foi que deixou marcante porque que todos ajudaram, todos eu me dou com todos eu sou comunicativo, eu chego, eu falo, eu grito entendeu? Porque eu gosto, eu gosto de conversar. Se a pessoa me trata bem eu vou tratar bem assim né? Então não tem assim [sobre acolhimento dos professores e colegas]. Quando eu saía daqui do Quilombo eu chegava na esquina, o colégio fica na esquina. Daí eles já sabiam que eu tava chegando. Daí já me esperava: “Óh, ele tá vindo”! Meus colegas, professores: então vamos esperar ele que ele tá vindo. Porque eu chegava eu gritava: “Chegueeeei”! Mas preconceito eu já vi já. Eu já: “Vamos lá, vamos resolver”. A sala de lá fora, já ia lá pra resolver. Elas já chegavam: “Vamos resolver” (VERDE, 2021).

As situações de preconceito relatadas por Verde são “resolvidas”, segundo ele, quando ocorre algum conflito direto e, nesse sentido, Verde sente-se amparado pela equipe escolar, recorrendo a ela quando percebe a ocorrência de situações de conflito, sejam envolvendo a questão étnica ou não.

Verde destacou a importância do sentido daquilo que é ensinado e aprendido por eles, citando o exemplo do componente de História como algo que ele apresentou resistência inicial, mas que passou a gostar muito a partir do momento que compreendeu as conexões entre o passado e o presente, inclusive de sua identidade.

O papel afetivo do professor aparece em todas as falas, destacando aqueles que eram mais afetivos, comunicativos e abertos ao diálogo com os estudantes.



Não por acaso, seus componentes eram os favoritos dos entrevistados. O mesmo ocorreu na situação contrária: aqueles componentes que os entrevistados destacaram como “chatos” ou que “menos gostava”, eram trabalhados por professores que possuíam uma relação distante e marcada pela hierarquia com os entrevistados, revelada na escola de grupos de trabalho, nas temáticas e metodologias de trabalho.

Independente do pertencimento étnico desses professores, faz-se necessário refletir sobre as visões de mundo, os valores que constituem o sujeito que ensina e a necessária percepção de que a formação na carreira docente é constante. Ela deve acompanhar os contextos sociais onde o processo educativo se dá, especialmente quando observamos as juventudes em sua pluralidade conforme os estudos de Perondi e Vieira (2018) que servem como ponto de partida para a compreensão das diferenças, trazendo a possibilidade de pensar nas potencialidades ao trabalhar com jovens valorizando suas singularidades de forma positiva não padronizadora.

Preta não tem nenhuma lembrança marcante sobre atividades envolvendo a cultura e a história afro-brasileira ou alguma atividade escolar sobre o Quilombo Chácara das Rosas, conforme relata:

Não sabia. E o que que tu acha assim a respeito disso de ter essa... de ter essa lei enfim, essa determinação para que se trabalhe a cultura afro na escola pra que se trabalhe a cultura quilombola na escola também.... o que tu pensa sobre isso? Eu acho importante né, porque nem todos nem todos sabem. Sobre o europeu, sobre o português, sobre o espanhol... E sobre o africano né, o que que é falado na escola? O que que tu acha? Quase nada né? (PRETA, 2021).

Procuramos incentivar a memória de Preta, trazendo exemplos de atividades nas perguntas e a data da Consciência Negra, quando costuma haver maior volume de trabalhos relacionados à cultura afro-brasileira, mas Preta lembra apenas de cartazes cujos conteúdos não lhe chamaram a atenção a ponto de recordar de algum:



Não, daí era mais trabalho sobre as cultura dos negros e... é o resto, e algumas coisas lá eu não lembro muito. Mas era... mais na sala de aula que tu lembra assim ou tu lembra de ter alguma feira na escola... cartazes pela escola, alguma coisa assim maior? Palestra... alguma coisa assim? É cartazes sempre tem. Palestra não me lembro (PRETA, 2021).

Existe a possibilidade de Preta não lembrar de algumas atividades por não terem sido consideradas significativas a ponto de marcar sua memória. Preta estudou na mesma instituição que Rosa, que possui algumas lembranças sobre a cultura afro-brasileira na escola.

Rosa lembra de ter recebido informações sobre a temática na escola a partir de convidados externos, que traziam o conhecimento de forma expositiva, alusivas ao Dia da Consciência Negra. Não possui lembranças a respeito de pesquisas ou debates protagonizados por elas e seus colegas. Cita uma atividade de Artes, onde confeccionaram uma boneca Abayomi:

Os professores né, que me ensinaram. Também tinha o dia 20 de novembro que era o Dia da Consciência Negra... daí eles falavam lá na escola, tudo sobre a Consciência Negra. Daí explicaram para nós por que que era... não sei se eu lembro. Mas teve um dia que eles fizeram a gente fazer umas bonequinhas. Um bonecas daí a gente fazia, levava os materiais para a escola, de casa. Ia só umas pessoas lá. Eles faziam, tipo umas pergunta pra turma assim. Eu acho que na matéria de Português eu acho que a sora falava também, sobre essas coisas de racismo. Nas escolas tem trabalhos, quando era em português também (ROSA, 2021).

As lembranças de Rosa, relacionadas ao aprendizado da cultura afro-brasileira são pontuais, sem identificar continuidade e interdisciplinaridade, o que revela iniciativas na escola em desenvolver um trabalho voltado à temática, mas ainda distante dos objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que trata de princípios e valores necessários a uma educação antirracista. Rosa lembra de aulas expositivas na Semana da Consciência Negra, com presença de pessoas que falavam sobre a importância da data.



As iniciativas da escola frequentada por Rosa em promover momentos para falar a respeito da cultura africana demonstra que, gradativamente, a escola tem buscado contemplar temáticas previstas especialmente pela Lei n. 10.639/2003, que prevê o Dia Nacional da Consciência Negra, em 20 de novembro, e que as instituições de ensino brasileiras incluam no currículo a “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

Em um relato semelhante, o contato de Azul com o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira também parece ter sido pontual. Nos questionamentos a Azul, percebemos rapidamente que ele não possui contato com a temática da pesquisa, por isso há a necessidade de realizar falas introdutórias no começo de algumas perguntas, contextualizando nossa conversa.

Após receber uma breve explicação, Azul informa que seu único contato também foi através da confecção de bonecas Abayomi, assim como ocorreu com Rosa. Em sua experiência, a atividade ocorreu no componente curricular de Ciências, onde a professora explicou o significado da atividade, mas ela não marcou a memória de Azul. Azul lembra de ter realizado a atividade devido a aproximação do Dia da Consciência Negra, mas quando questionado sobre as demais atividades alusivas à data, afirma que os demais professores não desenvolveram nenhuma atividade significativa.

O uso de bonecas é presente nas manifestações culturais e na religiosidade de matriz africana, porém, no caso das bonecas Abayomi têm ocorrido um equívoco de interpretação ao utilizá-las enquanto ferramenta pedagógica. Ao realizar uma simples busca em *sites* e vídeos na internet, é comum encontrar textos e tutoriais referindo-se às bonecas Abayomis, relacionando-as com uma narrativa que sugere a confecção dessas bonecas por mães negras nos navios negreiros, durante o período da escravidão. Tal narrativa romantiza a realidade do navio negreiro e invisibiliza o trabalho de Waldilena Martins (Lena), uma artesã brasileira que, ao final dos anos 1980, cria essas bonecas inspiradas em sua autopercepção étnica, voltada à representatividade negra, à cosmovisão



afro-brasileira e também às questões de sustentabilidade, reciclagem, ludicidade (NASCIMENTO, 2019).

Azul também recordou de momentos em que temáticas étnico-raciais como o racismo e a discriminação foram trazidas para a sala de aula, através de aulas expositivas, conforme relata:

Tinha mas.... Nem todos os professores falavam sobre isso daí, mas daí... a gente também falava também trocava ideia com o sor que estava falando esses bagulho aí... daí o sor falava pra nós sobre esses negócio aí de... coisa. Então esse trabalho que tu teve lembrança é só um trabalho assim que tu lembra a respeito disso? É (AZUL, 2021).

No momento destacado no excerto acima, procuramos incentivar suas lembranças, então perguntamos se ocorriam debates, se era um assunto que eles trouxeram para a aula ou se realizavam pesquisas, mas Azul murmurou de forma negativa, fazendo um gesto de negação com a cabeça. Em sua fala, Azul relembrou momentos de aulas expositivas, onde participavam “trocando ideias” durante a exposição dos professores, que tomavam a iniciativa e direcionavam o andamento das aulas. Os estudantes atuavam como ouvintes e algumas vezes realizavam comentários.

Ao conversar com Verde, percebemos lembranças mais significativas a respeito dos efeitos das políticas educacionais para as relações étnico-raciais, onde ele relatou a influência de sua mãe no seu crescente interesse pela história afro-brasileira. Verde também se questionava sobre a importância do aprendizado de História:

Eu fico... eu ficava imaginando: Ah por que tem que saber uma coisa que já passou? A gente tem que saber história. Desde o ano que eu nasci para frente. Então eu achava isso, mas depois começou a entrar e afundar e ter mais... E eu comecei a achar interessante, né? Então é sempre daí foi uma das matérias que eu comecei a mais procurar, né... procurar... a gostar assim, a querer saber, tu me entende? Então é uma coisa que tu aprende, né? (VERDE, 2021).



A valorização do aprendizado de História na trajetória de Verde ocorre quando ele passa a compreender a conexão entre o conhecimento do passado em seu presente, sua identidade, compreendendo as relações entre o que ocorreu antes do seu nascimento (ancestralidade, antepassados, eventos anteriores) e sua composição enquanto sujeito.

O interesse em aprender a própria História, segundo Verde, ocorreu a partir de conversas com sua mãe (líder do Quilombo) e com o passar do tempo, com o aprofundamento de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira. Ao perguntar sobre as atividades desenvolvidas, Verde responde:

Não, era quando... ali no sexto, sétimo foi. Era só dia 20 de novembro. Depois aprofundou mais né? Daí era tudo bem explicado, tudo bem esclarecido. A gente tinha dúvidas, eles explicavam bem explicado. Então eu pelo menos tô aprendendo mais, claro né, porque eu estou estudando, mas eu pelo menos no Ensino Fundamental eu saí com mais um pouco de conhecimento (VERDE, 2021).

Quando Verde se referiu ao que era explicado no dia 20 de novembro, demonstrou que existiam momentos expositivos onde os conteúdos eram transmitidos aos estudantes, mas também lembra de ter realizado pesquisas:

Não! Traziam. Traziam esse assunto. Fazia trabalho. Pesquisa né? Não era só pesquisa de tu escrever, era pesquisa de tu pesquisar e de tu falar. De tu saber, então... Claro, tu pesquisava. Se tu não pesquisasse tu não ia saber né? Tu pesquisava tudo, mas não era trabalho... Impresso ou escrito a mão. Era tu saber e tu falar. Na hora né? (VERDE, 2021).

Pelo relato de Verde é perceptível a existência de trabalhos que exigiam a atuação dos estudantes e a apropriação de conteúdos sobre a História afro-brasileira. Verde não chegou a citar um trabalho como exemplo, mas afirma em suas palavras, o significado do aprendizado com aquisição de conhecimentos para que os estudantes pudessem apresentar trabalhos, sistematizando suas pesquisas. Estes são exemplos nítidos da seletividade eurocentrista que ignora



as Epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2009) na medida em que as questões étnico-raciais são reduzidas a apenas um dia no calendário letivo.

Ao observar as semelhanças entre os relatos de Preta, Rosa e Verde encontramos iniciativas em momentos pontuais no sentido de contemplar a cultura afro-brasileira. As falas dos participantes ilustram atividades específicas, que não demonstram continuidade ou interdisciplinaridade, logo, estão fragmentadas, assim como ocorre na maioria dos locais pesquisados, confirmando as informações contidas na produção de conhecimento atual. São iniciativas de alguns professores que, com boa vontade, procuram contemplar, mesmo que de forma solitária, o que se propõe nas políticas educacionais referentes às relações étnico-raciais.

Nos resultados dessa pesquisa, constatamos o comum silêncio em relação as Epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2009). O contato com as narrativas propositalmente invisibilizadas produz outro tipo de pensamento e sujeitos, com diferentes constituições de valores sobre sua constituição e papel enquanto agente social. No caso dos jovens entrevistados, o silenciamento é agravado por se tratar de estudantes negros e quilombolas, que não tiveram contato significativo com outros conhecimentos, a não ser, a reprodução tradicional do eurocentrismo na forma e nos conteúdos escolares.

Quanto à ausência de lembranças, Santos (2008) afirma que o engajamento de estudantes em atividades significativas, que exigem maior protagonismo, como seminários e elaboração de apresentações, costumam produzir maior efeito de aprendizado nos estudantes do que aulas expositivas, especialmente quando essas não culminam em alguma atividade posterior, com cruzamento de metodologias. Esse efeito também pode ser comparado ao analisar a reação dos entrevistados, considerando que Verde foi o único participante que teve uma resposta imediata ao questionamento, ou seja, não foi preciso explicar em maiores detalhes do que se tratava a história e cultura afro-brasileira.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontramos distanciamentos nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) em relação aos resultados obtidos pelos participantes da pesquisa, já que todos afirmaram não recordar de momentos em que o convívio entre os estudantes foi estimulado no sentido das relações étnico-raciais.

Observamos a permanência da Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2009) operando na invisibilidade das temáticas relativas à história e cultura afro-brasileira em instituições públicas de ensino que recebem entre seus estudantes, jovens de origem quilombola, característica que deveria fortalecer a busca pelo trabalho pautado nas relações étnico-raciais.

A categoria “relacionamento entre professores e equipe escolar” resgatou algumas situações de discriminação na escola e identificou que os professores são as principais referências dos jovens para mediar e buscar solucionar conflitos, mas há situações em que procuraram a escuta de professores, sem sucesso. Os jovens buscaram os setores pedagógico e de gestão escolar como uma segunda instância.

Os professores atenciosos, que estabeleciam relações próximas, buscando horizontalidade no convívio respeitoso entre estudantes e docentes, foram destacados pelos entrevistados como pessoas que marcaram positivamente suas experiências, e seus componentes curriculares tornavam-se atrativos, segundo os jovens. Os componentes curriculares menos apreciados pelos entrevistados eram ministrados por professores que não demonstravam afetividade com os estudantes ou cujas atividades eram trabalhadas sem contextualização, gerando perda de significado e protagonismo no aprendizado dos entrevistados.

Ao buscar aproximações entre o conteúdo das entrevistas e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o



Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), encontramos orientações quanto à necessidade de subsídios oferecidos pelo Estado para a formação de professores.

Identificamos esforços de alguns docentes, solitários e engajados, que procuram trabalhar alguns conteúdos relacionados à história afro-brasileira em seus componentes curriculares. Ocorre que, de forma pontual, desarticulada e sem oportunidade de planejamento multidisciplinar, as atividades não alcançam os objetivos almejados quando foram propostas as políticas educacionais voltadas à educação étnico-racial.

Os professores normalmente possuem uma lista de conteúdos “a vencer”, precisam trabalhar em consonância com o calendário letivo e os eventos da escola, possuem jornadas exaustivas e todas as demandas inerentes ao cargo docente. Sem momentos de formação para planejamento, troca de conhecimentos, criação de projetos e incentivos para formação, terão grandes dificuldades em promover as relações étnico-raciais sozinho. Esse trabalho demanda coletividade e por meio da pesquisa, identificamos necessidades quanto à mobilização dos demais setores envolvidos na educação, além do professor.

Na categoria “conhecimento e atividades sobre as relações étnico-raciais”, realizamos reflexões acreditando na possibilidade de inserir as Epistemologias do Sul (SANTOS; MENEZES, 2009) na formação dos estudantes por meio de uma pedagogia que contemple o olhar crítico para a diversidade, aprendendo e questionando as relações de poder que constituem as desigualdades em que vivemos. Acreditamos que, identificar diferenças não cria, uma vez que ela já existe. Identificar e reconhecer, são os primeiros passos para reparar as lacunas encontradas na aprendizagem dos estudantes. A complexidade deste tema requer continuidade nas investigações para que as relações étnico-raciais sejam observadas sob diversos prismas que enriquecem o debate acadêmico e qualificam as reflexões sobre as políticas educacionais existentes e futuras.



O recebimento de materiais didáticos que contemplem as contribuições africanas e afro-brasileiras seria um primeiro passo, mas também exige um olhar preparado, para evitar o efeito contrário do que o almejado pelas políticas educacionais que objetivam a educação étnico-racial. A necessidade da presença, aqui, torna-se duplamente necessária: ao tratar de estudantes nascidos em uma comunidade quilombola, e cujas trajetórias escolares foram essencialmente vividas em escolas públicas. A escola pública, enquanto ferramenta de emancipação social e fruto de conquistas populares pelo direito à educação, influencia na constituição desses sujeitos.

A complexidade deste tema requer continuidade nas investigações para que as relações étnico-raciais sejam observadas sob diversos prismas que enriquecem o debate acadêmico e qualificam as reflexões sobre as políticas educacionais existentes e futuras.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, V. G. **A produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais em livro didático (2005-2015)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

BACKES, J. L. Juventudes e ensino médio: tensões e disputas pelos sentidos. **Acta Scientiarum-Education**, Mato Grosso do Sul, v. 40, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/38320/751375137665>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 16/2012 de 5 de junho de 2012**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Relatora: Nilma Lino Gomes. Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 3 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e



africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRITO, G. de S. Possibilidades Outras para (Re)Pensarmos a Representação do Imaginário Sobre o Sujeito Negro no Ensino Brasileiro. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, ed. especial, mai. 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1559/1021>. Acesso em 22 mai. 2020.

CORSINO, L. N. **Juventude negra e cotidiano escolar**: uma abordagem etnográfica no ensino médio. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. A. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 35-41. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 15 jun. 2021.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

JESUS, R. E. de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 34, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e167901.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2020.

KACZMAREK, M. D. V. **A representação social de questões étnico-raciais em livros didáticos de História**. Guarapuava: Unicentro, 2016.



KAUFMANN, J.-C. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo.** Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA); FUNDAÇÃO DE APOIO À UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (FAURGS). **Comunidades Remanescentes de Quilombos no Rio Grande do Sul:** relatórios antropológicos de caracterização histórica, econômica e sociocultural de territórios quilombolas à luz da instrução normativa 20/2005. Porto Alegre: INCRA- 153 FAURGS, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/217088>. Acesso em: 11 jun. 2020.

LIMA, S. H. S. **Comunidade quilombola Chácara das Rosas do Município de Canoas/RS:** a trajetória do estigma à luta por reconhecimento. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mai. 2020.

MARCON, T. Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Pedagogia**, Brasília, DF, v. 93, n. 233, p. 11-33, jan./abr. 2012.

MATOS, M. S.; BISPO, A. M. C.; LIMA, E. A. C. Educação antirracista e a Lei 10.639/03: uma proposta de implementação a partir do novembro negro do IFBA. **Holos**, [S. l.], v. 2, p. 349-359, 2017. DOI: 10.15628/holos.2017.4861. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4861/pdf>. Acesso em 12 jul. 2020.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 13 mai. 2020.



MORERA, C. S. **A educação das relações étnico-raciais treze anos após a aprovação da Lei 10.639/2003**: estudo com base nas concepções dos estudantes concluintes do ensino fundamental (rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

NASCIMENTO, J. L. da S. **Alternativas de etnodesenvolvimento na comunidade Chácara das Rosas em Canoas/RS**: um estudo de memória social. 2018. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) Unilasalle, Canoas, 2018.

NASCIMENTO, M. C. do. Quem conta a História é quem dá o tom ou narrativas sobre as bonecas Abayomi: ancestralidade e resistência das mulheres negras ou romantização da escravidão? *In*: 2º Congresso De Pesquisadores/As Negros/ As Do Nordeste, 2, 2019, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: Copene, 2019. p. 1-12. Disponível em: <https://www.copenenordeste2019.abpn.org.br/simposio/anais>. Acesso em: 21 out. 2021.

NASCIMENTO, J. S. de S. **Ações para implementação da Lei 10.639/03**: a (des)consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

NUNES, M. **Escola e relações étnico-raciais**: uma análise das enunciações de alunos de uma instituição pública de Estrela-RS. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PERONDI, M.; VIEIRA, P. M. **A construção social dos conceitos de juventudes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 49-62.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28. Acesso em: 25 jun. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (ORG.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-118.



QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Revista semestral del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara**, año 3, n. 5, jul./dez., 2011.

RELINDES, D. de A. Aplicando a Lei 10.639/03 no ensino de História de acordo com as Diretrizes Curriculares. **Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad**, v. 2, n. 2, abr. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/marci/Downloads/Dialnet-AplicandoALei1063903NoEnsinoDeHistoriaDeAcordoComA-6940995%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/marci/Downloads/Dialnet-AplicandoALei1063903NoEnsinoDeHistoriaDeAcordoComA-6940995%20(1).pdf). Acesso em 23 ago. 2020.

ROSA, A. B. da. **Currículo e identidades étnico-raciais**: os desafios na implementação da Lei 10.639/03 no currículo da EJA em Alvorada/RS. 2017.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (ORG.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, J. A. dos. **Sentidos e significados da condição do negro nos livros didáticos de história**: um estudo com estudantes do ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, M. A. W. B. dos. **Eu negro? Construção das negritudes posicionadas dentro do contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2016.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, L. L. B.; WEINSTEIN, M. A realidade do Ensino Médio do Campo no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais. **ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 4, n. 8, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/5704>. Acesso em 10 nov. 2020.

SILVA, L. L. B. Racismo no ambiente escolar: estudantes do Ensino Médio no Campo em Belo Campo. **REVASF**, Petrolina, v. 9, n. 20, set./dez., 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/marci/Downloads/admin-04-racismo-no-ambiente-escolar.docx.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SILVA, L. M. da. **O ensino da história e da cultura afro-brasileira na visão de alunos, professora e coordenação pedagógica da EEIEF Ana Xavier Lopes (Russas - CE)**. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará, 2018.



SILVA, A. S. M. **Um estudo de caso sobre a educação para as relações étnico-raciais na fronteira oeste de Mato Grosso**: implicações curriculares no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Professor Milton Marques Curvo”. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

SILVA, N. N. da. **O valor da experiência social e escolar do ensino médio para jovens negros e brancos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SOUZA, J. B. de. **Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico**: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

TÚBERO, R. Acesso, permanência e exclusão racial. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 110-123, jan./jul. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/44576/0>. Acesso em: 12 nov. 2020.

WASILEWSKI, L. **O Movimento Negro na educação brasileira e a Lei 10.639/03**: o contexto governamental de 1995 a 2003. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

Recebido em: 27-10-2022

Aceito em: 21-12-2022

