

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL MESTRADO**

**CARINA MALONN**

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE JOVENS DO  
QUILOMBO CHÁCARA DAS ROSAS – CANOAS/RS**

**São Leopoldo  
2022**

CARINA MALONN

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE JOVENS DO  
QUILOMBO CHÁCARA DAS ROSAS – CANOAS/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Fritsch

Coorientador: Prof. Dr. Darciel Pasinato

São Leopoldo

2022

M257r Malonn, Carina.

As relações étnico-raciais na trajetória escolar de jovens do Quilombo Chácara das Rosas – Canoas/RS / Carina Malonn. – 2022.

161 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

“Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Fritsch

Coorientador: Prof. Dr. Darciel Pasinato”

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

CARINA MALONN

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE JOVENS DO  
QUILOMBO CHÁCARA DAS ROSAS – CANOAS/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Fritsch

Coorientador: Prof. Dr. Darciel Pasinato

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Carla Meinerz – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

---

Profa. Dra. Rosangela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (orientadora)

---

Prof. Dr. Darciel Pasinato – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (coorientador)

## **AGRADECIMENTOS**

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por viabilizar esta pesquisa através da concessão da bolsa de estudos.

Aos estimados orientadores, Prof. Dra. Rosangela Fritsch e Prof. Dr. Darciel Pasinato que de forma humanizada, compreensiva e dedicada sempre estiveram ao meu lado, generosos em seus ensinamentos e incentivadores em minha jornada na pesquisa.

À amiga Sirlândia Gheller, por aproximar-me novamente do Quilombo Chácara das Rosas e confiar em meu trabalho desde a graduação.

À Giane Sanchez dos Santos, por sua liderança engajada e pela receptividade ao acolher a proposta de pesquisa.

Aos jovens moradores do Quilombo Chácara das Rosas, que gentilmente aceitaram o convite em participar das entrevistas.

Ao grupo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional e Escolar – PPGEE pelo acolhimento e contribuições generosas em meu desenvolvimento enquanto pesquisadora.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDU Unisinos, pela troca de informações, empréstimos de materiais, oportunidades de formação e esclarecimentos fundamentais às inseguranças inerentes ao mestrado.

Às professoras Carla Meinerz e Maria Aparecida Marques da Rocha, pelo aceite em compor esta banca de qualificação, enriquecendo a pesquisa com suas contribuições e olhares atenciosos.

Ao professor Manoel José Ávila da Silva, que me fez enxergar estes e muitos outros problemas de pesquisa, colocando-me em contato com discussões acerca de ações afirmativas e relações étnico-raciais.

À professora Elsa Gonçalves Avancini, pelo incentivo para minha continuidade no curso de graduação e por oportunizar minha participação no trabalho com a memória e processo de identificação do Quilombo Chácara das Rosas através da iniciação científica na graduação.

Aos meus amigos e familiares que compreenderam os momentos de ausência durante a imersão nesta investigação.

## RESUMO

A presente investigação aborda o tema das relações étnico-raciais na educação e tem como empiria os jovens do Quilombo Chácara das Rosas que concluíram o Ensino Fundamental até o ano de 2020. O problema de pesquisa foi definido a partir do questionamento sobre como as políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais impactam na trajetória escolar de jovens do Quilombo Chácara das Rosas – Canoas/RS. Como objetivo geral, a pesquisa busca analisar como as relações étnico-raciais são percebidas e significadas por jovens quilombolas do município em suas trajetórias escolares. A partir do objetivo geral, defino três objetivos específicos: Caracterizar e contextualizar historicamente a organização e luta por reconhecimento do Quilombo Chácara das Rosas no município de Canoas/RS; Compreender a percepção dos jovens acerca das relações étnico-raciais em suas trajetórias escolares; Identificar como as políticas educacionais para as relações étnico-raciais são (re) significadas na formação dos jovens negros. Para responder ao problema de pesquisa, as opções teórico-metodológicas se embasam na abordagem qualitativa, utilizando dados de documentos e entrevistas compreensivas (KAUFFMANN, 2013), submetidas a análise de discurso (MORAES, 1999). Referente à análise de discurso, estabeleço conexões entre os conteúdos das entrevistas e as políticas educacionais, especialmente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a 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 pública e privada. A fundamentação teórica se fundamenta no diálogo entre os estudos críticos e pós-críticos (SILVA, 2005), na concepção de juventudes inseridas nas epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2009). Os resultados obtidos indicaram que a relevância da educação para as relações étnico-raciais é compreendida pelos jovens, porém, possuem contato pontual com a temática por meio da escola, concentrada em momentos específicos em suas trajetórias escolares, o que os fez procurar conhecimentos sobre suas origens culturais por meio da oralidade, em conversas realizadas com seus familiares no interior do Quilombo. As relações étnico-raciais na escola possuem atravessamentos que

envolvem a socialização dos estudantes, a formação de professores e demais membros comprometidos com a educação. Além da promoção das políticas educacionais existentes, é perceptível a necessidade da articulação destas e a criação de outras políticas educacionais, especialmente com políticas de currículo e de formação continuada na medida em que as relações étnico-raciais pressupõem mudanças de paradigmas na educação. Os conteúdos, ações e atividades desenvolvidas pela escola influenciam na percepção de jovens negros na percepção de si e de seu posicionamento na coletividade, portanto, a escola apresenta-se como uma ferramenta potente no combate ou na manutenção de desigualdades, a depender do trabalho desenvolvido. A escola tem ocupado um papel secundário na aquisição de conhecimentos relativos à cultura afro-brasileira e africana nos participantes das entrevistas, revelando o distanciamento entre o que se efetiva na prática e o que é previsto nas políticas educacionais.

**Palavras-chave:** Étnico-racial; Educação quilombola; Juventudes; Ensino Fundamental; Políticas educacionais.

## ABSTRACT

The present investigation addresses the issue of ethnic-racial relations in education and has as an empirical basis the young people of Quilombo Chácara das Rosas who finished elementary school until 2020. The research problem was defined from the questioning of how educational policies aimed at ethnic-racial relations impact the school trajectory of young people from Quilombo Chácara das Rosas - Canoas/RS. The general objective of this study seeks to analyze how ethnic-racial relations are perceived and meant by young quilombolas in the municipality in their school trajectories. The general objective defines three specific objectives: to characterize the Quilombo Chácara das Rosas and its presence in the municipality of Canoas/RS; to understand the perception of young people in relation to ethnic-racial relations in their school trajectories; to identify elements that impact the permanence of quilombola students in school. To answer the research problem, the theoretical-methodological options are based on a qualitative approach, using data from documents and comprehensive interviews (KAUFFMANN, 2013), submitted to discourse analysis (MORAES, 1999). Regarding discourse analysis, it establishes connections between the contents of the interviews and educational policies, especially with the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education in elementary school, the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture and Law n. 10,639/2003, which includes the mandatory theme "Afro-Brazilian and African History and Culture" in the official curriculum of the public and private education network. The theoretical foundation is based on the dialogue between



critical and post-critical studies (SILVA, 2005), on the conception of youths inserted in the epistemologies of the South (SANTOS; MENESES, 2009). The results obtained indicated that the relevance of education for ethnic-racial relations is understood by young people, however, they have punctual contact with the theme through the school, concentrated in specific moments in their school trajectories, which made them seek knowledge about their cultural origins through orality, in conversations held with their families inside the Quilombo. Ethnic-racial relations at school have crossings that involve the socialization of students, the training of teachers and other members committed to education. In addition to promoting existing educational policies, the need to articulate these and the creation of other educational policies is perceptible, especially with curriculum and continuing education policies, insofar as ethnic-racial relations presuppose paradigm shifts in education. The contents, actions and activities developed by the school influence the perception of young black people in the perception of themselves and their positioning in the community, therefore, the school presents itself as a powerful tool in the fight or maintenance of inequalities, depending on the work developed. The school has played a secondary role in the acquisition of knowledge related to Afro-Brazilian and African culture in the interview participants, revealing the gap between what is implemented in practice and what is foreseen in educational policies.

**Keywords:** Ethnic-racial; Quilombola education; Youths; Elementary School; Educational policies.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro da entrevista.....	65
---------------------------------------	----

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CODENE	Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra do Rio Grande do Sul
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENCCEJA	Exame para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJUVE	Estatuto da Juventude
IACOREQ	Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescente de Quilombos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFBA	Instituto Federal da Bahia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MC	Ministério da Cultura
MEC	Ministério de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RDBU	Repositório Digital da Biblioteca Unisinos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Brasileira
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 A PRESENÇA DO QUILOMBO CHÁCARA DAS ROSAS EM CANOAS/RS .....</b>	<b>27</b>
2.1 Por que o Quilombo Chácara das Rosas? .....	33
2.2 Cotidiano, Atividades e Aspirações Atuais.....	34
2.3 Desafios e Possibilidades para a Educação Escolar Quilombola .....	38
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>43</b>
3.1 Diálogo entre Teoria Crítica e Pós Crítica na Dimensão Étnico-Racial .....	43
3.2 Juventudes Inseridas nas Epistemologias do Sul .....	45
3.3 Interculturalidade Crítica Movimentando a Colonialidade do Saber .....	48
3.4 Políticas Educacionais e Relações Étnico-raciais .....	51
<b>4. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>55</b>
4.1 Revisão de Literatura .....	56
4.2 Opção pela Abordagem Qualitativa .....	59
4.3 Entrevista Compreensiva na Produção e Análise de Dados com os Jovens .....	64
4.4 Perfil dos Entrevistados .....	74
4.5 Análise Textual Discursiva .....	75
<b>5. AS TRAJETÓRIAS DOS JOVENS E SUAS PERSPECTIVAS .....</b>	<b>77</b>
5.1 Relacionamento Entre Colegas na Trajetória Escolar .....	77
5.2 Relacionamento Com os Professores e Equipe Escolar .....	86
5.3 Discriminação na Escola .....	95
5.4 Conhecimento e Atividades Sobre Relações Étnico-raciais .....	105
5.5 Conhecimento e Atividades Sobre o Quilombo Chácara das Rosas.....	119
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – ENTREVISTADOS(AS).....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - RESPONSÁVEIS .....</b>	<b>161</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação trata sobre a educação para as relações étnico-raciais no âmbito das políticas educacionais implementadas a partir dos anos 2000, no Brasil, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012), das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e 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). O tema escolhido está alinhado com o compromisso político do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UNISINOS, que se preocupa em produzir conhecimento sólido em pesquisas que contribuam com espaços formais e não formais de educação, conforme consta no Projeto Político Pedagógico do PPGEdu (UNISINOS, 2016). Sendo assim, este projeto vincula-se a Linha de Pesquisa I – Educação, História e Políticas e tem como valores basilares a solidariedade, a justiça social, a escuta social e o compromisso político com a produção de conhecimento.

Para sustentar a relevância social da pesquisa, apresento alguns dados sobre o acesso e a permanência de jovens na escolarização atual no Brasil, onde é possível identificar diferenças a partir da origem étnica e social dos estudantes. Ao lidar com jovens na pesquisa, oriento-me pelos estudos de Perondi e Vieira (2018) e Peters (2000), compreendendo as juventudes de forma plural devido suas especificidades de contexto.

O módulo Educação, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2016-2019), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstrou crescimento no acesso à escolarização de jovens de 15 a 17 anos, entre os anos de 2018 e 2019. A taxa de escolarização foi de 89,2% em 2019, apresentando crescimento de um ponto percentual em relação ao ano de 2018. Mas tal valor permanece inferior ao necessário à universalização da escolarização para a faixa etária, conforme PNAD 2016-2019 (IBGE, 2020).

Embora 70% dos adolescentes de 15 a 17 anos estejam na etapa escolar adequada à faixa etária do ensino regular, os resultados por gênero e cor indicam que:

Por sexo, 76,4% das mulheres de 15 a 17 anos estavam frequentando o ensino médio, etapa adequada para a idade, porém, entre os homens, a taxa foi de 66,7%, uma diferença de 9,7 p.p. Por cor ou raça, a diferença é ainda maior: 12,9 p.p., sendo 79,6% para pessoas brancas e 66,7% para pessoas pretas ou pardas. (IBGE, 2020).

Corroborando com a análise acima, o Relatório do 3 Ciclo de Monitoramento do PNE estabeleceu uma meta (Meta 8) que busca diminuir a desigualdade de escolarização entre estudantes negros e brancos, até o ano de 2024. Ao analisar a razão percentual entre a escolaridade de negros e não negros, o documento indica a diferença de 11 pontos percentuais entre a escolarização de negros e brancos em 2019, identificando um tímido crescimento de 2,5 pontos percentuais desde o ano de 2012, reconhecendo que a Meta 8, provavelmente, não será cumprida até 2024.

Os indicadores educacionais demonstram avanços tímidos na questão do acesso à educação escolar e evidenciam a permanência da desigualdade racial nesse aspecto. Sabemos que a educação é um projeto a longo prazo e que a superação das desigualdades educacionais ocorre de forma gradual. Há outro tipo de barreira que também permanece na educação escolar, que Lopes e Fabris (2013, p. 74), conceituam como in/exclusão: “[...] os in/excluídos passam a ser um conceito que abrange tipos humanos diversos que vivem sob variadas condições, mas que carregam consigo uma história de discriminação negativa”. Esse conceito é potente ao pensarmos a educação escolar além do acesso, ou seja, os aspectos envolvidos na permanência dos jovens na escola e que marcam suas trajetórias, especialmente quando pertencem a grupos étnicos historicamente marginalizados no Brasil.

Sobre o conceito de in/excluídos, Lopes e Fabris (2013, p. 74) apontam que “[...] surge para mostrar que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes”. Se o jovem negro está matriculado na escola, ele acessa o espaço físico escolar e, perante as estatísticas, é um estudante, porém cabe o questionamento sobre o sentimento de inclusão, de pertença e acolhimento, tão importantes ao conviver nesses espaços. Conforme Gomes (2019), a educação não é um campo fixo e sim dinâmico, sendo um espaço de formação humana que atravessa gerações em diferentes contextos, mas que, por sua constituição na racionalidade moderna, tende a tensionar o dinamismo da sociedade com o conservadorismo que a estrutura. Nesse sentido, nos estudos sobre as desigualdades, Dubet (2020) observa que a massificação da escola trouxe a

desigualdade para o seu interior, na medida em que diferentes ofertas de ensino são propostas em cada instituição. Então, mesmo que a maioria dos jovens frequente a escola, aqueles que pertencem à periferia não recebem a formação integral oferecida aos jovens de classe média alta. Distinção acirrada pelas provas de seleção, onde estudantes são preparados em determinadas instituições para o momento dos processos seletivos que nivelam seus candidatos e futuros alunos.

A promoção da justiça social na educação e a superação de discursos racistas e eurocentristas em sala de aula é urgente. Avançamos com a Lei de Cotas<sup>1</sup> no Ensino Superior, mas, paralelo a ela, precisamos agir para a formação de novas gerações, desde a educação básica, em um espaço que não apenas tolere a diversidade, mas a valorize e reconheça seus marcos sociais, tanto no reconhecimento da formação dos privilégios, quanto das cicatrizes que carregamos em nossa sociedade para, assim, avançarmos no alcance desse objetivo, que não é apenas meu, mas principalmente de todos que sentem isso na pele.

O decorrer de cinco séculos de colonização, sendo ao menos quatro deles promovendo a diáspora negra através da escravidão, tornou o Brasil o país com a maior população negra fora do continente africano. Um país colonizado por europeus, adepto do pensamento moderno e da filosofia iluminista que no século XVII irá classificar e dividir “civilizados e primitivos” ou “civilizados e selvagens” e que “[...] manterá essa classificação ainda no século XIX através do determinismo biológico defendido pelo pensamento positivista” (PENA, 2008, p. 15-16). Também, nas palavras de Nascimento (1978, p. 41), “[...] almejará seu projeto de nação alicerçado na discriminação, tendo como aliado o mito da democracia racial”.

A passagem dos 132 anos que marcam a assinatura da Lei Áurea<sup>2</sup> e a questionável efetividade da abolição da escravatura, em 1888, nos demonstram em exemplos diários de violência, discriminação e preconceito, que o racismo não foi superado e ainda é uma forma perversa de negar direitos e oportunidades através de mecanismos políticos e institucionais. Entre esses mecanismos temos a escola, por meio da educação (ALMEIDA, 2020).

Almeida (2020) identifica a presença do racismo em três aspectos: individualista (ação e pensamento do sujeito), institucional (a partir de instituições

---

<sup>1</sup> Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

<sup>2</sup> Lei n. 3353, de 13 de maio de 1888, que declara extinta a escravidão no Brasil.

que moldam o comportamento humano, movidas por interesses políticos e econômicos) e estrutural (construído política e historicamente). Todos esses aspectos possuem um atravessamento em comum: a educação. Almeida (2020) acredita que a educação pode trazer mudanças significativas no enfrentamento ao problema do racismo ou contribuir para sua manutenção:

O racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola, etc – que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados (ALMEIDA, 2020, p.32).

Quando Almeida (2020) se refere à “certas vantagens sociais” trata das ações afirmativas que buscam a reparação da dívida histórica acumulada pelo racismo em nosso país, onde os poderes institucionais visam estabelecer uma relação de equidade racial, já que um tratamento idêntico para pessoas que partem de condições diferentes não é suficiente para reduzir desigualdades. Reconhecer a desigualdade e criar medidas para reduzir a distância entre as oportunidades de acesso a espaços de poder entre negros e brancos é uma forma justa de enfrentar o racismo enquanto mazela social, ainda que biologicamente negros e brancos sejam iguais, não existindo raça e sim sujeitos racializados.

Para Almeida (2020) a escola enquanto instituição possui responsabilidade social e que não pode ser omissa ao racismo, por isso acrescenta:

A escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças a bondade de brancos conscientes (ALMEIDA, 2020, p. 65).

Alinhada ao pensamento de Almeida (2020), acredito que o sistema escolar é um importante aliado no enfrentamento ao racismo, por isso é preciso identificar que efeitos e significados ele vem provocando nos sujeitos que o compõe. Nesse sentido, a presente pesquisa contempla jovens-adolescentes na faixa etária dos 15 aos 29 anos, que tenham concluído o ensino fundamental, no intuito de estabelecer um diálogo que identifique como as relações étnico-raciais afetaram suas trajetórias escolares.

De acordo com o artigo 1º do Estatuto da Juventude (EJUVE), a faixa etária da juventude compreende a idade de 15 até 29 anos, sobrepondo-se à definição de



adolescente, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que compreende pessoas entre 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 1990). Nesse caso, dos 15 aos 18 anos, o jovem-adolescente está amparado por ambos os Estatutos, sendo o segundo, uma ampliação do primeiro (BRASIL, 2013).

Como o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que o Estado deve fornecer o atendimento do Ensino Fundamental até os 14 anos, de forma obrigatória e gratuita, parti dessas faixas etárias para estabelecer o recorte etário para os entrevistados (idades entre 15 e 29 anos), como estratégia para localizar jovens que já tenham cursado o ensino fundamental, incluindo nas entrevistas também aqueles que possam ter vivido situações de reprovação ou evasão escolar em suas trajetórias.

Apesar de utilizar o termo jovem ou jovens, não tive o intuito de reduzi-los à faixa etária, uma vez que a experiência de juventude varia conforme suas características históricas, sociais e culturais. Situo a questão etária como um parâmetro, sem intensão de ser inexorável. Àqueles que tiveram seus direitos de infância violados, certamente viram a juventude iniciar mais cedo, enquanto àqueles cujas famílias puderam proporcionar dedicação exclusiva à sua formação educacional, geralmente estendem suas características juvenis em uma concepção de juventude como etapa preparatória à vida profissional. Em resumo, temos juventudes desiguais que não podem ser vistas usando as mesmas lentes.

Para situar a relevância acadêmica da temática das relações étnico-raciais na trajetória escolar dos jovens, recorro à Revisão de Literatura, onde identifico que as relações étnico-raciais permanecem em um processo gradual de implementação nas instituições de ensino, além de trazer desafios em relação à formação de professores e na prática docente para que a abordagem da cultura afro-brasileira e indígena não ocorra de forma folclórica, estereotipada e centrada em datas alusivas a tais grupos.

A produção de conhecimento acessada em artigos, dissertações e teses permite afirmar que os aprendizados e vivências na trajetória escolar impactam diretamente na identidade dos sujeitos e em suas autopercepções, que por sua vez influenciam em suas decisões futuras em projetos de vida. Esse percurso de avanços e desafios certamente foi vivenciado por jovens que hoje estão ou deveriam estar cursando o Ensino Médio, tendo em vista que a Lei n. 10.639 foi aprovada em

2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana vigoram desde 2004.

Reunindo as informações obtidas nos trabalhos analisados, é possível identificar alguns pontos de convergência em seus diagnósticos. Selecionando produções acadêmicas que dialogam com a temática da presente pesquisa, organizei as seguintes categorias: a) as relações étnico-raciais e a Lei n. 10.639/2003 no Ensino Médio; b) as relações étnico-raciais na perspectiva de estudantes; c) escola e identidade negra; d) políticas educacionais, currículo e prática docente.

As pesquisas que tratam das relações étnico-raciais e da Lei n. 10.639/2003 no Ensino Médio, de Silva (2019), Matos; Bispo; Lima (2017), Rosa (2017), Silva (2016), Silva (2015) e Corsino (2019) demonstram que 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.

Silva (2019), Matos (2017), Rosa (2017), Silva (2016), Silva (2015) e Corsino (2019) acreditam na potência da educação para as relações étnico-raciais na busca pela justiça social, através da superação do racismo. Seus resultados indicam que, para além da existência da Lei n. 10.639/2003 e da boa vontade dos professores, é preciso contar com a adesão de gestores e do poder público para garantir sua efetividade.

Sobre as relações étnico-raciais na perspectiva de estudantes, os estudos de Silva; Weinstein (2019), Jesus (2018), Nunes (2017), Silva (2018), Santos (2016) e Morera (2017) permitem afirmar que os jovens sentem os impactos na forma com que o racismo é enfrentado ou silenciado em suas trajetórias escolares.

Seja através de entrevistas ou redações, os jovens manifestam o desejo de que a escola seja uma aliada no debate e no enfrentamento ao racismo, identificando a importância em aprender sobre a cultura afro-brasileira, situando-a em uma proposta não eurocêntrica, o que inclusive tem afetado a visão que os jovens têm de si mesmo e sua permanência ou evasão escolar. Tais constatações indicam o potencial da presente pesquisa envolvendo a escuta de jovens a respeito

de suas trajetórias e expectativas, que envolvem os aprendizados sobre suas matrizes culturais. Aprendizados esses que devem ser contemplados no convívio escolar. Certamente a juventude têm muito a dizer, já que os jovens são os principais afetados pela implementação das políticas educacionais.

Pesquisas recentes de Backes (2018), Túbero (2018), Brito (2019), Nascimento (2017) e Santos (2017) tratam da relação entre o espaço escolar e a identidade negra e provocam uma reflexão sobre a presença do racismo estrutural reverberando na educação e aparecendo em diversas frentes: no senso comum, nos discursos preconceituosos disfarçados de piadas, nos comentários de profissionais e estudantes dentro do espaço educativo e nos materiais didáticos. Além disso, alertam para a importância da qualidade e da intencionalidade no trabalho com as relações étnico-raciais, uma vez que os responsáveis pela execução de tal trabalho não estão livres de pensamentos preconceituosos, que estão enraizados na sociedade brasileira e podem acabar reforçando estereótipos negativos, visões folclóricas, exóticas ou vitimizantes que irão compor a percepção que o jovem tem de si e dos outros, influenciando em sua identidade que ainda está em formação.

A respeito de políticas educacionais, currículo e prática docente, encontrei o artigo de Relindes (2016) e as dissertações de Souza (2015), Abdalla (2017), Kaczmarek (2016) e Wasilewski (2015). Os autores reconhecem que ocorreram avanços graduais a partir da Lei n. 10.639/2003, especialmente na presença de aspectos da história e cultura afro-brasileira nos materiais didáticos e no currículo. No entanto, ainda de forma tímida, pois percebem a predominância do eurocentrismo no discurso dominante, seja na distribuição dos conteúdos curriculares ou na prática docente. Cabe destacar que o dia ou a semana da Consciência Negra são os momentos em que há maior movimentação em relação ao cumprimento da Lei n. 10.639/2003, mas a atuação pontual no calendário letivo não é o que a própria Lei prevê e nem o que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em síntese, a produção de conhecimento 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. É importante salientar que esse é um processo em andamento. As

pesquisas que acessei são unânimes ao reivindicarem a interdisciplinaridade, a formação de professores e a necessidade de um trabalho contínuo, transversal, qualificado e que não se limite a datas comemorativas.

Por meio das constatações encontradas em produções de conhecimento publicadas nos últimos cinco anos, consegui obter um panorama a respeito da temática pesquisada, elaborar minhas estratégias de pesquisa, ter nitidez sobre a empiria, planejar o roteiro de entrevistas e identificar o cenário em que está situada a presente pesquisa. Não restam dúvidas de que é preciso compreender o significado da escola para jovens que atravessaram a educação básica durante a existência de políticas educacionais voltadas a combater o racismo e atitudes discriminatórias a partir da valorização da história e cultura afro-brasileira.

Além da relevância social e acadêmica apresentadas, considero importante pontuar a relevância pessoal da temática a partir de minhas primeiras inquietações e do despertar da curiosidade científica no contato com ela. Escrevo refletindo sobre meu lugar de fala enquanto professora branca na rede estadual de Canoas/RS, atuando no ensino regular de Ensino Fundamental (anos finais) e em uma escola social, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Porto Alegre/RS. Sinto a responsabilidade que tenho em mãos na forma com que meu trabalho toca vidas, possibilita novos caminhos e auxilia na construção de valores na formação dos estudantes, ao mesmo tempo em que convivo com as injustiças sociais que permeiam a comunidade da escola pública e daqueles que precisaram abandonar seus estudos em algum momento, pelas condições estruturais que fazem o indivíduo optar entre escolarização e emprego, compreendendo escolarização como “[...] o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados” (FARIA FILHO; ROSA; INÁCIO, 2003, p. 2).

Em relação ao emprego, Menegasso (1998, p. 82) o define como “[...] o exercício de uma atividade profissional, mediante o pagamento de salário, normalmente com algum tipo de vínculo por contrato e configurada nos moldes da sociedade capitalista”. O emprego é primordial para sobrevivência das famílias, portanto é compreensível que esteja em primeiro plano na vida de muitos jovens e adultos. Abandonar a jornada de trabalho e dedicar-se exclusivamente aos estudos não é uma possibilidade para a maioria dos jovens de meu convívio enquanto professora e nem foi uma opção em minha juventude.

Ciente disso, percebi que as questões que envolvem a invisibilidade da História e Cultura Afro-brasileira no Ensino compõem o que Almeida (2020) define como racismo institucional, ou seja, um desdobramento do racismo estrutural, que é político e histórico:

A instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas materializações de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas, porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2020, p. 47).

Enquanto professora branca que possui uma minoria de colegas negros, vejo a urgência dessa questão e sinto que, independentemente da origem étnica do docente, essa é uma responsabilidade de todos os professores.

Fabris (2015), ao analisar a docência na contemporaneidade, inspira-se em Sennet (2013) ao compreender a busca pela qualificação do trabalho docente como um processo de artesanato, onde o artífice está em constante autoformação, buscando formação, estratégias e revendo seus processos. Nesse sentido, penso que aos docentes e gestores escolares, essa pesquisa pode ser um instrumento de diagnóstico, mas também uma possibilidade para pensar e repensar as diferentes formas com que escola e sociedade operam nas vidas que tocam e que transformam.

Iniciei minha jornada acadêmica ao ingressar na graduação, no curso de Licenciatura em História, no ano de 2006, tendo oportunidade de refletir com alguns professores sobre questões sociais, como desigualdade e a necessidade de ações afirmativas. Confesso que, em um primeiro momento, tive dificuldade em compreender as cotas raciais, porque pensava que as cotas sociais abarcariam essa demanda. A partir dos diálogos, fui desafiada pelo professor Manoel José Ávila da Silva a pesquisar sobre meus questionamentos acerca da necessidade de ações afirmativas e, para minha surpresa, não encontro praticamente nada sobre o assunto na biblioteca da Universidade La Salle, onde estudava, nem em seu acervo online. Em contrapartida, vi prateleiras de livros de História trazendo pesquisas sobre História da Europa ou América, escritas por autores brancos.

Por volta do ano de 2009, ainda cursando a graduação em História, fui convidada pela professora Elsa Avancini a trabalhar como voluntária no Quilombo Chácara das Rosas, em Canoas/RS, onde pude perceber a importância dos pesquisadores de Ciências Humanas ao realizarmos um trabalho árduo na coleta de dados e comprovações necessárias à titulação do Quilombo. O trabalho consistiu em um levantamento de fontes históricas orais e documentais para a comprovação de que o local se tratava de um Quilombo. Esse material foi reunido e enviado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para iniciar o processo de titulação. Hoje o quilombo possui seu território legalizado perante o poder público, conseguindo solicitar recursos para melhorias na comunidade. A partir da titulação, a comunidade conseguiu realizar a construção de moradias de alvenaria e instalações elétricas e sanitárias adequadas.

O tempo passou e em 2012 chegou o período de Estágio. Atuei com uma turma de Ensino Fundamental, majoritariamente branca, em que alguns estudantes realizavam piadas de mau gosto com crianças negras, chamando-as de nomes que se referem a entidades sagradas de matriz africana, acreditando estarem usando palavras pejorativas. Nessa turma, de sexto ano, planejei e executei aulas sobre reinos africanos, seus impérios, grandes construções e legado cultural, aproveitando para falar sobre sincretismo religioso. Em cada reino trabalhado, busquei evidenciar a sofisticação, o alto grau de complexidade das construções, as invenções e as heranças deixadas para outras civilizações. Trazendo para a cultura brasileira, procurei desmistificar as religiões africanas demonstrando, através de exemplos, que muitos santos presentes nas religiões cristãs são homenageados enquanto orixás nas religiões de matriz africana e que seja como Nossa Senhora dos Navegantes ou como Yemanjá, o sagrado deve ser respeitado.

Na última aula do Estágio, pedi de forma escrita para que os estudantes relatassem o que mais aproveitaram nas aulas e, para minha surpresa, um daqueles estudantes negros disse não sofrer mais *bullying*. Acredito que a partir daquele momento, as ofensas já não faziam sentido, pois a turma percebeu que tais palavras não eram pejorativas, passando a compreendê-las melhor quando as referenciei utilizando exemplos do sincretismo religioso. Nesse momento, percebi o papel que temos enquanto professores na prática de um ensino antirracista e o quão necessária, urgente e relevante essa temática é.

Apesar de minha prática ter obtido um resultado positivo naquela turma, notei que ações antirracistas não faziam parte daquela escola, nem da escola que frequentei como estudante e percebi que, ainda que existam as Leis n. 10.639/2003<sup>3</sup> e n. 11.645/2008<sup>4</sup>, fruto da luta do movimento negro, na prática pouco haviam sido implementadas. Decidi então entrevistar professores em meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “A Prática Pedagógica sob a Lei 10.639/2003: avanços e recuos no ensino público de Canoas”, distribuindo questionários das entrevistas em formulários enviados por malote, via Secretaria Municipal de Educação, para as instituições de ensino. A opção pelos questionários deu-se pela relação entre o prazo de apenas um semestre disponível para a pesquisa e o horário de funcionamento das escolas, visto que os professores atuavam nos turnos da manhã e tarde e eu, enquanto pesquisadora, possuía incompatibilidade de horários, por ser uma estudante trabalhadora do comércio na época. O tempo dedicado para entrevistas presenciais poderia comprometer a abrangência das instituições pesquisadas.

O objetivo era compreender como se dava a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003 nas escolas públicas de Canoas/RS, a partir de questionários aplicados aos professores canoenses, procurando perceber se a Lei estava sendo trabalhada como forma de resgate histórico e reparo social ou se tem sido percebida como currículo a ser cumprido. Para isso, contatei com as Secretarias de Educação do estado e do município, buscando apoio para a distribuição de questionários em 20 escolas, com objetivo de receber resposta de pelo menos 10 escolas municipais e 10 estaduais.

Sendo a Lei n. 10.639/2003 uma ação afirmativa, procurei contextualizá-la a partir da linha de pensamento de Sodré (1999), que analisa historicamente a luta para integrar o ensino de História Africana e Afro-brasileira nas escolas, dialogando com Pereira (2002), a respeito da exclusão do estudante negro nas escolas brasileiras e trazendo a análise histórica de Gomes (2003) sobre o in cio das primeiras políticas de a oes afirmativas no Brasil.

---

<sup>3</sup> Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educa o Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

<sup>4</sup> Lei n. 11645, de 10 de março de 2008 inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Após a análise histórica, realizei um estudo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação nas Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, buscando compreender seus objetivos e utilizando-os para auxiliar na elaboração dos questionários que apliquei com os professores. Para trabalhar com os conceitos de cultura e identidade, presentes nos objetivos das Diretrizes e na própria Lei, utilizo Stuart Hall (2001) como referencial.

Em seguida, fiz um levantamento de dados do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e pude constatar que a presença dos estudantes negros no Ensino Médio e Técnico representava, em 2013, menos de 50% dos alunos. Assim, consegui cruzar os objetivos previstos com a realidade que existia em termos de acesso, no ano de 2013, avaliando criticamente essa diferença. Como podemos pensar uma educação para as relações étnico-raciais com um número tão grande de estudantes negros fora da escola?

Na devolutiva das entrevistas, alguns professores relataram carência de formação, outros apontam descrença na necessidade de ações afirmativas e um terceiro grupo sequer estudou sobre isso enquanto era estudante de graduação. Resumindo: a Lei n. 10.639/2003 é lembrada no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra e, algumas vezes, estereotipando pessoas negras, reforçando nas atividades a questão da escravidão e da pobreza. É importante citar que apenas 12 questionários foram respondidos, o que também considero como constatação de pouca proximidade dos docentes com a temática.

Para a presente pesquisa, decidi conversar com jovens moradores do Quilombo Chácara das Rosas, em Canoas/RS, em 2021, movida por algumas inquietações: Como se sentem? São representados na escola? Essa representatividade faz o jovem permanecer na escola? Conhece o legado de seus antepassados? Se há situações discriminatórias, há também ações para impedi-las ou preveni-las? São muitas questões, mas tais inquietações podem trazer alguns indicativos para que possamos conversar sobre o que estamos fazendo (ou não) na formação dessa geração e pensar na escola que queremos e no nosso papel enquanto professores.

A partir do tema das relações étnico-raciais nas trajetórias escolares de jovens quilombolas, construo o seguinte problema de pesquisa: como as políticas



educacionais voltadas às relações étnico-raciais produzem efeitos nas trajetórias escolares de jovens do Quilombo Chácara das Rosas – Canoas/RS?

Alinhado ao problema de pesquisa, defino o objetivo geral: analisar como as relações étnico-raciais são percebidas e significadas por jovens quilombolas do município em suas trajetórias escolares

Neste momento, passo a refletir sobre as escolhas metodológicas e possibilidades a serem exploradas através da pesquisa, estabelecendo os seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar e contextualizar historicamente a organização e luta por reconhecimento do Quilombo Chácara das Rosas no município de Canoas/RS;
- b) Compreender a percepção dos jovens acerca das relações étnico-raciais em suas trajetórias escolares;
- c) Identificar como as políticas educacionais para as relações étnico-raciais são (re) significadas na formação dos jovens negros.

Ao responder o problema de pesquisa e seus objetivos, a pesquisa contribui para a discussão sobre as relações étnico-raciais na educação, trazendo apontamentos de uma juventude inserida em um quilombo urbano, somando na produção de conhecimento sobre o tema, visto que a Revisão de Literatura aponta para maior concentração de pesquisas nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil, sendo localizados nesse levantamento apenas 5 trabalhos na região Sul do país, nenhum deles trazendo a perspectiva quilombola. Escutar jovens quilombolas permite discutir o tema na perspectiva de um grupo diretamente relacionado com a educação étnico-racial e com a educação quilombola.

Por meio dessa pesquisa, espero estabelecer um vínculo de troca mútua de conhecimentos na Comunidade Chácara das Rosas e produzir um material de qualidade para que o Quilombo possa utilizar como ferramenta para o desenvolvimento de projetos e concorrência de editais na área da educação. Também espero colaborar na discussão acadêmica sobre as relações étnico-raciais na educação e a urgência de trabalhos nessa temática, almejando uma aprendizagem significativa, especialmente em instituições que recebem jovens quilombolas.

A seguir, apresento os próximos capítulos, iniciando pela contextualização do Quilombo Chácara das Rosas – capítulo 2, em que relato a origem do Quilombo, sua atuação e resistência no município de Canoas/RS e as particularidades relativas à sua localização e ocupação do espaço geográfico enquanto quilombo urbano. Nesse capítulo justifico a escolha pelo campo empírico, relacionando-o com a educação quilombola e o que é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Por meio dos contatos realizados em visitas recorrentes ao Quilombo, relato aspectos atuais do cotidiano, atividades desenvolvidas na comunidade e planos relatados pela liderança em relação ao futuro.

O capítulo 3 é dedicado à fundamentação teórica, dialogando com autores que me orientam na visão epistemológica, situando e operando conceitos fundamentais para elucidar a temática, trazendo aprofundamentos necessários para qualificar a pesquisa.

O capítulo 4 trata do percurso metodológico, justificando as opções teórico-metodológicas que caracterizam a pesquisa qualitativa e a abordagem utilizada. Descrevo todas as etapas da pesquisa, iniciando pelos procedimentos da Revisão de Literatura, o momento da definição da entrevista compreensiva e a análise de discurso. Em seguida, relato os procedimentos adotados em cada momento da pesquisa, visando a obtenção e tratamento de informações. Nesse capítulo, também caracterizo o perfil dos entrevistados, identificando o gênero, idade, escolaridade, instituições de ensino frequentadas por cada jovem e o período em que cursaram o Ensino Fundamental.

A organização, exposição e análise das entrevistas realizadas com os jovens do Quilombo são encontradas no capítulo 5. Apresento os resultados e discussões a partir das categorias de análise: a) relacionamento entre colegas na trajetória escolar; b) relacionamento entre professores e equipe escolar; c) discriminação na escola; d) conhecimentos e atividades sobre as relações étnico-raciais; e) conhecimentos e atividades sobre o Quilombo Chácara das Rosas. Estabeleço relações entre os excertos e os conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e da Lei n. 10.639/2003.

No capítulo 6, dedicado às considerações finais, retomo a trajetória da presente pesquisa, observando os objetivos aqui definidos e realizo aferições a partir dos resultados da pesquisa e das reflexões realizadas no processo de investigação. Sintetizando informações obtidas na pesquisa, problematizo a efetividade das políticas educacionais utilizando os relatos de experiências dos jovens e elementos encontrados nas discussões teóricas. Finalizo as considerações apontando as expectativas quanto aos limites encontrados na pesquisa e potencialidades da presente investigação, bem como as possibilidades de continuidade da mesma.

## 2 A PRESENÇA DO QUILOMBO CHÁCARA DAS ROSAS EM CANOAS/RS

O presente capítulo objetiva caracterizar o campo empírico e suas especificidades, começando pela definição conceitual de quilombo urbano, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), relacionando-a com a configuração do Quilombo Chácara das Rosas. Realizo um breve levantamento sobre o histórico do Quilombo e seu desenvolvimento dentro do município de Canoas/RS, bem como as atividades desenvolvidas pelos moradores ao longo de sua existência. Também destaco os dados socioeconômicas e geográficas do Quilombo, considerando aspectos locais e regionais que incidem na atual forma de organização da comunidade.

Considero importante iniciar o presente capítulo partindo da definição de quilombo, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

Art. 3º Entende-se por quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II - comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (BRASIL, 2012, p. 4).

Situado em todos os critérios expostos no excerto acima, o Quilombo Chácara das Rosas é um quilombo urbano localizado em Canoas/RS, cujas famílias são moradoras do local antes da própria existência do município. O Quilombo divide espaço com imóveis e empreendimentos de alto valor e foi alvo da especulação imobiliária até tornar-se reconhecido e obter a titularidade do território, em 2009. Uma comunidade tradicional, com ricas experiências de luta e resistência, desde seus ancestrais, mantêm-se viva e pulsante apesar de todos os momentos de crise, variações de políticas públicas e modelos de governo.

Para a contextualização do Quilombo Chácara das Rosas, realizei um levantamento de dados a respeito do histórico do local, coletando características sobre a forma com que essa comunidade quilombola encontra-se atualmente organizada em seu cotidiano e nos aspectos socioeconômicos. Obtive informações através do relatório sócio-histórico e antropológico produzido pelo convênio INCRA/FAURGS (2006) e pesquisas recentes, como as dissertações de Jacques (2018) e Lima (2017), e o artigo publicado por Nascimento (2018), que trabalhou com a História Oral, a partir de entrevistas realizadas com moradores. As pesquisas consultadas encontram-se nas áreas de História, Memória Social, Bens Culturais e Ciências Econômicas.

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, antes da emancipação de Canoas/RS, na época em que a região pertencia ao município de Gravataí/RS. 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). Nas palavras de Nascimento (2018):

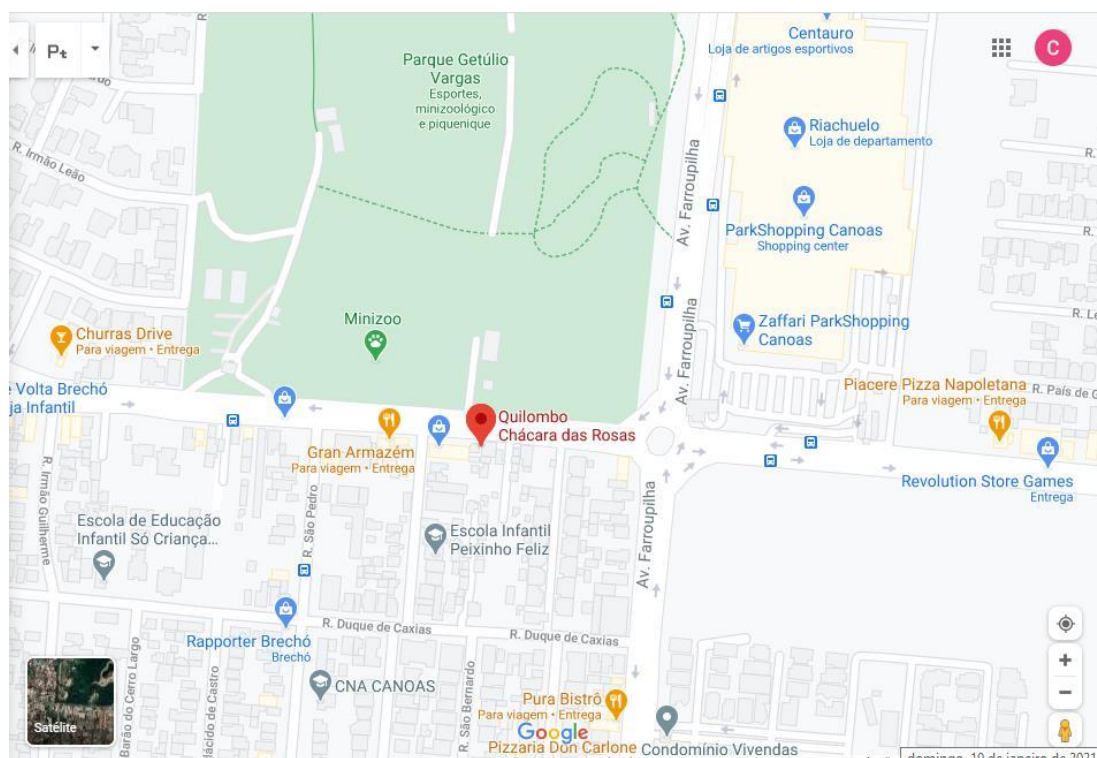
A diversidade das cores e origens são elementos incontornáveis para quem vive Canoas/RS, que se apresenta como um microcosmo dessa experiência urbana. Pela cidade, passaram africanos, crioulos, guaranis, kaingangs, pampeanos, açorianos, italianos, alemães, ucranianos e poloneses. Desses, alguns criaram raízes, constituindo linhagem e contribuindo na formação do bairro, como é o caso do casal João Maria de Jesus e Rosa Correa de Jesus. Há cerca de 110 anos, eles saíram com seus cinco filhos da região de Barro Vermelho, em Gravataí, atual território do quilombo Manoel Barbosa. Nos arredores do Capão do Corvo, instalaram uma chácara que ficou conhecida como das Rosas em virtude do corredor de flores ajardinadas na entrada principal da propriedade. Ali, construíram sua casa, cultivaram frutos e criaram pequenos animais. Mantiveram-se na vivenda, gerando mais sete filhos e dando continuidade ao nome de sua família (NASCIMENTO, 2018, p. 20).

O “Capão do Corvo”, citado por Nascimento (2018) é o nome popular do Parque Municipal Getúlio Vargas. 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 (INCRA, 2006).

O Quilombo 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, conforme mapa abaixo:



Fonte: Google Earth-Mapas (2020)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Quilombo+Ch%C3%A1cara+das+Rosas/@-29.9174814,-51.1678382,15z/data=!4m5!3m4!1s0x0:0x70ce6d7d7a9e774f18m2!3d-29.9176055!4d-51.1678526>. Acesso em: 10 jan. 2020.

As transformações no espaço urbano incidem no Quilombo, ocasionando o que Lima (2017) compreende como gentrificação, a partir do conceito de Smith (1996), definindo-o como um processo resultante de políticas urbanas que buscam a valorização da cidade, ao mesmo tempo em que são utilizadas como mecanismo de padronização de determinadas áreas das cidades, recebendo maior atenção dos recursos públicos ao abrigar um público com padrão médio ou elevado de renda, deslocando a população pobre para regiões periféricas, que por sua vez não recebem os mesmos subsídios do poder público. 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). O historiador Jacques (2018) comenta que:

[...] essa construção da identidade, associada à memória secular dos quilombos, não consegue ofuscar os anseios e expectativas desses grupos quanto a ser reconhecidos como cidadãos integrados na comunidade que os rodeia, nem que, para isso, tenham que reformular ou reconstruir seus símbolos e representações quilombolas, vivendo uma constante contradição entre a aceitação e a negação de suas raízes (JACQUES, 2018, p. 08).

As pesquisas de Jacques (2018), Lima (2017) e Nascimento (2018) são unânimes ao reconhecer a importância da resistência dos moradores do Quilombo à segregação e invisibilidade social, expressas na dificuldade em matricular suas crianças nas escolas do bairro, na organização de abaixo assinados por vizinhos para a expulsão dos moradores, nas barreiras ao tentarem prestar serviços e inscreverem-se em oportunidades de emprego, devido ao estigma do território, a presença da polícia sempre que alguma situação de furto ou roubo ocorria nas imediações e também o apelido pejorativo de “Planeta dos Macacos”, que era utilizado por vizinhos e, até por moradores, para definir o território do Quilombo.

Jacques (2018), Lima (2017) e Nascimento (2018) relatam, em suas pesquisas, a importância dos movimentos sociais do Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescente de Quilombos (IACOREQ), do Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra do Rio Grande do Sul (CODENE), do Ministério Público Federal, das parcerias com universidades, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade La Salle

(UnilaSalle), para que a comunidade conquistasse, junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a regularização e titulação de seu território, a partir do ano 2005.

Em 2006, a Fundação Cultural Palmares, órgão do Ministério da Cultura (MC), 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).

Hoje 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, conforme estabelecido:

Art. 17. A titulação prevista neste Decreto será reconhecida e registrada mediante outorga de título coletivo e pró-indiviso às comunidades a que se refere o Art. 2º, caput, com obrigatória inserção de cláusula de inalienabilidade, imprescritibilidade e de impenhorabilidade (BRASIL, 2003, p. 2).

Segundo Nascimento (2018), a partir das mudanças ocorridas no Governo Federal em 2016, os programas da Economia Solidária e da Agricultura Familiar foram afetados com as medidas de austeridade fiscal, o que fez com que a Comunidade Chácara das Rosas buscasse superar suas dificuldades através da articulação local para atingir seus objetivos e implementar melhorias, bem como, buscar recursos, o que o Plano Brasil Quilombola (2005, p. 74), define como etnodesenvolvimento.

Na pesquisa Lima (2017) realiza um levantamento socioeconômico e constata:

Atualmente, as condições socioeconômicas da comunidade não mudaram muito, continuando a maioria dos moradores dependendo das aposentadorias e pensões dos mais velhos. O desemprego, hoje, é maior porque os que eram as crianças em 2006 hoje são jovens e adultos que, apesar de terem melhor qualificação do que a de seus pais, sofrem as



consequências da crise econômica do país em que o desemprego é maior para a juventude e maior ainda para a juventude negra (LIMA, 2017, p. 28).

As constatações de Lima (2017) apontam o desemprego como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos moradores do quilombo. Sem dúvida, nos anos seguintes, esse cenário não apresentou melhorias, considerando o início da pandemia causada pela Covid-19, que atingiu o Brasil em 2020 e que continua impactando a sociedade. Os boletins epidemiológicos publicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) ao longo de 2020 evidenciam a ausência de políticas de Estado direcionadas aos povos quilombolas durante a pandemia, agravando as desigualdades que já eram presentes anteriormente, especialmente no âmbito da escolaridade:

Isso porque um dos principais obstáculos que o racismo impõe à comunidade é o afastamento das crianças do ambiente escolar. Há relatos de abandono de aulas e de longas caminhadas para ir em direção a outras escolas públicas em razão do preconceito encontrado na escola adjacente à comunidade. O acesso à educação não é apenas um problema face a inserção social e econômica dos membros da comunidade. A leitura e a escrita são um caminho para (re)descobrir a memória e a história da comunidade (NASCIMENTO, 2018, p. 32).

Em diálogos informais com a atual liderança do Quilombo e com algumas moradoras que tomaram conhecimento a respeito de minha presença no local, identifiquei a permanência de dificuldades como as expostas no excerto acima quanto à escolaridade, especialmente nas dificuldades de acesso ao ensino de qualidade na educação básica. Algumas moradoras relataram que seus filhos estão chegando a cursar o quarto ano do Ensino Fundamental sem domínio da alfabetização.

A preocupação com a escolaridade tem levado a comunidade a organizar uma sala de aula no salão de recepção do Quilombo e buscar parcerias para oferecer aulas de reforço. As aulas são direcionadas especialmente às crianças não alfabetizadas no período das aulas remotas, que ocorreram durante todo o ano de 2020, cujo retorno presencial ocorreu, de forma gradativa, apenas em novembro de 2021, a partir do Decreto n. 56.171 (RIO GRANDE DO SUL, 2021). São quase dois anos de isolamento social em que as crianças receberam atividades impressas para realizar em seus lares, como forma de validar formalmente o ano letivo, sem acesso a aulas síncronas, nem acompanhamento de suas aprendizagens.

Observações como as de Nascimento (2018) e os conhecimentos prévios que eu possuía sobre o campo empírico incentivaram-me a pesquisar o tema das relações étnico-raciais na educação e a conversar com os jovens do Quilombo Chácara das Rosas. Ciente do compromisso em disponibilizar à comunidade o material produzido nessa pesquisa, espero contribuir com o Quilombo nesse momento de afirmação e de busca pela efetividade de seus direitos. Um exemplo pode ser observado nas recentes mudanças ocorridas de forma estrutural e organizacional nos últimos anos, com o empoderamento de suas lideranças na atuação junto ao poder público.

## **2.1 Por que o Quilombo Chácara das Rosas?**

O interesse em pesquisar as relações étnico-raciais na educação decorre de inquietações surgidas a partir de minha experiência docente, ao presenciar situações de discriminações, veladas e explícitas, entre estudantes, ao ouvir os relatos nos debates sobre racismo e no esforço contínuo que sempre precisei fazer para trabalhar em projetos interdisciplinares sobre a cultura afro-brasileira nas escolas onde atuei, sendo que essa temática faz parte dos currículos escolares e, portanto, deveria ser algo natural, transversal e não desenvolvido apenas em novembro, quando o calendário letivo está quase esgotado e sobrecarregado com os preparativos de avaliações finais.

Partindo do Quilombo Chácara das Rosas como campo empírico, iniciei minha aproximação, com a mediação de uma amiga que atua enquanto ativista no local e que conheci em 2012, quando realizei meu Trabalho de Conclusão da graduação, que tratava da Lei n. 10.639/2003 nas escolas públicas de Canoas/RS. Na época, ela trabalhava na Secretaria Municipal de Educação e eu estudava na UnilaSalle. Por isso, atualmente, retomo a opção pelo município de Canoas/RS nessa pesquisa, visto que a cidade possui uma comunidade quilombola, a qual tive a oportunidade de conhecer enquanto bolsista voluntária na pesquisa organizada pelo Unilasalle, no ano de 2008, quando o Quilombo estava em processo de titulação.

A primeira pessoa que entrei em contato na comunidade, no ano de 2008, foi Isabel Cristina Genelício, na época, líder do Quilombo. Genelício descreveu a dificuldade em realizar matrículas das crianças quilombolas na escola do bairro,

devido ao estigma que também foi relatado nas entrevistas realizadas por Nascimento (2018).

Os anos foram passando e, com a titulação do Quilombo Chácara das Rosas, o local passou por mudanças nas estruturas de suas moradias, construindo novas casas e reformando o sistema hidráulico e de energia elétrica. Porém, enquanto professora e historiadora, aquele relato permaneceu em minha memória e, ciente de que mudanças envolvendo reparação histórica não são tão velozes quanto as reformas em engenharia civil, permaneci questionando como aquelas crianças, hoje adolescentes, atravessaram suas vidas escolares.

No intervalo de tempo entre o período de atuação no Quilombo e o meu retorno ao campo empírico, segui realizando leituras a respeito das relações étnico-raciais, especialmente no campo das políticas educacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei 10.639/2003.

Segui atuando como professora da educação básica e sentindo, na prática, as barreiras encontradas para executar projetos que envolvessem a cultura afro-brasileira nas escolas. Por outro lado, sempre que abordei a temática em minhas aulas, senti sua potência através do olhar atento de estudantes que agradeciam por trazer um tema tão importante para as nossas aulas, desabafando e relatando situações na qual eu, muitas vezes, me vi na condição de aprendiz.

Sentindo a importância da escuta de jovens, novamente pensei naquelas crianças, hoje jovens, do Quilombo Chácara das Rosas. Por isso a necessidade de ouvir o que eles têm a dizer e registrar seus posicionamentos através de entrevistas. Entrei em contato novamente com minha amiga ativista que atua no Quilombo e, por seu intermédio, pude me reconectar ao local que atualmente está com uma nova liderança, iniciando os registros no diário de campo.

## **2.2 Cotidiano, Atividades e Aspirações Atuais**

Minha reaproximação com a comunidade, em 2020, gerou um vínculo de amizade com a liderança atual e, desde então, temos conversado sobre o contexto atual do Quilombo Chácara das Rosas. A seguir, pretendo trazer algumas informações obtidas a partir da observação atual do campo empírico e conversas com a liderança.

O primeiro local que acessei para conversar com a líder foi um salão de recepção, que é utilizado como local de celebrações religiosas, assembleias com moradores e também de encontros entre a comunidade e representantes do poder público, coletivos e ativistas, que formam uma parceria para ações comunitárias. Esse local também abriga alguns brinquedos de plástico, que são utilizados pelas crianças no pátio (pula-pula, escorregador e gangorras). As características do local demonstram que o Quilombo Chácara das Rosas segue desenvolvendo atividades coletivas, de forma recorrente e organizada.

Como informei à líder que minha presença ali dava-se, inicialmente, por uma pesquisa na área da educação, mas que esperava poder auxiliar em quantas questões estivesse em meu alcance durante e após a pesquisa, deixei meu telefone para contato e, via aplicativo do *WhatsApp*, enviei algumas informações sobre a abertura de inscrições ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). A líder respondeu, indicando interesse em realizar a inscrição e combinando um encontro para o dia 12 de janeiro de 2021, para realizar a inscrição e elaborar um currículo.

O novo encontro não ocorreu no salão e sim na residência da líder, que permaneceu com a porta aberta, despertando alguns olhares de outros moradores que, ao descobrirem sobre o intuito de minha presença, entraram em sua casa e trouxeram documentos para a inscrição. Ao final do dia, inscrevi 10 moradores, sendo 4 inscritos para a prova de conclusão do Ensino Médio e 6 inscritos para a prova de conclusão do Ensino Fundamental. É importante destacar que nenhum dos inscritos faz parte do perfil de jovens entrevistados em minha pesquisa.

O número de moradores interessados em concluir o Ensino Fundamental e Ensino Médio indica obstáculos recentes nessas famílias que os impediram de concluir a educação básica. Todos os inscritos são trabalhadores e trabalhadoras e possuem dependentes em suas moradias.

A liderança e eu seguimos conversando via *WhatsApp* e trocando informações sobre aberturas de cursos e oportunidades de trabalho que poderiam interessar a ela ou aos demais moradores.

Em março de 2021, a líder realizou um novo contato comigo a respeito da existência de um projeto educativo para o Quilombo Chácara das Rosas, informando que uma pessoa entraria em contato comigo. Esse contato não ocorreu, então a informei, mas não fui insistente, já que a liderança estava reestruturando questões

burocráticas da associação de moradores. Recentemente, em 2021, uma de suas preocupações era a de obter aulas de reforço escolar para as crianças, especialmente nas séries iniciais, e com as atividades recebidas no período de aulas remotas. Coloquei-me a disposição para auxiliar durante algumas tardes, mas nenhuma família entrou em contato até o momento.

Em julho 2021 realizei uma breve visita ao Quilombo para coletar a assinatura do Termo de Consentimento e a líder me informou que mudou de emprego e que, atualmente, trabalha de segunda à sexta, possuindo maior disponibilidade aos finais de semana.

Em agosto de 2021, além de realizar as entrevistas com jovens nos dias 7 e 14, também estive presente em uma nova visita no dia 24, para conversar com os inscritos no ENCCEJA e acessar seus locais de prova. Dos 10 inscritos, consegui contatar 6 que realizaram a prova e, atualmente, estão aguardando o resultado. Durante os meses de inscrição, a página do participante foi unificada com o portal de acesso do governo federal e passou a solicitar uma senha, que até aquele momento não havia sido necessária.

Em um país desigual como o Brasil, é surpreendente que todas as formas de recuperação de senha suponham a utilização de equipamentos tecnológicos com acesso à internet e não enviem o comprovante de inscrição de forma impressa, apenas digital. Após dias de espera, os moradores conseguiram receber links para a recuperação de senha e entraram em contato comigo para prosseguir com o acesso ao local de prova. Imagino que os outros 4 inscritos, que apenas realizaram a inscrição, talvez não tenham conseguido acessar o local de prova e, por isso, não compareceram.

Aqui percebo a Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2009) operando na exigência implícita de um padrão hegemônico de inscritos que não somente dominem a ferramenta de inscrição, mas gozem da inclusão digital e tenham acesso a bens de consumo (*smartphones* próprios, aplicativos com reconhecimento facial e pleno acesso à internet). Não conseguir realizar a prova por falta de acesso às informações que estão disponíveis apenas em ambientes virtuais, adiaria a busca pela conclusão do ensino básico dos inscritos. A baixa escolaridade, como um mecanismo de exclusão, os direciona para a precarização do trabalho, mantendo o padrão capitalista eurocentrado intacto em suas necessárias condições para exploração e existência de explorados.

No dia 25 setembro de 2021 volto a encontrar a líder do Quilombo em um evento promovido pelo Conselho Municipal da Promoção de Igualdade Racial, em homenagem aos Lanceiros Negros. O evento contou com uma roda de conversa, onde a líder foi homenageada representando o Quilombo Chácara das Rosas e relatou em um palco, sua vontade de permanecer na liderança e seguir o legado deixado pela líder anterior, que sempre defendeu o empoderamento e a luta pelos direitos da comunidade.

Atualmente a líder compõe o Conselho Municipal da Promoção de Igualdade Racial<sup>6</sup>, que foi instituído em 4 de dezembro de 2020 pelo Decreto n. 316. Dessa forma, o Quilombo Chácara das Rosas, através de sua liderança e alguns moradores, têm frequentado reuniões como membros desse conselho e isso tem fortalecido o vínculo do Chácara das Rosas com a rede municipal. Através das assembleias, a líder do Quilombo se apropria de ações, legislações e políticas públicas que contemplam a comunidade, obtendo apoio para a obtenção de documentações necessárias para concorrer em editais referentes a projetos sociais na esfera estadual e federal, voltados às comunidades remanescentes de quilombos.

No dia 9 outubro de 2021 estive no Quilombo Chácara das Rosas para auxiliar a líder na realização de inscrições em um edital da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais e Quilombolas e um edital da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. Ambos envolvendo a concorrência de projetos destinados ao desenvolvimento econômico e a atividades culturais nas comunidades. Infelizmente, faltaram alguns documentos para a inscrição, mas relacionei-os em uma pequena lista e a líder fará esse levantamento para prosseguir sua inscrição.

Nessa visita, soube que a ampliação de uma panificadora já existente na comunidade é um desejo dos moradores, considerando que hoje ela funciona como uma geradora de emprego e renda local. Por isso, a inscrição nos editais ocorre no sentido de arrecadar fundos pensando no desenvolvimento socioeconômico e do potencial humano existente dentro da comunidade.

---

<sup>6</sup> O Conselho Municipal da Promoção de Igualdade Racial origina-se a partir do edital 013/2020 - Credenciamento atuação na promoção da igualdade racial em conformidade com a Lei n. 6.314/2019 que cria o Conselho Municipal da Promoção de Igualdade Racial e do Decreto n. 316 de 4 de dezembro de 2020 que nomeia seus representantes.

As exigências quanto aos enquadramentos burocráticos geram uma extensa lista de critérios e procedimentos formais para a realização de inscrições em editais que preveem o investimento de recursos em comunidades quilombolas. “Definem parâmetros que exigem o domínio do léxico formal utilizado em ambientes legalistas, dificultando a compreensão para os povos do Sul<sup>7</sup>” (SANTOS, 2018, p. 158) que no projeto de dominação colonialista e capitalista foram afastados de códigos de acesso à sociedade heterogênea moderna. Em outras palavras, o domínio da linguagem utilizada nos editais e o respaldo burocrático para o cumprimento dos critérios de acesso, ao mesmo tempo em que busca assegurar a lisura dos processos, paradoxalmente pode ocasionar a exclusão dos grupos que necessitam ser contemplados com as políticas públicas.

Também no dia 9 de outubro havia uma movimentação diferente entre os moradores: a organização do dia das crianças. A líder estava pintando o salão de recepção no momento de minha chegada e, enquanto fazia o *download* dos editais, ela atendia alguns moradores com dúvidas quanto à organização do evento, que ocorreria à tarde. Esse é um momento especial no Chácara das Rosas, com música, pipoca, algodão doce e brinquedos, reunindo familiares que hoje não moram no mesmo território e proporcionando muita diversão à nova geração.

As diversas visitas que tenho feito ao Quilombo Chácara das Rosas têm sido muito positivas no estabelecimento de uma relação de confiança que pretendo manter. Penso que a pesquisa é uma semente que pode gerar muitos frutos de realizações e amizades com a comunidade e meu intuito é utilizar a relevância social da pesquisa e os conhecimentos obtidos para contribuir com as demandas da comunidade.

### **2.3 Desafios e Possibilidades para a Educação Escolar Quilombola**

Em diálogo com os jovens que participaram das entrevistas constatei que eles, e muitos de seus familiares, cursaram o Ensino Fundamental em uma escola municipal que fica a poucos metros do Quilombo Chácara das Rosas. O bairro também possui uma escola estadual, onde é possível cursar o Ensino Médio. As

---

<sup>7</sup> Boaventura de Souza Santos utiliza a expressão “povos do Sul” para designar os povos da América Latina – Sul global - que foram submetidos ao processo colonial (SANTOS, 2018).

outras escolas no bairro são privadas, destinadas à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em termos de educação, uma situação inquietante permanece: o Quilombo Chácara das Rosas é uma comunidade tradicional na região, cujas famílias vivem no local antes de Canoas/RS ser um município emancipado de Gravataí. Além disso, é o primeiro quilombo urbano do Brasil a receber o reconhecimento e a titulação de seu território e nunca houve uma escola quilombola na localidade. Escolas públicas e privadas, empreendimentos imobiliários, supermercados e shoppings cresceram em seu entorno, mas a construção de uma instituição ou projeto educativo voltado aos seus primeiros moradores, permaneceu esquecida.

Hoje, os jovens entrevistados não expressam situações explícitas de discriminação no ambiente escolar e sentem-se acolhidos por seus professores, mas nascendo e vivendo na ausência de uma escola quilombola, não teriam como sentir falta de algo que nunca existiu, que não foi experimentado. Nesse aspecto, Quijano (2009) contribui ao problematizar a Colonialidade do Saber:

Em todas as sociedades onde a colonização implicou a destruição da estrutura societal, a população colonizada foi despojada dos seus saberes intelectuais e dos seus meios de expressão exteriorizantes ou objectivantes. Foram reduzidas à condição de indivíduos rurais e iletrados. Nas sociedades onde a colonização não conseguiu a total destruição societal, as heranças intelectual e estética visual não puderam ser destruídas. Mas foi imposta a hegemonia da perspectiva eurocêntrica nas relações inter-subjectivas com os dominados (QUIJANO, 2009, p. 111).

Em suas palavras, Quijano (2009) ilustra como a colonialidade opera na classificação social dos sujeitos, através de estigmas e estereótipos, o que pode ser constado em situações de discriminações explícitas na trajetória dos estudantes, ou em invisibilidade quanto ao legado histórico e cultural de seus ancestrais, reforçando o padrão hegemônico branco/europeu como modelo de ensino e conteúdos eurocentristas enfatizados para serem assimilados pelos estudantes. Essa é uma discussão importante, onde o pensamento de Quijano (2009) vai ao encontro do que Santos (2009) defende ao propor uma epistemologia voltada à ecologia dos saberes. Nas palavras de Santos (2009):

Assim, num processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, é crucial a comparação entre o conhecimento que está a ser aprendido e o conhecimento que nesse processo é esquecido e desaprendido. A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer



quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios (SANTOS, 2009, p. 27).

Quando Santos (2009) propõe uma ecologia de saberes, está sugerindo uma relação de interdependência entre os saberes, onde uma epistemologia não anula e nem exclui a outra. Trazendo essa ideia para a perspectiva étnico-racial, o que temos não é uma proposta de negação completa ou esquecimento do pensamento científico moderno e sim uma proposta de produção de conhecimentos de forma pluralista, onde ocorra uma relação de aprendizagem recíproca. De igual modo, se faz necessário trazer as contribuições epistemológicas de origem afro-brasileira para que exista a relação proposta.

O parecer CNE/CEB n. 16/2012 através da resolução n. 8 de 20 de novembro de 2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que por sua vez, trata no Art. 8º de 16 ações que garantam os princípios da Educação Escolar Quilombola, incluindo sugestões sobre o currículo, material didático, formação de professores e ressaltando a importância da gestão democrática e aberta à participação das comunidades quilombolas, preocupando-se com seu etnodesenvolvimento (BRASIL, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica estão prestes a completar 20 anos em vigor, e nenhum dos seus princípios foi atingido no município de Canoas/RS, uma vez que não existe uma instituição de ensino quilombola pensada desde sua estrutura até a formação de docentes capacitados para a atuação com esse público. O currículo e o projeto político pedagógico das escolas frequentadas pelos estudantes do Quilombo Chácara das Rosas não são destinados às suas especificidades culturais, e ainda que os jovens relatem atividades pontuais sobre a história afro-brasileira, estas são insuficientes para atender a proposta das Diretrizes em questão.

Sobre a definição de Educação Escolar Quilombola, o Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica expressa: “I - escolas quilombolas; II – escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Parágrafo Único. Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola” (BRASIL, 2012).

Considerando a existência de uma escola municipal há poucos metros do Quilombo Chácara das Rosas, e que a maioria dos jovens quilombolas em idade escolar a frequenta, essa pode se tornar uma alternativa viável na implementação de uma educação quilombola, já que pelo contexto urbano (alta procura por vagas), o número de alunos matriculados em uma escola quilombola no município seria incompatível com o quórum necessário para a abertura de turmas, ainda que o Artigo 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica mencione a possibilidade de grupos não seriados. O pequeno número de estudantes poderia ocasionar o efeito contrário do desejado: o abandono do poder público.

Adequar currículo, materiais didáticos, projeto político pedagógico, incluir moradores do Quilombo na gestão escolar e oferecer formação para docentes atuarem nessa escola, priorizando a presença de docentes quilombolas, são ações possíveis de implementar no espaço físico já existente, uma vez que há uma instituição de ensino em pleno funcionamento, há poucos metros do Quilombo.

Além disso, a presença de uma escola referenciada na educação quilombola fortaleceria o etnodesenvolvimento local, com oportunidades de trabalho para as famílias desses estudantes nos serviços de apoio escolar, conforme é previsto no Artigo 13 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

Art. 13. Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar, de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades.

Parágrafo Único. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão criar programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para profissionais que executam serviços de apoio escolar na Educação Escolar Quilombola, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2005, fundamentada no Parecer CNE/CEB 16/2005, que cria a área Profissional nº 21, referente aos Serviços de Apoio Escolar (BRASIL, 2012).

O reconhecimento e titulação de quilombos no Rio Grande do Sul, o que reforçam sua legitimidade perante o Estado e os avanços na criação e implementação de ações afirmativas desde o início dos anos 2000, têm demonstrado resultados significativos na busca pela equidade racial. É mais do que necessário ao poder público dar atenção ao potencial das comunidades quilombolas e seus anseios. Me refiro a construção de um plano de educação quilombola

estadual, que possa abranger as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, contemplando os contextos locais.

Não restam dúvidas de que são necessários recursos, referenciais epistemológicos, gestão pública engajada, qualificação de professores na temática e, claro, cobrança pelas mantenedoras para que se cumpra o respeito e a valorização pela diversidade cultural e pelo legado das diversas etnias que compõem a sociedade brasileira, uma vez que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) já trazem em seus escopos pistas sobre a importância do trabalho no viés étnico-racial. Nas palavras de Silva (2007):

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público (SILVA, 2007, p. 490).

Silva (2007) faz uma convocação à responsabilidade das instituições educativas e seus atores no trabalho com as questões étnico-raciais para além do cumprimento de leis instituídas. Trata-se de valorizar as diferentes composições étnicas dos estudantes e, com isso, estabelecer uma relação de integração e horizontalidade, onde todos e todas sintam-se à vontade para frequentar e atuar os espaços de aprendizagens, constituindo-se como cidadãos participativos na medida em que compreendem seu papel na coletividade. Assim, a escola torna-se um ponto de contato com os primeiros exercícios de atuação coletiva e de promoção de cidadania.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para a sustentação teórica dessa pesquisa, além dos estudos que compuseram a revisão, integrei obras de Silva (2005), Ribeiro (2016), Peters (2000), Perondi e Vieira (2018), Santos e Meneses (2009), Quijano (2009), Walsh (2012), Marcon (2012) e Silva (2007), que contribuem na produção de conhecimento através de conceitos fundamentais na compreensão das relações étnico-raciais na educação, utilizando-os como interlocutores nos aspectos teóricos da pesquisa.

Silva (2005) e Ribeiro (2016) estabelecem o diálogo necessário entre teoria crítica e pós-crítica na dimensão étnico-racial. Perondi e Vieira (2018) e Peters (2000), contribuem na compreensão do conceito de juventudes enquanto construção social. Passo a articular as contribuições de Perondi e Vieira (2018) e Peters (2000), com Santos e Meneses (2009), para inserir a compreensão de juventudes dentro das epistemologias do Sul.

Em diálogo com as epistemologias do Sul, Quijano (2009) e Walsh (2012) complementam a reflexão a partir dos conceitos de colonialidade do saber e interculturalidade crítica, que auxiliam na observação das heranças coloniais presentes no contexto atual e das relações de poder que incidem na formação dos jovens contemporâneos. Por fim, Marcon (2012) e Silva (2007) colaboram com suas análises sobre a necessidade de ações afirmativas no âmbito das políticas educacionais, bem como as reações advindas dessas políticas e a forma como são construídas as relações étnico-raciais na educação escolar, nas duas últimas décadas.

#### **3.1 Diálogo entre Teoria Crítica e Pós-Crítica na Dimensão Étnico-Racial**

Silva (2005) observa o surgimento da narrativa étnico-racial na teoria crítica, mas registra que essa centra suas observações nas questões de acesso, fracasso escolar e currículo, tecendo críticas sobre a ausência de questionamento a respeito do tipo de conhecimento expresso nos currículos, apontando a necessidade de sua problematização. Nesse sentido, compreende nas análises pós-estruturalistas e nos Estudos Culturais a abordagem das questões étnicas vinculadas as identidades.

A pesquisa sobre as relações étnico-raciais na educação, sem ignorar o recorte de classe, mas situada nas questões étnicas, realizando a análise de

narrativas que abordam a identidade, as relações entre os sujeitos e as experiências dentro dos sentimentos de pertencimento ou exclusão está inscrita na perspectiva pós-crítica (SILVA, 2005). Aqui cabe destacar a importância do diálogo e não na superação entre as vertentes críticas e pós-críticas, conforme Ribeiro (2016) pois, assim como a cultura, a etnia e o gênero incidem na constituição dos sujeitos e em suas experiências de vida, sem dúvidas, “[...] as questões socioeconômicas de classe atravessam as relações de poder e reverberam de forma desigual em cada contexto dentro do que hoje é popularmente conhecido como lugar de fala” (RIBEIRO, 2016, p. 5).

A intensão desse diálogo é utilizar as contribuições de cada vertente teórica compreendendo-as como colaboradoras e que, juntas, permitem a ampliação da visão social e, por sua vez, educacional atual, bem como as relações de poder e desigualdade que estão intrínsecas em cada aspecto. Dessa forma, a elaboração das questões e a problematização das respostas obtidas nos questionamentos aos sujeitos da pesquisa foram realizadas considerando o recorte socioeconômico, mas também os aspectos étnicos e identitários que compõem tais sujeitos em suas trajetórias, afastando-se da análise dicotômica, procurando compreender a composição e a motivação expressa em cada resposta.

As categorias de análise que emergiram nessa pesquisa, intituladas “Relacionamento entre colegas na trajetória escolar”, “Relacionamento entre professores e equipe escolar” e “Discriminação na escola”, foram produzidas a partir dos objetivos e dados obtidos. Utilizei tanto as abordagens de pesquisa da perspectiva crítica quanto pós-crítica, procurando considerar os fatores étnicos, e sociais, não somente de classe, mas também de gênero, já que são relações que partem de pontos diferentes na escola a partir da singularidade de cada sujeito.

Os questionamentos foram realizados no intuito de compreender como o jovem se integra ao espaço escolar e em que medida suas características étnicas e sociais incidem nas relações que estabelecem com pessoas que ocupam posições hierárquicas, como professores, gestores e com os colegas.

Tratando-se de um espaço coletivo diverso, é esperado que na escola os jovens entrem em contato com pessoas de diferentes pertencimentos étnicos, religiosos, socioeconômicos e sexuais, por exemplo. Os estudos críticos e pós-críticos orientam o olhar nesse sentido. A origem quilombola dos jovens também é

um fator de diferença que pode motivar curiosidade, admiração, indiferença ou estranhamento e preconceito.

### **3.2 Juventudes Inseridas nas Epistemologias do Sul**

Utilizei a expressão juventudes, levando 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. A ideia foi olhar para as diferenças sem ignorar a totalidade e a influência das grandes estruturas como poder, política e economia. Conforme Peters (2000),

[...] os pós-estruturalistas de terceira e quarta gerações (feministas, pós-colonialistas, psicanalistas, neofoucaultianos, neodeleuzianos, neoderrideanos) procuram desenvolver e aplicar o pensamento da primeira geração em uma série de experimentos e de mutações teóricas, escapando a qualquer tentativa de uma definição única, porque o pensamento pós-estruturalista é uma obra em andamento (PETERS, 2000, p. 46).

Em resumo, 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.

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. Por essas razões, a idade não seria um fator suficiente para definir juventude, dada a sua flexibilidade diante de um segmento que hoje passa a ser reconhecido em suas singularidades.

Observar as juventudes hoje é deparar-se com diferenças abissais, ainda que na perspectiva legalista todos sejam sujeitos de direitos. Na prática, os jovens estão inseridos no contexto neoliberal onde a premissa dos Direitos Humanos e da justiça social não são priorizadas. Compreendendo a importância da justiça social, utilizo as “Epistemologias do Sul”, de Santos e Meneses (2009), que explicam a utilização do termo:

Designamos a diversidade epistemológica do mundo por Epistemologias do Sul. O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte) (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12-13).

A 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 de história do Brasil. Os estudos de 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. Segundo Santos e Meneses (2009):

[...] o colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias dos saberes (SANTOS; MENESES, 2009, p.13).

Ao defender as epistemologias do sul, Santos e Meneses (2009) criticam a vigência do pensamento moderno ocidental pela sua unilateralidade, servindo como marco regulatório para designar o que é conhecimento científico ou como pensamento jurídico deve estar estruturado, por exemplo. Além disso, evidencia os impactos de tal pensamento, vigente nas instituições da sociedade civil, entre elas, a escola. Aqui é perceptível parte da origem do tensionamento entre o eurocentrismo e as ações afirmativas, entre elas, a proposta da educação étnico-racial, que coloca outros atores nas narrativas, trazendo a oportunidade da construção de conhecimento a partir do pensamento pluralista que Santos e Meneses (2009) denominam como ecologia de saberes<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Santos (2017, p. 24) ao definir ecologia de saberes afirma: "O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura

Os saberes produzidos no Quilombo Chácara das Rosas estão inseridos da 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. Ao propor um interconhecimento por meio da ecologia de saberes, Santos (2017) inspira-me a analisar os relatos dos jovens entrevistados a respeito dos conhecimentos que possuem e atividades desenvolvidas na escola sobre as relações étnico-raciais e sobre o Quilombo Chácara das Rosas.

Quando realizo perguntas aos jovens com foco em seus conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, estou 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, parto do princípio de que os estudantes são jovens do sul e que por meio de suas experiências, convivem e aprendem, majoritariamente, tendo como padrão a epistemologia eurocentrista que reproduz a lógica moderna. Também quero identificar a presença das epistemologias do sul na escola, por meio das práticas de ensino e construções de conhecimentos ocorridas em experiências escolares dos jovens.

Ao relatarem momentos em que a escola os convida a falar de si e do Quilombo, reconheço que há oportunidades de exercício da ecologia dos saberes proposta por Santos (2017), quando os estudantes e professores têm a oportunidade de compreender, valorizar e respeitar as formas de vida e saberes construídos pelo Quilombo Chácara das Rosas. Mesmo que em situações pontuais, as oportunidades de levar o conhecimento quilombola para o interior da escola é algo que marcou a lembrança destes jovens, então foram momentos de aprendizagem valorizados pelos participantes que se perceberam como colaboradores nos saberes escolares e não apenas como expectadores de outras histórias e culturas.

---

da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento”.



### 3.3 Interculturalidade Crítica Movimentando a Colonialidade do Saber

Dentro dessa proposta epistemológica, encontro aproximações com Quijano (2009), que trabalha com o conceito de colonialidade do poder ao analisar as relações de 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. Para tentar respaldar o esforço de legitimação e padronização, Quijano (2009) também analisa a colonialidade do saber, que utiliza a forma de produzir conhecimento racional, partindo de pressupostos eurocêntricos e impondo-se como única forma válida de saber, colonizando corpos através do parâmetro judaico-cristão e da classificação racial, a partir da cor e colonizando mentes, a partir do imaginário, da padronização cultural.

O estabelecimento de políticas educacionais direcionadas às relações étnico-raciais, para que a história e a cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas sejam contempladas no currículo escolar, desde a educação básica, operam no intuito de construir uma identidade positiva, tanto na criança negra, que se vê representada, quanto na criança branca, que cresce aprendendo a viver e compreender a diversidade a partir do que Walsh (2012) define como interculturalidade crítica. Aqui, é necessário distinguir a definição de interculturalidade a partir de Walsh (2012), para que possamos compreender os objetivos da Lei n. 10.639/2003.

Walsh (2012, p. 65) classifica interculturalidade crítica como aquela que “[...] cuestiona, profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo y apunta hacia la construcción de sociedades diferentes, al otro ordenamiento social”. Em outras palavras, a interculturalidade crítica não se limita a admitir a diversidade, mas busca suas raízes e faz reflexões fundamentais, analisando conflitos de interesses e relações de privilégio e opressão, propondo um caminho de mudança nas configurações injustas que se apresentam na sociedade. Se hoje avançamos em termos de ações afirmativas, não podemos perder de vista que nossa sociedade capitalista e neoliberal não está em consonância com a interculturalidade crítica e sim com a interculturalidade funcional. Walsh (2012) ao defini-la coloca:

La interculturalidad aquí es funcional no solo al sistema, sino también al bienestar individual, al sentido de pertinencia de los individuos a un proyecto común, y a la modernización, globalización y competitividad de nuestra

cultura ocidental, ya asumida como cultura propia latinoamericana (WALSH, 2012, p. 65).

Dentro da perspectiva atual, é importante refletir se a educação antirracista proposta pelo Movimento Negro consegue efetivar-se através das políticas educacionais, operando a interculturalidade crítica, ou se apenas cumpre-se uma legislação pela obrigatoriedade apresentada, reduzindo a cultura afro-brasileira e indígena na escola a uma celebração folclórica ao Dia do Índio ou ao 20 de Novembro, conforme a interculturalidade funcional, que tolera, ou seja, suporta as diferenças, desde que busquem adequar-se sem entrar em conflito com o padrão eurocentrista historicamente reproduzido no modelo de educação que se instituiu no Brasil.

Conforme Walsh (2012, p. 67), a matriz da colonialidade passa pela colonialidade do saber, logo, “[...] o eurocentrismo na educação só pode ser desconstruído a partir de uma pedagogia decolonial, através do conhecimento e da abertura do pensamento para essa perspectiva”. Observa-se como um primeiro movimento nessa direção, sem a pretensão de acreditar que bastaria uma alteração de currículo para transformar a colonialidade do saber, afinal, a produção de conhecimento acadêmico, as disciplinas na educação básica e no ensino superior e o próprio modelo de educação que temos também foram estruturados na colonialidade.

É importante citar que as leis de ensino que tratam das políticas afirmativas na educação são sancionadas nos anos 2000, ou seja, os cursos de Licenciatura que formaram os atuais professores foram reprodutores de um modelo colonial tradicional e, falar hoje, em uma educação para as relações étnico-raciais pode causar certo estranhamento aos profissionais que não tiveram contato com as temáticas afro-brasileiras e indígenas, ou seja, requer esforço, pesquisa, desacomodação e reinvenção de suas práticas, o que não é tarefa fácil a uma categoria de trabalhadores frequentemente sobrecarregados e mal valorizados.

Ao pensarmos que a criança é um ser em formação e tomarmos consciência da responsabilidade social intrínseca na profissão de professor, devemos ter em mente que a justiça social passa pela educação, e que o processo de ensino não é um mero reprodutor de conteúdos, mas uma forma de construir saberes essenciais para a formação do indivíduo, sua identidade e para a sua atuação na sociedade.

Nesse sentido, a educação étnico-racial aparece dentro de uma proposta inclusiva, que não desconsidera o legado advindo das nações europeias, mas pretende incluir nos currículos e nas oportunidades de aprendizagem, a contribuição africana e dos povos originários para a formação do país.

A Colonialidade do Saber definida por Quijano (2009) é uma problematização necessária para analisar cinco categorias que compõem essa investigação: a) relacionamento entre colegas na trajetória escolar; b) relacionamento entre professores e equipe escolar; c) discriminação na escola; d) conhecimentos e atividades sobre as relações étnico-raciais; e) conhecimentos e atividades sobre o Quilombo Chácara das Rosas.

Quando realizo questionamentos sobre o relacionamento do jovem com seus colegas, pressuponho 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.

O rompimento dessas heranças é lento, logo, os professores e demais membros da equipe escolar em suas infâncias, seguramente, conviveram com elas com maior intensidade e o fato de atuarem em ambientes educativos não os isenta de reproduzirem juízos de valor ou padrões culturalmente enraizados. Por isso, reservo um momento da escrita sobre os relacionamentos, compreendendo na relação o momento de contato entre diferentes atores do espaço escolar que carregam visões de mundo prévias, manifestando-se em comportamentos e no convívio diário.

Ao realizar perguntas sobre as relações étnico-raciais nas trajetórias escolares dos entrevistados, pela necessidade do rompimento da Colonialidade do Saber apontada por Quijano (2009), abrindo caminho para que a dialética entre ensino e aprendizagem possa ocorrer pelo viés da interculturalidade crítica (WALSH, 2012). Trata-se de oportunizar aos estudantes o acesso ao conhecimento oriundo de diferentes narrativas, para que possam reconhecer-se enquanto sujeitos históricos, conscientes das múltiplas características que os constituem. De igual modo, o

aprendizado na perspectiva étnico-racial também colabora no reconhecimento do outro, suprimindo o estranhamento que distancia, abrindo oportunidades para a valorização e não apenas a aceitação da diversidade.

No exercício da interculturalidade crítica (WALSH, 2012) e suas possibilidades elaborei as questões sobre a existência de atividades que proporcionassem aprender sobre o Quilombo na escola. Com expectativas de que os conhecimentos quilombolas sejam contemplados nas escolas que possuem estudantes quilombolas, percebo a interculturalidade crítica como oportunidade de promover as relações étnico-raciais entre todos os estudantes, com momentos de troca, diálogo, e aprendizado mútuo em uma proposta pedagógica decolonial.

Na prática, ao obter os dados da presente investigação, noto que minhas expectativas iniciais estavam equivocadas ao identificar a reprodução do mesmo modelo tradicional de ensino que ocorre em instituições não quilombolas, ou seja, o material didático, o currículo, a rotina e a maior parte das atividades estão inscritas nos parâmetros definidos pelo eurocentrismo comum na maioria das instituições de ensino.

### **3.4 Políticas Educacionais e Relações Étnico-raciais**

A demanda por ações afirmativas mobilizou coletivos, ativistas e, claro, o Movimento Negro, articulando propostas que pressionaram o Estado nas duas últimas décadas do século XXI a reconhecer a existência do racismo institucional enquanto prática recorrente que discrimina e invisibiliza uma parcela significativa da sociedade, ou seja, a população negra. O intuito foi incorporar as ações afirmativas em políticas de Estado.

A partir do ano 2000, vimos a sanção de leis e diretrizes curriculares que orientam a respeito dos conteúdos e aspectos que podem ser trabalhados nas escolas para o enfrentamento do racismo através do conhecimento, ou seja, da valorização da história e cultura afro-brasileira. É perceptível na primeira década do século XXI, a inserção da temática étnico-racial na agenda do governo federal, especialmente com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003.

Se as políticas educacionais atuais objetivam uma democracia que inclua a diversidade através da educação, pressupõe trazer para as aulas atividades e livros

didáticos, o legado de povos indígenas e africanos, bem como suas contribuições, respeitando a ancestralidade dos povos originários e nos reconhecendo enquanto a sociedade mais negra fora da África. Não se trata de deixar falar ou dar protagonismo, porque tais vozes sempre estiveram aqui, porém, invisibilizadas, silenciadas. Trata-se de ouvir, respeitar, aprender e ressignificar nossas relações. Estamos falando da maioria da população brasileira e não de uma minoria excêntrica.

Ao trabalharmos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na perspectiva da interculturalidade crítica, estamos promovendo justiça social através da educação, e oportunizando que crianças, jovens e adultos reconheçam suas contribuições.

Passados dezessete anos da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de iniciativas para a formação e capacitação de professores para o trabalho com esse novo formato de currículo, ainda não é possível afirmar que as relações étnico-raciais sejam trabalhadas com unanimidade em todas as instituições de ensino. Marcon (2012) observa a resistência de setores conservadores da sociedade frente às políticas de ações afirmativas.

Há certo consenso de que a formação sociocultural, política e econômica da sociedade brasileira é complexa e perpassada de contradições – reconhecer esses problemas do ponto de vista formal não tem sido difícil. As contestações afloram quando as discussões avançam do plano teórico para a formulação de políticas de Estado concretizadas em diferentes espaços que mexem com situações historicamente cristalizadas. Daí, afloram os interesses, os valores e os preconceitos e as críticas multiplicam-se (MARCON, 2012, p. 27).

Os estudos de Marcon (2012) contribuem para a análise da efetividade das políticas educacionais no que se referem às relações étnico-raciais, demonstrando que, entre as propostas de tais políticas e a receptividade delas, existem resistências de setores da sociedade que historicamente ocuparam o centro das narrativas e que, seguramente, não ficarão confortáveis com as mudanças na relação de saber e poder.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), relatora do Parecer n. CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana vai ao encontro de Marcon (2012) ao afirmar que:

[...] esta diversidade não foi e hoje o é, com muita dificuldade, aceita. Fala-se e pensa-se como se a realidade fosse meramente uma construção intelectual; como se as desigualdades e discriminações, malgrado as denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais não passassem de mera insatisfação de descontentes (SILVA, 2007, p. 493).

No excerto, Silva (2007) se refere ao olhar de pessoas brancas que historicamente estabeleceu-se enquanto padrão estético, cultural e comportamental dentro da racionalidade ocidental vigente no Brasil, desde a sua colonização. Sendo assim, os demais grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira ficam esquecidos, invisibilizados, ainda que juntos componham o maior contingente populacional brasileiro.

Se até então esse padrão branco normativo permaneceu inquestionável nas políticas educacionais, o advento das ações afirmativas voltadas às relações étnico-raciais entra em cena reivindicando atenção, espaço e mudanças nas relações de saber e poder. Silva (2007) lembra as bases que o parecer CNE/CP n. 3/2004 estabelece quando propõe o combate ao racismo a partir de uma consciência política que valorize a história e a diversidade étnica nos espaços escolares, incluindo o respeito às identidades (BRASIL, 2004).

As relações étnico-raciais, através das políticas educacionais, estão sugerindo transformações não somente nos currículos escolares, mas nas propostas educativas das instituições de ensino, na intencionalidade da atuação docente, na forma com que os diferentes grupos étnicos serão vistos e tratados pelos atores que habitam o ambiente escolar e na própria função que a escola ocupa na vida dos sujeitos que ela pretende formar. Como o racismo ainda é uma realidade em nossa sociedade e a escola a ela pertence, seria ingênuo acreditar que a legislação atual seria suficiente para a efetividade das relações étnico-raciais na educação brasileira.

A presente investigação não consultou professores e gestores para conseguir identificar os motivos pelos quais as políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais não chegam aos jovens dos Quilombo Chácara das Rosas, mas as pesquisas de Souza (2015), Relindes (2016), Figueiredo e Souza (2018), Cardoso e Dias (2021) trazem alguns indícios, como: a ausência de formação continuada de professores, a precarização do trabalho docente que obriga os profissionais a

atuarem em múltiplos ambientes, sem dedicação exclusiva, o racismo estrutural e seus desdobramentos de forma institucional, bem como a valorização dos padrões culturais europeus em detrimento da cultura afro-brasileira nas escolas, o impasse de gestores e da própria sociedade civil através de concepções conservadoras de ensino, a intolerância religiosa agravada por estigmas preconceituosos, entre outros. Entre todos estes fatores, encontro um ponto de convergência: o racismo enraizado nas origens das primeiras instituições de ensino brasileiras, reverberando em maior ou menor grau até a atualidade.

De forma consciente ou não, o descumprimento, o desconhecimento e o abandono de práticas que contemplem políticas educacionais antirracistas revelam que estas são vistas como opcionais e não como obrigatórias, ainda que expressas em leis federais. Assim é possível compreender, sem o intuito de justificar, os relatos obtidos a respeito da ausência de aprendizados sobre as relações étnico-raciais e sobre o Quilombo Chácara das Rosa.

#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo está organizado em seções, considerando as etapas da pesquisa. Apresento cada seção de forma detalhada, com o intuito de ilustrar a trajetória percorrida no planejamento e execução de cada momento da investigação.

Definindo a temática, o campo empírico, o problema de pesquisa e os objetivos, a partir da relevância social, pessoal e acadêmica da pesquisa descritas no capítulo de introdução, recorro à Revisão de Literatura, primeira seção, como forma de mapear a produção de conhecimentos dos últimos cinco anos e com isso, identificar o potencial da pesquisa, as aproximações e os distanciamentos existentes entre pesquisas atuais e meu plano investigativo.

Na Revisão de Literatura pude constatar os principais conceitos, autores e opções metodológicas de meus pares, bem como os resultados obtidos nos caminhos percorridos por cada pesquisador. O levantamento de dados em teses, dissertações e artigos acadêmicos contribuíram para minhas escolhas metodológicas. Entre elas, a opção pela pesquisa qualitativa e suas especificidades, que descrevo na segunda seção, fundamentando esta abordagem com a interlocução de Yin (2016) e Flick (2009).

Na terceira seção discuto o uso da entrevista compreensiva, de Kauffman (2013) e Gatti (2019), inserida na pesquisa qualitativa, descrevendo as técnicas utilizadas para a produção e análise de dados. Descrevo as etapas, desde o planejamento das entrevistas, a criação do roteiro de questões, os procedimentos éticos adotados e as primeiras aproximações com os participantes.

A quarta seção contém informações diretas sobre os jovens que participaram das entrevistas sempre utilizando nomes fictícios, com informações sobre as instituições de ensino que frequentaram, idade atual de cada participante, instituições e períodos em que frequentaram o Ensino Fundamental e suas formações atuais.

Na quinta seção, dedicada à análise de discurso, utilizo as contribuições de Moraes (1999), que abrangem as técnicas para análise documental das políticas educacionais e a análise de discurso nos resultados das entrevistas, explicando o percurso metodológico utilizado para viabilizar o diálogo entre o conteúdo dos documentos que orientam a educação para as relações étnico-raciais e o que é narrado nos excertos das falas dos jovens.



Cabe destacar que em todos os momentos da pesquisa, considerei o atual contexto pandêmico, e adotei os protocolos de segurança previstos nas diretrizes do Ministério da Saúde (MS), decorrentes da pandemia causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19), para que a saúde dos participantes fosse preservada. Para isso, respeitei o distanciamento social de mais de 2 metros e utilizei máscara durante todo o período em que estive na comunidade, disponibilizando álcool gel aos entrevistados no salão, espaço que normalmente é utilizado para reuniões no Quilombo.

#### **4.1 Revisão de Literatura**

Para ter clareza quanto à delimitação do tema foi preciso conhecer a produção de conhecimento existente sobre a temática. Esse procedimento situou a pesquisa em relação aos caminhos percorridos por outros pesquisadores e os aspectos que ainda precisavam ser explorados dentro do tema. Além disso, demonstrou a relevância acadêmica, potencial e originalidade da pesquisa.

Os procedimentos utilizados para a construção da Revisão de Literatura ocorreram a partir de Lima e Miotto (2007), que orientam a busca para a solução do problema de pesquisa a partir de etapas de organização e classificação, utilizando a Revisão de Literatura como fase inicial do processo que, desenhado metodologicamente, possibilitará a construção da pesquisa bibliográfica. Para orientar a utilização da Revisão de Literatura a partir de bases de dados online, utilizo Pizzanni *et al.* (2012), traçando procedimentos a partir de etapas que definem como arte do levantamento bibliográfico que será utilizado na elaboração do referencial teórico.

A partir da delimitação do tema da pesquisa, que trata das relações étnico-raciais na trajetória escolar de jovens do Quilombo Chácara das Rosas, localizado no município de Canoas/RS, a busca pela produção de conhecimento em artigos, dissertações e teses ocorreu a partir dos seguintes descritores: “étnico-racial AND Ensino Médio” e “Lei 10.639/2003 AND Ensino Médio”. Utilizei o portal brasileiro de produções científicas IBICIT (OASISBR), o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculado ao Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Repositório Digital da Biblioteca UNISINOS (RDBU).

Em ambos os descritores foram utilizados os mesmos critérios para filtros e procedimentos de busca de cada portal.

Ao utilizar os descritores “étnico-racial AND Ensino Médio”, obtive 18 resultados através de artigos no portal brasileiro de produções científicas IBICIT (OASISBR), 44 artigos no portal de periódicos CAPES/MEC, 126 dissertações e 42 teses no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e uma dissertação no Repositório Digital da Biblioteca UNISINOS (RDBU).

Aplicando os descritores “Lei 10.639/2003 AND Ensino Médio” obtive 12 resultados através de artigos no portal brasileiro de produções científicas IBICIT (OASISBR), 11 artigos no portal de periódicos CAPES/MEC, 133 dissertações e 28 teses no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e uma dissertação, já encontrada na busca anterior, repetiu-se no Repositório Digital da Biblioteca UNISINOS (RDBU).

Em cada plataforma acessada apliquei os filtros com intuito de obter resultados próximos da temática de pesquisa. Assim, ao acessar o portal IBICIT, utilizei o recorte temporal de publicações entre os anos de 2015 e 2020, buscando por artigos no idioma português.

No portal de periódicos CAPES/MEC, realizei o *login* no acesso e optei pela busca avançada, aplicando filtros que possibilitaram selecionar trabalhos em português, publicados nos últimos 5 anos e revisados por pares. O Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES oferece maior quantidade de opções de filtros, embora seus resultados sejam menos intuitivos que os demais quando à aproximação com a temática desejada.

Na categoria de Dissertações e Teses do Catálogo CAPES, apliquei o filtro “mestrado e doutorado”, selecionando em seguida os anos para publicações com recorte entre 2015 e 2020. No item “Grande Área de Conhecimento”, entre as alternativas fornecidas, optei por trabalhos nas Ciências Humanas e na categoria Multidisciplinar. O próximo item solicitava a “Área de Conhecimento” e dentro dessa, optei pelos itens “Educação, Educação em Periferias Urbanas, Ensino e Ensino Aprendizagem”. Na “Área de Avaliação”, optei pelas duas disponíveis, que eram educação e ensino. No item “Área de Concentração”, selecionei as seguintes opções: diversidade, desigualdade social e educação; educação; educação brasileira; educação e contemporaneidade; educação e formação humana; educação e interculturalidade; educação e movimentos sociais e educação (opção

sem cedilha). No último filtro, intitulado “Nome do Programa”, selecionei as opções: Educação, Educação e Contemporaneidade e Educação Contemporânea.

Utilizando o repositório UNISINOS, acessei a produção acadêmica disponível na *link* “Comunidades e Coleções”, refinando a busca para dissertações e teses dentro da Escola de Humanidades, aplicando o filtro de busca para produções publicadas entre o ano de 2015 e 2020.

Todos os resultados obtidos na busca foram organizados a partir de roteiro para leitura, identificação e classificação através de uma planilha *excel* que auxiliou na coleta das informações organizadas por tipo de publicação, ano, autores, data da consulta, títulos de trabalhos e *links* de acesso a cada publicação. A partir desse levantamento, pude selecionar aqueles que se aproximavam da temática proposta nessa pesquisa.

O descritor Ensino Médio tem ocorrência em 14 trabalhos, porém o viés Étnico Racial incide em 11 trabalhos. Os demais trabalhos são pesquisas referentes a outras temáticas, que evidenciam componentes curriculares específicos e áreas de atuação distintas do que busquei através dos descritores. Como o intuito do uso de tais descritores era encontrar pesquisas que trabalhem a relação étnico-racial, fiz o *download* dos 26 trabalhos para acessá-los, verificando em que medida se aproximavam do tema da pesquisa.

É possível notar que, mesmo optando pela busca avançada, utilizando filtros e operadores booleanos que indicam minha opção sobre as relações étnico-raciais no Ensino Médio, há uma pulverização de temáticas que não se relacionam diretamente com o que foi almejado, logo, é necessário realizar uma seleção de cada um dos trabalhos para verificar quais deles realmente compreendem a temática desejada. Assim, esse levantamento confirma minha opção pelos 28 trabalhos selecionados.

A partir dos resultados obtidos é perceptível que, mesmo utilizando os descritores relacionados às questões étnico-raciais na educação, há um conjunto de trabalhos que não se relacionam com o que foi buscado, logo, faz-se necessário aplicar critérios de seleção para aproximar-se da temática desejada. Aqueles que não tratam da educação são possíveis descartar na leitura de seus títulos, já os demais foram observados a partir de seus resumos e desenvolvimentos.

O processo de Revisão de Literatura me permite afirmar que a opção pelo tratamento analítico qualitativo é predominante na produção de conhecimentos a respeito das relações étnico-raciais na educação, atuando em combinação com a análise de conteúdo das políticas educacionais, a partir da sua contextualização histórica. Também é recorrente o uso de ferramentas como entrevistas, questionários e grupos focais.

Embora as políticas educacionais tenham gerado leis e ações afirmativas de abrangência federal, apresentando gradual avanço nas últimas décadas, conforme visto na Revisão de Literatura, considero especialmente importante reportar o olhar dos jovens quilombolas pelas suas experiências enquanto pertencentes a um local de resistência dentro do município, que possui um quilombo, mas não possui nenhuma escola quilombola de Ensino Médio.

#### **4.2 Opção pela Abordagem Qualitativa**

Considerando a definição dos objetivos da pesquisa e seu campo empírico, reflito sobre formas de oportunizar momentos de escuta aos participantes para que possam expressar suas opiniões, perspectivas e comportamentos. Ainda que todos os participantes sejam moradores de um mesmo local, acredito que suas trajetórias de vida sejam diferentes, conforme cada experiência. Não é raro encontrar pessoas que presenciaram uma mesma situação e tiveram reações diferentes. Assim, inscrevo-me na opção pela abordagem qualitativa ao encontrar, nesse método, a abrangência necessária à presente pesquisa.

Na leitura de Yin (2016), encontro uma distinção fundamental da pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. Capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições ou significados mantidos por pesquisadores (YIN, 2016, p. 7).

Os diferenciais da pesquisa qualitativa apontados por Yin (2016) sugerem uma abordagem ampla e complexa, cuja riqueza do material estará em sua imprevisibilidade, espontaneidade e, acredito que, em manifestações que não poderiam ser expressas por instrumentos que direcionem a obtenção de dados.

Nesse sentido, Yin (2016) sugere a entrevista como um excelente método para obtenção de dados qualitativos como linguagem, interações sociais e sensações, por exemplo.

A escola enquanto ambiente coletivo é um espaço de diversidade. Não há uma turma igual a outra e, mesmo que as instituições de ensino sejam balizadas por aspectos legais e organizacionais semelhantes, continuam sendo espaços pulsantes de vida que diferem em contexto, tempo e local. Ao pesquisar sobre juventudes e suas trajetórias escolares, seria insuficiente limitar-se a uma interpretação de causa e efeito. Quanto à complexidade do objeto de pesquisa ao envolver questões da vida cotidiana, Flick (2009) defende o uso da pesquisa qualitativa:

Os objetos não são reduzidos à simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratórios mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. (...) O objeto de pesquisa está então menos em testar aquilo que já é bem conhecido (por exemplos, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas (FLICK, 2009, p. 24).

A conjuntura narrada por Flick (2009) adequa-se perfeitamente ao desenvolvimento da presente pesquisa. Ao visitar o campo empírico e iniciar a coleta de dados, não poderia prever como e o que obteria de cada participante. Ainda que existisse um roteiro de entrevistas com sugestões de perguntas, o intuito do instrumento não induzia os participantes a uma resposta e sim, trazia pautas das quais os participantes discorriam livremente sobre suas experiências. Tais experiências, por sua vez, eram únicas, pessoais e complexas. Enquanto o encontro presencial com os jovens não acontecia, estruturei o roteiro das entrevistas com o intuito de provocar, sem direcionar as respostas, utilizando a estratégia exploratória.

Em 3 de julho de 2021 o projeto de pesquisa com o detalhamento de todos os procedimentos foi submetido ao Comitê de Ética da UNISINOS, por meio da Plataforma Brasil. Nessa plataforma, descrevi todas as etapas da pesquisa, a justificativa, os instrumentos utilizados, as informações básicas sobre o campo empírico, um termo de Consentimento assinado pela liderança do Quilombo, o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido a serem utilizados com os jovens e seus responsáveis. Pelo *site* e em meu e-mail pessoal acompanhei o aceite do projeto, que ocorreu dia 17 de

julho de 2021, recebendo o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética n. 48933921.1.0000.5344.

Zelando pela proteção dos direitos dos jovens entrevistados e seus responsáveis, conforme Art. 9º da Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, deixei claro no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que os nomes dos entrevistados seriam preservados de forma confidencial e que poderiam optar por não responderem algum questionamento, ou solicitar que alguma resposta deixe de ser compartilhada caso, em algum momento, mudem de ideia quanto à sua participação.

Realizei a entrega do Termo de Assentimento (TALE)<sup>9</sup> aos jovens do Quilombo Chácara das Rosas (Apêndice A) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>10</sup> aos seus respectivos responsáveis (Apêndice B), para oficializar a anuência dos participantes.

Enfatizei, nesse encontro, que publicaria excertos das entrevistas transcritas, após devolvê-las, para que autorizem sua utilização, a fim de evitar algum equívoco em minha interpretação, ou constrangimento aos entrevistados, como abalos e riscos emocionais. Sigo as orientações de Gatti (2019) sobre o procedimento de socialização da pesquisa:

Essas preocupações estendem-se para a publicação e a socialização da pesquisa quando é necessário garantir a confidencialidade e a integridade dos participantes de modo a não causar qualquer dano, de qualquer natureza, aos que colaboraram com o levantamento dos dados (GATTI, 2019, p. 56).

Os cuidados em relação à preservação das identidades e as devolutivas dos registros aos entrevistados visam estabelecer uma relação de confiança entre ambas as partes, enfatizando que os dados obtidos possuem finalidade estrita de investigação.

---

<sup>9</sup> Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) a ser aplicado para jovens entre 6 e 18 anos. Deve acompanhar o TCLE aplicado ao respectivo responsável, em consonância com a Resolução n. 466, de 12 de dezembro de e a Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

<sup>10</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a ser aplicado para adultos responsáveis por menores de 18 anos, de acordo com a Resolução n. 466, de 12 de dezembro de e a Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Coutinho (2019, p. 101), ao tratar sobre a anuência de entrevistados jovens, orienta sobre a necessidade de um olhar sensível nesse momento, pois há situações em que o participante “[...] declina da participação de forma momentânea ou definitiva, ainda que não anuncie essa decisão de modo direto e objetivo”. Nesse sentido, no momento da entrevista, permaneci atenta ao comportamento dos entrevistados e, ao surgimento de algum sinal de constrangimento, encerraria o questionamento discretamente.

Destaco que o modo de produção do trabalho investigativo, desde o procedimento de aproximação com o campo empírico, realização, devolutiva e socialização dos materiais de pesquisa à comunidade, respeitou os parâmetros presentes na Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece critérios para a proteção dos participantes das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, na Convenção n. 169/2011 da Organização Internacional do Trabalho sobre povos indígenas e tribais, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em suma, todos os procedimentos adotados visam assegurar os princípios do respeito à vida digna e da proteção dos participantes com comprometimento ético e respeitoso que permanece válido, independente da finalização da pesquisa.

Para a gravação das entrevistas, utilizei um aparelho celular com um aplicativo para gravação de voz, gerando arquivos de áudio. Deixei o celular em cima de uma pequena mesa, ficando apenas com o roteiro em mãos e procurando não enfatizar a presença do celular. Embora os entrevistados estivessem cientes da gravação, não gostaria que o gravador fosse uma barreira no momento, porque penso que gravadores e microfones tendem a conferir um grau de formalidade que, nesse momento, não cabe. Realizei o *upload* dos arquivos de áudio em uma ferramenta *online* de transcrição de áudios disponível no *software Microsoft Outlook*, transformando imediatamente os áudios em textos. Após o salvamento dos textos, ouvi novamente cada entrevista e realizei a revisão detalhada de cada trecho da transcrição, realizando adequações ao texto, para que retratassem fielmente a fala dos entrevistados, respeitando momentos de pausa, risos e demais reações.

Cada conjunto de procedimentos adotados têm em vista o alcance dos objetivos da presente pesquisa, por isso descrevo a seguir as opções utilizadas e as ferramentas adotadas neste sentido.

Para atingir o objetivo de caracterizar o Quilombo Chácara das Rosas e sua presença no município de Canoas/RS, acessei dados do relatório sócio-histórico e

antropológico produzido pelo convênio INCRA/FAURGS (2006), consultei o Plano Brasil Quilombola (2005) e as pesquisas de Jacques *et al.* (2018), Lima (2017) e Nascimento (2018). Com esses materiais consegui realizar a contextualização histórica Quilombo.

No decorrer da caracterização, consultei os boletins epidemiológicos publicados pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), obtendo informações publicadas em 2020 e 2021 com dados em nível nacional sobre os impactos da pandemia nas comunidades quilombolas. As informações atualizadas do contexto local, obtive nas entrevistas compreensivas (KAUFFMAN, 2013) realizadas com os jovens e em contatos constantes com a liderança e moradores em visitas que realizei no Quilombo Chácara das Rosas. Dialogamos sobre o momento atual do Quilombo, as aspirações futuras quanto ao desenvolvimento do território e os desafios enfrentados em 2020 e 2021, no contexto da pandemia Coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19).

As entrevistas compreensivas também foram de fundamental importância para atingir os demais objetivos específicos, que consistiam em compreender a percepção dos jovens em relação às relações étnico-raciais em suas trajetórias escolares e identificar como as relações étnico-raciais são percebidas pelos jovens.

Com a oportunidade de dialogar com os quatro participantes, obtive amostras necessárias para verificar a percepção dos jovens e o significado das relações étnico-raciais, utilizando a análise de discurso (MORAES, 1999) e considerando a delimitação da presente pesquisa. Ao relatarem suas trajetórias escolares, os participantes das entrevistas trouxeram elementos em suas falas que permitiram conectá-las aos documentos que orientam as políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais. Refiro-me as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), a 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 o Referencial Curricular Canoense (CANOAS, 2019).

Com vistas nos objetivos da pesquisa e com os resultados obtidos por meio dela, posso afirmar que a opção pela abordagem qualitativa foi coerente e eficaz, gerando resultados articulados à temática pesquisada, com descobertas que



possuem potencial para desdobramentos futuros, por isso faz-se necessário rigor metodológico ao descrever todos os procedimentos da investigação no escopo dessa dissertação.

### **4.3 Entrevista Compreensiva na Produção e Análise de Dados com os Jovens**

As estratégias teórico-metodológicas da pesquisa, em um primeiro momento, buscavam atingir o objetivo geral de analisar como as relações étnico-raciais são percebidas e significadas por jovens quilombolas de Canoas/RS, em suas trajetórias escolares. Assim, optei pela pesquisa qualitativa de natureza exploratória, utilizando a técnica de entrevistas compreensivas (KAUFFMAN, 2013), a serem realizadas com jovens quilombolas, a princípio, que concluíram o Ensino Fundamental.

Realizei o primeiro encontro presencial no Quilombo dia 21 de novembro de 2020, mas a liderança do Quilombo não estava presente. Fui recebida por uma moradora, então tive oportunidade de falar sobre meus objetivos de pesquisa e entregar um breve resumo do que, naquele momento, pretendia realizar junto aos jovens. Disponibilizei uma cópia, que a moradora entregou para a líder do Quilombo, assim, realizamos uma vídeo chamada no celular, dia 24 de novembro de 2020, para conversarmos melhor sobre a pesquisa e sobre o resumo recebido. Segui esse procedimento, tendo em vista as orientações de Wunder e Silva (2019) sobre a responsabilidade social do pesquisador:

Dessa forma, antes do início do envio dos projetos ao CEP, é necessário o esclarecimento dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos metodológicos e dos potenciais benefícios e riscos para todos(as) os(as) possíveis envolvidos(as), para que o assentimento seja coletivo, ainda que a autorização seja formalizada apenas por um representante. Para além disso, é importante abrir um debate sobre os possíveis benefícios da pesquisa à comunidade, de forma que outras questões e demandas locais possam ser consideradas na elaboração dos projetos e no planejamento dos modos de divulgação e retorno à comunidade (WUNDER; SILVA, 2019, p. 87).

Ciente dessas responsabilidades, saliento que tive mais um encontro presencial com as lideranças do Quilombo e, conforme a disponibilidade da comunidade, definimos os jovens que seriam entrevistados e quantos encontros seriam necessários para realizar as entrevistas. Sugeri que fossem individuais, pela delicadeza dos temas que seriam abordados, garantindo a preservação de

protocolos sanitários adequados, evitando aglomerações, utilizando máscara e distanciamento social nesse momento de pandemia<sup>11</sup>.

Outra possibilidade, seria a realização de entrevistas virtuais, mas haveria a necessidade de dispositivos com acesso à internet ilimitada, o que não condiz com a realidade social de todos os moradores do Quilombo, então deixei essa possibilidade em aberto, sendo definida pelos entrevistados e não pela entrevistadora, considerando a recomendação de Wunder e Silva (2019) para que o processo metodológico na pesquisa em comunidade quilombola seja desenvolvido de forma participativa, salvaguardando possíveis danos à privacidade e respeitando a dignidade individual e coletiva dos participantes, bem como seus modos de organização e relação com o mundo.

O número de participantes das entrevistas ocorreu dada a disponibilidade dos entrevistados e da saturação de dados. Tratando-se de um público de perfil jovem, as questões elaboradas possuem uma adaptação de linguagem e iniciam com a abordagem de temas abrangentes, cotidianos, até chegar nas perguntas direcionadas à obtenção dos dados objetivados na pesquisa.

Utilizei esse procedimento como estratégia de aproximação e redução de formalidade, para construir horizontalidade em nossa relação e deixar os jovens<sup>12</sup> entrevistados à vontade para expressarem-se, tendo em vista o bem-estar e a dignidade dos participantes, conforme Cruz (2019):

A legislação brasileira relativa à ética em pesquisa com seres humanos pressupõe o respeito e a garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, o que implica na adoção de metodologias e abordagens que resguardem não só a vida, mas também o bem-estar, a autonomia, a integridade física e mental (CRUZ, 2019, p. 74).

Para a produção de dados, orientei-me pela entrevista compreensiva e utilizei o roteiro exposto a seguir, cuja elaboração e preparo das questões foram planejadas por meio do guia para pesquisa de campo de Kauffman (2013), que trata da utilização de entrevistas compreensivas.

---

<sup>11</sup> Em dezembro de 2019 iniciaram os primeiros casos de Covid-19 no continente asiático. Este é o nome dado à doença causada pelo SARS-CoV2 disseminada rapidamente pelo mundo, ocasionando uma pandemia que exige protocolos sanitários na tentativa de conter a transmissão do vírus. Esta pesquisa e a escrita da dissertação abrangem os anos de 2021 e 2022, portanto, ocorreram durante a pandemia.

Quadro 1 – Roteiro de entrevistas

Nome:	
Data de nascimento:	
Escola(s) onde cursou Ensino Fundamental:	Período:
Perguntas:	
1. Conte um pouco sobre sua vida na escola. Quais são as lembranças que lhe vem à cabeça?	
2. O que você gostava e o que não gostava?	
3. Como eram as relações com colegas?	
4. Você fez amigos/as?	
5. Como foi o seu relacionamento com os(as) professores(as)?	
6. Algum marcou sua trajetória positivamente? Por quê?	
7. Algum marcou sua trajetória negativamente? Por quê?	
8. Como eram os trabalhos ou debates que você lembra sobre a cultura afro-brasileira na escola?	
9. Estes trabalhos ocorriam ao longo do ano ou apenas em datas específicas?	
10. Há algum autor(a), intelectual, influenciador(a) ou personalidade histórica negra inspiradora que tenha descoberto através de trabalhos escolares?	
11. E fora dos trabalhos escolares, alguma referência? Onde encontra?	
12. Você sabia que é obrigatório o ensino de história e cultura das comunidades quilombolas nas escolas, especialmente as que possuem alunos quilombolas?	
13. O que você pensa sobre essa obrigação legal?	
14. Você conta na escola sobre a sua comunidade?	
15. Na sua escola teve o ensino sobre a história e a cultura das comunidades quilombolas?	
16. Se sim do que você lembra?	
17. Se não, gostaria que tivesse?	
18. Por quê?	
19. Você já vivenciou situações de racismo ou discriminação por ser quilombola, em suas aulas ou na escola?	
20. Você foi incentivado a continuar estudando ao final do Ensino Fundamental? Quais foram os principais incentivadores? De que forma?	
21. Há algo que eu não tenha perguntado e você queira relatar?	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O roteiro possui questões elaboradas de forma estratégica, com o intuito de desenvolver uma conversa com os jovens em que, gradativamente, dialogássemos sobre as lembranças relacionadas à educação étnico-racial, permeando temas vinculados ao pertencimento étnico e territorial dos jovens, bem com as especificidades das vivências de sujeitos negros enquanto estudantes.

Os dados iniciais do roteiro servem para situar o local e a época em que a pessoa entrevistada se refere. Além disso, são dados que auxiliam no momento de análise das entrevistas em conjunto, estabelecendo paralelos e distanciamentos entre cada contexto das experiências relatadas.

Não utilizei o roteiro como uma opção fechada de perguntas e respostas, portanto, ao longo da entrevista dialogamos sobre outros aspectos do cotidiano. Ressalto que o uso do roteiro serviu como ferramenta auxiliar na lembrança de pontos a serem considerados na entrevista, mas não foi um limitador.

Procuro utilizar termos *“como”, “de que forma”* ou *“o que você lembra”* no início das perguntas, pensando em respostas que não podem ser resumidas a *“sim”* ou *“não”*. Conhecendo o público jovem durante minha experiência profissional, tenho ciência de que são necessários incentivos para o desenvolvimento da conversa, diferente de uma entrevista com adultos, por exemplo.

As primeiras perguntas sobre o que o jovem lembra com maior intensidade, os destaques positivos e negativos ocorrem com o objetivo de iniciar a discussão, buscando aspectos significativos das lembranças dos entrevistados, ou seja, fazer o primeiro movimento em direção à memória do Ensino Fundamental. Nessas primeiras perguntas consigo ter a percepção da escola para os entrevistados, compreendendo suas preferências e algumas características deles enquanto estudantes.

Da terceira até a sétima pergunta, criei questões que pressupõem lembranças a respeito do convívio desses jovens com seus colegas, professores e demais membros da equipe escolar. A ideia era perceber em que medida os entrevistados estavam integrados ao convívio escolar e seus sentimentos em relação à vida coletiva e cotidiana nas instituições frequentadas. Ainda sem perguntar de forma direta, nessas questões consegui perceber se os entrevistados sentiam-se pertencentes à escola.

Entre a sétima e décima pergunta ingressei nos temas relacionados à História Afro-brasileira, buscando referências sobre negros e negras que possivelmente fizeram parte da formação desses jovens enquanto estudantes do Ensino Fundamental. Em cada pergunta trouxe alguns exemplos de atividades com o intuito de aprofundar suas lembranças e auxiliar na busca por memórias ligadas ao assunto em questão.

A partir da décima primeira pergunta entrei em questões específicas sobre as relações étnico-raciais e sobre a educação quilombola, realizando perguntas diretas a respeito do conhecimento e das lembranças dos entrevistados sobre trabalhos e atividades desenvolvidas nesse sentido. Não consta no roteiro, mas antes de falar sobre os aspectos legais e a obrigatoriedade da história afro-brasileira e da educação quilombola, explico aos entrevistados sobre a que estou me referindo.

Finalizei o roteiro falando sobre as aspirações futuras dos participantes, procurando identificar como era a autopercepção dos entrevistados e seus sentimentos em relação ao presente e futuro. Deixei a última questão como um espaço em aberto para retomarmos ou inserirmos algo que não foi dito ou questionado no decorrer da entrevista.

Chegando no Quilombo Chácara das Rosas, fui recepcionada por uma moradora, pois a líder estava trabalhando no momento, então a moradora me encaminhou até a recepção, que fica na entrada do Quilombo e pediu para que eu aguardasse a chegada das jovens, que seriam entrevistadas.

Assim que as jovens chegaram, cumprimentei, apresentei-me e apresentei novamente a proposta da pesquisa, perguntando se estavam dispostas a participar. Li com elas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), ressaltando a confidencialidade e a espontaneidade da entrevista. Solicitei suas assinaturas e que pudesse conversar com seus responsáveis, mas elas informaram que estavam descansando e que não queriam vir conversar, mas levaram os termos para suas assinaturas.

Minha expectativa era dialogar pessoalmente, para apresentar a intenção da pesquisa aos responsáveis, mas compreendendo que estaria invadindo a privacidade da família e que não esperavam minha presença em suas casas, e sim na recepção do Quilombo, não insisti.

Ao retornarem, com os assinados pelos responsáveis, pedi para que uma delas permanecesse comigo na recepção e pedi gentilmente a outra menina, que esperasse em sua casa, pois logo a chamaria também. Expliquei que o intuito da conversa individual é devido às perguntas pessoais e sigilosas.

Antes de iniciar a entrevista gravada, preenchi o roteiro de pesquisa com informações básicas: nome, data de nascimento, escolaridade e nomes da(s) escola(s) onde frequentou o Ensino Fundamental.

Nesse momento, lembro dos escritos de Kaufmann (2013), a respeito da importância do diálogo recíproco na entrevista compreensiva e da necessidade de, por vezes, realizar uma improvisação de forma intencional, buscando respostas através da escuta e não do resfriamento da formalidade. Sem dúvidas, o fato de não sermos pessoas próximas em nosso convívio pessoal pode gerar um certo estranhamento, causando tensão nos entrevistados. Por esse motivo, procurei manter a linguagem acessível, como costumo utilizar na docência com jovens, e também recorri ao humor, dizendo que seria uma “Conversa com a Fátima Bernardes” (apresentadora e jornalista brasileira). Consegui obter alguns sorrisos das entrevistadas nesse momento e durante algumas perguntas das entrevistas, onde utilizei pequenos relatos de experiências minhas, gerando afinidade com algumas de suas vivências relacionadas ao que gostavam ou não de estudar, por exemplo. O uso do humor e de momentos de descontração, “[...] permitem quebrar o espírito de seriedade sem deixar de trabalhar seriamente”, segundo Kaufmann (2013, p. 101).

Ao iniciar a primeira entrevista, sugeri a primeira jovem que escolhesse uma cor de sua preferência, para utilizar no lugar de seu nome. Ela escolheu a cor preta. Nesse momento, mesmo com o assentimento dela e o consentimento de seus responsáveis assinados, ao iniciar a entrevista, perguntei verbalmente se eu poderia iniciar a gravação. Com o seu aceite, iniciei a gravação.

Preta demonstrou compreensão sobre a proposta da pesquisa e nas primeiras respostas, citou exemplos de situações e atividades que envolviam as relações étnico-raciais e a importância que vê no enfrentamento de situações de discriminação na escola. Conseguimos conversar sobre todos os aspectos que eu havia traçado no roteiro, ainda que eu não tenha o utilizado como um sistema de perguntas e respostas fechadas. Em outros momentos, acabamos conversando sobre experiências de aprendizado, inclusive sobre o contexto dos estudos na pandemia e na medida em que conversávamos, eu retomava alguns pontos do roteiro.

Ao final da gravação, agradei sua participação e perguntei se estava à vontade. A entrevistada sorriu, disse que gostou de participar e eu lembrei-a que iremos nos encontrar novamente, após a transcrição de sua fala. Em seguida, ela perguntou se poderia chamar a outra entrevistada, que é sua irmã, então concordei e fiquei aguardando a próxima entrevistada.

Com chegada da próxima entrevistada, repeti o procedimento: perguntei se estava sentindo-se à vontade, reforcei que a entrevista seria apenas gravada e não filmada ou fotografada e que assim que ela desejasse, iniciaria a gravação. Com o seu aceite, iniciei a gravação pedindo sua autorização verbal para iniciarmos a conversa. Assim que iniciamos, lembrei-a da confidencialidade e de que seu nome seria fictício por esse motivo, então pedi que escolhesse uma cor no lugar de seu nome. Ela escolheu a cor rosa.

Rosa foi menos argumentativa em suas falas, demonstrando uma personalidade mais introspectiva. Percebi o esforço de Rosa em participar da entrevista e colaborar, dentro do que acessou em suas experiências, dentro de suas possibilidades. Ao final da gravação, agradei sua participação e lembrei o fato de que teremos outro encontro, após a transcrição, para a devolutiva do que foi escrito e aprovação pela entrevistada.

Ao acessar o pátio do Quilombo, encontrei um jovem que já havia ouvido falar sobre a minha presença e ofereceu-se para ser entrevistado. Como a intenção era entrevistar duas meninas e dois meninos, agradei sua iniciativa e conversei com a líder, aceitando a sugestão de entrevistá-lo. Combinei que entrevistaria ele e mais outro jovem indicado por ela, na próxima oportunidade, agendada para o dia 14 de agosto de 2021.

A opção pelos sábados ocorreu pela disponibilidade dos entrevistados e da líder do quilombo. Embora ela não estivesse presente, pois no momento de minha visita, foi chamada para trabalhar na higienização de uma casa, comunicou as famílias com antecedência e quando cheguei, os entrevistados foram chamados pelos moradores, já cientes de minha visita.

Os dois rapazes vieram ao meu encontro no salão que fica na entrada do local. O espaço foi aberto por uma moradora que me auxiliou na organização para a realização das entrevistas, visto que o local é utilizado com frequência para depositar alguns brinquedos infantis e também para a realização de reuniões e momentos religiosos (cristãos), possuindo diversas cadeiras e um púlpito.

Com a chegada dos rapazes, conversei com ambos simultaneamente e expliquei em linguagem acessível, a intenção da pesquisa e o motivo de minha presença. Perguntei sobre a possibilidade de entrevistá-los e recebi resposta positiva. Lemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de

Assentimento Livre e Esclarecido e expliquei seus itens, informando que além deles, os responsáveis precisariam assinar os termos.

O segundo rapaz, Verde (nome fictício), é maior de idade, então assinou apenas o Termo de Consentimento. O outro rapaz chamou sua mãe e reiniciei a comunicação das informações sobre os termos, a espontaneidade da entrevista, os objetivos e seus aspectos éticos, colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos, seja da forma presencial, ou via telefone e e-mail, expressos nos termos. Esse recebeu o nome fictício de Azul, escolhido pelo próprio, então passarei a me referir por esse nome no presente texto.

Todos concordaram, assinaram os termos e durante esse momento lembrei que as entrevistas seriam individuais devido às perguntas pessoais, então Verde disse que poderia voltar mais tarde. Por ele estar utilizando um avental, imaginei que estivesse envolvido em outra tarefa e combinamos de iniciar a entrevista com Azul. Assim, ao ficarmos a sós, conversei com Azul, verificando se estava à vontade para iniciar. Com sua confirmação, iniciei a gravação.

Azul demonstrou bastante tranquilidade através de sua linguagem corporal e notei em suas falas, respostas breves (comuns ao público jovem) após momentos de pensamento e esforço na busca por memórias que auxiliavam na construção de suas respostas.

Quando encerramos a gravação, agradei sua participação e disse que após a transcrição de suas falas, devolveria um material escrito para a apreciação de suas respostas. Azul agradeceu de forma sorridente e gentilmente perguntou se poderia chamar Verde. Concordei e aguardei a chegada do próximo entrevistado.

Verde chegou para o seu momento da entrevista e nos primeiros instantes conversamos informalmente. Ele é o participante que voluntariou-se para a entrevista no encontro anterior, onde percebi tratar-se de alguém bastante comunicativo e animado. Verde é filho de uma mulher de extrema importância ao Quilombo Chácara das Rosas, pois esteve na liderança do território durante todo o processo de titulação do local, participando ativamente de reuniões e colaborando com o levantamento de dados para a produção do relatório sócio-histórico e antropológico produzido pelo convênio INCRA/FAURGS/2006. Além disso, atuava como líder religiosa dentro da comunidade, que possui um espaço religioso de matriz africana.



Conheci a mãe de Azul em 2008, quando participei enquanto bolsista voluntária na realização de entrevistas que compunham uma pesquisa elaborada pela professora Elsa Gonçalves Avancini, na época, docente na Universidade La Salle. A pesquisa tratava sobre memória e processo de identificação do Quilombo, e a mãe foi uma das primeiras pessoas que entrevistamos. Infelizmente ela veio a falecer em dezembro de 2019, por isso hoje me reporto a outra liderança feminina nessa reaproximação com o campo empírico.

Avaliei a participação de Verde como bastante pertinente na produção de dados, considerando que possui vasta lembrança sobre o período em que cursou o Ensino Fundamental. Através de nossa entrevista, descobri que ele também foi líder de turmas diversas vezes e pela iniciativa que demonstrou ao querer contribuir com as entrevistas percebi, em sua postura, o legado de sua mãe. Além disso, Verde é citado por Azul, como “o primo” atuante na escola em trabalhos e ações que contemplavam a história e os costumes do Quilombo Chácara das Rosas.

Iniciei a gravação da entrevista com Verde solicitando novamente o seu consentimento de forma verbal e usei o humor, mais uma vez, conforme Kaufmann (2013), para me referir ao nome fictício, afirmando que a roupa verde me ajudará a lembrar da confidencialidade. Utilizo a pequena brincadeira como uma forma de quebrar a formalidade, o que parece funcionar, considerando que em diversos momentos tivemos momentos descontraídos e de encontro de ideias, no decorrer da entrevista. Verde é bastante detalhista em sua fala, o que revela a valorização dada a ele pela oportunidade em colaborar e integrar a pesquisa. Ao final da entrevista, combinamos de nos reencontrar para lermos juntos a transcrição. Verde agradeceu e elogiou as pautas da entrevista, antes de nos despedirmos.

Alguns participantes foram sucintos em suas respostas, respondendo de forma objetiva os questionamentos e em alguns momentos não recordando de todos os aspectos solicitados nas perguntas. São os casos de Rosa e Azul, cujas entrevistas duraram 16 minutos cada. Preta recordou de alguns momentos com maiores detalhes, citando exemplos, por isso sua entrevista durou 19 minutos.

A entrevista de maior duração ocorre com Verde. Foram 56 minutos em que o participante recorda de situações em que esteve diretamente envolvido e outras onde presenciou acontecimentos relacionados aos meus questionamentos. Também recorda de momentos do convívio com sua mãe, e relata com detalhes suas expectativas e sensações desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Encontrei uma diversidade de personalidades, percepções e forma de comunicação entre os jovens entrevistados, mas destaco que todos, a seu modo, demonstraram disposição em responder os questionamentos e participar de todos os momentos da entrevista.

A estrutura das questões e a introdução de perguntas mais específicas no decorrer da entrevista fez com que os entrevistados gradativamente relatassem situações que presenciaram em suas trajetórias, entrando em questões mais delicadas como o racismo e a discriminação após a metade da entrevista, quando já havíamos desenvolvido um tempo significativo de conversa e, portanto, estávamos mais próximos em diálogo do que nas perguntas iniciais, onde os jovens entrevistados poderiam ficar mais tensos ou ansiosos para responder.

Kauffman (2013) concebe a entrevista compreensiva como uma oportunidade de trocas dentro da dinâmica de interações entre entrevistador e entrevistados, ressaltando a importância em acolher as respostas obtidas com atenção, ouvindo os relatos na totalidade para perceber aquilo que o entrevistado também considera importante relatar. Crítico ao engessamento do procedimento, Kaufman (2013) sugere uma relação horizontal, que será construída a partir da confiança mútua entre aquele que entrevista e os que serão entrevistados, sem que cada envolvido esqueça o seu papel, mas que tenham em vista suas relevâncias nos momentos de diálogos.

Ainda que Kaufman (2013) não tenha intenção de traçar normativas aos jovens pesquisadores, a leitura de sua obra enriquece o debate metodológico e certamente reflete na redação do roteiro de trabalho, na estrutura do texto e no fichamento das entrevistas realizadas, combinando o método qualitativo na busca pela compreensão dos dados obtidos.

Embora utilize o mesmo roteiro com todos os entrevistados, opto pela entrevista individual, registrada através de áudio e sem gravação de vídeo (imagem). A opção por questões que resgatam memórias pessoais poderia trazer algum desconforto, como timidez ou receio de responder algum questionamento que envolva situações de discriminação ou preconceito vividas pelos entrevistados, por isso reforcei os cuidados em não expor os entrevistados, evitando qualquer repercussão sobre suas falas entre pessoas de seu cotidiano.

#### 4.4 Perfil dos Entrevistados

Ao entrar em contato com os participantes das entrevistas tenho como premissa a complexidade das juventudes devido às suas especificidades, não apenas por ser uma etapa repleta de mudanças e tomadas de decisões, mas também pela diversidade de contexto em que cada jovem vive e lida em cada momento da vida. Enquanto professora que atua com jovens, encontro diferentes personalidades, identidades e comportamentos entre os estudantes, por isso considero relevante pontuar algumas características de cada participante, situando os momentos em que percorreram o Ensino Fundamental, as instituições de ensino que frequentaram, as idades e suas escolaridades atuais. Assim, é possível compreender seus depoimentos a partir do local em que cada jovem se posiciona e articula suas opiniões.

A primeira entrevistada é Preta, nascida no segundo semestre de 2003, possuindo 17 anos no momento de sua entrevista, realizada no ano de 2021. Coursou o Ensino Fundamental até o ano 2020 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Edgar Fontoura, localizada há poucos metros do Quilombo, no Bairro Marechal Rondon. Hoje é estudante no Colégio Estadual Jussara Maria Polidoro, localizado no Bairro Guajuviras. Em virtude da pandemia, Preta segue estudando de forma remota, *online*.

A segunda entrevista foi realizada com Rosa, irmã de Preta. Rosa nasceu no ano 2005 e assim como a irmã, cursou o Ensino Fundamental até o ano 2020 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Edgar Fontoura, localizada no Bairro Marechal Rondon e atualmente também é estudante no Colégio Estadual Jussara Maria Polidoro, localizado no Bairro Guajuviras. Desde 2020, Rosa permanece estudando de forma remota, utilizando a ferramenta *online* disponível na plataforma *Google Classroom* para receber e enviar suas atividades escolares, medida utilizada pelas escolas para conter o agravamento da pandemia.

Azul, o terceiro entrevistado, nasceu em 2005. Coursou até o quinto ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Neto, localizada no bairro Estância Velha, em Canoas/RS. A partir do sexto ano, passou a estudar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Edgar Fontoura, localizada no bairro Marechal Rondon, onde é estudante concluinte do nono ano. O motivo da troca de escola deu-se por mudança de residência, mas na entrevista não

conversamos sobre os motivos pessoais que levaram seus pais a trocarem de residência, apenas falamos sobre as experiências no espaço escolar. No preenchimento desses dados, Azul relatou que nunca deixou de frequentar a escola.

O quarto entrevistado é Verde, nascido em 2001. Coursou as séries iniciais do Ensino Fundamental até o segundo ano na Escola Estadual Marechal Rondon, localizada no bairro Marechal Rondon. Permanece estudando no mesmo bairro, porém, passa a frequentar Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Edgar Fontoura, onde permanece até o nono ano, concluído em 2019. Atualmente é estudante do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio José Gomes de Vasconcelos Jardim, localizada no Bairro Estância Velha. O espaço de tempo entre o decorrer do Ensino Fundamental de Verde ocorreu por motivos familiares. No decorrer da entrevista, ele comentou que precisou trocar de escola e que nas séries iniciais chegou a ficar um ano afastado dos seus estudos por motivos de saúde na família, assim como ocorreu no final do seu Ensino Fundamental, mas afirma que nunca reprovou.

#### **4.5 Análise Textual Discursiva**

A partir da produção de dados, realizei a análise das informações obtidas nas entrevistas utilizando a técnica de análise textual discursiva de Moraes (1999). Fiz o preparo dos dados a partir da transcrição das entrevistas e da leitura detalhada das informações obtidas, separando as correspondentes aos objetivos da pesquisa. Em seguida, no procedimento da unitarização e da categorização, defini as unidades de análise a partir de temas, selecionando e separando os fragmentos das entrevistas para depois reuni-los em grupos temáticos e contextualizá-los no momento de análise, estabelecendo suas relações, de acordo com Moraes (1999).

Utilizando os princípios da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013), somado ao procedimento da unitarização e da categorização utilizados na análise de discurso (MORAES, 1999), realizei a leitura atenta das transcrições das entrevistas reunindo-as em categorias que surgiram a partir das experiências relatadas em cada entrevista e das questões estratégicas presentes no roteiro de entrevistas. Dessa forma, organizei as seguintes categorias de análise: a) relacionamento entre colegas na trajetória escolar; b) relacionamento entre professores e equipe escolar; c)

discriminação na escola; d) conhecimentos e atividades sobre as relações étnico-raciais; e) conhecimentos e atividades sobre o Quilombo Chácara das Rosas.

Seguindo com Moraes (1999), recorri à análise textual discursiva na pesquisa documental para a relação entre dados produzidos nas entrevistas e dos dados dos documentos que justificam e orientam as políticas educacionais inseridas nas relações étnico-raciais. São eles: os relatórios dos indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), o Referencial Curricular de Canoas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Ao final das discussões contidas em cada categoria, redigi um texto síntese, descrevendo as principais informações obtidas nas entrevistas. Por fim, interpretei os materiais utilizando estratégias de indução e a intuição para o aprofundamento da leitura, identificando as principais aproximações e afastamentos entre o conteúdo proposto nos documentos que orientam a educação para as relações étnico-raciais e as situações descritas pelos jovens. Nessa etapa do estudo, identifiquei limitações quanto ao alcance das políticas educacionais na trajetória dos jovens, bem como os desafios permanentes para sua efetividade.

## **5. AS TRAJETÓRIAS DOS JOVENS E SUAS PERSPECTIVAS**

O capítulo a seguir foi organizado a partir das categorias de análise. Utilizando as evidências encontradas nas entrevistas e os dados obtidos nos documentos que orientam as políticas educacionais para a educação étnico-racial, realizei inferências com a interlocução de referenciais teóricos. Também estabeleci aproximações com as pesquisas encontradas na Revisão de Literatura.

Iniciei destacando o convívio escolar entre os jovens e seus pares, considerando as experiências de socialização enquanto produtoras de relações significativas para a atuação e autopercepção dos estudantes negros no convívio com a diversidade étnica na escola. Em seguida, destaquei o relacionamento dos jovens com seus professores, compreendendo o papel do professor enquanto referência de aprendizado e confiança aos estudantes, especialmente no desenvolvimento das relações étnico-raciais.

A terceira seção envolve experiências diretas e indiretas de discriminação na trajetória escolar dos jovens, em que discuti os tensionamentos étnico-raciais e o contato de estudantes com a racialização, destacando a importância da atuação das instituições na prevenção e combate as manifestações de racismo.

Em seguida, analisei os avanços e obstáculos na implementação de políticas educacionais que tratam das relações étnico-raciais, utilizando as evidências que revelam limites no alcance de tais políticas e os efeitos produzidos na ausência delas. Por fim, discuti a educação escolar quilombola a partir das políticas educacionais, estabelecendo relações entre o conteúdo dos documentos que orientam a educação escolar quilombola e os dados obtidos nas entrevistas.

### **5.1 Relacionamento entre Colegas na Trajetória Escolar**

Realizei alguns questionamentos sobre as amizades realizadas na escola e a permanência desses laços de afeto após a conclusão do Ensino Fundamental e, durante a conversa, fiz perguntas sobre a atuação em liderança de turma ou Grêmios Estudantis. O intuito dessas questões é captar aspectos do relacionamento dos participantes com seus pares, considerando o protagonismo dos estudantes como indicativo de relacionamento positivo entre os colegas da escola.

No diálogo, Preta colocou o relacionamento com seus colegas como um dos aspectos mais marcantes em sua vida escolar. Preta estabeleceu relações de amizade com os colegas e mantém contato até o presente momento e, entre alguns colegas, conviveu com familiares, frequentando a mesma escola. Preta demonstrou sentir-se à vontade para frequentar a escola e quer continuar estudando após essa experiência positiva. Destaco um trecho que nossa conversa que ilustra tal posicionamento:

**“Positivamente assim tem alguma coisa que tu lembra que tu tenha sei lá saudade... Alguma coisa assim que tu lembra. Por exemplo, lembra daquela escola por exemplo, entrou lá depois já? Foi lá?**

*Os colegas!*

**Os colegas? Como era assim o relacionamento com os colegas tinha bastante amigos?**

*Sim falava com todos da sala.*

**Com todo mundo? Mas era mas tu chegava para fazer parte assim de grupo de jovens ser líder de turma ou coisa assim ou tu era mais na tua?**

*Não. Eu era mais na minha.*

**É? E esses amigos que tu tinha lá na escola tu conversa com eles até hoje?**

*Alguns sim e alguns não.*

**E es... e outros assim que não sejam da família daí tu tem contato agora no ensino médio também com eles?**

*Não, não... Não converso muito. Mas alguns eu tenho.*

**Que são da época do fundamental ainda até hoje vocês são amigos?**

*Sim” (PRETA, 2021).*

Assim como Preta relata no excerto acima, Rosa destaca as relações estabelecidas com os colegas nos trabalhos em Feiras de Ciências como uma de suas lembranças de destaque na trajetória escolar:

**“E o que mais te marcou na escola assim? Que tu lembra?**

*Não sei... tinha umas feira também que a gente fazia. Eu acho que era todo final de ano, eu não sei o que que era, mas daí a gente apresentava para as pessoas umas coisas assim.*

**Hã... Eles chamam aquelas mostras científica, aquilo?**

*Isso daí. Feira de Ciências eu acho que era porque eu gostava daí.*

**E era individual ou era em grupo?**

*Não. Era em grupo. Era de 4 eu acho. 4 pessoas o grupo*

**E tu fazia com... várias pessoas daí junto o trabalho?**

*Sim.*

**E tu gostava mais de fazer trabalho em grupo ou trabalho individual?**

*Em grupo eu gostava” (ROSA, 2021).*

Rosa prefere os momentos de atividades coletivas, quando pode interagir com seus colegas na criação e execução de tarefas, do que as tarefas tradicionais realizadas de forma individual, o que é um indicativo de uma relação positiva com

seus amigos, possibilitando a formação de grupos de trabalho. Ao encontro do relato de Rosa que valorizou as atividades coletivas, Azul afirmou ter um ótimo relacionamento com os colegas da escola e destacou os jogos de futebol como a atividade favorita no Ensino Fundamental:

**“E o que que tu mais gosta da escola assim?**

*Da escola? Ah, eu gosto de jogar futebol.*

**Mas com relação aos colegas, tu falou que sente falta assim. Tu te dá bem com todos os colegas da tua sala, da tua turma?**

*É eu converso todo mundo né? Daí...Mas... mas... só alguns que eu não converso mais. Eu gosto de todo mundo” (AZUL, 2021).*

A perda de contato com alguns colegas narrada por Azul no excerto acima ocorreu devido a uma mudança de residência de seus pais, e relata seu nervosismo com a chegada na nova escola mas, rapidamente, integrou-se em novos grupos de amizade. Em outro momento da entrevista, Azul relata que a Educação Física é seu componente curricular favorito e aqui novamente as atividades com jogos de futebol ganham destaque em sua rotina escolar.

Ao observar o relato de Azul, notei que as atividades esportivas são oportunidades de socialização e trabalho coletivo, mas não no sentido étnico-racial. Azul não citou momentos em que a Educação Física contribuiu em seu conhecimento sobre a cultura afro-brasileira ou sobre o Quilombo. Dessa forma, posso inferir que o papel das relações étnico-raciais e os aprendizados sobre sua origem quilombola não ocuparam um espaço significativo a ponto de compor as principais lembranças de Azul nas escolas que frequentou.

Assim como Azul, Verde destacou a facilidade em fazer novas amizades. Verde também se integrou com sua turma e com membros de outras turmas, formando um grupo que os próprios estudantes denominaram como “equipe”:

*“Hã... que a gente a gente... vamos... a gente não, a gente... inventamos assim uma equipe que a gente chamava né de de equipe. Equipe para nós, aquela equipe nos fortalecia porque... vamos lá resolver, entre a equipe, a... para nós, era tipo uma diretoria nossa.*

**Ah... entendi. Dentro da turma? Dentro da mesma turma um grupinho?**

*Aham. Dentr... não, era alguns, outros na outra turma, então isso foi... foi... foi ali pelo sexto, quinto ano. Que eu mesmo né, inventei a equipe. Então a equipe... A equipe, mexia com um, toda a equipe tirava hã... a equipe, um da equipe estava ruim, todos tinha que tá, então do sexto ano eu me me recordo muito da equipe me recordo muito...*

*Quando algo, quando a metade da turma estava... não estava conseguindo recuperar uma matéria outras tava boa e aquela outra metade ajudou. Então é muita... se eu for contar desde o começo que eu me recordo de*



*muitas coisas... É tempo! Porque... era uma coisa assim, muito boa”*  
(VERDE, 2021).

Além de fazer parte da “equipe” e integrar novos estudantes ao grupo, Verde também ocupou a tarefa de líder de turma em alguns anos consecutivos, não recordando quantos anos com exatidão.

O que chama a atenção no relato de Verde é que a formação da “equipe” foi uma iniciativa dos estudantes e não dos atores que representam a autoridade na escola. Os estudantes criaram um grupo com dinâmica própria, a partir de seus valores, ideias e da construção de relações no interior da escola. A “equipe” existe, é perceptível a todos na escola e tornou-se referência inclusive aos estudantes recém chegados.

De forma direta ou indireta, os entrevistados associaram suas recordações às atividades de convívio e socialização em grupo. Seus relatos concebem a escola como um espaço para além da aquisição de conhecimentos relacionados a conteúdos, ou seja, valorizam os momentos de convívio como um elemento que reforça o sentido dado à frequência escolar.

Todos os participantes interagem com colegas brancos e negros e possuíam familiares matriculados na mesma escola, então conviveram com a diversidade discente no espaço escolar, ainda que em suas atividades e conteúdos aprendidos, não encontrassem representatividade. O estabelecimento de laços entre colegas, identificado por Verde como “equipe”, formando um grupo de apoio entre os estudantes, certamente foi um elemento positivo, fortalecedor em sua trajetória.

Sobre o relacionamento entre os estudantes, recordo a pesquisa de Jesus (2018) que investigou os impactos do racismo no desempenho escolar de estudantes relacionando as experiências de racismo e invisibilidade com a evasão e reprovação dos estudantes. Em situação inversa observada nas entrevistas aqui realizadas, identifiquei efeitos no sentido contrário: os entrevistados permanecem frequentando a escola, cursando o Ensino Médio e com aspirações de continuidade nas suas trajetórias escolares.

Azul afirma que é incentivado pela avó e embora ainda não saiba que curso escolherá, pois está ingressando no Ensino Médio, pretende seguir estudando. Verde passou por dificuldades com o falecimento de sua mãe, mas realizou inscrição no Encceja 2020, realizado em 2021, e aguarda a conclusão de seu Ensino Médio para

buscar novas oportunidades. Rosa pretende cursar arquitetura e Preta pretende ser advogada, como sua mãe almejou, ou policial.

Os jovens entrevistados representam uma amostra de estudantes moradores do Quilombo Chácara das Rosas, portanto faz-se necessário situar as limitações quando ao alcance da pesquisa que não contempla a totalidade de jovens habitantes do mesmo território. Na entrevista com Verde, relatou que alguns jovens do Quilombo foram seus contemporâneos no Ensino Fundamental e hoje não frequentam mais a escola:

*“Isso. Isso eu vejo que quando eu estudava ali no Ensino Fundamental junto com esse pessoal aí que eram daqui. Claro hoje eles têm alguns né, que não mais.... quando a gente estava no Ensino Fundamental ali estava aquela coisa que a gente ia ir e ia ir. Ia fechar os olhos e ia fazer. Não importasse o que que ia acontecer. Mas hoje já tá meio complicado.*

***Tem muita gente que abandonou?***

*Aham.*

***É às vezes.... é que tem muitos fatores né, às vezes trabalho, já começa a trabalhar e daí já fica mais cansado também pra continuar estudando, não né, perde um pouco aquele ânimo né?***

*Sim que daí, é que daí perde, que daí começa a trabalhar, daí vem responsabilidade, daí vem conta, vem gastos pessoais então.... mas mesmo assim eu ach... eu achava que as pessoas tinham que tentar... Botar em ordem e terminar. Dar um jeito” (VERDE, 2021).*

Nas palavras de Verde identifiquei o assédio do mercado de trabalho e da sociedade de consumo, típicas do modelo neoliberal em que nossa sociedade está organizada, como fatores de impacto na busca pelo suprimento de necessidades básicas, em detrimento da continuidade de maiores aspirações educacionais. Além disso, os jovens em sua socialização normalmente buscam a validação de seus pares em marcas, aparências e atividades de lazer, intensificando o apelo ao consumo e ao individualismo (DUBET, 2020).

Como conversei sobre isso com os jovens do Quilombo, compreendo que há limites que impedem o estabelecimento da relação entre as experiências de racismo escolar e a evasão desses jovens mas, ao olhar de forma abrangente para a juventude negra periférica torna-se perceptível a conexão entre o racismo estrutural nas relações estabelecidas entre mercado de trabalho e capital. Almeida (2020) destaca que:

Em suma: para se renovar, o capitalismo precisa muitas vezes renovar o racismo, como por exemplo, substituir o racismo oficial e a segregação generalizada pela indiferença diante do manto da igualdade racial sob o manto da democracia (ALMEIDA, 2020, p. 184).

Estas são armadilhas que acabam cooptando jovens para jornadas de trabalho exaustivas e com baixa remuneração, consumindo tempo e energia para manter a subsistência, conforme exemplificado na fala de Verde.

Ainda sobre a atuação coletiva e as relações entre os colegas, perguntei aos participantes se foram líderes de turma ou se participaram de algum Grêmio Estudantil. O intuito era perceber a integração dos entrevistados com os demais estudantes, ou seja, se sentiam-se incluídos a ponto de assumir papéis de liderança. Também busquei compreender as relações estabelecidas entre esses jovens e as percepções de si. Se o jovem não participou de liderança de grupos e isso foi opção dele e sente-se integrado ao coletivo ou se sentiu algum tipo de exclusão na escola a ponto de não acreditar em sua possível participação como representante ou líder de turma, por exemplo.

Com exceção de Verde, os demais participantes não atuaram nesses grupos, mas justificaram afirmando não haver interesse em atividades de liderança e, pela continuidade de nossas conversas, pude constatar que não se tratava de um sentimento de exclusão, e sim uma opção em não atuar nessas tarefas, já que sentem bastante saudade dos colegas e destacam a convivência entre eles como as melhores experiências escolares.

Pelos limites da investigação a nível de mestrado, não consegui aprofundar-me em autores da Psicologia da Educação para compreender, em profundidade, os fatores que inibem os jovens na atuação enquanto líderes de turma, mas o fato de esses jovens optarem em não participar e, no caso de Verde, participar quando líder apenas quando indicado por outros, pode ter relação com a autopercepção desses jovens.

Em relação às políticas educacionais, alguns paralelos podem ser estabelecidos com o material obtido na pesquisa. Documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) pressupõem a valorização de relações positivas entre os estudantes, já que o contato entre eles também é uma oportunidade de aprendizado e crescimento. Embora não ocorram momentos para valorizar a diversidade étnico-racial, a boa integração entre os colegas sem dúvidas têm sua importância reconhecida por Preta e pelos demais participantes.

O papel das atividades coletivas tem destaque nesse ponto das entrevistas e, cabe destacar, a potência de tais atividades quando trabalhadas de forma multidisciplinar, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,<sup>(3)</sup> particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 21).

O documento mencionado acima prevê orientações ao trabalho pedagógico, mas não pretende prescrever a metodologia, mas com base no documento, é possível visualizar oportunidades dentro das atividades preferidas pelos jovens entrevistados. Por exemplo: Azul poderia ter acessado conhecimentos significativos para ao seu pertencimento étnico-racial nas aulas de Educação Física por meio de abordagens que trabalhassem com o componente curricular em outros aspectos, além do tradicional desenvolvimento físico e motor dos estudantes. Não se trata de abandonar as aulas e atividades já existentes, mas sim de incorporar a dimensão étnico-racial no planejamento das mesmas.

Observei que papel da escola transpõe a transmissão de conteúdos e impacta na socialização dos jovens. Segundo Perondi (2013, p. 221) “[...] a amizade e a afetividade auxiliam na construção das identidades dos jovens e nas expectativas que criam em relação ao futuro”. O pertencimento a um grupo fomenta o sentimento de coletividade, contribuindo na construção política e pessoal dos jovens.

Nos estudos de Perondi (2013), nota-se que o sentimento de pertencimento a um grupo incide na permanência desse estudante em seu ambiente de coletividade. Perondi (2013) avalia esse comportamento em jovens que fazem parte em coletivos de atuação social, mas suas observações aproximam-se da experiência escolar por tratar-se igualmente de um espaço coletivo de socialização. Os jovens entrevistados querem continuar frequentando seus ambientes coletivos, diferente do que ocorre em estudantes que passam por situações de perseguição ou traumas gerados por

experiências negativas em sua turma de colegas e que são resistentes em assistir as aulas ou participar de atividades na escola.

Conforme a produção de conhecimento de Silva (2019), Jesus (2018), Nunes (2017), Silva (2018), Santos (2016) e Morera (2017), experiências de discriminação na trajetória de estudantes geram reflexos oriundos da sensação de invisibilidade ou de estigmas, levando a um comportamento retraído e inseguro quanto à participação em ações de protagonismo. Contudo, nas falas dos participantes da pesquisa, identifiquei uma boa integração de todos com os colegas.

No diálogo com os participantes, obtive como destaque os grupos de amizades estabelecidas no decorrer do Ensino Fundamental. Formam-se as microssociedades, conceito que Perondi (2013) utiliza nos estudos de Feixa (2004):

Essas microssociedades se expressam através de diferentes agrupamentos juvenis com seus processos de identificação, singularização e relações entre seus membros. Apesar de seres constituídas por participantes com diferentes experiências, apresentam elementos afins, que são capazes de mobilizar a participação de tais jovens em uma determinada microssociedade (PERONDI, 2013, p. 23).

Os estudos de Perondi (2013), assim como Peters (2000), confirmam comportamentos que identifiquei enquanto professora, nos espaços em que atuo e agora no relato de Rosa. Assim como ocorre com Rosa, é comum muitos adolescentes formarem pequenos grupos por afinidade na escola, enquanto aqueles com personalidade mais extrovertida circulam por todos os grupos e acabam assumindo papéis de liderança, como o caso de Verde.

As discussões teóricas desenvolvidas na presente investigação já elucidam como os mecanismos da Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2009) marginalizam historicamente os sujeitos negros, reforçando os estereótipos racistas enraizados pelo período colonial. A educação não quilombola reproduz a Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2009) ao silenciar e nivelar por baixo as expectativas em relação aos estudantes negros, oferecendo diferentes oportunidades de aprendizagem a estudantes ricos e periféricos. Retomo essa discussão ao observar na “equipe” de Verde uma resistência ao padrão imposto pela Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2009) na medida em que esses jovens criam um grupo de apoio mútuo e fortalecimento, tornando-se referência aos professores e equipe diretiva. A “equipe”, liderada por Verde, ultrapassa as hierarquias padronizadas pela escola moderna e cria dentro da escola uma relação de maior horizontalidade.

Ainda sobre a horizontalidade, ela é vista na fala de Verde ao perceber-se como líder, mas não como “superior”, como dito em sua fala. Esse modelo de liderança colaborativa, seja de forma intencional ou não, traz para o interior da escola um tipo de relação muito comum nas sociedades africanas e reproduzida nos quilombos brasileiros até os dias atuais:

O ato de aquilombar-se, ou seja, de organizar-se contra qualquer atitude ou sistema opressivo passa a ser, portanto, nos dias atuais, a chama reacesa para, na condição contemporânea, dar sentido, estimular, fortalecer a luta contra a discriminação e seus efeitos. Vem, agora, iluminar uma parte do passado, aquele que salta aos olhos pela enfática referência contida nas estatísticas onde os negros são a maioria dos socialmente excluídos. Quilombo vem a ser, portanto, o mote principal para se discutir uma parte da cidadania negada (LEITE, 2000, p. 349).

Leite (2000) refere-se à luta contra a exclusão, à cidadania negada, ao apagamento e silenciamento dos indivíduos. Mesmo que os jovens não tenham criado um movimento que levante abertamente tal discussão, a “equipe” é a união de jovens estudantes que fazem parte de um modelo educativo opressor em sua essência, então, juntos, conseguem obter voz e participar das decisões e atividades que ocorrem no interior da escola. Esses estudantes não criam a “equipe” para afrontar a autoridade de seus professores e gestores mas sim para criar uma outra relação entre os membros da instituição.

Retomando os resultados encontrados nessa categoria, percebo que alguns trechos das entrevistas possuem aproximações e distanciamentos entre os relatos, demonstrando que as juventudes (PERONDI; VIEIRA, 2018) além de vinculadas à experiências plurais, são complexas e únicas.

Retorno à Perondi e Vieira (2018) e Peters (2000) reiterando a importância do conceito de juventudes em sua pluralidade, ao observar diferentes realidades e projetos de vida, ainda que estejam dentro de um mesmo grupo étnico, territorial e familiar. Não creio que Preta, Rosa, Azul e Verde estejam alheios às armadilhas acima citadas, mas as semelhanças entre suas boas experiências de convívio escolar e suas perspectivas de futuro indicam que há relação entre o acolhimento da escola, o bom relacionamento com os colegas e os estímulos na família para que jovens almejem a continuidade de suas trajetórias escolares.

## 5.2 Relacionamento com os Professores e Equipe Escolar

A instituição escolar é marcada por relações de poder e hierarquia que incidem nos estudantes desde o momento do ingresso no espaço educativo. A própria estrutura física apresenta indicativos disciplinares, como a disposição de mesas e cadeiras nas salas de aula, o espaço reservado a docentes, gestores e estudantes. Além disso, a leitura do regimento escolar, no início de cada ano letivo, com as normas que os estudantes devem cumprir, e as filas separando meninos e meninas pelo sexo e tamanho, são exemplos da permanência do pensamento moderno eurocentrista na configuração desses espaços e, por sua vez, nas práticas e saberes construídos dentro dessa lógica.

Os conhecimentos ainda são transmitidos, majoritariamente, centrados na figura do professor como aquele que professa o conhecimento. Os participantes das entrevistas os veem dessa forma e relatam nunca terem participado da construção de alguma atividade ou da sugestão de temáticas que gostariam de pesquisar e aprender.

Durante as entrevistas, a figura do professor enquanto referência adulta que inspira confiança nos estudantes apareceu algumas vezes nos relatos dos entrevistados. Destaquei 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:

**“Quais são as lembranças mais marcantes que tem da escola?**

*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: ai 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.*

**E esse colega de vocês ele não era negro?**

*Não.*

**Mas não era parente, nada?**

*Não.*

**Vocês conheceram ele lá na escola?**

*Lá na escola.*

**E como é que a diretoria resolveu?**

*Primeiro a diretora conversou só com ele com os pais dele depois ela chamou eu e a minha prima e o nossos pais.*

**E vocês foram direto na diretora ou vocês falaram com uma professora ou tentaram falar com ele? Como é que foi?**

*Primeiro falamos com uma professora só que os professores não resolveram aí a gente foi na diretoria.*

***Os professores acharam... não deram bola assim, ou eles falaram que iam resolver e...***

*Falaram que iam resolver e não resolveram.*

***E aí conversando com a diretora ela chamou vocês para conversar e aí como é que foi?***

*É.. daí.. (Risos).*

***É aí você tem que falar: olha...***

*Daí a gente contou o que tinha acontecido ela falou para ele que isso não se f... era para fazer.*

*Aí ela pegou e resolveu tudo. Falou com os pais dele separado primeiro. Primeiro os pais dele e depois falou com nós.*

***E aí ele não por exemplo assim depois no dia seguinte ele parou ou... ele tentou...***

*Ele parou e pediu desculpa também.*

*Ah, ele pediu desculpa? Reconheceu então que o que ele estava fazendo era errado?*

*Sim.*

***E foi a primeira vez que passaram por alguma coisa assim, foi na escola ou vocês já tinham, tu já tinha passado por alguma situação assim de... entre teus amigos por exemplo?***

*A minha foi a primeira vez” (PRETA, 2021).*

Ao sentir que a professora não deu a importância devida à sua fala, 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.

Ao não poder aproximar-se ou tocar no colega, sem sofrer injúrias com comentários depreciativos que a associavam com falta de higiene, o colega de classe de Preta demonstrou em atitudes, um pensamento racista que é reproduzido através de gerações, associando a branquitude ao que compreende como limpo e aceitável e a negritude ao sujo e ao indesejável. São concepções antigas que atravessam os anos, demonstrando que a Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2011) não é praticada apenas no ambiente escolar, mas também em outros espaços de socialização e aprendizagem. A criança aprende seus padrões morais e comportamentais na família, no círculo de amizades, nos meios de informação que acessa e aprende com eles.

Em outro momento de nossa conversa, dialoguei com Preta 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:

*“Eles tratavam todos os colega bem e a aula deles eram boas. É tem umas aulas que a gente nunca gosta de algumas né? (Risos).*

*(Risos). Por exemplo? (Risos).*

***Não vai falar História que sou professora de História, hein? (Risos).***

***Estou brincando! (Risos).***

*Não. História eu gosto. (Risos). Ah tem algumas aulas que eu não gostava.*

*Não gostava de fazer Educação Física também.*

***Tu não gostava?***

*Humhum.*

***Mas os professores assim tu te dava bem assim de ter liberdade com eles de conversar e falar com eles ou eram mais rígidos assim como é que...?***

*É a maioria era de conversar assim. Tinha alguns que era bem rígido.*

***E o teu contato maior era na sala de aula ou eu tinha assim atividades por exemplo que tu... passeio com os professores outras oportunidades de vocês conversarem no recreio coisa assim.***

*É, não. Era mais na sala de aula mesmo.*

***É? E tem algum professor especial assim que tu... que te marcou positivamente no ensino fundamental.***

*Sim. A professora Silvia.*

***Ela dava aula de quê?***

*Geografia.*

*E porque que ela positivamente?*

*Ah... não sei mas ela era uma das melhores professoras que já tinha me dado aula.*

***É a maneira dela explicar ou...***

*É?*

***O jeito que ela...?***

*Pelo jeito.*

***O jeito dela conversar assim com as pessoas?***

*É.*

***E negativamente assim lembra de algum professor que tu... ai meu Deus!***

*Bah! Negativamente? No caso o professor que já tive mais intriga assim... foi o sor de História.*

***De História? (Risos). Por que que tu acha?***

*Ah, não sei, mas é que a gente vivia num grupinho na sala ele sempre xingava né, daí a gente sempre brigava.*

***Por causa da conversa ou porque não concordava... com alguma coisa?***

*Dos dois. 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.*

***Mas na sala tinha bastante conversa e aí ele brigava ou a ou era mais porque pelas atividades que ele dava assim por exemplo... ah deu uma prova vocês acharam injusto... alguma coisa assim?***

*Os dois também porque só na minha turma do fundamental conversava bastante” (PRETA, 2021).*

Destaquei no excerto acima 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:

**“Quais são as lembranças assim que te marcaram que... das primeiras coisas que tu pensas que vem na tua cabeça lá daquela escola?**

*Ah... hã.. Os professores né, que me ensinaram...*

**E desses professores assim... tem algum deles que tenha te marcado positivamente assim, que tu lembra com bastante carinho?**

*Eu acho que a professora de Ciências. Eu gostava dela?*

**Porque assim? O que que ela tinha de legal?**

*Tipo ela me ensinava, ela.. era a professora que mais me ensinava as coisas com...*

**Com mais paciência... isso?**

*Aham.*

**E a que tu menos gostava assim? Que tu não tinha tanta..**

*Era a de Português. Não gostava.*

**Português? É? Mas era da matéria ou é o jeito dela que era um pouco....**

*É o jeito dela.*

**Por que?**

*Era chata. Gritava.*

**Gritava com os alunos?**

*Aham.*

**E aí tu ficava distante dela.**

*Sim.*

**E como é que tu era na sala de aula. Tu acha que tu era... mais quieta...?**

*Eu era mais quieta. Não bagunçava. Eu gostava de estudar.*

**Ah é?**

*Eu gostava de fazer as coisas” (ROSA, 2021).*

O depoimento de Rosa demonstra a presença, em pleno século XXI, 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.

Munanga (2005) defende 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 sentiu-se 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:

**“Há e com relação aos professores dessa escola assim, não precisa citar nomes, nada e também não vou divulgar, como eu te falei né? Mas qual o professor que tu mais gosta e qual que tu menos gosta assim de qual matéria?”**

*O que eu mais gosto é o sor de Inglês.*

**Além da matéria dele, é o professor que tu mais gosta também?**

*É.*

*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.*

**Por que? Ela...**

*Ela.. não sei, ela... era... 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.*

**Ah, ela passava... mais texto assim por exemplo?**

*Não muito texto. Mas ela falava uns bagulho bem estranho lá.*

**Que tu acha que não tinha muito a ver com com teu dia a dia...**

*É.*

**Assim com o que tu queria aprender?**

*Sim.*

**Mas ela te tratava bem? Ela tratava os alunos bem? Ou era mais grosseira assim?**

*Sim, sim. Era... era tipo ela tratava bem até a gente. Mas daí... ninguém gostava dela. Ninguém gostava dela.*

**Por causa da matéria também né?**

*Isso.*

**E esse professor de Inglês que tu gosta, tem um motivo específico assim que 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 é bem melhor. Daí tipo ele também fica com nós ali na brincadeira também.*

**Há ele é... se mistura mais com os alunos assim para interagir?**

*Isso” (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. Esse professor não é citado nas próximas categorias, quando pergunto sobre as relações étnico-raciais na escola, mas sua iniciativa em aproximar-se dos estudantes cativando a atenção deles é uma conduta primordial para o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais.

De maneira semelhante, as experiências vividas por Verde também são marcadas pela aproximação entre estudantes e professores, como expressa a seguir:

***“Pois é, isso que eu ia te perguntar também. Tem algum professor ou uma professora que te marcou assim... mais, uma pessoa mais especial que te marcou positivamente no Ensino Fundamental?”***

*É que nem que eu disse ali anterior né, no começo, eu não tenho eu não tenho como chegar e falar que marcou, porque aqui pra mim todos marcaram, porque há... portanto que eu me lembro o nome de cada, um desde o tempo que eu era pequeno, né? Desde o Pré. Então eu não tenho como dizer quem foi o melhor ou que ele não deixou de ser. Porque cada um tem o seu jeito de ensinar, de ser, de agir então eu não tenho como dizer qual foi o melhor, qual foi o bom qual foi... tu entendeu? Porque todos deixaram pelo menos assim... há... Todos deixaram 5%, 1% ou 10% de cada... de cada um né, tanto como as professora de ciências, matemática, português, inglês em todas disse... disciplina deixaram... marcante né? Eu que nem que... e eu não me dava muito bem com uma professora minha de ciências né? Porque eu não... quando ela entrou, eu não dava muito bem com ela, não se encaixava assim.*

*Mas nunca desrespeitei ela né mas só que era 2 períodos daquela matéria ali. E eu chegava após um período dela daí, que daí podia entrar depois.*

*Então... mas depois a gente conversando, eu ela e a minha mãe, a gente conversando assim ela falou: “quero te ajudar”. Coisas assim, isso é aquilo, então hoje pra mim ela é uma professora assim excelente, entendeu?*

***Sim.***

*Hoje eu converso com ela tudo. Professora maravilhosa é. Explicar muito bem né, dá muito bem, então hoje eu não tenho como dizer qual foi que deixou marcante porque que todos ajudaram, todos eu me dou com todos eu nem que eu falei, 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?*

*Sim. Eles marcaram positivamente, tu acha? Todos aí?*

*Todos. Não tem nenhum. Todos, todos, todos, todos!*

*Então.. não tem assim.*

*[sobre acolhimento dos professores e colegas]*

*Quando eu, eu... 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”!*

*Os teus colegas ficavam esperando.*

*Meus colegas, professores: “Eles estão, então vamos esperar ele que ele tá vindo”. Porque eu chegava eu gritava: “Chegueeee!” Pra dizer que eu estava indo, então era umas coisas assim que... Mas preconceito eu já vi já. Eu já: “Vamos lá, vamos resolver”. Já descia, já saía. A sala de lá fora, já ia lá pra resolver. Elas já chegavam: “Vamos resolver”.*

***E tu buscava daí referência na secretaria, na direção...?***

*Eu ia lá, eu ia direto mas é porque que eu sempre tive uma convivência muito boa com todos. Então eu já chegava e eles me adoravam porque eu*

*conversava, tudo. Enfim, eu sempre fui uma pe... eu não, eu não gosto de briga, né? Eu sempre fui uma pessoa que eu gosto muito de conversar.*

**Resolver.**

*Eu gosto de resolver conversando. Se não conversa, a gente tem que ver outro... outro jeito de de ser resolvido né?*

**Sim**” (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.

Nesse mesmo sentido, Azul afirma não ter afinidade com o componente de Português pois, na sua concepção, o conteúdo trabalhado “não tem nada a ver” com aquilo que ele esperava aprender, ou seja, não percebe o sentido, o significado do que é trabalhado, logo, cumpre de forma obrigatória e não satisfatória aquilo que é proposto.

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.

Nenhum participante classificou como fácil ou difícil os componentes que gostavam ou não gostavam. Suas opiniões aparecem construídas relacionando os componentes curriculares à atuação dos professores, bem como a relação de proximidade e a necessidade de diálogo com eles. Também são unânimes ao relatarem que não sofreram discriminação ou desrespeito por nenhum professor no convívio cotidiano, embora no caso de Preta, tenha ocorrido uma situação marcante de silenciamento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) destacam a atuação dos professores:

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas (BRASIL, 2004, p. 17).

Em outras palavras, trabalhar com educação étnico-racial pressupõe diálogo, abertura, conversas abertas e interativas com os estudantes para que possam relatar suas experiências, ter oportunidade de seus saberes e encontrarem referências positivas para conversar sobre formas de superação do racismo na escola e na sociedade. São temas delicados, as vezes polêmicos, que acessam a bagagem cultural dos estudantes e aprendizados que antecedem o ingresso ao espaço escolar. Um profissional amigo, que tenha carisma ao conversar com os estudantes, é facilitador nesse trabalho. Trata-se de promover o encontro entre o conhecimento sobre a educação para as relações étnico-raciais e esses professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, portanto, evidenciam o papel dos professores diante da efetividade das relações étnico-raciais e, evidentemente, isso passa pela relação entre professores e estudantes.

A atuação docente é exercida por um ser humano em contato com outros seres humanos, portanto, a complexidade do trabalho docente, a diversidade de estudantes, as personalidades distintas, certamente incidem na forma com que ocorrem as relações humanas na escola, bem como as possibilidades de trabalho. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não pretendem prescrever a maneira com que o docente deve atuar. São orientações quanto à necessidade de olhar para as desigualdades étnico-raciais e o papel da educação no enfrentamento delas.

Mesmo quando a afetividade é presente na relação cotidiana, o desenvolvimento das relações étnico-raciais permanece invisível na relação

aluno/professor, por isso retomo as pesquisas de Paula (2016) e de Lima e Souza (2015), que trazem a visão de docentes a respeito das políticas educacionais direcionadas às relações étnico-raciais. Paula (2016), ao desenvolver um trabalho com formação de professores, relata que desconheciam as políticas educacionais, admitiam a existência do racismo, mas não se reconheciam como racistas. Na mesma direção, Lima e Souza (2015) percebe que alguns docentes optam por desviar de temáticas que abordem as questões raciais pressupondo que falar sobre o tema é que reforçaria a desigualdade.

Paula (2016), Lima e Souza (2015) evidenciam uma situação em comum com o que foi localizado nessa pesquisa: os docentes procuram tratar todos de forma igualitária, acolhedores em suas posturas, receptivos aos estudantes, utilizando a narrativa da igualdade como se tratar desiguais com igualdade fizesse o problema do racismo desaparecer.

Penso que esses professores acolhedores, se recebessem oportunidade de formação continuada que propiciasse um repensar das suas visões e (pré)conceitos poderiam agir na causa desses conflitos, pois já possuem acesso e confiança dos estudantes. Em contato com conhecimentos e conceitos a respeito da importância da educação para as relações étnico-raciais, podem refletir sobre suas práticas e ressignificar o processo de ensino e aprendizagem. Conforme Silva (2007):

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos (SILVA, 2007, p. 491).

Silva (2007) convida os brasileiros a pensarem nos processos de ensino e aprendizagem que nos constituem e até que ponto os reproduzimos ou questionamos. Na proposta de Silva (2007), que atuou como relatora de políticas educacionais para a educação étnico-racial, fica evidente que o discurso de que somos todos iguais não é mais suficiente. 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, e deve acompanhar os contextos sociais onde o processo educativo se dá.

As relações étnico-raciais dão-se pela construção do convívio positivo entre negros e brancos, desconstruindo as hierarquias raciais concebidas por alguns estudantes em seus processos de socialização que, evidentemente, não se dão apenas no momento em que entram na escola, mas essa é um espaço frutífero de discussão e reflexão, conforme pressupõem as políticas educacionais vigentes.

O acolhimento, o carinho e o cuidado com os estudantes, sem distinção é um passo importante para que queiram permanecer no espaço educativo, mas como percebe-se em Silva (2007), tais fatores não são suficientes, pois ignoram os conteúdos relativos ao pertencimento étnico dos estudantes, geram lacunas em sua aprendizagem e na autopercepção deles. Segundo Gomes (2001), ao homogeneizar as práticas, o reconhecimento das diferenças e o trabalho que valoriza a diversidade de forma positiva é silenciado, o que tem perpetuado a discriminação de fato.

As relações entre professores e estudantes ainda reproduzem marcas da Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2011), que tenta invalidar a intelectualidade da população colonizada, considerando conhecimento científico apenas o que é produzido na epistemologia eurocentrista. A Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2011) opera na classificação dos sujeitos, seus acessos ou restrições e que estrutura os modelos institucionais na tradição moderna colonial dentro de critérios raciais. Assim, reconheço a importância da afetividade e seu potencial enquanto aliada na desconstrução dos modelos que reproduzem o racismo na educação, caso ocorra a união entre afetividade e o trabalho das relações étnico-raciais. No momento em que a afetividade ignora as diferenças, buscando justificativa em um suposto tratamento igualitário, na realidade, reproduz das desigualdades.

### **5.3 Discriminação na Escola**

Quando reuni os relatos dos participantes referentes às situações de discriminação, observei pontos de partidas diferentes na visão que cada jovem possui a respeito do assunto, ainda que todos pertençam à mesma geração e ao mesmo território. Por isso, utilizo a interlocução de Ribeiro (2016) como referencial teórico na construção da análise a seguir, no diálogo entre o viés crítico e pós-crítico em minhas observações, considerando a cultura, a etnia, o gênero e a classe como



fatores que levam cada sujeito a observar seus contextos a partir de lugares diferentes, ainda que sejam irmãos, como o caso de Rosa e Preta. Tais aspectos também foram levados em consideração no momento da indicação dos participantes de diferentes sexos, sendo dois meninos e duas meninas.

A seguir, analisei os momentos em que o tema da discriminação aparece no diálogo com cada participante, seja por experiências pessoais ou situações em que presenciaram colegas sofrendo algum tipo de discriminação. Em seguida, relacionei a fala dos participantes com os documentos que orientam as relações étnico-raciais na educação e, por fim, discuti o tema com a interlocução dos referenciais teóricos.

O primeiro contato de Preta com uma atitude discriminatória foi na escola, no começo de sua trajetória escolar, conforme relatado na primeira seção. Seu relato é bastante recorrente em pessoas negras que, ao sair do convívio familiar e ingressar no ambiente diverso que é a escola, passam a perceber-se racializadas e ter os primeiros contatos com atitudes racistas.

A conversa entre a direção escolar e o colega agressor ocorreu de forma individual e pontual, mas o ocorrido reforça a necessidade do trabalho constante sobre as relações étnico-raciais, com oportunidades de qualificação aos docentes para o enfrentamento de situações discriminatórias e para que saibam como reconhecer e valorizar a diversidade entre os estudantes.

Saliento que a manifestação do racismo por atitudes discriminatórias não está na vítima, e sim em quem profere os ataques. Em uma situação ideal, a situação vivida por Preta seria uma oportunidade rica de diálogo e trabalho na conscientização das crianças a respeito das relações étnico-raciais para uma mudança de mentalidades à longo prazo, mas a escola encontrou uma resposta a curto prazo, naquele momento, o que significa que não ficou alheia ao que ocorreu, mas talvez tenha perdido a chance de trabalhar a raiz da situação, já que segundo Preta, o estudo e as atividades sobre a história afro-brasileira não ocorriam na escola.

Preta continuou seus estudos em Canoas/RS, e está cursando o Ensino Médio em outra instituição atualmente. Com o gravador desligado, ao nos despedirmos, expressei meus votos de que ela possa viver outras experiências nessa nova trajetória, dessa vez, positivas.

Preta é irmã de Rosa. Rosa não recordou de experiências de discriminação, embora sua irmã, Preta, tenha narrado uma experiência bastante significativa, que

acabou mobilizando a família em conversas realizadas com a direção escolar. Imagino que Rosa tenha optado por não comentar e, como o tema é sensível, por princípio ético da presente pesquisa, não insisti para que prosseguisse com seu relato.

Ao conversar sobre discriminação, Rosa responde:

**“E tu acha que na tua escola acontecia situações assim de discriminação por causa do racismo?”**

*Comigo nunca aconteceu mas eu acho que acontecia, né?*

**Tu nunca viu isso acontecer?**

*Nunca vi” (ROSA, 2021).*

O silêncio de Rosa é compreensível, não apenas por sua timidez, mas pelo fato de que esse é um assunto não abordado em seu cotidiano, como revelará nas categorias seguintes, afirmando não ter contato sobre as relações étnico-raciais e sobre a valorização do Quilombo Chácara das Rosas na escola.

Em conversa com Azul, ele também não identifica a discriminação na sua trajetória escolar, conforme expressa:

**“E nos outros dias assim do ano, os outros professores em outras matérias eles chegavam abordar por exemplo, assuntos sobre discriminação.... sobre preconceito... Vocês tinham oportunidade de falar sobre isso na escola?”**

*Tinha mas.... Não, os... 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.*

**E tu acha que acontecia situações assim na tua escola? Que era, por exemplo, eles falavam porque eles achavam importante ou porque acontecia também é daí eles... acabavam sentando para conversar...?**

*Eles falavam que acontecia também. Mas eu nunca... lá eu nunca também sofri bullying né, mas acontecia.*

**Dentro da tua turma tu só... tu acha que alguém já passou por isso?**

*Não. Na minha turma não.*

**De ser discriminado por questão de cor de pele não?**

*Não. Aí não” (AZUL, 2021).*

Azul lembra vagamente de tocarem em assuntos relacionados ao racismo de forma transversal, em alguns momentos de sua trajetória escolar, mas apenas em uma atividade recorda de ter contato com o assunto, através de uma aula expositiva. Não lembra de ter realizado debates e nem de oportunidades em que os estudantes pudessem sugerir temas sociais para os trabalhos em aula. Relata que as iniciativas de atividades e temáticas partiam dos professores e que não ocorreram momentos

interdisciplinares ou significativos para que recordasse de trabalhos expressivos sobre o enfrentamento ao racismo.

A invisibilidade e o silenciamento quanto à temática de história e cultura afro-brasileira, ainda que em uma escola com alunos negros como Azul e Rosa, não é associada por ambos como aspectos estruturais do racismo, tanto que, em seus relatos, eles afirmam nunca ter tido contato com situações de racismo ou discriminação em relação a eles ou a algum colega. A ausência de parâmetros sobre a educação pautada nas relações étnico-raciais certamente incide em seus pontos de vista.

É válido que os estudantes saibam que a discriminação é algo negativo e que gera consequências a todos, mas nos estudos da interculturalidade crítica (WALSH, 2009), compreendo que isso não basta. É preciso ir além para compreender onde estão as raízes destas discriminações, por que elas se repetem contra grupos com determinados marcadores sociais e, principalmente, problematizá-las para que os estudantes compreendam e questionem os padrões que reproduzem ao rejeitarem determinadas características que são vistas como diferentes.

Sobre essas características, Verde tem lembranças significativas sobre discriminação e estigmas em relação aos estudantes negros quilombolas. Verde identificou momentos de discriminação na escola, em diferentes contextos. Em uma situação, relatou ter presenciado comentários depreciativos da mãe de uma estudante em relação a outras duas estudantes de seu colégio, e que também residem no Quilombo. Relata que ao ouvir os insultos, voltou até o local e defendeu verbalmente as meninas.

O estigma em relação aos estudantes quilombolas é perceptível na fala da mãe ao dizer *“Tinha que ser de lá do Quilombo”*, com conotação depreciativa, a uma estudante quilombola no portão da escola. Esse exemplo demonstra que, para estudantes negros e, especialmente, quilombolas, o convívio com situações de opressão é recorrente, portanto, esses estudantes não precisam lidar somente com os desafios inerentes a vida escolar mas também com estudantes que carregam valores transmitidos pelos familiares mas enraizados pela Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2009) que classifica a branquitude como parâmetro civilizatório e humano.

Esta não foi a primeira experiência com situações de discriminação presenciadas por Verde na escola:

*“Então... foi uma coisa muito... lh, eu já vi já preconceito religioso, preconceito de cor né... de... de escolha... enfim de né, uma colega minha que era da... da... e eu sendo de matriz africana, mas isso não tem nada a ver, porque eu vejo que cada um tem a sua religião que... né, escolheu” (VERDE, 2021).*

Verde explica sua atuação nesse último caso sobre o estigma a respeito de uma colega evangélica, utilizando-o como exemplo onde buscou o diálogo com os seus colegas de “equipe” e com a secretaria (possivelmente equipe diretiva). Suas vivências enquanto líder de turma e sua personalidade comunicativa foram facilitadores nessa conciliação. Segundo Verde:

*“Eu ia lá, eu ia direto mas é porque que eu sempre tive uma convivência muito boa com todos. Então eu já chegava e eles me adoravam porque eu conversava, tudo. Enfim, eu sempre fui uma pe... eu não, eu não gosto de briga, né? Eu sempre fui uma pessoa que eu gosto muito de conversar” (VERDE, 2021).*

Verde, nos dois excertos, demonstra tensões entre estudantes, referentes ao contato com a diversidade religiosa. Segundo ele, o aprendizado sobre tolerância religiosa aconteceu no ambiente familiar, já que sua mãe era líder religiosa em uma casa religiosa de matriz africana, situada no interior do Quilombo. Ele menciona nesse diálogo, o medo antecipado que algumas pessoas possuem em declarar-se religiosos de matriz africana devido ao contato com situações de discriminação:

***“E por exemplo antes de tu falar a respeito da tua religião, antes das pessoas saberem há... os teus colegas nunca falaram mal, assim nunca foram?”***

*Nunca.*

***E aí quando tu falou, há... não tiveram curiosidade de aprender e de conhecer?”***

*Sim. Sim. É que nem que... eu se... eu falei. Comigo pelo menos, eles nunca tiveram. Sempre me dei bem, sempre... quando eu chego e falo para as pessoas né, quando a pessoa não é de matriz africana e eu sou: “O importante a gente se respeitar. Né? Mas já, se tu não quer me respeitar, eu também não vou te respeitar. ”*

***Sim.***

*Né? É porque tem gente que não fala porque já tem medo da discriminação. Já tem medo, sim. Mas eu sempre falei. Ele sempre soube porque... eu sempre tive uma convivência muito boa com todos e eles sempre vieram aí né? Só que claro, até hoje ele pergunta se ele tem uma curiosidade de... de... eu falo de aprender, de escutar né, há... de querer saber. E eu também gosto de escutar” (VERDE, 2021).*

Nesse ponto de nossa conversa já consegui identificar, antes de perguntá-lo diretamente, a ausência de contato com a educação étnico-racial e quilombola na escola que Verde frequentou.

Sobre tal aspecto, o Referencial Curricular Canoense (2019), no que se refere à organização curricular, organiza em campos de experiência os seus objetivos. Entre eles, está o objetivo “O eu, o outro e nós” previsto desde a Educação Infantil:

O eu, o outro e o nós - desde as primeiras experiências sociais que vivencia, a criança passa a desenvolver seus processos de diferenciação e identificação como indivíduo e ser social, constituindo-se a partir das interações com pessoas de diferentes faixas etárias, múltiplas culturas e opiniões e criando seus próprios modos de ser, pensar, agir. Quanto maior a oferta para a interação infantil com diversidades nos modos de vida, costumes, celebrações e narrativas, maior a amplitude de possibilidades e escolhas para um melhor desenvolvimento de autocuidado, autonomia, valorização de si e respeito e reconhecimento às diferenças (CANOAS, 2019, p. 18).

O Referencial Curricular de Canoas, no trecho citado, admite que desde a infância é preciso desenvolver na criança o respeito e a valorização das diferenças e que nessa fase também ocorre a autopercepção dos indivíduos. Essa é uma reflexão fundamental para compreensão da importância para o trabalho com as relações étnico-raciais desde o momento em que as crianças passam a frequentar a escola.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica existem menções específicas a questão da diversidade religiosa. Nos princípios da educação escolar quilombola, o Art. 7º orienta práticas e ações político-pedagógicas e tem no princípio XII: “Respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual” (BRASIL, 2012, p. 5). Esse princípio é retomado nas orientações a respeito da organização curricular da educação básica na educação escolar quilombola:

VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não (BRASIL, 2012, p.13).

Verde, a seu modo, procura ensinar seus colegas, o que é muito positivo, porém, conforme as orientações expressas nos excertos, esse também deve ser um papel da escola em seu projeto político pedagógico e estrutura curricular.

Reitero a importância do diálogo e da comunicação aberta entre estudantes e a equipe escolar na construção de uma relação saudável de convivência e aprendizado na escola. Por meio das políticas educacionais voltadas a educação étnico-racial, as instituições recebem subsídios legais (ainda que não sejam os únicos necessários) para realizar ações educativas que contemplem a diversidade religiosa.

Ações de prevenção e combate à discriminação na escola são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes, já que a indiferença institucional em relação a ocorrência de discriminação trás consequências, especialmente aos estudantes negros. As consequências da discriminação no desenvolvimento dos jovens estão expressas no documento Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância, desenvolvido pelo comitê científico do Núcleo Ciência Pela Infância – NCPI (2021). No item “Experiências Adversas da Infância” deste documento, encontram-se algumas consequências das experiências de racismo no desenvolvimento infantil:

Rejeição da própria imagem e impacto na autoestima; Construção de uma identidade racial desvalorizada; Restrições para realizar sua capacidade intelectual; Problemas de socialização de inibição comportamental; Propensão ao desenvolvimento de doenças crônicas na vida adulta; Estresse tóxico; Ansiedade, fobia, depressão; Violência doméstica; Dificuldade de confiar em si mesmo (NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2021, p. 11).

As consequências expostas iniciam no âmbito psicológico e possuem desdobramentos em todos os setores do desenvolvimento humano, em sua autopercepção e na forma com que essa pessoa irá interagir em sociedade. São impactos graves, podendo tornar-se permanentes. Esses são exemplos nítidos de que o trabalho com a educação étnico-racial na escola não pode ser opcional, adiável ou pontual.

A educação das relações étnico-raciais possibilita aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (BRASIL, 2004, p. 14).

Sobre a atuação em relação à discriminação na escola, Munanga (2005) identifica dificuldades em alguns professores ao depararem-se com situações de discriminações explícitas a estudantes:

Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral (MUNANGA, 2005, p. 15).

Munanga (2005) refere-se ao papel do professor, que não é o único agente responsável pelo enfrentamento ao racismo na escola, mas inegavelmente é uma figura adulta de referência aos estudantes, considerando que convive diariamente com as turmas e presencia o comportamento espontâneo dos jovens no cotidiano, que tendem a ficar mais tímidos na presença da equipe diretiva, conforme a relação de poder inerente ao cargo. Por outro lado, isso não significa que todo professor seja antirracista ou que o cargo de professor o deixe alheio a seus próprios preconceitos e esses aspectos que constituem cada ser humano não se desconstruem apenas devido ao fato de existirem políticas educacionais afirmativas e sim através da abertura de cada profissional em ouvir, aprender e refletir sobre posicionamentos.

A discriminação na juventude, especialmente na trajetória escolar, levou-me a pensar sobre a importância de valorizar o direito à diferença na escola, seja ela estética, comportamental, cognitiva, religiosa ou étnica, por exemplo, mas não no que Walsh (2009) compreende como interculturalidade funcional, e sim em sua proposta de interculturalidade crítica. Walsh (2009) defende a interculturalidade crítica por compreender as construções sociais que imprimem diferenças aos sujeitos e que elas não podem ser utilizadas para legitimar discursos que naturalizam a desigualdade. Segundo Walsh (2009):

[...] a interculturalidade crítica – como prática política – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior (WALSH, 2009, p. 23).

A proposta de Walsh (2009) relaciona-se com a necessidade em desenvolver nos jovens a percepção de que o racismo vai além do *bullying* e da injúria racial. No convívio escolar que pressupõe uma relação coletiva, pessoas podem ser vítimas ou agentes de discriminação. A permanência de tais atitudes no ambiente escolar indica que apenas tolerar as diferenças e colocar a interculturalidade e a diversidade de forma superficial nas relações, não produz efeito contra a discriminação e cristaliza as heranças da colonialidade. Conforme Quijano (2009):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2009, p. 73).

Nos estudos de Quijano (2009) a colonialidade se dá em múltiplos aspectos e as opressões oriundas do processo de domínio ocorrido nas Américas buscou justificativa na criação e disseminação de ideologias racistas que percebo incidir sobre os jovens quilombolas na atualidade.

Um ponto interessante levou-me a essa conclusão: a mãe que proferiu a injúria contra as meninas quilombolas possui uma filha matriculada na mesma escola pública frequentada pelos jovens quilombolas e, muito provavelmente, possui renda similar a esses, já que jovens com renda elevada frequentam as escolas privadas do bairro Marechal Rondon. Mesmo assim, a mãe percebe-se como superior às meninas quilombolas e autorizada por sua branquitude a colocar-se em suposta superioridade, distinguindo-se na sua errônea concepção, das pessoas que vivem no Quilombo.

Relatos como os que obtive nessa pesquisa são exemplos do que Bento (2014) problematiza quando se refere à importância de trabalhar a branquitude no contexto étnico-racial, já que é dela que geralmente partem as ações discriminatórias. O racismo é um problema que afeta os negros, mas que foi criado, instituído e consolidado pelos brancos, que sequer são vistos de forma racializada, pois a hierarquia racial reforçam seus padrões étnicos enquanto norma (BENTO, 2014, p. 36).

Pensando nos relatos sobre discriminação e os silenciamentos revelados nas falas dos jovens, quando retornei ao Quilombo para devolver o resultado da



transcrição das entrevistas, entreguei um pequeno livro da coleção “*Black Power*”<sup>13</sup>, com a biografia resumida de Rosa Parks para Preta. Para Rosa, entreguei a biografia de Carolina Maria de Jesus. Para Verde, a biografia de Nelson Mandela e para Azul, a de Martin Luther King. A meu ver, uma forma de agradecer a participação e deixar um exemplo para inspiração.

Rosa Parks (1913-2005) foi uma mulher notável por sua coragem, sendo ativista do movimento dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, participando ativamente de manifestações. Sua imagem ganhou destaque especialmente após um ano de desobediência civil, ao se negar a ceder a um branco o seu assento em um ônibus em Montgomery, no Alabama.

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foi uma escritora brasileira de origem humilde, que aprendeu rapidamente a ler e dedicou-se a escrever sobre o cotidiano da favela, utilizando cadernos que encontrava no lixo e que foram transformados em livros. Suas obras são estudadas no Brasil e no exterior.

Nelson Mandela (1918-2013), líder do movimento contra o Apartheid – segregação racial institucionalizada - na África do Sul, foi preso por 26 anos, mas nunca desistiu de seus ideais. Em 1993 recebeu o “Prêmio Nobel da Paz” e um ano depois, tornou-se presidente da África do Sul.

Martin Luther King (1929-1968), ativista e pastor, liderou campanhas pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos e foi um dos principais responsáveis pela organização de protestos que colocaram fim a leis que previam a segregação racial no país.

As histórias relatadas nos livros da coleção “*Black Power*,” que selecionei para presentear os jovens, trazem exemplos de pessoas que nasceram em famílias humildes e inspiraram-se em suas trajetórias de vida ao denunciar injustiças, superando adversidades em busca de ideais. O intuito das biografias resumidas nos livros não é defender a meritocracia e sim trazer exemplos inspiradores aos jovens e demonstrar o protagonismo de negros e negras que fizeram, e ainda fazem, a diferença no mundo. Considero importante que os jovens conheçam essas e outras figuras históricas, entrando em contato com uma narrativa diferente das que sempre acessaram, onde o branco é normalmente o protagonista, o libertador, o líder.

---

<sup>13</sup> A Coleção Black Power é desenvolvida pela Editora Mostarda e apresenta biografias de personalidades negras que são exemplo para as novas gerações em livros ilustrados, desenvolvidos para o público juvenil.

#### 5.4 Conhecimento e atividades sobre Relações Étnico-Raciais

A seguir, analisei o conjunto de respostas obtidas pelos participantes nessa categoria, estabelecendo diálogos entre as falas dos entrevistados e identificando aspectos em comum.

Antes de iniciar a gravação das entrevistas conversei com os participantes 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. Informei que falaríamos sobre esse assunto e a respeito da experiência deles quanto às atividades que tratassem de história afro-brasileira, da cultura quilombola e do papel da educação, do conhecimento, no combate ao racismo. No momento da entrevista, procurei retomar, brevemente, essa conversa antes de entrar especificamente nos questionamentos. Tomo esse cuidado como uma forma de assegurar a compreensão dos participantes em relação ao que está sendo perguntado em cada momento.

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:

***“Tu sabe, tu sabia, os professores chegaram a comentar contigo que existe um exist... existem leis né de ensino onde as escolas são obrigadas a trabalhar a cultura afro-brasileira?”***

*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.*

***E muitas vezes não se fala né?***

*É.*

***Como o mesmo está trazendo agora porque por exemplo quando tu tem aula de História mesmo né que tu falou... a Geografia se fala sobre os imigrantes né?***

*Sim.*

***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?*

***Ta. Há... E quando e chegou a ter por exemplo um trabalho... já que não tinha sobre o Chácara das Rosas, mas sobre cultura afro-brasileira? Por exemplo sobre há... pessoas, referências negras na... na escola?***

*Eu acho que sim.*

***Tu te lembra assim de algum trabalho?***

*Não” (PRETA, 2021).*

Procurei 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:

**“Porque geralmente o que acontece né que eu vejo que acontece bastante nas escolas essas atividades específicas na época da Consciência Negra né?**

É.

**E no caso da escola também era assim na tua escola?**

É.

**E aí que se faziam nessa época assim para... de trabalho por exemplo de atividade?**

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.

**Palestra não lembra de ter?**

É.

**E tu não lembra sim quais eram os professores que geralmente se envolviam? Quais matérias que tu aprendia isso?**

Não” (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:

**“Quais são as lembranças assim que te marcaram que... das primeiras coisas que tu pensas que vem na tua cabeça lá daquela escola?**

Ah... hã.. Os professores né, que me ensinaram... Também tinha o dia do... 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...

**E quando eles falavam sobre a Consciência Negra qual era os trabalhos assim que tinha sobre isso? Tu lembra?**

Ah.. não sei se eu lembro. Não lembro eu acho. Mas teve um dia que eles fizeram a gente fazer umas bonequinhas. Umas bonecas daí a gente fazia, levava os materiais para a escola, de casa.

**De arte provavelmente?**

*Sim.*

**E tinha assim cartazes na escola que vocês faziam? Alguma coisa assim?**

*Não. Daí eles levavam os cartazes prontos. Escritos assim, umas coisas.*

**Ah, tipo banner?**

*Sim.*

**Isso?**

*É.*

**E teve alguma atividade de palestra... coisas assim? Pesquisa...?**

*Não... ia só umas pessoas lá. Eles faziam, tipo umas pergunta pra... pra turma assim.*

**Há... no caso, os professores ou pessoas de fora?**

*Pessoas de fora.*

**Ah é? Que legal. E aí nisso começava um debate na escola?**

*É.*

**E geralmente era falado na Semana da Consciência Negra, ali naquela época?**

*Sim.*

**Hã.. e tirando esses trabalhos assim, quando tinha trabalho que tu falou da... da Consciência Negra né, que vocês fizeram esses trabalhos, mas ao longo do ano tinha outras trabalhos que tratassem desse assunto, que falassem até, por exemplo, ah, lá no trabalho de História ou trabalho de Ensino Religioso, ou de Sociologia que falasse sobre racismo, sobre discriminação?**

*Eu acho que na matéria de Português eu acho que a sora falava também, sobre essas coisas de racismo. Nas escolas também 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. Talvez por ter assistido as exposições sem ter participado ativamente de alguma atividade, não tenha fixado o assunto trabalhado em sua memória.

As iniciativas da escola frequentada por Rosa em promover momentos para falar a respeito da cultura africana demonstra que, gradativamente, a escola têm 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 e percebo rapidamente que ele não possui contato com a temática da pesquisa, por isso sinto a necessidade de realizar falas introdutórias no começo de algumas perguntas, contextualizando nossa conversa.

Após minha 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, conforme excerto a seguir:

*“Tinha. Tinha um que... a gente tinha que criar... uns bonequinhos de africano eu acho. Não sei como é que era.*

***As bonecas aquelas?***

*É.*

***Abaiomy?***

*É. É isso aí.*

***E aí vocês confeccionaram. Tu lembra qual era a matéria que pediu para vocês fazerem?***

*Ciências.*

***Ciências. E foi explicado aqui o que é o significado da bonequinha?***

*Foi. Mas... mas não lembro. Mas a sora falou lá para que ela servia também.*

***E ela trabalhou isso ao longo do ano assim ou foi em alguma data específica.***

*Foi uma data específica. É. Não foi ao longo.*

***Foi na época alguma... alguma data... por exemplo, na Consciência Negra... alguma coisa assim?***

*Foi na Consciência Negra.*

***Foi na Consciência Negra. Aí ela fez atividades daquele daquele.... tema vamos dizer assim, do ano né?***

*Isso.*

***E teve algum outro professor que também fez trabalho da Consciência Negra?***

*Uhum” (AZUL, 2021).*

Azul lembra de ter realizado a atividade devido a aproximação do Dia da Consciência Negra, mas quando questionado sobre demais atividades alusivas à data, afirma que os demais professores não desenvolveram nenhuma atividade significativa:

***“A sim, outra pergunta, assim sobre os trabalhos que vocês tinham na escola. Vocês tinham trabalhos, debates, oportunidade assim há... de vocês colocarem a opinião de vocês também na escola ou era atividades mais dirigidas por exemplo.***

*Era mais... como assim?*

**Assim por exemplo hã... tu tinha como sugerir um assunto para aula ou para alguma... alguma atividade que tivesse acontecendo na escola? Tu lembra alguma vez ter sugerido? Ou era mais atividade assim por exemplo, que a professora passava...**

*É do professor. Isso daí eu não tinha. Era o professor que passava lá e daí nós fazia.*

**Então nunca vocês chegaram a sugerir um assunto, assim, da sociedade por exemplo, algum assunto que estivesse incomodando vocês... ?**

*Não.*

**Era sempre o professor que trazia o assunto?**

*Era. Era o sor.*

**E sobre... e sobre especificamente sobre cultura afro-brasileira, tu sabe o que que isso significa? Afro-brasileira quando se fala?**

*Não” (AZUL, 2021).*

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.

Supostamente, as bonecas seriam feitas com retalhos de roupas das mães, na tentativa de acalmar as crianças, ou ainda, deixar algo com seu cheiro após o momento de separação entre mães e filhos, devido ao tráfico negreiro. 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).

Faço esse pequeno adendo para afirmar que as bonecas Abayomi podem e devem ser utilizadas no trabalho referindo-se à cultura afro-brasileira, desde que contextualizadas, dando os devidos créditos à criadora e ao significado da obra. Como as lembranças de Rosa e Azul não são detalhadas a respeito do significado da atividade com as bonecas, não consegui identificar a abordagem utilizada com exatidão, embora Azul dê algumas pistas ao associá-las com bonecas africanas.

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:

**“Não? E nos outros dias assim do ano, os outros professores em outras matérias eles chegavam abordar :por exemplo, assuntos sobre discriminação.... sobre preconceito... Vocês tinham oportunidade de falar sobre isso na escola?**

*Tinha mas.... Não, os... 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.*

**E... algum debate alguma coisa assim, quando eles trabalhavam...?**

*[Fez gesto de negação].*

**Não nada?**

*[Fez gesto de negação]” (AZUL, 2021).*

No momento destacado no excerto acima, procurei incentivar suas lembranças, então perguntei 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 lembrou 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, percebi 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. Assim como ocorre com a maioria dos adolescentes onde já atuei, 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 de... Desde o ano que eu nasci para frente”. Então eu achava isso, mas depois começou a entrar e afundar e ter mais... entrar ali mais profundo. E eu comecei a me... 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... que... 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. Seu depoimento é compatível com as pesquisas de

Backes (2018), Brito (2019), Tubero (2016), Nascimento (2017) e Santos (2017), apontando que o desinteresse de alguns estudantes em relação aos conteúdos ocorre quando estão deslocados de suas realidades, não contemplam a identidade desses sujeitos, reproduzem estereótipos e concepções eurocentristas.

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 perguntá-lo 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... 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:

*“E a escola tinha iniciativa de trazer isso ou vocês também sugeriam que se falasse?  
 Não! Traziam. Traziam sim. Traziam esse...esse assunto. Fazia trabalho. Pesquisa né? Não era só pesquisa de tu escrever, era pesquisa de tu pesquisar e de tu falar.  
 Ah! Que legal!  
 De tu saber, então... Claro, tu pesquisava. Se tu não pesquisasse tu não ia saber né?  
 Sim.  
 Tu pesquisava tudo, mas não era trabalho... Impresso ou escrito a mão. Era tu saber e tu falar. Na hora né? Então...” (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.

Hoje Azul é estudante do Ensino Médio em uma instituição não quilombola, portanto, as iniciativas educativas e culturais que ocorrem no Quilombo são suas oportunidades de contato com a cultura afro-brasileira fora da escola. Na continuidade de nosso diálogo, afirmou que quer continuar estudando, observando na escolaridade uma porta para o mercado de trabalho.



Cabe lembrar que os efeitos das lacunas na aprendizagem de Azul não incidem apenas sobre ele, mas em todos os seus colegas não quilombolas, ao perderem uma chance de aprendizagem que poderia ser promovida com a integração entre Quilombo e escola, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012).

O contexto atual de pandemia também aumentou a distância dos jovens com os conteúdos relativos à história afro-brasileira. Na fala de Preta, notei que sua inserção no Ensino Médio ocorreu no período da pandemia ocasionada pelo vírus Sars-CoV-2 (Covid-19). Nesse período, Preta perdeu o contato com os conteúdos relativos à História e Cultura Afro-brasileira devido à suspensão das aulas presenciais que suprimiram conteúdos, embora as políticas educacionais para a educação étnico-raciais continuassem vigentes. Assim como Preta, Azul também viveu o período pandêmico na transição para o Ensino Médio, mas enquanto esteve em aulas presenciais no Ensino Fundamental, recebeu menos oportunidades de acessar as temáticas étnico-raciais.

Ao observar as semelhanças entre os relatos de Preta, Rosa, Verde encontrei iniciativas em momentos pontuais no sentido de contemplar a cultura afro-brasileira. É importante destacar que tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), quanto a própria Lei n. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, não dispõem de orientações práticas sobre como implementar uma metodologia de ensino ou atividades que cumpram de maneira satisfatória o trabalho com as relações étnico-raciais.

As políticas educacionais atuais que tratam da educação quilombola e da educação para as relações étnico-raciais são relevantes na desconstrução do racismo por meio da educação, mas, apesar de representarem avanços, não bastam na efetividade do aprendizado comprometido com a equidade racial. Legislações são sujeitas a interpretação e não operam sozinhas. É necessário que exista a integração das políticas vigentes com outras políticas educacionais em relação ao currículo, material didático, formação continuada docente e incentivo a ações contínuas em direção as relações étnico-raciais. Além disso, o engajamento de todos os atores envolvidos na educação, como gestores, professores, equipes pedagógicas, coordenadorias de ensino e mantenedoras, sem dúvidas, produz efeitos mais significativos do que iniciativas isoladas.

Com a mobilização coletiva, os trabalhadores da educação podem ter contato com a temática em suas formações para que se sintam motivados a atuar nesse sentido com criatividade e didática, capazes de elaborar ações que venham ao encontro dos objetivos de tais políticas educacionais. O espaço escolar e seus diferentes atores também precisam estar pré-dispostos a tal trabalho, para que exista oportunidade de desenvolvimento contínuo, interdisciplinar.

O que tem ocorrido, na prática, e pode ser verificado nessa pesquisa é o distanciamento entre que é expresso no Parecer CNE/CP n. 3/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004):

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (BRASIL, 2004, p. 18).

Conforme o parecer CNE/CP n. 3/2004, é importante considerar o pertencimento étnico-racial dos estudantes, contemplando assim a diversidade étnica do país, sem abandonar as contribuições europeias presentes em grande parte do currículo, mas trazendo conhecimentos das demais etnias que compõem o Brasil e suas contribuições. Essa é a definição do parecer CNE/CP n. 3/2004 enquanto ensino de qualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) complementam o que já é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012) no Art 1º, Parágrafo V: “Deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (BRASIL, 2012, p. 3).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012) já existe a previsão de acesso a uma produção de conhecimentos e seus objetivos de “reconhecimento, valorização e continuidade”. Sendo assim, o contato dos estudantes com cartazes é insuficiente para atingir esses objetivos. Embora não seja um documento com instruções sobre a prática

pedagógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), ao utilizarem a palavra “continuidade”, referem-se ao processo contínuo de aprendizado e não a ações pontuais.

Reconhecendo as desigualdades raciais e suas implicações na formação e no futuro dos estudantes, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pressupõem mudanças estruturais:

Art. 3º. A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004, p. 32).

O que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana almejam enquanto ensino de qualidade e significativo aos jovens é construir, através da educação, uma sociedade em que as pessoas reconheçam e valorizem a diversidade étnica e cultural do país. Como dito no excerto, são mobilizados diferentes setores envolvidos na educação escolar para que a referida política educacional se efetive.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam princípios e objetivos na construção das relações étnico-raciais. Essas políticas, combinadas com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que almejam o “saber fazer”, indicam que as relações étnico-raciais se dão a partir do desenvolvimento de habilidades e não apenas do conteúdo A ou B, que pode sim ser utilizado como problematização para a provocação de reflexões, mas que possam ir além do currículo.

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.

Como o próprio nome “relações” revela, não são conteúdos específicos de um currículo a ser abordado, e sim, algo que se constrói na convivência entre as diferentes etnias que compõem o espaço escolar, ainda que a Lei n. 10.639/2003 traga algumas propostas:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO).

Art. 79-A. (VETADO).

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003, p. 1).

Na previsão de alguns conteúdos, a Lei n. 10.639/2003 direciona-os à valorização da contribuição do povo negro na História do Brasil, mas está sujeita a interpretações equivocadas se a obrigatoriedade prevista em Lei chega na escola sem o acompanhamento de formações relacionadas a esses conteúdos, que não são autossuficientes. A forma, a metodologia e a abordagem dos conteúdos são trabalhados a partir do olhar de cada ator que compõe o espaço escolar.

Assim como os trabalhos a respeito do racismo, o conhecimento sobre a escravidão é primordial para iniciar a compreensão a respeito das estruturas que tornaram nosso país racista, bem como as relações de poder que, desde a colonização, marcam nossa sociedade, racializando pessoas. Para isso, o viés pelo qual se desenvolverá a abordagem dos temas deve ocorrer com cautela, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004):

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004, p. 14).

O trecho acima salienta os cuidados necessários ao abordar assuntos delicados, dolorosos, especialmente aos estudantes negros, em sua ancestralidade. É interessante enfatizar a ininterrupta resistência negra no período da colonização e selecionar materiais de apoio que não reduzam a escravidão e o racismo ao sofrimento, trazendo apenas o ponto de vista do colonizador, naturalizando desigualdades ou pior, classificando pessoas africanas e indígenas como escravas, primitivas, inferiores, conforme recursos didáticos problematizados nas pesquisas de Souza (2015), Abdalla (2017) e Kakzmarek (2016).

Reitero que meu intuito ao reunir esses documentos na discussão não é prescrever normas para o cumprimento das Políticas Educacionais, mas dialogar com as legislações vigentes, como forma de subsídio legal ao desenvolvimento do trabalho nas relações étnico-raciais. Compreendendo as legislações existentes enquanto fruto de mobilizações históricas de movimentos sociais e da atuação da sociedade civil na busca pela equidade racial, pela justiça social e pelo enfrentamento ao racismo por meio da educação.

Reflico retomando a importância das Epistemologias do Sul, de Santos e Meneses (2009), na construção do conhecimento que deveriam chegar de forma didática aos bancos escolares, promovendo a presença da diversidade de atores que compõe a cultura afro-brasileira, onde esses jovens aprenderiam sobre si, identificando-se como agentes históricos e não como expectadores.

Santos e Menezes (2009) concebem as Epistemologias do Sul na direção de uma reparação histórica, onde o pensamento pluralista defendido pelos autores, alinha-se com a proposta da educação para as relações étnico-raciais inseridas na Lei n. 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Nos resultados dessa pesquisa, constatei o comum silêncio em relação as Epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2009). Esse silêncio também é analisado por Walsh (2009), quando avalia as mudanças nas políticas educacionais das últimas décadas, reconhecendo a participação dos movimentos sociais e a necessidade de se pensar nas questões estruturais que se revelam na educação e no que até então é reconhecido enquanto conhecimento:

Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior (WALSH, 2009, p. 23).

Walsh (2009), ao aprofundar a análise sobre as estruturas de poder e os tensionamentos envolvidos ao propor a inserção de outras epistemologias em um sistema que há séculos reproduz um modelo hegemônico a ser seguido, prevê a complexidade existente nas propostas que aqui encontrei, traduzidas em políticas educacionais, sugerindo que nas instituições de ensino a história e a cultura afro-brasileira sejam contadas pelo ponto de vista dos colonizados e não apenas dos colonizadores.

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. Transformação do ponto de vista estrutural, não é uma tarefa simples, mas permanece necessária e precisa iniciar pela educação, especialmente com o respaldo de políticas educacionais vigentes há quase duas décadas.

Nesse sentido, Marcon (2012) analisa as resistências em relação as políticas educacionais, especialmente quando preveem a promoção das relações étnico-raciais:

Como não existe posição neutra, o silêncio legitima realidades e práticas que discriminam pessoas, grupos e classes sociais. A resistência em discutir questões como as de raça, etnia e cultura impede não só o avanço no debate teórico e a formulação de propostas que possibilitem a superação de problemas focais, mas também o enfrentamento de questões históricas, situações que mantêm significativos setores da sociedade brasileira margem das condições mínimas de vida e lhes negam a cidadania (MARCON, 2012, p. 10).

Marcon (2012) observa essas resistências enquanto heranças ideológicas conservadoras, que buscam manter as estruturas de opressão. São discursos construídos por setores que pretendem permanecer em posição de privilégio, mas difundidos pelo senso comum ao tratarem o racismo de forma superficial, sem relacioná-lo com as origens da sociedade brasileira e seus desdobramentos atuais.

Os resultados das pesquisas de Silva (2018), Santos (2016) e Morera (2017), que consultaram jovens e suas concepções sobre relação étnico-racial, identificam ocorrências muito semelhantes às que encontrei na presente investigação. Atividades

pontuais ou inexistentes sobre cultura afro-brasileira, que incidem na concepção que os jovens formam de si e de seus pertencimentos étnicos. 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.

A pesquisa de Jesus (2008) indica algumas consequências para os jovens negros que, em suas formações, não possuem contato com as relações étnico-raciais:

A partir das experiências narradas pelos jovens adolescentes, ao longo das entrevistas em profundidade realizadas na cidade de São Paulo, foi possível observar como os processos de estereotipização de corpos vistos como anormais, aliados ao silenciamento acerca do racismo, interferem na autoimagem e na autoestima dos jovens, contribuindo, direta e indiretamente, para os elevados índices de reprovação e evasão observados neste grupo étnico-racial (JESUS, 2018, p. 1).

Jesus (2018), por meio de seus resultados, observa mecanismos racistas que operam na manutenção de desigualdades entre negros e brancos, para além da questão do acesso escolar.

Ainda que tenhamos as políticas de ações afirmativas vigentes no ensino, a prática permanece tímida, já que produz poucas memórias significativas nos jovens que recém concluíram o Ensino Fundamental. O currículo tradicional eurocêntrico parece permanecer nesses casos, onde a normatividade branca não é questionada na opinião dos jovens porque naturalmente não há como sentir falta daquilo que não existe em suas trajetórias.

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, de acordo com a seguinte categoria d) Políticas educacionais, currículo e prática docente, composta pelas pesquisas de Relindes (2016), Souza (2015), Abdalla (2017) Kaczmarek (2016) e Wasilevski (2015).

Sobre a invisibilidade, Gomes (2019), inspirada em Santos (2004), observa esse fenômeno na sociologia das ausências:

A sociologia das ausências consiste numa investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não

existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. O objetivo da sociologia das ausências é transformar as ausências em presenças (GOMES, 2019, p. 41).

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, assim como grande parte dos jovens negros e seus “[...] corpos marcados pela desigualdade social” (GOMES, 2019, p. 134). A escola pública, enquanto ferramenta de emancipação social e fruto de conquistas populares pelo direito à educação, influencia na constituição desses sujeitos.

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.

## **5.5 Conhecimento e atividades sobre o Quilombo Chácara das Rosas**

Realizei alguns questionamentos em busca de memórias ligadas aos momentos em que o Quilombo Chácara das Rosas foi contemplado durante a formação escolar dos participantes. No momento da preparação do roteiro das entrevistas, me preocupei em tocar no assunto da educação escolar quilombola, tendo em vista o Parecer CNE/CEB n. 7/2010 e a Resolução CNE/CEB n. 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Relacionei os excertos das falas obtidas nas entrevistas com a proposta desses documentos, analisando-as em busca de aproximações, já que, desde o ano de 2010, essas políticas direcionadas à educação escolar quilombola estão em vigor e pressuponho que tenham abarcado todo o percurso do Ensino Fundamental cursado pelos participantes.



No diálogo com Preta, percebi que os conhecimentos dela sobre o Quilombo Chácara das Rosas são construídos em oportunidades de conversas, que ocorrem dentro de seu ambiente familiar, como pode ser observado no excerto:

**“Então como é que tu..., por exemplo, pra conhecer aqui a história do Chácara, a história da dos teus avós dos teus antepassados, como é que tu busca essa... essa informação se não é pela escola? Tem um alguém que te contou assim um pouco?**

*Minha mãe, meus pais, os parente tudo com um pouco. Sobre antigamente.*

**Aham. A família que vai ajudando.**

*Sim” (PRETA, 2021).*

Na escola, Preta lembra de um momento em que comentaram sobre um morador que havia participado de uma entrevista, e do momento em que foi convidada em sua sala de aula, a identificar-se como moradora do Quilombo Chácara das Rosas. Destaquei um trecho de nosso diálogo:

**“E por exemplo o fato de tu vir aqui do Chácara né vocês são uma comunidade quilombola. Isso era levado em consideração na escola?**

*Eu acho que não. Nunca falaram nada sobre isso.*

**Nunca falaram nada. Então assim, quando quando tu foi para a escola, tu chegou a comentar com os teus colegas ou com os teus professores que tu morava aqui no Chácara das Rosas?**

*Não, os professores já sabiam.*

**E eles sabiam mas aí?**

*E alguns colegas também.*

**Tá mas eles faziam alguma... quando por exemplo, tinha algum trabalho alguma coisa eles a faziam algum trabalho em relação a isso?**

*Não que eu me lembre mas tem uma vez eu acho que fizeram, falaram sobre o Quilombo aqui em casa.*

**E aí tu que levou umas informações para lá? Como é que foi essa atividade?**

*Não. Não foi a gente levou informações. Foi eles mesmo... falaram.*

*Entrevistaram alguém acho daqui e falaram né?*

**E aí levaram lá pra escola?**

*É.*

**E passaram na tua turma?**

*Em todas.*

**Mostrando essa entrevista no caso?**

*Sim.*

**E aí os colegas são ficaram curiosos? Te perguntaram?**

*É, ficaram né? Pediram que quem... quem morar assim no Quilombo, pra levantar daí.*

**E aí tu te apresentou? Mas eles sabiam já ou não?**

*Não, alguns sabiam, outros não.*

**É? E eles e eles não te perguntaram daí ah... O que que tu sabe da história...?**

*É depois na sala sim” (PRETA, 2021).*

Conforme o diálogo acima, Preta não lembrava exatamente do que foi falado a respeito do morador, mas recorda do momento em que foi vista enquanto quilombola

na sala de aula e da oportunidade que teve em contar aos seus colegas, em conversas individuais, sobre sua vivência no Quilombo.

A primeira resposta de Preta é de que nunca teve contato com esses aprendizados na escola. Estimulando seu relato, perguntei se em algum momento ela comentou sobre o Quilombo Chácara das Rosas com seus professores. Ela afirmou que eles já possuíam conhecimento sobre sua comunidade.

Perguntei a Preta se seus colegas tiveram interesse em conhecer sobre o Chácara das Rosas e ela afirmou que alguns realizaram perguntas depois, ou seja, naquele momento em que foi convidada a levantar-se, parece não ter participado efetivamente do assunto apresentado, embora seja moradora e tenha vivências que seguramente poderiam contribuir com o aprendizado de seus colegas.

Intuo que a personalidade tímida de Preta e o fator surpresa em receber uma informação de fora sobre seu território também podem ter contribuído para que ela permanecesse como ouvinte em um primeiro momento e, depois, ao se sentir mais à vontade entre seus colegas mais próximos, passou a conversar e tirar dúvidas. Nos dois momentos relatados por Preta, percebi que quando a estudante é convidada a falar e participa do momento, suas recordações ganham maior consistência do que nos momentos em que foi ouvinte das aulas.

Na totalidade de nossa conversa, notei que a escola frequentada por Preta não está inserida no projeto político pedagógico proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), mas ao trazer a existência do Quilombo em uma aula, a atividade movimentou estudantes quilombolas e demonstrou a potência do trabalho na educação quilombola.

A escola frequentada por Preta, pela proximidade com o Quilombo e com seus estudantes que nele vivem, poderia aproveitar contribuições valiosas na prática das relações étnico-raciais.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, o princípio V da Educação Quilombola é regido pela “[...] promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2012). Em outras palavras, contemplar os conhecimentos produzidos no Quilombo Chácara das Rosas agrega conhecimentos válidos a todos os estudantes que frequentam a escola, oportunizando o contato com a diversidade étnica e cultural existente desde a fundação do município de Canoas/RS, oportunizando trocas de aprendizados necessários à desconstrução de

preconceitos que normalmente ocorrem pelo estranhamento e falta de contato entre múltiplas formas de vida.

Ao conversar com Rosa, observei que demonstra vontade em participar de atividades que contemplem a história do Quilombo Chácara das Rosas:

***“Mas nunca teve atividade na escola por exemplo que pediram para te pesquisar aqui sobre o Chácara ou que tu levasse para lá informações... nem na época da Consciência Negra nada.***

*Não. Nada.*

***Porque como eu te falei né tem essa... essa obrigatoriedade né essas 2 leis de ensino, elas buscam há... que se conheça mais não só a cultura do italiano, do alemão, do francês né? Porque aqui no Rio Grande do Sul principalmente. O que que a gente ouve falar bastante? Do italiano, do alemão, né?***

*Sim.*

***Do imigrante. Mas a gente sabe que a maior parte da população do Brasil é afro-brasileira inclusive aqui no Rio Grande do Sul não é só o Chácara né, a gente tem outros quilombos. Que teve quilombos no passado, tem regiões que são quilombolas, territórios quilombolas, até hoje então é as leis elas buscam fazer com que as escolas tragam esse assunto, que as pessoas***

***conheçam mais sobre isso né? Há... então queria saber assim de ti, o que que tu pensa sobre ter essa lei?***

*Eu acho que é uma coisa boa né, pra aprender mais sobre os quilombos, sobre as pessoas negras. Há... Daí as pessoas vão saber que existe mais quilombos aqui. Para conhecer melhor. Eu acho que é isso.*

***Para saber o que o que que é também né, ser quilombola que que significa né, o que que vem a essa resistência como a gente chama né?***

*É.*

***De uma comunidade aqui dentro de Canoas né conhecer história de vocês?***

*Sim.*

***Uma pena que não tenha tido essa oportunidade. Se tivesse a oportunidade tu iria trazer para a escola assim por exemplo algumas pesquisas informações? Tu acha que tu iria te empolgar de fazer um trabalho assim?***

*Sim. Eu ia gostar né?” (ROSA, 2021).*

No momento do diálogo destacado pelo excerto acima, Rosa afirmou não ter contato com conteúdos e atividades relacionadas à sua origem étnica enquanto negra e quilombola. Segundo Rosa, o filho da falecida líder do Quilombo Chácara das Rosas, tomava iniciativas na escola ao levar informações sobre o Quilombo nos momentos em que recebia oportunidade, sendo esse um movimento de interesse do jovem e não algo que partiu da instituição frequentada por Rosa e o rapaz, conforme relatou:

***“E também pelo fato de você morar aqui no Chácara das Rosas tem a obrigatoriedade de falar sobre a cultura né, sobre a contribuição dos***

**quilombos. E aí eu queria ver contigo assim qual... se tu tem recordação disso.... o que que tu pensa sobre isso?**

*Não. Recordação eu não tenho. Mas tinha um menino né, que ele também mora aqui, que ele... ele que falava assim mais sobre essa essas coisas.*

**Mas ele falava aqui para vocês ou ele ia nas escolas?**

*Não. Ele estudava lá também. Daí assim, todos os professores sabiam que a gente morava aqui daí ele ficava de frente assim, falava mais.*

**Tomava iniciativa.**

*Sim.*

**E eu... e ele conseguiu desenvolver alguma atividade lá na escola? Por exemplo, fazer como se fosse uma palestra para os estudantes?**

*Sim. Fez. Eu acho que sim. Acho que fez.*

**Então assim a história aqui tu Chácara tu aprendeu bastante através dele?**

*Sim.*

**É?**

*Também a mãe dele era... a líder daqui mas só que ela faleceu” (ROSA, 2021).*

Rosa lembrou da atuação de Verde como alguém comunicativo, que apresentava o Quilombo Chácara das Rosas aos estudantes. Nesse momento, eu ainda não havia entrevistado Verde, então pensei que se tratasse de algum adulto com engajamento na disseminação de informações sobre o Quilombo. Rosa destacou que se tratava de um filho da antiga líder do Quilombo, que contribuiu com seus ensinamentos através da oralidade.

A antiga líder do Quilombo Chácara das Rosas referida por Rosa no excerto acima, faleceu em 2019, portanto, além das consequências geradas pela pandemia no início de 2020 a todos os brasileiros, os moradores também enfrentaram uma situação bastante marcante de luto, suspendendo atividades e exigindo a reorganização da comunidade. Antes do falecimento da liderança, Rosa aprendia sobre suas origens em conversas que ambas realizavam em suas casas, durante o convívio cotidiano. Rosa recordou:

**“A Isabel né?**

*É. Ela ensinava bastante também pra nós.*

**Ela ensinava para vocês no dia a dia ou às vezes você se reuniam assim pra conversar sobre isso?**

*Não. Dia a dia assim. Eu ia lá na casa dela, daí ela falava um pouco sobre.*

**Porque tem pessoas que podem te ajudar aqui por exemplo, pra buscar essas informações?**

*Sim.*

**Hã...E aqui no Chácara tenta suas que se incentivam assim a... aprender mais, estudar mais sobre isso? Depois de Isabel, teve alguém mais que conversou contigo sobre isso?**

*Não.*

**Não?**

*Não era só ela mesmo que conversava, eu conversava mais com ela.*

**Depois que ela faleceu vocês não tiveram mais a... essas conversas?**

*Não” (ROSA, 2021).*

Pelo relato de Rosa, as oportunidades de contato com a história do Quilombo eram promovidas pela antiga líder do Quilombo, como se fosse uma de suas atribuições, embora a maioria dos moradores do Quilombo vivam no mesmo local desde a chegada de seus antepassados. É uma dinâmica interessante a ser observada, que me levou a refletir sobre o distanciamento dos demais moradores em relação à preservação da memória local.

Se a geração atual possui pouco contato com a educação patrimonial, especialmente com o legado das populações negras e sua ancestralidade, mesmo com a existência de políticas educacionais nesse sentido, é possível que a falta de protagonismo dos demais moradores em promover a história do Quilombo, estejam relacionadas com a ausência desse incentivo em suas formações.

Em minhas visitas ao Quilombo, percebi que escola ainda é vista por muitos moradores como uma oportunidade de acessar o mercado de trabalho, o que é compreensível, porque essa é uma visão amplamente difundida pela mídia e até mesmo por algumas instituições de ensino. Além disso, antes das políticas educacionais para as relações étnico-raciais, a história afro-brasileira era resumida a algumas páginas sobre a escravidão, visão não totalmente superada. Rosa, cuja trajetória escolar ocorreu na vigência das referidas políticas educacionais, percebeu a necessidade do aprendizado que contemple o enfrentamento ao silenciamento gerado pelo racismo:

***“E tem alguma coisa que tu acha que era importante a gente botar nessa entrevista assim, deixar registrado hã.. pensando nessa educação contra o racismo né?”***

*É. Eu gostaria que não existisse racismo. Mas já que existe... tentar fazer alguma coisa para parar né?*

***E tu acha que a escola pode ajudar?”***

*Sim. A escola pode ajudar. Ajudar ensinando os outros a não fazer isso.*

***Tu acha que com o conhecimento ia diminuir?”***

*Sim.*

***E tu acha assim que por exemplo no Ensino Fundamental já daria para falar sobre isso ou tu acha que... teria que ser só no ensino médio?”***

*Não. Eu acho no Ensino Fundamental dá para falar sobre isso. Daí ia aprender muito mais né?”*

***Para depois já chegar no ensino médio e também não ter tantas situações assim dentro da escola né?”***

*Sim.*

***Aprender, né? Vai desenvolvendo esse aprendizado.***

*Sim” (ROSA, 2021).*

Na fala acima, Rosa está afirmando que deseja o reconhecimento de sua comunidade pelo público externo, ou seja, seus colegas, professores e comunidade escolar. Não é uma fala centralizada no autoconhecimento, mas na disseminação desse. O que Rosa demonstra aqui é que o conhecimento é importante na ação preventiva contra situações de discriminação racial.

Rosa inclusive demonstrou esse interesse ao dizer: *“Eu acho que é uma coisa boa né, pra aprender mais sobre os quilombos, sobre as pessoas negras. Hã... Daí as pessoas vão saber que existe mais quilombos aqui. Para conhecer melhor. Eu acho que é isso”* (ROSA, 2021).

Destaquei esse momento de sua fala, pois evidencia que aprender sobre a própria história no interior do Quilombo Chácara das Rosas é importante para Rosa, mas isso não basta. Rosa aqui está falando precisamente de situações de opressão que não ocorrem no interior do Quilombo e sim no exterior, nas relações sociais em que percebe a incidência do racismo. Sua fala é um testemunho de que o conhecimento sobre o Quilombo Chácara das Rosas precisa ultrapassar os portões do Quilombo, e revelam a urgência na proposta pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012).

Os relatos de Preta e Rosa trazem a oralidade no interior do Quilombo como elemento de disseminação de conhecimentos que são assimilados pelos jovens e, segundo ambas, essa têm sido a forma mais significativa de contato com as informações relacionadas às suas origens, mesmo porque, no espaço escolar as iniciativas aparecem em suas falas de forma pontual e porosa.

A permanência da oralidade em seus cotidianos me fez pensar nas heranças da ancestralidade africana, recordando-me da figura dos griôts<sup>14</sup> e das formas de transmissão de saberes tradicionais. Também é ímpar identificar as lembranças que Rosa possui da figura da antiga líder, hoje falecida, mas cuja história de vida é marcada por uma atuação incansável no reconhecimento de sua comunidade, na titulação do território e na valorização do Quilombo Chácara das Rosas enquanto espaço histórico, quilombola.

Na entrevista com Azul, a atividade protagonizada por um membro do Quilombo Chácara das Rosas também é citada em seu depoimento como uma

---

<sup>14</sup> Griot, segundo Ki-Zerbo (1982 p. 27) são “velhos de cabelos brancos” e de “memória um pouco obscura” que contam e preservam a história na tradição africana através da oralidade.

lembrança onde a escola contemplou a existência de sua comunidade. Ele indica a iniciativa de professores na exposição de informações através de materiais existentes na escola e a participação de um estudante, membro do Quilombo:

*“É. Na Consciência Negra eles... eles.. eles mostravam fotos daqui. Falava lá o que que... explicavam lá o que que era a Chácara das Rosas também.*

***Hã é? Na qual..? Nessa última escola? Na Edgard?***

*Edgard.*

***E quem é que levou essas informações para lá, tu sabe?***

*Bah, uhum. [negação]*

***Que.... eles, os professores que fazem uma exposição ou é vocês mesmos?***

*Os professores.*

***Ah eles têm esse material na escola então? E aí vocês tiveram alguma palestra, alguma explicação lá, os colegas?***

*Sim.*

***Quem é que explicava geralmente?***

*Sobre isso, sobre a Chácara?*

***Sobre o Chácara, é.***

*Tipo é os professores né mas daí... Eles nunca... Eram professores que... a maioria da minha turma, eles não... não conheciam isso aí.*

***Ah é?***

*É.*

***Tá, e daí eles não te perguntaram se tu morava aqui... tu nunca falou que morava aqui?***

*Só alguns falam. Perguntavam onde eu morava, eu falava que morava ali na chacinha e explicava também.*

***E aí no quando eles iam explicar eles não te perguntavam para ti falar também para participar?***

*Não. Teve.. teve um primo meu que morava aqui também, tava na minha turma, daí ele... o sor perguntou pra ele sobre o que que se tratava o Chácara das Rosas para a turma inteira, daí ele falou. Não fui eu.*

***O teu primo?***

*É.*

***Ah, tá. Daí tu... participou junto. Vocês eram da mesma turma?***

*É.*

***Ah tá, ah, então ele acabou falando e tu mais ouviu confirmou que ele falou, vamos dizer assim né? E tu acha importante que fale... sobre isso nas escolas?***

*Ai, eu acho... eu eu acho legal falar que tipo... É uma Chacinha, eu acho tri que eles falaram sobre esse negócio aí para eles, para os alunos” (AZUL, 2021).*

Conforme Azul, a escola conhece alguns moradores do Quilombo Chácara das Rosas e possui ex-alunos quilombolas. No entanto, nas lembranças de Azul, os professores falavam sobre a comunidade mesmo quando alunos quilombolas estavam presentes, ficando em sua maioria como expectadores, exceto o primo de Azul. Não consegui compreender, nessa pesquisa, o motivo pelo qual os professores não oportunizaram atividades com maior protagonismo dos moradores, já que conhecem melhor do que ninguém a própria realidade de vida.

Azul demonstrou interesse em aprender e difundir informações a respeito do Quilombo em sua escola. Quando questionado a respeito, afirmou:

**“E sobre o fato de ter uma lei assim que... porque tem a obrigatoriedade de falar sobre cultura afro-brasileira e tem obrigação também de falar sobre os quilombos né e sobre as comunidades quilombolas, principalmente quando tem uma comunidade no município né? Hã... daí eu queria saber tua opinião assim tu acha assim... O que que tu acha sobre ter essa obrigatoriedade, no caso?”**

*Daí tu está falando Chacrinha?*

**É, de falar do Chácara das Rosas, de falar da cultura afro-brasileira.**

*Eu acho, eu acho para... que é bom falar que para eles saber sobre mais sobre nós né e... para ter mais respeito às culturas também. E... é.*

**E tu acha que se não tivesse lei, eles iriam falar?**

*Acho que sim.*

**Acha que sim?**

*É... acho que sim. Que eles iriam falar.*

**Porque tem bastante pessoas daqui que estudam lá?**

*Tem.*

**Colegas na mesma sala... alguma coisa assim?**

*Não, não colegas na mesma sala, mas tem.*

**Da mesma... da tua família né?**

*Da minha família só eu, só eu estudo ali.*

**Ah é?**

*Não, eu e o meu irmão. Eu e o meu irmão estuda ali só.*

**Mas teve outros colegas, por exemplo, outros moradores aqui do Chácara que estudavam lá também?**

*Sim sim. É” (AZUL, 2021).*

No relato de Azul percebi que as políticas educacionais para as relações étnico-raciais são relevantes em seu ponto de vista e que, apesar de não ter aprofundado seu contato com a cultura e história afro-brasileira, Azul sente necessidade de aprender a respeito, e a expressa conforme explico do que se tratam as referidas políticas educacionais.

Unindo os relatos de Preta, Rosa e Azul, há pontos específicos em suas falas que convergem na mesma experiência: a chegada de informações através de professores que convidam um estudante morador do Quilombo para levar informações nas salas de aula e conversar com os demais estudantes sobre a existência do Quilombo Chácara das Rosas.

Na análise das fichas dos participantes, verifico que no período de 2018, Azul ingressou na escola onde Verde concluiu o Ensino Fundamental em 2019. Preta e Rosa concluíram o Ensino Fundamental em 2020, na mesma instituição. Organizando as informações em ordem cronológica, percebo que entre 2018 e 2019 todos os entrevistados estavam cursando o Ensino Fundamental na mesma instituição. Rosa e Preta cursando o 7º e 8º ano, Verde cursando o 8º e 9º ano e Azul cursando o 6º e 7º ano.



A partir dessas informações percebi que Preta, Rosa e Azul estavam relatando a mesma atividade, vivida em diferentes séries, mas no mesmo período cronológico, entre 2018 e 2019. O rapaz que leva informações auxiliando os professores na transmissão de informações sobre o Quilombo é Verde, o último entrevistado, filho da antiga líder do Quilombo (falecida). É relevante destacar que as entrevistas foram realizadas de forma individual, ou seja, os participantes não tiveram acesso às entrevistas dos demais e no entanto, essa experiência é registrada na memória dos três entrevistados, quando questionados a respeito da valorização do Quilombo Chácara das Rosas e de alguma atividade que os contemplasse.

Uma questão que não pôde ser respondida pelas entrevistas é quanto à continuidade dessa atividade, uma vez que a formatura de Verde ocorreu em 2019 e no momento ele não frequenta mais a referida escola.

Ao conversar com Verde sobre a presença de atividades que valorizassem o Quilombo na escola, ele destacou a iniciativa dos professores:

***“E aí era os professores que traziam ou vocês que também traziam? Como era isso?***

*Não. Eles traziam.*

***Os professores?***

*Eles traziam. Ali no colégio eram eles que traziam sim.*

***E tinha alguma matéria específica que trazia... ou um professor... ou era no 20 de novembro, como é que era assim?***

*Claro. O que afundava mais era o dia 20 né? Daí no dia 20 eles traziam mesmo. Mas quando saía no jornal né, eles... não é que não é que não tinha nada a ver com aquela matéria ou com aquele período que a gente tava estudando, mas se saía alguma notícia no... do... do jornal do Quilombo, eles já botavam...*

***Na discussão.***

*Na discussão. Ali de fazer. Hã... Sobre as religiões também, então não só na matéria de ensino religioso mas em todas né? Botava o Quilombo também né? Portanto que eu já falei né? Lá no colégio mesmo não só pra minha turma mas em geral já. Eu já falei daqui do Quilombo” (VERDE, 2021).*

Verde recordou de alguns momentos em que foram reproduzidas informações sobre o Quilombo na mídia, e que seus professores as aproveitavam para trazer a comunidade em pauta no aprendizado dos estudantes. Também cita apresentações de trabalho sobre religiões de matriz africana, em que utilizou seus conhecimentos adquiridos no espaço religioso que frequenta no interior do Quilombo. Ele afirma:

***“Ah, tu já teve... já apresentou o trabalho, coisas assim?***

*Já.*

***Aqui sobre o Quilombo?***

*Já. Falamos sobre as religiões né, de matriz africana. Aqui tem o pessoal de matriz africana, católica, evangélica. E... Então ali no colégio sempre abordou... Claro, eu não falo assim, que é tempo que abordaram. Começou... eu também não vou dizer que começou de 2 anos para cá. Não, faz tempinho já. Que começou esse.... Esse... começou, vamos dizer assim, que entrou o Quilombo no colégio.*

**Sim.**

*E hoje realmente está mais... O Quilombo. O Quilombo do que o colégio né, então hoje tá sempre em cena, mas enquanto eu estava ali realmente... sempre falaram.*

**Tu acha que vem crescendo essa...?**

*Vem crescendo cada vez mais” (VERDE, 2021).*

Em diversos momentos da entrevista, como exemplificado no excerto acima, Verde destacou seu bom relacionamento com os docentes e o dinamismo em seu comportamento, que sem dúvidas corroborou na integração entre os saberes dos professores e os seus, o que pode ser constatado pela variedade de situações em que citou a presença do saber quilombola na escola, se comparado aos demais entrevistados que frequentaram a mesma instituição, em períodos que coincidem.

A própria realização da entrevista foi afetada por sua iniciativa, pois na semana anterior, quando me despedi de Rosa e Preta, encontrei Verde no pátio e ele perguntou se poderia participar também. Respondi que confirmaria com a liderança, mas que ficaria muito feliz se ele pudesse participar.

No decorrer de nossa conversa, Verde afirmou que percebeu um crescimento na abordagem de temas relativos ao Quilombo Chácara das Rosas com o passar dos anos e, mesmo que hoje não frequente mais o espaço daquela instituição, transmite confiança na continuidade do trabalho dentro das temáticas que envolvem o Quilombo.

Verde percebeu que nos últimos dois anos a instituição que frequentou passou a inserir a Comunidade Chácara das Rosas como tema de estudos nas aulas, relatando que a ênfase maior à existência da comunidade é dada na proximidade com o Dia da Consciência Negra. Aproveitei para comentar com ele a respeito de políticas educacionais existentes nesse sentido e Verde opina: “E a lei. Hã... eu achei muito importante assim até até por hã... pra, pra... por ter o conhecimento. Assim o conhecimento e reconhecer a gente né? Hã...” (VERDE, 2021).

Em suas palavras, Verde expressou a vontade de ver a comunidade reconhecida e que a comunidade externa conheça o Quilombo Chácara das Rosas. Verde aproveitou seu bom relacionamento com colegas, professores e gestores

escolares para falar sobre o Quilombo na escola e demonstrou animação ao saber da existência de leis e diretrizes que orientam a Educação Quilombola. Na continuidade de nossa conversa, Verde voltou a enfatizar isso:

*“Eu achei muito importante e... e... importante e legal né porque... É uma coisa assim muito... não falo pra gente ficar há... a frente. Jamais! Porque eu vejo que todos são igual, então um vejo pra... pra gente ser reconhecido, né? Então é, foi uma coisa assim... que foi feita, ou foi feita uma coisa muito, que era pra ser feita bem antes, né? Mas eu achei uma coisa muito... boa” (VERDE, 2021).*

Quando Verde diz: *“É uma coisa assim muito... não falo pra gente ficar há... a frente. Jamais!”*, traz em sua fala a necessidade de um olhar igualitário no sentido de valorização das diferenças, aprendendo sobre a diversidade, sem discriminação.

A iniciativa de Verde em contribuir com o aprendizado desenvolvido na escola nos momentos em que o Quilombo é citado por seus professores, demonstra a importância que há no desenvolvimento de trabalhos que dialogam com a identidade dos estudantes, valorizando a troca de saberes.

Um dos efeitos do vínculo positivo do estudante com a escola pode ser visto na permanência da postura proativa de Verde, que esteve na liderança de suas turmas em diversos momentos, formou um grupo de estudantes, a que se refere como “equipe”, e hoje participa ativamente de atividades no Quilombo Chácara das Rosas, representando seus moradores quando necessário e organizando ações de solidariedade e de momentos marcantes do ano, como Natal e Dia das Crianças.

Os conhecimentos e atividades sobre os quilombos em escolas que recebem estudantes quilombolas são previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – Art. 8º “[...] garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades” (BRASIL, 2012, p. 6).

O desafio para o cumprimento do Art. 8º é bastante complexo, considerando que as escolas citadas nessa pesquisa não adotam, em sua proposta pedagógica, conteúdos e metodologias que articulem a Educação Escolar Quilombola, ao menos não ao ponto de produzir lembranças significativas nos estudantes entrevistados.

Observando o conjunto de respostas dos participantes, identifico a presença do racismo estrutural (ALMEIDA, 2020) afastando os jovens dos conhecimentos a respeito da história afro-brasileira e da valorização dos saberes dos povos tradicionais. Retomo os escritos de Munanga (2005) ao identificar a discriminação

revelando-se em diferentes nuances, especialmente de forma velada e que ao negar acesso a conhecimentos sobre a identidade e história dos sujeitos, os retira a possibilidade de identificar o sistema de opressão em que estão inseridos.

Abordar temas que contemplem a existência e a cultura quilombola não contribui apenas com a formação dos estudantes quilombolas, mas com todos os estudantes que passam a acessar conhecimentos fundamentais para a vida em sociedade, especialmente o respeito pela diversidade, combatendo preconceitos gerados por informações distorcidas. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004):

É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (BRASIL, 2004, p. 11).

As metas destacadas no excerto acima parecem ainda distantes de serem atingidas, embora as produções acadêmicas e oportunidades de formação tenham crescido nos últimos anos, valorizando as políticas educacionais que tratam da educação escolar quilombola e da educação étnico-racial. O que constatei, nessa pesquisa, é a permanência do distanciamento entre o que é produzido academicamente e o que é difundido nas escolas.

A iniciativa da comunidade, especialmente da liderança em difundir os conhecimentos quilombolas, não significa que a escola possa continuar optando em não trabalhar a educação étnico-racial e quilombola. Ao contrário, a escola é o vínculo de estudantes não quilombolas e quilombolas e assim como uma grande sociedade, é o local de convívio com a diversidade que, dependendo de seu trabalho, pode contribuir na equidade racial ou manter as desigualdades já existentes ao anular tal direito. Essa é uma interpretação que fiz a partir dos Princípios da Educação Escolar Quilombola especialmente no Art. 7º, em que o item XVII destaca:

XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir

para o seu reconhecimento, valorização e continuidade (BRASIL, 2012, p. 5).

A citação é bem clara em relação ao direito dos estudantes em acessarem conhecimentos a respeito da história e cultura quilombola. Os princípios da Educação Escolar Quilombola almejam que a valorização das comunidades quilombolas ocorrerá a partir da construção de conhecimentos nos estudantes, que por sua vez, constroem uma visão de mundo com abertura para a troca de conhecimentos, sem ignorar as diferenças, mas utilizando-as de forma positiva.

Em escolas que recebem estudantes quilombolas, são sugeridas algumas adequações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a Base Nacional Comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2012, p. 42).

A iniciativa de alguns professores em trazer o Quilombo para a sala de aula, através dos conhecimentos de um estudante quilombola, ajuda no reconhecimento de seus saberes e gera impacto nos estudantes não quilombolas por meio do aprendizado. Essa ação educativa poderia ter outros desdobramentos se amparada efetivamente pelo Estado, pois conforme resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012:

Art. 2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:

- I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;
- II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;
- c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas (BRASIL, 2012, página???)

Durante a presente investigação, não acessei os professores e gestores das escolas que recebem estudantes quilombolas, portanto, não posso afirmar que as escolas recebam os subsídios listados no excerto acima. Esta é uma questão que fica em aberto, portanto, os indícios encontrados na presente pesquisa servem como

ponto de partida para identificar ausências nas trajetórias de estudantes, sem a pretensão de culpabilizar pessoas ou instituições e sim discutir os documentos, as políticas e as ações envolvidas nesse processo, compreendendo o contexto relatado pelos participantes da pesquisa.

Na análise desse cenário, não posso destituir-me das experiências que adquiri enquanto docente e por isso vejo com empatia o esforço de professores solitários na tentativa de efetivar políticas educacionais que vislumbram a justiça social pela educação, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012). O Art 2º trata das incumbências da União, dos Estados e Municípios e confere responsabilidade a outros atores que estão ausentes na atuação docente, visto que não existe uma escola quilombola no município e nem programas de formações específicas contínuas na esfera municipal e estadual para esses professores. Seria ingênuo, para não dizer superficial, culpabilizar professores sem olhar para o sistema de ensino e para os planos de carreira da docência na educação pública municipal e estadual.

De fato, uma única atividade que valorize o Quilombo em toda a trajetória do Ensino Fundamental dos jovens entrevistados está aquém do que é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Esse contexto acaba fomentando um sustentáculo do racismo estrutural que Almeida (2020) define como discriminação indireta:

Já a discriminação indireta é um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada – discriminação de fato -, ou sobre a qual são impostas regras de “neutralidade racial” – colorblindness – sem que se leve em conta a existência de diferenças sociais significativas – discriminação pelo direito ou discriminação por impacto adverso (ALMEIDA, 2020, p. 33).

Almeida (2020) explica que esse tipo de discriminação, muitas vezes, não ocorre com intencionalidade explícita, mas ao ignorar ou invisibilizar as desigualdades, elas perpetuam-se, reforçando as relações de poder alicerçadas nos valores eurocêntricos.

O fato de os participantes continuarem frequentando a escola até o final do Ensino Fundamental, mesmo sem identificação com boa parte de seus aprendizados,

reproduz um quadro semelhante ao constatado na pesquisa de Silva (2015) ao avaliar as respostas de 26 jovens que entrevistou:

A maior parte dos(as) jovens tanto negros(as) quanto brancos(as) estabelecem uma relação instrumental, utilitária e meritocrática com a sua experiência da escolarização média. Não obstante, podemos perceber que essa experiência é também reapropriada por eles. Isso se dá devido à constituição dos vínculos socioafetivos estabelecidos pelos atores por meio da socialização escolar (SILVA, 2015, p. 6).

Lembrei do estudo de Silva (2015) ao verificar a repetição do mesmo cenário descrito no excerto acima, em que o estudante não se identifica em muitos momentos com aquilo que aprende, mas conecta-se com a escola pela afetividade e pelas relações estabelecidas entre seus colegas e professores. O convívio de estudantes com os colegas é evidenciado enquanto lembrança significativa da escola para os participantes.

Cabe lembrar que todos os estudantes (quilombolas ou não) deveriam ter contato com conteúdos e atividades que contemplam povos tradicionais e com o exercício das relações étnico-raciais, já que em todas as instituições de ensino as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e a Lei n. 10.639/2003 continuam recomendando a inserção no currículo escolar e nas atividades desenvolvidas pelas instituições de ensino, o trabalho com a História e a Cultura Afro-brasileira, independente do nível da educação básica e da mantenedora.

O que verifiquei na pesquisa, quanto à educação étnico-racial, é a permanência da Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2009), que resiste à existência das políticas educacionais quando elas sugerem o enfrentamento ao racismo e a todo o tipo de discriminação por meio da educação. Da mesma forma, segundo Marcon (2012), ocorrem resistências quando as políticas educacionais sugerem o protagonismo de negros e indígenas no conhecimento adquirido na escola. O saber legitimado do qual os jovens precisam dominar, que dialogue com sua existência ou não, caso queira avançar nas séries do Ensino Fundamental, continua sendo o saber eurocentrista.

Experiências positivas de jovens na escola traduzem, de forma prática, o potencial da Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2009) e da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2012) pois, quando a prática pedagógica ocorre com horizontalidade, intercâmbio de conhecimentos e criticidade, valorizando a pluralidade, gera uma

aprendizagem significativa que em sua trajetória escolar. Um exemplo pode ser observado nas lembranças detalhadas que Verde possui até o presente momento.

Sem utilizar a linguagem jurídica ou dominarem as especificidades de cada Lei ou Diretriz, os jovens entrevistados foram receptivos à ideia de aprendizado sobre conteúdos que valorizem e resgatem suas histórias, bem como a ancestralidade africana presente na composição da sociedade brasileira. Suas trajetórias escolares transcorreram na vigência de políticas educacionais que não foram percebidas com intensidade, deixando uma lacuna que terá que ser preenchida em outros momentos de aprendizado, para além da escola.

Hoje o Quilombo Chácara das Rosas possui uma nova liderança, que têm atuado em diversas frentes, lidando com demandas existentes antes da pandemia e agravadas pelo contexto pandêmico. Acredito que as oportunidades de troca de conhecimentos dentro da comunidade devem ser retomadas, pois é uma preocupação recorrente da atual líder e da moradora mais antiga do Quilombo, que percebi em nossos frequentes contatos, desde o início da presente pesquisa. Temos conversado sobre a possibilidade de um projeto educativo de resgate de memórias, que pretende mobilizar todos os moradores na produção de materiais que contem e preservem a história do Quilombo.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação abordou as percepções de jovens moradores do Quilombo Chácara das Rosas a respeito das relações étnico-raciais em suas trajetórias escolares durante o Ensino Fundamental, considerando o seguinte problema de pesquisa: como as políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais produzem efeitos na trajetória escolar de jovens do Quilombo Chácara das Rosas – Canoas/RS?

Observando manifestações de resistências desde o surgimento das políticas afirmativas na educação, conforme Marcon (2012), o problema de pesquisa originou-se a partir de questionamentos sobre o alcance dessas políticas educacionais, especialmente aos jovens quilombolas e os efeitos produzidos por elas.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar como as relações étnico-raciais são percebidas e significadas por jovens quilombolas de Canoas/RS em suas trajetórias escolares. De acordo com o objetivo, os participantes convidados para participarem da pesquisa foram jovens que cursaram todo o Ensino Fundamental durante a vigência de políticas educacionais, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), o Parecer CNE/CEB n. 16/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), a Lei n. 10.639 (2003), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e o Referencial Curricular do município de Canoas (2019). O intuito foi compreender o significado dessas políticas educacionais na formação de jovens quilombolas, uma vez que pertencem a um território que é referência na história afro-brasileira, enquanto espaço de resistência e preservação de valores ancestrais.

Um dos objetivos específicos era caracterizar e contextualizar historicamente a organização e luta por reconhecimento do Quilombo Chácara das Rosas no município de Canoas/RS. Demonstrar a importância do Quilombo, suas articulações e resistências históricas, além da superação de estigmas e projetos futuros foi fundamental para reforçar a importância de políticas educacionais que contemplem a comunidade, trazendo visibilidade e valorização ao Quilombo perante a sociedade.

Outro objetivo era compreender a percepção dos jovens acerca das relações étnico-raciais em suas trajetórias escolares. Para além das determinações legais que orientam as políticas educacionais referentes às relações étnico-raciais, ter a oportunidade de ouvir o ponto de vista de jovens diretamente afetados pela ausência ou presença de políticas públicas possibilitou compreender tais efeitos na prática, por meio das memórias de estudantes, interpretando-as nessa investigação.

Identificar como as políticas educacionais para as relações étnico-raciais são (re) significadas na formação dos jovens negros também foi um objetivo da pesquisa. Ao acessar a produção de conhecimentos sobre o tema, identifiquei a evasão escolar de estudantes negros e quilombolas, relacionada a mecanismos do racismo estrutural. Entre eles, a invisibilidade de suas existências, os estigmas, a forma com que são recebidos nas instituições, o tratamento que recebem e a autopercepção que constroem a partir da formação em uma educação eurocentrista. Por essas razões, procurei captar as percepções dos estudantes sobre a educação em seus projetos de vida.

Por meio do procedimento de Revisão de Literatura (LIMA; MIOTO, 2007), concentrando a busca e seleção de trabalhos em bases de dados *online* (PIZZANNI *et al.*, 2012) foi possível situar a temática na produção acadêmica dos últimos cinco anos.

As pesquisas acessadas tratavam de produções acadêmicas a respeito das relações étnico-raciais na educação, discutindo a escola enquanto espaço de fortalecimento da identidade dos jovens, o racismo na educação, as questões de acesso e permanência de jovens negros na escola, bem como a percepção de educação étnico-racial no ponto de vista de estudantes, professores e gestores. Também encontrei pesquisas que investigaram os impactos das políticas educacionais sobre as relações étnico-raciais nos materiais didáticos e no currículo escolar. São contribuições acadêmicas que demonstraram a complexidade da temática e a diversidade de fatores envolvidos na implementação das políticas educacionais.

Identifiquei que as relações étnico-raciais na educação são impulsionadas pelas políticas educacionais, mas existe um longo caminho a percorrer na mobilização de todos os agentes envolvidos em sua efetividade. Apesar das crescentes discussões sobre o tema e novas oportunidades de formação de professores, esses não são os únicos envolvidos no trabalho de transformar o que é

previsto em leis e diretrizes, na prática. Relações étnico-raciais são construções que passam por materiais didáticos, currículo escolar, planejamento e apoio pedagógico, oportunidades de qualificação e trabalho coletivo.

As pesquisas acessadas demonstraram que as bases eurocêntricas que moldaram a educação nos últimos séculos são predominantes nas instituições de ensino, reproduzindo a exclusão de estudantes negros na escola, ainda que estejam lá matriculados. A ausência de trabalhos consistentes de relação étnico-racial na trajetória escolar dos estudantes impactou no significado da escola para os jovens e na invisibilidade deles, além de permitir a reprodução de estigmas que procuram naturalizar as desigualdades.

A presente pesquisa contribui na produção de conhecimento e inova ao abordar o olhar de jovens quilombolas de Canoas/RS a respeito da educação étnico-racial, acessando a percepção de pessoas que são diretamente afetadas pelas políticas educacionais ou pela ausência delas em suas trajetórias escolares. São depoimentos que evidenciaram a importância do trabalho educativo pautado nas relações étnico-raciais e, especialmente, na educação quilombola através de relatos de experiências vividas por jovens que atravessaram todo o Ensino Fundamental durante a vigência das principais políticas educacionais que buscam o enfrentamento do racismo através da educação e de ações afirmativas.

Por meio da pesquisa, reitero a importância do trabalho coletivo na promoção das relações étnico raciais na educação, compreendendo-as como aliadas no enfrentamento ao racismo e no potencial para a redução de desigualdades. As limitações existentes na efetividade das políticas educacionais para as relações étnico-raciais são identificadas nessa investigação, mas não reduzem sua relevância. Ao contrário, a resistência em superar a racionalidade colonial para ressignificar o papel de todas as etnias na composição da sociedade brasileira é uma prova da permanência do racismo estrutural (ALMEIDA, 2020), demonstrando as contradições do discurso meritocrático que defende uma suposta igualdade.

As tentativas de invisibilizar o legado quilombola na cultura brasileira, seja pelo silenciamento ou supressão de conhecimentos a respeito dos povos tradicionais, revelam a necessidade da interferência de políticas de Estado para forçar o reconhecimento desses povos, revelando que o racismo não será superado espontaneamente. Acredito que produções acadêmicas como essa contribuem com

seus diagnósticos, que podem ser utilizados como ferramentas para justificar a ampliação de políticas a partir das lacunas identificadas.

Para responder ao problema de pesquisa e atingir os objetivos delimitados, realizei escolhas teórico metodológicas, optando pela pesquisa qualitativa de natureza exploratória (YIN, 2016; FLICK, 2009). Essa opção decorre da complexidade da pesquisa, tendo em vista o campo empírico diverso e os desdobramentos possíveis durante o processo de investigação. Também opto pela pesquisa qualitativa com vistas nos objetivos da presente investigação, que se relacionam a percepções, significados e contextos que considero condizentes com uma pesquisa dessa natureza.

Utilizei a entrevista compreensiva (GATTI, 2019; KAUFFMANN, 2013) como ferramenta para obtenção de dados. A escolha ocorreu com o objetivo de qualificar o processo investigativo, optando por um tipo de entrevista que permita compreender o olhar dos sujeitos da pesquisa por meio da empatia, abertura e horizontalidade. A flexibilidade do pesquisador em um processo criativo e, ao mesmo tempo artesanal, é esperada na entrevista compreensiva, permitindo conduzir a investigação de forma leve, adequada aos sujeitos da pesquisa e suas especificidades, sem perder o rigor científico.

Nessa investigação também utilizei a análise de discurso (MORAES, 1999) para a discussão dos resultados das entrevistas e os conteúdos das políticas educacionais utilizadas na presente pesquisa. A análise de discurso (MORAES, 1999), por meio das técnicas de unitarização, categorização e comunicação, me permitiu observar os conteúdos obtidos no decorrer da investigação, sob diferentes espectros. Dessa forma, foi possível organizar a coleta de dados, estabelecer relações entre elas e comparar resultados com os conteúdos dos materiais obtidos.

A fundamentação teórica iniciou a partir do diálogo entre os estudos críticos e pós-críticos de Silva (2005) e Ribeiro (2016) e no conceito plural de juventudes nas leituras de Perondi e Vieira (2018) e Peters (2000). Esses estudos auxiliaram-me em um exercício teórico utilizado como ponto de partida para a estruturar o trabalho investigativo, aprofundando meu olhar a respeito das especificidades de cada sujeito da pesquisa. Também acessei discussões sobre as múltiplas dimensões do racismo estrutural (ALMEIDA, 2020) e a emergências das Epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2009) problematizando-as com a Colonialidade do Saber (QUINAJÓ, 2009) e o conceito de interculturalidade crítica (WALSH, 2012), que auxiliam na

compreensão dos fenômenos encontrados e analisados nessa investigação. Para dialogar com os desafios e possibilidades na efetividade das políticas educacionais, recorri a Marcon (2012) e Silva (2007), observando os diferentes mecanismos envolvidos no que se propõe enquanto educação étnico-racial e as formas de resistência a tal concepção de ensino e aprendizagem.

A análise e discussão dos resultados da presente investigação, ocorreu organizada em cinco categorias: a) relacionamento entre colegas na trajetória escolar; b) relacionamento entre professores e equipe escolar; c) discriminação na escola; d) conhecimentos e atividades sobre as relações étnico-raciais; e) conhecimentos e atividades sobre o Quilombo Chácara das Rosas.

Na categoria “Relacionamento entre colegas na trajetória escolar” analisei o convívio dos jovens entrevistados com os colegas na escola e compreendi que as relações estabelecidas na escola marcaram significativamente as experiências de forma singular a cada entrevistado, impactando na percepção de si e da coletividade em que estavam inseridos.

Todos os jovens entrevistados consideraram a integração com sua turma como fator de estímulo à frequência escolar, colocando os conteúdos dos componentes curriculares em segundo plano, já que esses não dialogam com a identidade, territorialidade e etnia dos jovens. Os entrevistados já presenciaram ou foram alvos de discriminação, definindo suas experiências com o racismo no aspecto da injúria racial, citando ocasiões pontuais e não recorrentes em suas trajetórias. Ao presenciarem tais situações, sentiram-se impelidos a agir e procuram apoio em colegas e professores.

Estabeleci relações entre a importância do convívio entre os estudantes e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), que salientam a importância do convívio entre os estudantes no estabelecimento das relações étnico-raciais não apenas na sala de aula, mas em oportunidades de integração nos demais ambientes das escolas, desde que sejam estimulantes nesse sentido.

Encontrei 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. Cabe destacar que esse afastamento não representa uma perda de oportunidade apenas aos jovens quilombolas, mas a todos os estudantes em suas juventudes (PERONDI; VIEIRA (2018), independentemente de suas origens étnicas, ao deixarem de aprender com a troca de experiências que poderia permitir a amplitude de olhares e comportamentos em relação à diversidade e a importância das diferenças nas constituições dos sujeitos.

Observo 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. Os jovens participantes da pesquisa são amostras que não compreendem o todo, mas trazem indícios a respeito da permanência de resistências à implementação de ações afirmativas nas políticas educacionais (MARCON, 2012).

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 professores, 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), encontrei orientações quanto à necessidade de subsídios oferecidos pelo Estado para a formação de professores. Uma vez seguros e qualificados para o trabalho com as relações étnico-raciais, os professores promoverão um ensino de qualidade, significativo aos estudantes (SILVA, 2007). Pelos resultados dessa investigação, identifiquei esta

necessidade ainda não atingida pelas instituições de ensino, produzindo lacunas na aprendizagem dos estudantes e a reprodução de atos discriminatórios sem que os docentes se sintam seguros para agir da melhor forma, delegando a mediação de conflitos a outras instâncias das escolas. Desconstruir a Colonialidade do Poder e seus desdobramentos na Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2011) não ocorre sem mudanças de paradigmas decorrentes de provocações, reflexões e aprendizados que questionem a constituição da escola, os sujeitos que a compõem e os valores lá reproduzidos.

Quanto à afetividade, a produção de conhecimento demonstrou que ela é um diferencial na formação dos estudantes e que, especialmente nos casos de estudantes negros, existem diferenças de tratamentos decorrentes do estigma em relação aos negros no Brasil. Não é incomum situações em que pessoas acreditam que crianças negras venham de famílias desestruturadas, ou que sejam mais fortes e aptas para o trabalho braçal, enquanto os brancos para o trabalho intelectual. Da mesma forma, a presença do preconceito quando a escola nivela por baixo e espera menos resultado dos estudantes negros, também é percebida.

Aos negros, foi historicamente reproduzido o discurso associado à malandragem, portanto, é comum estudantes negros receberem um tratamento menos afetivo do que estudantes brancos. Os corpos de pessoas negras ainda são hipersexualizados na mídia e não é preciso muito esforço para encontrar notícias atuais de que pessoas negras foram vítimas de situações humilhantes, em insinuações que sugerem desumanização, agressões físicas gratuitas e acusações infundadas de delitos.

A escola é parte da sociedade, portanto, não está imune aos diferentes desdobramentos do racismo. A afetividade dos professores por meio do acolhimento e da proximidade com os estudantes, não apenas incide sobre os participantes da pesquisa, que ao construírem relações positivas com os professores, percebem-se como capazes e buscam crescimento pessoal, mas a todos os estudantes e seus projetos de vida.

Na categoria “Discriminação na escola” os entrevistados foram unânimes ao admitir a existência do racismo. No decorrer de suas falas, compreendi que a injúria racial é o exemplo mais utilizado pelos entrevistados na definição de racismo. Em casos pontuais de injúrias raciais presenciadas por alguns entrevistados, esses reagiram procurando seus professores e responsáveis, denunciando o ocorrido,

independente de estarem diretamente ou indiretamente envolvidos, compreendendo a advertência dos professores e gestores como forma de remediar a situação. Os jovens não citaram o racismo estrutural e nem institucional, embora convivam diretamente com essas dimensões, o que é compreensível, já que não há discussões e atividades cotidianas sobre relações étnico-raciais nas instituições que frequentaram em sua formação durante o Ensino Fundamental.

Relacionei o tema da discriminação na escola com o conteúdo do Referencial Curricular Canoense (2019), que salienta a importância do aprendizado sobre o respeito às diferenças e seu desenvolvimento desde a infância nos estudantes, compreendendo a diversidade como algo enriquecedor na constituição dos sujeitos, por meio da troca de saberes. Também relacionei com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, especialmente ao tratar sobre a relevância de conteúdos e atividades que promovam o respeito pelas diferentes práticas culturais, considerando a diversidade religiosa, seja em relação a religiões de matriz africana ou não. Os indícios encontrados na pesquisa não se aproximam do que pressupõem os documentos das referidas políticas educacionais, portanto, apesar das conquistas obtidas nos últimos dez anos em ações afirmativas, o alcance de seus objetivos ainda está distante.

O que ocorre, na prática, é a manutenção dos mecanismos da Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2009), privilegiando os conteúdos que reforçam padrões civilizatórios incutidos em nosso país por meio da educação desde o período colonial. Recorri aos estudos de Walsh (2009), compreendendo que a visão unilateral de cultura não cabe mais nos tempos atuais. A escola não pode ser uma reprodutora do pensamento de senso comum e sim um espaço de criticidade e questionamento.

A interculturalidade crítica (WALSH, 2009) pressupõe a inserção de outras epistemologias que alteram a produção e conseqüentemente a difusão do conhecimento, questionando as diferenças que nos constituem e o direito a elas. O discurso da igualdade ou da interculturalidade sem criticidade não possui sustentação em um país cujo maior percentual de sua população é negra, embora não refletida nos materiais didáticos, bancos universitários e espaços de poder.

Ao tratar a respeito dos conhecimentos e atividades sobre as relações étnico-raciais, reforcei minha percepção desenvolvida até aqui, de que a experiência dos jovens com a educação étnico-racial está distante do que é proposto nas políticas



educacionais, já que o contato com a história e cultura afro-brasileira ocorre em momentos pontuais do ano letivo, sem multidisciplinaridade, de forma predominantemente expositiva e concentrada na proximidade com o Dia da Consciência Negra. A confecção de bonecas Abayomi e a presença de convidados explicando o Dia da Consciência Negra são lembranças de atividades que alguns jovens exemplificaram, relatando-as com pouca nitidez, revelando a necessidade de um trabalho contextualizado que valorize o protagonismo e a participação dos jovens.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012) e Parecer CNE/CP n. 3/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) foram documentos essenciais em minha análise sobre o assunto. Embora não sejam documentos instrucionistas quanto à metodologia e prática pedagógica, trazem princípios que, quando acessados, auxiliam na compreensão do papel da educação étnico-racial e quilombola para a formação de uma sociedade mais justa, começando pelo reconhecimento dos sujeitos que frequentam a escola e o direito legítimo a acessarem conhecimentos diretamente relacionados com suas histórias de vida, percebendo-se para perceber o outro.

Nesse sentido, relacionei os conhecimentos e atividades sobre a educação étnico-racial com o conteúdo da Lei n. 10.639/2003, especialmente em seu Art. 26-A, que trata da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todas as instituições de ensino, independente de possuírem alunos negros ou quilombolas. Assim, reitero que o trabalho em relações étnico-raciais não é direcionado apenas aos sujeitos dessa pesquisa, já que para promover relações de equidade, é fundamental que todos os estudantes tenham oportunidade de conhecer as diferentes contribuições dos povos que compõem nosso país, compreendendo onde suas contribuições dialogam com a constituição de cada sujeito.

Esse foi o momento da pesquisa em que observei com maior intensidade a necessidade da articulação entre as políticas educacionais já existentes, mas também a necessidade de outras políticas, especialmente de currículo e formação pedagógica. Identifiquei esforços de alguns professores, 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 duplas e triplas e todas as demandas inerentes ao cargo docente. Sem momentos de formação para planejamento, troca de conhecimentos, criação de projetos e incentivos para formação, terá grandes dificuldades em promover as relações étnico-raciais sozinho. Esse trabalho demanda coletividade e por meio da pesquisa, identifiquei necessidades quanto à mobilização dos demais setores envolvidos na educação, além do professor.

O trabalho coletivo é necessário desde a elaboração da proposta pedagógica das instituições, ao assimilarem as relações étnico-raciais, e passa pela apropriação das instituições aos subsídios legais que respaldam tal trabalho, uma vez que os relatos de resistência por parte da sociedade conservadora (MARCON, 2012) tende a crescer quando as políticas afirmativas tomam forma e ganham visibilidade.

Encerrei minhas reflexões sobre a necessidade da formação de estudantes pautada nas relações étnico-raciais acreditando na possibilidade de inserir as Epistemologias do Sul (SANTOS; MENEZES, 2009) e a interculturalidade crítica (WALSH, 2009) em uma pedagogia que contemple o olhar crítico para a diversidade, aprendendo e questionando as relações de poder que constituem as desigualdades em que vivemos. Defendo que, identificar diferenças não cria, uma vez que ela já existe. Identificar e reconhecer, são os primeiros passos para reparar. Não há como remediar algo que não existe e por isso em uma relação de opressão racial, é mais cômodo ao opressor, afirmar que não enxerga cores do que admitir que algo precisa mudar, por exemplo.

Um exemplo bastante nítido sobre o significado de atividades que considerem os sujeitos que compõem a escola aparece na categoria “Conhecimentos e atividades sobre o Quilombo Chácara das Rosas”. Percebi que os momentos pontuais de protagonismo foram aqueles que marcam com maior intensidade a lembrança dos jovens entrevistados.

Quando um dos jovens quilombolas foi até a escola e falou sobre a existência do Quilombo, gerando convites pelos professores para que outros jovens se apresentassem como quilombolas em suas turmas, isso ficou marcado na memória

dos demais estudantes quilombolas. Tal acontecimento é narrado por todos os entrevistados que frequentaram a mesma instituição e pela proximidade de suas idades, creio que se referiam à mesma ocasião.

Pelos relatos dos jovens entrevistados, apesar dessa atividade ter sido significativa, não existiu um direcionamento pedagógico nos métodos e conteúdos relativos à educação quilombola nas instituições que eles e seus familiares frequentaram, tanto que não recordam de outras oportunidades em que seus conhecimentos fizeram parte das atividades escolares. Isso demonstra que, durante a maior parte de suas trajetórias escolares no Ensino Fundamental, suas experiências estiveram afastadas dos princípios que balizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012). Apesar de estudarem há poucos metros da escola, a invisibilidade permanece na trajetória dos estudantes, que buscam conhecer a própria história por meio de oportunidades criadas no interior do próprio Quilombo.

Conforme relatei na contextualização do Quilombo, o preconceito e os estigmas decorrentes do racismo marcaram o Quilombo Chácara das Rosas durante todo o período em que se estabeleceram no território. Os antepassados dos sujeitos da presente pesquisa, portanto, carregam os reflexos da ausência do poder público e de políticas educacionais efetivas em suas formações, refletindo na autoestima da comunidade e em poucas iniciativas quanto à preservação da memória local, que ficava a cargo da antiga liderança.

A escola poderia ser uma aliada na preservação de memória do Quilombo, por ser uma escola que já recebeu inúmeros alunos quilombolas nos últimos anos. A inexistência de uma aproximação efetiva, prejudica os estudantes quilombolas, que buscam alternativas, e também os estudantes não quilombolas, ao concluírem seus estudos sem ter oportunidade de conhecer uma comunidade tradicional no município de Canoas/RS e toda a bagagem cultural existente nela.

O interesse pela visibilidade do Quilombo Chácara das Rosas nas escolas é relatado por todos os jovens entrevistados, que demonstraram vontade em realizar trabalhos e pesquisas que possam levar os conhecimentos produzidos no Quilombo para as suas instituições escolares. Apesar da falta de oportunidade e acesso a educação para as relações étnico-raciais, todos os entrevistados concordaram sobre a importância da efetividade de políticas educacionais para as relações étnico-raciais e sobre o potencial da escola no combate ao racismo.

Percebi que existe um potencial a ser desenvolvido, por esse motivo, encerro o capítulo refletindo sobre as possibilidades da Ecologia dos Saberes (SANTOS, 2009) e da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2012) no desenvolvimento das relações étnico-raciais na educação, em que o aprendizado questionador forme sujeitos críticos, inquietos e conscientes, que reflitam sobre o espaço que ocupam e que queiram ocupar na sociedade. Infelizmente, sem o fortalecimento das políticas educacionais e uma mudança de paradigmas que passa pela constituição de todos os envolvidos na responsabilidade pela educação escolar, o que constato mais uma vez, é a manutenção da Colonialidade do Saber (QUIJANO, 2009) somada às resistências quanto as propostas das políticas educacionais para as relações étnico-raciais (MARCON, 2012)

Ouvir o ponto de vista dos jovens foi o que inspirou essa pesquisa, por isso chego ao final da escrita não somente amparada pelos teóricos interlocutores acadêmicos, mas também reafirmando os posicionamentos dos entrevistados ao acreditar no potencial da educação para as relações étnico raciais enquanto colaboradora no enfrentamento ao racismo por meio da educação.

A presente investigação encontrou limites em seu formato e tempo hábil de dissertação, portanto creio que existam possibilidades de aprofundamentos teórico-metodológicos a partir da investigação. Na continuidade do trabalho, ampliar o campo empírico, acessando as escolas, professores, gestores e mantenedoras, certamente aumentaria a abrangência das discussões realizadas até aqui. Cabe lembrar que a pesquisa contou com relatos de jovens que concluíram o Ensino Fundamental há menos de dois anos, portanto, os agentes envolvidos nesse processo de ensino e de aprendizagem podem ser resgatados como colaboradores, enriquecendo a produção de dados.

Durante a transição da infância para a juventude, no processo de amadurecimento e socialização dos jovens, é possível que outras atividades tenham ocorrido e não necessariamente produzido memórias consistentes sobre o tema. Também é necessário compreender quais os fatores envolvidos no distanciamento entre o que preveem as políticas educacionais e a forma com que elas são recebidas pelas instituições escolares. Outras possibilidades ocorrem na discussão de conceitos e referenciais teóricos diferentes dos que optei nessa investigação. Respeitando o rigor metodológico da pesquisa, realizei detalhamentos que acredito

serem úteis para a possibilidade de continuidade da investigação, orientando pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Vanilda Gonçalves. **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. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/historia/a-producao-academica-sobre-as-relacoes-etnicoraciais-em-livro-didatico-2005-2015/>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/990/>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_-\\_isbn\\_final.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf). Acesso em: 15 jun. 2021.
- BACKES, Jose Licinio. Juventudes e ensino médio: tensões e disputas pelos sentidos. **Acta Scientiarum - Education**, Mato Grosso do Sul, v. 40(2), 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/38320/751375137665>. Acesso em: 11 out. 2020.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- 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](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. 03 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](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf). Acesso em: 10
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília/DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20procedimento%20para%20identifica%C3%A7%C3%A3o,Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es%20Constitucionais%20Transit%C3%B3rias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20procedimento%20para%20identifica%C3%A7%C3%A3o,Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es%20Constitucionais%20Transit%C3%B3rias). Acesso em: 14 maio 2020.

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. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília/DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm). Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília/DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília/DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 24 maio 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. **Plano Brasil Quilombola:** diagnóstico de Ações Realizadas. Brasília/DF: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/diagnostico-de-acoes-realizadas-programa-brasil-quilombola>. Acesso em: 22 maio 2020.

BRITO, Gilmara de Souza. 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. 05, ed. especial, maio, 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1559/1021>. Acesso em: 22 maio 2020.

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação (SME). **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas: SME, 2019. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas>. Acesso em: 22 jun. 2021.

CARDOSO, Cíntia; DIAS, Lucimar Rosa. A branquitude como entrave a implementação da Lei Federal 10.639/03 na educação infantil. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em: 13 jul. 2021.

CORSINO, Luciano Nascimento. **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. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/334451/1/Corsino\\_LucianoNascimento\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/334451/1/Corsino_LucianoNascimento_D.pdf). Acesso em: 02 maio 2020.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **Consentimento e Assentimento**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019, p. 62-65. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_-\\_isbn\\_final.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf). Acesso em: 15 jun. 2021.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 46-51. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_-\\_isbn\\_final.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf). Acesso em: 15 jun. 2021.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

FABRIS, Elí Henn. A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da artesanaria. XXII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. **Atas do XXII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE**. Portugal, 2015, p. 442-456. Disponível em: <http://afirse.ie.ul.pt/wp-content/uploads/2016/01/AtasAFIRSE2015.pdf>. Acesso em 12 nov. 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ROSA, Walquíria Miranda; INÁCIO, Marcilaine



Soares. O método mútuo e a formação docente no Brasil no século XIX: a qualificação da escola e a desqualificação do trabalho docente. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, p. 1-24, set. 2020/fev. 2003. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/apresentacao-revista-educacao-em-foco/edicoes-antiores-2/ano-2002/historia-da-educacao-setembro-2002fev-2003/>. Acesso em: 12 maio 2020.

FEIXA, Carles. A construção histórica da juventude. *In*: CACCIA-BAVA, Augusto et al. **Jovens Na América Latina**. São Paulo: Escrituras, 2004.

FIGUEIREDO, Roniel Santos; SOUZA, Marcos Lopes de. “Ave Maria, chegou a macumbeira!”: tensões no ensino da história e cultura afro-brasileira na escola. **Revista Diversidade e Educação**, v. 6, n. 1, jan./jun., p. 13-20, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/8254>. Acesso em: 27 maio 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernardete A. **Potenciais riscos aos participantes**. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **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](https://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf). Acesso em: 15 jun. 2021.

GLASS, Ruth. **Londres**: aspectos da mudança. Londres: Centro de Estudos Urbanos da University College London, 1964.

GOMES, Nilma Lino. **Brasil**: uma estratégia de resistência negra na diáspora africana. Programa de ações afirmativas da UFMG. Brasília: INEP, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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 BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua 2016-2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 14 jun. 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-

FAURGS, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/217088>. Acesso em: 11 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 3 Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 15 nov. 2021.

JACQUES, Joaquim Vladimir Fragoso; KORTMAN, Gilca Lucena; BORBA, Bruna Mainardi Rosso; SILVA, Ruben Marcelino Bento da. Chácara das rosas: identidade e memória dos remanescentes quilombolas. **Periódicos EST**, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 73-85, 2018. Disponível em: <http://revistas.est.edu.br/index.php/Identidade/article/view/742>. Acesso em: 13 jun. 2020.

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

KACZMAREK, Marília Dalla Vecckia. **A representação social de questões étnico-raciais em livros didáticos de História**. Guarapuava: Unicentro, 2016.

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

KI-ZERBO, Joseph. Introdução geral. *In: História geral da África, I: metodologia e pré-história da África*. Editado por Joseph Ki-Zerbo. São Paulo: Ática; UNESCO, 1982. p. 21-42.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Revista Etnográfica**, vol. IV (2), p. 333-354, 2000. Disponível em: [http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol\\_04/N2/Vol\\_iv\\_N2\\_333-354.pdf](http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf). Acesso em: 23 abr. 2020.

LIMA, Deise Maria Soares; SOUZA, Carlos Ângelo de Meneses. Igualdade racial na educação: visões docentes acerca da aplicação da Lei Federal n. 10.639/2003. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 29, 2015. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/523/768>. Acesso em: 27 set. 2020.

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 em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172484>. Acesso em: 15 jun. 2020.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. 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&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 maio 2020.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli T. Henn. **Inclusão & Educação**. Autêntica, 2013.

MARCON, Telmo. Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Pedagogia**, Brasília/DF, v. 93, n. 233, p. 11-33, jan./abr. de 2012. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2176-66812012000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812012000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 nov. 2021.

MATOS, Maurício Sousa; BISPO, Ana Mary Costa; LIMA, Elane Andrade Correia. Educação Antirracista e a Lei 10.639/2003: uma proposta de implementação a partir do Novembro Negro do IFBA. **Holos**, Natal/RN, ano 33, vol.2, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4861/pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

MENEGASSO, Maria Ester. **O declínio do emprego e a ascensão da empregabilidade**: um protótipo para promover condições de Empregabilidade na empresa pública do setor bancário. 1998. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77973>. Acesso em: 13 set. 2020.

MORAES, Roque. 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](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 13 maio 2020.

MORERA, Cátia Silene. **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. Disponível em: [Cátia Silene Morera \(jesuita.org.br\)](http://jesuita.org.br). Acesso em: 13 jun. 2020.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 28 set. 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Jorge Luiz da Silva. **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. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/798/2/jlsnascimento.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

NASCIMENTO, Jorge Luiz da Silva; GRAEFF, Lucas. Chácara das Rosas: legado cultural e etnodesenvolvimento. In: Seminário Nilo Feijó: da escravização à reparação no Rio Grande do Sul, 2016, Porto Alegre. **Anais do Seminário Nilo Feijó: da escravização à reparação no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: OAB/RS, 2016. v. 1. p. 1-10.

NASCIMENTO, Juciene Silva de Sousa. **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. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8535>. Acesso em: 13 nov. 2020.

NASCIMENTO, Maria Cristina 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.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacoes/wp7-racismo/>. Acesso em: 22 dez. 2021.

NUNES, Monica. **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. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/165712>. Acesso em: 23 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>. Acesso em: 09 out. 2020.

PAULA, Thaís Eghler de. **As relações étnico-raciais discutidas na formação inicial de professores de nível médio, no município de Pitanga/PR, por meio de Teatro-Fórum**. Guarapuava: Unicentro, 2016.

PENA, Sérgio D. J. **Humanidade sem raças?** São Paulo: Publifolha, 2008.

PEREIRA, Lúcia Regina Brito. Afro-Brasileiros: histórias e políticas públicas educacionais. In: Encontro Estadual de História “Ser Historiador Hoje”, 6., 2002, Passo Fundo. **Anais**. Passo Fundo: ANPUH/RS, 2002.

PERONDI, Maurício *et al.* **Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos Direitos Humanos: onde estamos? Para onde vamos?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1314/>. Acesso em: 18 out. 2021.

PERONDI, Maurício. **Narrativa de jovens: experiências de participação social e sentidos atribuídos às suas vidas.** Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72693/000885296.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 out. 2021.

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

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filo-sofia da diferença.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

PIZZANI, Luciana; *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](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28). Acesso em: 25 jun. 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-118.

QUIJANO, Aníbal. 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./dic., 2011.

RELINDES, Dalva de Assis. 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, abril 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/marci/Downloads/Dialnet-AplicandoALei1063903NoEnsinodeHistoriadeAcordoComA-6940995%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/marci/Downloads/Dialnet-AplicandoALei1063903NoEnsinodeHistoriadeAcordoComA-6940995%20(2).pdf). Acesso em: 23 ago. 2020.

RIBEIRO, Márden De Pádua. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Revista de Educação Movimento**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 5, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32619/18754>. Acesso em: 12 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 56.171, de 29 de outubro de 2021**. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.882, de 15 de maio de 2021, que institui o Sistema de Avisos, Alertas e Ações. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-56171-2021-rio-grande-do-sul-estabelece-as-normas-aplicaveis-as-instituicoes-e-aos-estabelecimentos-de-ensino-situados-no-territorio-do-estado-do-rio-grande-do-sul-conforme-as-medidas-de-prevencao-e-de-enfrentamento-a-epidemia-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19-de-que-trata-o-decreto-no-55-882-de-15-de-maio-de-2021-que-institui-o-sistema-de-avisos-alertas-e-acoes>. Acesso em: 16 nov. 2021.

RODRIGUES, Vera; OLIVEIRA, Vinícius Pereira de. **Relatório Antropológico de Caracterização Histórica, Econômica e Sociocultural**. Porto Alegre: INCRA/UFRGS, 2005.

ROSA, Alan Barcellos da. **Currículo e identidades étnico-raciais: os desafios na implementação da Lei 10.639/03 no currículo da EJA em Alvorada/RS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2017. Disponível em: [http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7357/2/DIS\\_ALAN\\_BARCELLOS\\_DA\\_ROSA\\_COMPLETO.pdf](http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7357/2/DIS_ALAN_BARCELLOS_DA_ROSA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 15 nov. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Esencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas**. Edição: Maria Paula Meneses et al. Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/81474/1/Construindo%20as%20Epistemologias%20do%20Sul\\_Vol%201.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/81474/1/Construindo%20as%20Epistemologias%20do%20Sul_Vol%201.pdf). Acesso em: 14 nov. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 23-72.

SANTOS, Julia Antas 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. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/50247/19%20-%20Julia%20Antas%20dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 out. 2020.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANTOS, Marcos Augusto Wistuba Bisinella dos. **Eu negro?** Construção das negritudes posicionadas dentro do contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2016. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/10960159630663558.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

SENNET, Richard. **O artífice**. São Paulo: Record, 2013.

SILVA, Antônio Sidney Miranda **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, Luana Lima Bittencourt. 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, Luana Lima Bittencourt; WEINSTEIN, Mary. 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, Lucia Maria 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, Natalino Neves 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. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG\\_353cdf0db7081b699627ee1dae366b5d](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_353cdf0db7081b699627ee1dae366b5d). Acesso em: 21 out. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (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.

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

SMITH, Neil. **The New Urban Frontier**: Gentrification and the Revanchist. London: Routledge, 1996.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil.

SOUZA, Janyne Barbosa 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. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/10/Dissertacao-de-Janyne-2015.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

TÚBERO, Rosana. 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.

UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS (UNISINOS). **Projeto Político Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 2016. Disponível em: <https://www.unisinos.br/pos/images/modulos/estrito/regimento-interno/educacao/projeto-politico-pedagogico-educacao.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2012. p. 61-74. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 29 jul. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 12-42.

WASILEWSKI, Lara. **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. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1625/2/O%20MOVIMENTO%20NEGRO.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

WUNDER, Alik Wunder; SILVA, André Luíz Ferreira da. **Pesquisas em comunidades indígenas, quilombolas e tradicionais**. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 52-57. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_-\\_isbn\\_final.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf). Acesso em: 15 jun. 2021.

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



## APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) – ENTREVISTADOS(AS)

Prezada(o) XXXX

Você está sendo convidada(o) a participar como voluntária(o) da pesquisa intitulada “**As relações étnico-raciais na trajetória escolar de jovens do Quilombo Chácara das Rosas – Canoas (RS)**”, desenvolvida por Carina Malonn, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado da discente Carina Malonn, estudante da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), que conduzirá as entrevistas de forma presencial.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como as relações étnico-raciais são percebidas e significadas por jovens quilombolas de Canoas, em suas trajetórias escolares. Também objetiva descrever os significados atribuídos pelos jovens em relação às ações afirmativas em suas trajetórias escolares, compreender em que medida a educação étnico-racial relaciona-se com a permanência dos estudantes na escola e analisar efeitos das políticas educacionais referentes às relações étnico-raciais a partir da perspectiva de jovens do Quilombo Chácara das Rosas.

Você é convidada(o) a participar do seguinte procedimento: uma entrevista, sendo que esta será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita, única e exclusivamente para fins de pesquisa. A entrevista será realizada com base em um roteiro, com questões abertas que solicitam da(o) entrevistada(o) a exposição de suas opiniões sobre situações do cotidiano da escola e do contexto educacional.

Sua participação é autônoma, consciente, livre e esclarecida, conforme CONEP (2012), portanto salientamos que mediante qualquer possível risco, dano ou desconforto no compartilhamento de informações, você poderá se manifestar e que não precisará responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na pesquisa como timidez ou receio de responder algum questionamento, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar. Além disso, os registros de sua participação serão disponibilizados a você, antes que sejam inseridos na dissertação da Carina Malonn.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como as identidades de todas(os) as(os) participantes serão preservadas e mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato, das(os) participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Sua participação não é obrigatória. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase da pesquisa. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo e nenhuma penalização.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: [carina.malonn@gmail.com](mailto:carina.malonn@gmail.com) e do telefone: (51) 992575506.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Adotaremos os protocolos de segurança previstos nas diretrizes do Ministério da Saúde (MS) decorrentes da pandemia causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19).

Esse Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

São Leopoldo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - RESPONSÁVEIS

Prezado(a) responsável,

Seu filho(a) está sendo convidada(o) a participar como voluntária(o) da pesquisa intitulada “**As relações étnico-raciais na trajetória escolar de jovens do Quilombo Chácara das Rosas – Canoas (RS)**”, desenvolvida por Carina Malonn, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado da discente Carina Malonn, estudante da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), que conduzirá as entrevistas de forma presencial.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como as relações étnico-raciais são percebidas e significadas por jovens quilombolas de Canoas, em suas trajetórias escolares. A partir do objetivo geral, defini três objetivos específicos. Também objetiva descrever os significados atribuídos pelos jovens em relação às ações afirmativas em suas trajetórias escolares, compreender em que medida a educação étnico-racial relaciona-se com a permanência dos estudantes na escola e analisar efeitos das políticas educacionais referentes às relações étnico-raciais a partir da perspectiva de jovens do Quilombo Chácara das Rosas.

Seu filho(a) é convidada(o) a participar do seguinte procedimento: uma entrevista, sendo que esta será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita, única e exclusivamente para fins de pesquisa. A entrevista será realizada com base em um roteiro, com questões abertas que solicitam da(o) entrevistada(o) a exposição de suas opiniões sobre situações do cotidiano da escola e do contexto educacional.

Nos comprometemos disponibilizar a você os registros de sua participação em qualquer fase da execução da pesquisa, compreendendo que sua participação ocorre de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida, conforme CONEP (2012).

A participação de seu filho (a) é autônoma, consciente, livre e esclarecida, conforme CONEP (2012), portanto salientamos que mediante qualquer possível risco, dano ou desconforto no compartilhamento de informações, você ou ele (a) poderão se manifestar e que ele (a) não precisará responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na pesquisa como timidez ou receio de responder algum questionamento. Além disso, os registros de sua participação serão disponibilizados a você, antes que sejam inseridos na dissertação da Carina Malonn.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que a identidade do(a) entrevistado (a), assim como as identidades de todas(os) as(os) participantes serão preservadas e mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato, das(os) participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhes serão apresentados, pois esse retorno permitirá que vocês tomem ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seus consentimentos. A participação não é obrigatória. Caso o (a) entrevistado (a) tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase da pesquisa. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo e nenhuma penalização.
5. Da garantia de que vocês podem receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: [carina.malonn@gmail.com](mailto:carina.malonn@gmail.com) e do telefone: (51) 992575506.
6. De que vocês não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Adotaremos os protocolos de segurança previstos nas diretrizes do Ministério da Saúde (MS) decorrentes da pandemia causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19).

Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

São Leopoldo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora