



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - CAMPUS BAGÉ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL

Luana Lucas Alves

**INVISIBILIDADE NEGRA: AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE
ACEGUÁ/RS E OS CAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO DA LEI
10.639/2003**

**BAGÉ
2017**

Luana Lucas Alves

**INVISIBILIDADE NEGRA: AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE
ACEGUÁ/RS E OS CAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO DA LEI**

10.639/2003

Monografia de Conclusão do Curso de Pós-Graduação Especialização em Educação e Diversidade Cultural da Universidade Federal do Pampa.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica

Bagé

2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

A474i

Alves, Luana Lucas

Invisibilidade Negra: as Comunidades Quilombolas de Aceguá/RS e os Caminhos da Implantação
da Lei 10.639/2000 / Luana Lucas Alves.

27 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade Federal do Pampa,
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL, 2017.

"Orientação: Alessandro Carvalho Bica".

1. Comunidades Quilombolas. 2. Lei 10.639/2003. 3. Invisibilidade Negra. I. Título.

LUANA LUCAS ALVES

**INVISIBILIDADE NEGRA: AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE
ACEGUÁ/RS E OS CAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO DA LEI
10.639/2003**

Monografia de Conclusão do Curso de Pós-Graduação Especialização em Educação e Diversidade Cultural da Universidade Federal do Pampa. Área de concentração: Educação.

Monografia defendida e aprovada em: 29 de junho de 2017

Orientador e Banca Examinadora

Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica

Orientador

UNIPAMPA

Ms. Wagner Terra Silveira

Colaborador UNIPAMPA

Ms. Adriano Souza

Membro do NEABI/Bagé - UNIPAMPA

AGRADECIMENTO

Primeiramente à Deus por todas as bênçãos e oportunidades que me proporcionou na vida.

Agradeço à minha família, por serem a base do que sou, do que acredito e que me ensinou deixar o egoísmo e os interesses particulares de lado para olhar e lutar por quem mais precisa.

A cada família das comunidades com as quais tenho o privilégio de conviver e aprender e com os quais me sinto na obrigação de auxiliar e contribuir para que sejam vistos e reconhecidos pela importância que tem.

Aos meus amigos que sempre me incentivaram a prosseguir, que foram acaento em todos os momentos de angústias, tristezas e cansaço.

Ao Movimento de Emaús da Diocese de Bagé, que me ensinou a ser uma missionária de Jesus Cristo nesse mundo tão carente de fé, oração e ações em prol do próximo.

Ao meu orientador que sempre acreditou em mim e enxergou além do que eu acreditava ser.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar como o município de Aceguá, no âmbito das escolas municipais, está implantando a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e particulares de todo país. Compreender este processo de implantação e também as tensões existentes são de extrema importância quando se trata de um município que possui duas comunidades quilombolas devidamente reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares desde o ano de 2009. Para este estudo foi realizada uma pesquisa documental, analisando o Plano Municipal de Educação e também uma pesquisa de campo nas comunidades para a coleta de informações. Este estudo trouxe à tona alguns paradoxos como o não reconhecimento das comunidades quilombolas por parte das escolas e ao mesmo tempo várias metas e estratégias destinadas a esse público no Plano Municipal de Educação. Para as análises foram utilizados alguns autores como Marcus Vinicius Fonseca (2002), Renísia Cristina Garcia (2007), Vera Lucia Candau (2003) e Demerval Saviani (2008), dentre outros que nos levam a uma reflexão sobre a discriminação no ambiente escolar, a importância da real efetivação dessa legislação tão nova, se comparada com outras, e o desafio da sua implantação em uma sociedade que se projetou branca.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003; Educação; Comunidades Quilombolas.

ABSTRACT

The present study aims to analyze how the city of Acegua, within the municipal schools, is implementing Law 10.639 / 2003, which makes it required to teach History and Afro-Brazilian Culture in public and private schools throughout the country. Understanding this implementation process and also the existing tensions are very important when it comes to a city that has two Quilombola communities properly recognized by the Palmares Cultural Foundation since 2009. For this study a documentary research was realized, analyzing the Municipal Education Plan and also a field research in the communities to collect the informations. The present research has brought some paradoxes such as the non-recognition of the quilombolas communities by the schools and at the same time several goals and strategies destined to this public in the Municipal Education Plan. Some authors have been used for these analysis, such as Marcus Vinicius Fonseca, Renísia Cristina Garcia, Vera Lucia Candau and Demerval Saviani, among others that lead us to a reflection about the discrimination in the school environment, the importance of the real effectiveness of this new law, if compared with others, and the challenge of its implantation in a society that has projected itself white.

Keywords: Law 10.639/2003; Education; Quilombola Communities.

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 08 |
|---------------------------|-----------|

2 DESENVOLVIMENTO

| | |
|---------------------------------|----|
| 2. 1 O negro e a educação | 10 |
|---------------------------------|----|

| | |
|---|----|
| 2. 2 Do que trata a Lei 10.639/2003 | 14 |
|---|----|

| | |
|---|-----------|
| 3 ACEGUÁ E COMUNIDADES QUILOMBOLAS | 16 |
|---|-----------|

| | |
|------------------------------------|----|
| 3. 1 Comunidade Vila da Lata | 17 |
|------------------------------------|----|

| | |
|--------------------------------|----|
| 3. 2 Comunidade Tamanduá | 18 |
|--------------------------------|----|

| | |
|--|-----------|
| 4 REALIDADE EDUCACIONAL DE ACEGUÁ E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) | 18 |
|--|-----------|

| | |
|-------------------------------------|-----------|
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 23 |
|-------------------------------------|-----------|

REFERÊNCIAS

1 INTRODUÇÃO

Após a pesquisa *“Utopia e realidade: acesso às políticas públicas educacionais na comunidade quilombola Vila da Lata de Aceguá/RS”*, realizada em 2014, para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras da Unipampa, constatou-se que havia muitas vulnerabilidades econômicas e sociais das famílias quilombolas residentes na comunidade Vila da Lata e, principalmente, quanto ao seu não acesso, e até mesmo desconhecimento, acerca das políticas públicas educacionais.

Outro aspecto percebido foi à invisibilidade da comunidade perante o poder público e até mesmo perante a sociedade em geral, em especial a comunidade escolar, que desconhece/ignora sua existência. A pesquisa mencionada foi realizada em apenas uma das comunidades, porém a mesma situação é vivenciada pela outra comunidade quilombola, chamada Tamanduá.

O que motivou essa pesquisa e tornou possível a sua realização foi o fato de trabalhar como Extensionista Rural Social na EMATER/RS-ASCAR do município de Aceguá, entidade a qual presta serviços de assistência técnica e social para famílias rurais. Dentre o público assistido estão as Comunidades Quilombolas em estudo. Ao me deparar com tal realidade, no ano de 2011, descobri um universo de pessoas a parte de tudo que havia conhecido até então; pessoas com suas crenças, saberes, características e vulnerabilidades muito peculiares.

O contato e convívio com tais famílias me fizeram refletir sobre vários conceitos dados na sociedade, aqueles repetidos e reforçados baseados apenas no senso comum e proferidos por pessoas que se quer imaginam que existem comunidades passando tamanhas privações, sofrendo diversos tipos de exploração e, que mesmo assim, resistem, lutam e enfrentam a vida com dignidade, humildade e trabalho. Pessoas que trabalharam uma vida inteira construindo a riqueza das estâncias que os cercam, hoje sem direito nem a se aposentar e ter uma vida um pouco mais digna e, pior ainda, diversos jovens indo pelo mesmo caminho. Por que são preguiçosos? Não, porque em pleno século XXI continuam sendo explorados.

Estes aspectos despertaram em mim, enquanto profissional e acadêmica, um compromisso de registrar/evidenciar e contribuir de alguma forma com tal realidade. Mas para além do papel desempenhado enquanto profissional e acadêmica, existe uma pesquisadora negra, ou seja, da mesma raça e cor de pele

daquelas pessoas, porém com alguma sorte a mais, que desfruta e vivencia de uma realidade bem diferente da qual estão submetidos. Tal percepção desperta o interesse de compreender esse distanciamento de realidades e o desejo/dever de contribuir.

Acredito que cada um enxerga a partir do lugar que ocupa na sociedade, mas tem o dever, enquanto cidadão/ser humano, de compreender o outro lado e se colocar, nem que seja no âmbito reflexivo, em “outros lugares” que não apenas o seu. Neste sentido, todos os argumentos apresentados foram o fio condutor deste trabalho que, além de motivá-lo, suscitaram a dúvida sobre como o município e as escolas, mais especificamente, acolhem os alunos oriundos das comunidades, tendo como obrigatoriedade implantar a Lei 10.639/03.

Para a realização deste trabalho optou-se por realizar uma pesquisa de campo para coleta de informações, em que foram visitadas todas as famílias das comunidades para levantamento de informações e elaboração de um diagnóstico. Este diagnóstico além de contribuir com a pesquisa, como no levantamento do número de crianças e jovens, local onde estudam e coleta de depoimentos com relação a escola; serviu para se ter um panorama da situação atual socioeconômica das famílias e demandas a serem atendidas e encaminhadas para acesso a políticas públicas como Cadastro Único de Assistência Social (CadÚnico), Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada (BPC), Programa de Habitação e Cesta Básica. Tais informações e ações realizadas contribuíram para o desenvolvimento do Plano Socioassistencial o qual inscrevo todos os anos no Conselho Municipal de Assistência Social destinado a famílias Quilombolas. As informações coletadas com relação à Educação foram entregues à Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, bem como foi realizado uma fala sobre as comunidades, levando ao conhecimento da Secretaria informações referentes a origem, formação e características das mesmas.

Foi realizado também uma pesquisa bibliográfica e documental, analisando o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Aceguá. Plano este que passou a ser obrigatório após ser sancionada a Lei 13.005/14, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, em que todos os estados e municípios elaboraram planejamentos específicos considerando a situação, as demandas e necessidades locais.

Esta pesquisa teve por objetivo descobrir, de acordo com o Plano Municipal de Educação (PME), como estão sendo contempladas as comunidades quilombolas, tendo em vista que muitas metas e estratégias estão relacionadas a elas e se há um projeto articulado no sentido de efetivar a implantação da Lei 10.639/03.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O Negro e a Educação

Relatos da história trazem contribuições e ajudam a compreender como se deu o processo educativo para os negros no Brasil. Saviani (2008) conta que, em 1564, a Coroa portuguesa adotou o plano da redízima, que destinava dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira à manutenção dos colégios jesuíticos. Com isso, a educação era financiada através de recursos públicos, configurando uma espécie de “escola pública religiosa”. Entretanto se mantinham sob controle da ordem dos jesuítas, ou seja, sob domínio privado.

O resultado foi que, quando se deu a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2005, p.3).

Já estudos documentais de 2002, realizados por Fonseca, mostraram que, no Brasil do século XIX, em Minas Gerais, escravizados e libertos tinham algum acesso às letras devido a Lei do Ventre Livre que previa que os filhos de escrava nascidos livres deveriam ser mantidos no mínimo até os oito anos de idade com os senhores, e caso estes desejassem, até os 21 anos, com a responsabilidade de “criá-los e educá-los”. Com isso a maioria dos matriculados em estabelecimentos particulares, mantidos por letrados com vocação de ensinar, eram crianças e jovens negros. Entretanto a medida que o ensino se tornou público, a população negra diminuiu nos bancos escolares. O que aponta para a ideia de que a instituição pública nasceu excludente e racista.

Certamente essa visão excludente não nasceu na escola, pois ela permeia todas as relações de vida das pessoas. E, conforme nos diz Lopes (1985), relações

de opressão, no Brasil, vem desde a constituição e exploração da colônia, produzindo processos educativos. Diante do ocorrido ao longo da história e por pressão interna dos movimentos sociais e externas, a Constituição Nacional de 1934, ainda que timidamente, repudiou a discriminação racial com o princípio da igualdade perante a lei e a Constituição de 1988 reconheceu a diversidade da população brasileira, garantindo o direito a cultura, tornando o racismo um crime inafiançável e imprescritível.

No entanto, a Constituição não foi o suficiente para evitar a discriminação, a desigualdade e a exclusão dos negros na sociedade, pois ainda são muitas as dificuldades enfrentadas e inúmeros os obstáculos a se superar. Portanto evidenciar essas questões é fundamental a fim de desmistificar alguns discursos que julgam os negros como acomodados e desconsideram toda uma história de escravidão, subserviência e privações.

Qualquer que seja o âmbito e a dimensão observados, negros e brancos estão desigualmente situados com relação ao acesso às oportunidades. É assim no mercado de trabalho, na educação e em qualquer outro espaço da vida brasileira. (QUEIROZ, 2002, p.15).

Diante dessa realidade a intervenção do Estado como promotor de igualdade, justiça e inclusão social se faz necessária. Segundo Rocha (2012, p.98), o atendimento a essas questões *"passam pelo entendimento da educação como caminho seguro para o desenvolvimento humano"*.

Jessé Souza (2009) reconhece que a condição de ex-escravo é que marca a desigualdade, mas afirma que vai além disso, conforme podemos ver neste trecho:

Ainda que a escravidão, sem dúvida, dificulte enormemente as condições de entrada no mercado capitalista dos ex-escravos, o verdadeiro problema é a inexistência de qualquer política ou consenso social no sentido de reverter esse quadro, como Joaquim Nabuco já denunciava há mais de 100 anos. Assim, não é a escravidão, mas o abandono secular de ex-escravos e de uma maioria de homens livres, tão sem eira nem beira quanto os próprios escravos e de qualquer cor de pele, à sua própria sorte ou, mais realisticamente, ao "próprio azar", que é a verdadeira causa deste flagelo. (SOUZA, 2009)

Somos herança de um colonialismo de natureza exploratória. Exploramos bens, exploramos a natureza, exploramos o homem. E romper com essa herança é difícil para muitas pessoas em nossa sociedade que ainda acreditam que o Brasil oferece "regalias" aos negros através de políticas públicas compensatórias.

Aos indígenas e africanos escravizados, como diz Silva (2007), fora negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Passava-se uma imagem de desvantagem por ser negro e utilizava-se a educação para despertar o desejo de ser branco.

Essa imagem ainda se reflete e repete nos dias de hoje, porém de outras formas como foi ouvido nos depoimentos de pessoas não-alfabetizadas com 40 anos que, até frequentaram a escola, porém não podiam sentar para estudar com as demais crianças, pois era lhes imposto o papel de auxiliar a professora, ou depoimentos como *“eu gostava de ir para escola, mas depois as pretas não podiam entrar, só as brancas”* (Dona Célia, Quilombo Tamanduá).

Logo, culpar os negros pela condição em que vivem e enxergá-los como alienados e acomodados simplesmente, julgando terem as mesmas condições financeiras e sociais do restante da sociedade é eximir o governo de suas responsabilidades e também a sociedade do seu papel perante o outro. André Ramos Tavares (2007, p. 525) afirma que “os tratamentos diferenciados podem estar em plena harmonia com a Constituição, porquanto a igualdade implica o tratamento desigual das situações de vida desiguais, na medida da desigualação”.

A demanda por reparações visa que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição (BRASIL, 2004, p. 11).

Joaquim Barbosa (2001) nos diz que as ações afirmativas

podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (BARBOSA, 2001, p. 40)

No movimento de estudar e analisar a história das políticas públicas e sociais brasileiras, percebe-se, que apesar de serem presentes em nossa história social, os direitos inalienáveis das minorias sociais vêm sendo fragilizados e esquecidos na história brasileira, pois, conforme Lucas Sales Costa (2014), a generalidade das disposições, a falta de vontade política, a desarticulação da sociedade civil e a

insatisfatória atuação do poder público ocultaram, quase totalmente, o brilho que importantes preceitos voltados ao teor social ofereciam.

Muito se evoluiu na construção de políticas, mas há muito ainda a se fazer no sentido efetivá-las, buscando a inclusão e luta contra a injustiça. Não foi por acaso que o Ministério da Educação (1997), instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais, que inclui como tema transversal a Pluralidade Cultural. E sensíveis às denúncias e propostas do Movimento Negro, formularam e implantaram a Lei 10.639/2003, que é um passo institucional muito importante.

Além disso ainda sugeriram outras políticas compensatórias relacionadas à transferência de renda como Programa Bolsa Família (PBF), criado em 2003; à alimentação como o Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAAL), em 2003; e à educação como o sistema de cotas através da Lei 12.711 de 2012; e o PROUNI, em 2004, institucionalizado pela Lei nº 11.096/04; dentre outras.

Infelizmente, uma parte da sociedade ainda enxerga os programas de ações afirmativas e as políticas públicas como “privilégios” para a população negra. Será que são privilégios ou direitos? Sem esquecer que direitos são garantias legais e constitucionais de acesso à educação, saúde, emprego em condições de igualdade.

As públicas educacionais que, segundo Adão Francisco Oliveira (2010), *“dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem, diante das desigualdades existentes ao longo da história”*, tem o papel que aponta Alves (2014)

atuar no sentido de minimizar a exclusão a qual as famílias negras foram submetidas por séculos, contribuindo para que o negro não seja apenas o peão, o domador, empregado, ou, com alguma sorte, o jogador de futebol, mas que consiga ocupar outros espaços na sociedade como dentistas, médicos, engenheiros, enfim, que assumam na sociedade papéis sociais que não sejam apenas os da subserviência. (ALVES, 2014)

Garcia (2007) nos diz que

É preciso ter claro que um olhar mais atento para os negros não significa beneficiar um segmento em detrimento de outro. Refere-se a tratar o desigual – já que é assim que o negro vem se constituindo historicamente -, como desigual, por um período de tempo, para que, no futuro, se possa de fato (e de direito) galgar a igualdade. (GARCIA, 2007, p.15)

Nesse sentido, o diálogo entre educação e etnia se faz necessário para democratizá-la, pois, enquanto direito social, precisa garantir o direito à diferença e a implementação de políticas públicas que superem as desigualdades sociais e raciais.

Alguns especialistas ainda afirmam que

uma das possíveis saídas para o fim das desigualdades educacionais do Brasil está em enfrentar as desigualdades raciais presentes no ambiente escolar, que estão expressas, em grande medida, no currículo escolar. Embora estejam presentes de modo relevante em nossa sociedade, como observamos em nosso cotidiano, a história e culturas negras tem pouco ou nenhum destaque nos currículos escolares brasileiros, que tem suas bases fixadas nas culturas de origem europeia. (COGO, 2008)

A escola é um lugar de formação, construção e reconstrução de valores e precisa investir neste sentido. Portanto as políticas públicas, que atendam a esse público, são de extrema importância para que possamos galgar a justiça e a igualdade, que os negros não conseguiram conquistar naturalmente na sociedade. Elas são de responsabilidade do governo e, além de existirem, precisam de todo um sistema que garanta de fato o acesso à quem delas necessita.

2. 2 Do que trata a Lei 10.639 de 2003

A Lei 10.639 de 2003 é uma medida legal que alterou a LDB (Lei 9.394/96), estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no ensino básico de escolas públicas e particulares de todo país. Ela é justificada como uma *“reposta à população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, política de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade”* (BRASIL, 2004, p. 10), pois a história e cultura afro-brasileiras ainda são apresentadas de forma estereotipada na escola. A Lei surgiu de um processo de negociação onde o estado brasileiro, já signatário de declarações e acordos internacionais contra formas de exclusão, acabou ressignificando o debate sobre a implementação de políticas de ações afirmativas no país.

De acordo com Munanga (1996)

a luta pela superação do racismo tem se manifestado através de duas formas de ações conjuntas: de um lado, discursos produzidos por intelectuais, militantes, movimentos e outros atores engajados com esta questão. De outro lado, a sanção de leis, instituições, organizações e programas de intervenção frutos de diálogos internacionais e nacionais e definidas pelo poder público. (MUNANGA, 1996)

Correlato à promulgação da referida Lei foram lançados documentos oficiais que, dentre outros objetivos, visam nortear e contribuir com a sua promoção nos estados como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações*

étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Além de expor orientações normativas e conteúdos curriculares que deverão ser trabalhados em sala de aula, trazem categorias e concepções importantes para o entendimento do diálogo entre educação e relações étnico-raciais.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica é um momento histórico que objetiva não apenas mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia para um africano, mas sim ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (BORGES, 2010)

Apesar da homologação da Lei 10.639/03, percebemos que sua implantação é lenta e ainda existem poucos livros didáticos que atendam o que está previsto na lei. Além do seu não cumprimento e omissão por parte dos setores públicos, que não criam mecanismos para executá-la. Outros fatores são a resistência por parte dos professores, diretoria e até mesmo gestores, que muitas vezes se mostram despreparados, indiferentes e até mesmo contrários à esta norma federal, o que contribui para a persistência da discriminação no âmbito escolar.

Neste sentido, Oliveira (2012, p.33) adverte que se faz necessário

Compreender que estamos tratando aqui de uma nova política pública no campo da educação, e que tem como característica a inovação, a disputa política contra-hegêmica, a desconstrução de conceitos e noções fortemente arraigados – inclusive no campo educacional – e, por conta disso, a proposição de novos parâmetros interpretativos àqueles já consolidados nos estudos históricos e na educação.

O Brasil foi formado a partir das heranças culturais europeias, indígenas e africanas, porém não contempla, de maneira equilibrada, essas três contribuições no sistema educacional. Segundo Silva (2005, p.21) precisamos “conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira”. A volta deste tema para Zarth (2010)

não é apenas uma volta metodológica do passado e sim uma tentativa de reconsiderar, numa perspectiva crítica, as condições históricas dos diferentes grupos etnoculturais na constituição da sociedade nacional, marcado por equívocas desigualdades com características étnicas. (ZARTH, 2010, p. 119)

Segundo Saviani (2001),

partindo do princípio de que todos devem ser incluídos socialmente, a aprendizagem deve fugir aos padrões excludentes e seletivos do sistema de ensino brasileiro ao longo destes anos. Para que haja uma aprendizagem significativa, a realidade do aluno deve estar presente nos conteúdos e atividades propostas em sala de aula para que estes sejam motivados a refletir, pensar, questionar tal realidade bem como se tornar responsáveis

pelos posturas e posicionamentos diante dos conflitos e desafios da vida.
(SAVIANI, 2001)

Por isso, ter como meta a efetiva realização das prerrogativas dessa Lei é essencial para a construção de uma sociedade mais igualitária, pois reflete numa mudança de pensamento dos professores e, conseqüentemente dos alunos. Trabalhar e refletir este tema na escola pode provocar uma mudança para além do ambiente escolar, principalmente quando nele estão inseridos alunos negros, oriundos de comunidades quilombolas, com todo um histórico de negações, privações e baixa autoestima que merecem ser enxergados enquanto sujeitos de direitos como os demais.

3 ACEGUÁ E COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Aceguá localiza-se na fronteira sul do Rio Grande do Sul, a 67 Km de Bagé. A área geográfica de Aceguá pertenceu até 1996 ao Município de Bagé, tendo se emancipado em 16 de abril de 1996. Porém, sua estrutura administrativa começou a funcionar somente em 1 de janeiro de 2001. O município possui 75% de sua população residindo no meio rural.

A formação das Comunidades Quilombolas Vila da Lata e Tamanduá, diferente de muitos outros quilombos do país, não se deu pela fuga de escravos. Portanto é preciso compreender as definições dadas ao termo ao longo dos anos, que, no século XX, deixou de ser associado apenas ao fenômeno da escravidão e ganhou uma significação sociocultural através dos tempos. Além do conceito, a economia, a política e a cultura em relação a organização social desses atores, foram repensados e reconstruídos.

Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos de insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio (O'DWYER, 2002, p. 18).

Essa mudança se deu em decorrência da necessidade de expansão do atendimento de disposições legais apontadas na Constituição Federal de 1988 e após diversas alterações, em 2003, o termo quilombo foi definido pelo Decreto Nº

4.887 de 20 de novembro de 2003, como “grupos étnico-raciais segundo critério de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

Assim posto, o conceito de quilombo passa a dar conta, semanticamente, das especificidades históricas e culturais de comunidades negras que habitam terras com registros de ex-quilombos, ou que tenham trajetória histórica própria, desde que se reconheçam como quilombolas. (DOULA e SANTOS, 2008)

3.1 Comunidade Vila da Lata

A comunidade Vila da Lata fica no município de Aceguá/RS, fazendo fronteira com Aceguá/Uruguai. Situa-se a 30 km da sede e é composta por 19 famílias. Conforme relatos dos moradores, sua formação deu-se através da compra de terrenos de um escravo alforriado do Uruguai que loteou a área. Acredita-se que ela existia antes disso, porém não há quase registro e os moradores atuais contam que seus avós e bisavós já moravam lá.

Vila da Lata possui o reconhecimento da Fundação Cultural Palmares desde o ano 2009. A principal fonte de renda das famílias vem da prestação de serviço para as estâncias vizinhas e aposentadoria. Habitam terrenos pequenos nos quais criam galinhas e cultivam horta para a subsistência.

A comunidade acessou algumas políticas públicas como o Programa de Habitação Minha Casa Minha Vida e Minha Casa Melhor e o Fundo Estadual de Apoio ao Desenvolvimento dos Pequenos Estabelecimentos Rurais (FEAPER), porém ainda carecem de muito investimento, principalmente relacionado a água e saneamento. Não há oferta de transporte público, cada família paga R\$ 160,00 (cento e sessenta reais) para ir até a cidade receber e fazer as compras do mês. Recebem uma vez por mês atendimento médico, que é quando o ônibus da saúde vai até a comunidade. E quanto ao acesso à informação, as famílias possuem contato através do rádio e da televisão, pois há sinal telefônico.

3.2 Comunidade Tamanduá

A comunidade Tamanduá fica a 20 km da sede do município de Aceguá. Segundo RUBERT (2005) teve sua formação a partir do Sr. Antônio Maria Campos,

bisavô de moradores atuais que teria recebido uma “deixa” de 4 quadras de campo de sua madrinha branca e estancieira, de quem era capataz.

Atualmente está composta por 14 famílias, que tem sua renda adquirida através do trabalho como diarista, criação de gado e aposentadoria. Também criam ovelhas e as idosas trabalham com artesanato em lã. As jovens casaram e vivem nos assentamentos vizinhos, mesmo assim sempre frequentam e mantém forte vínculo com a comunidade. Não possuem acesso a transporte público e enfrentam o problema de falta de água, habitação e saneamento básico. Foi reconhecida em outubro de 2009 pela Fundação Cultural Palmares.

4 REALIDADE EDUCACIONAL DE ACEGUÁ E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME)

O Plano Municipal de Educação passou a ser obrigatório após ser sancionada a Lei 13.005/14, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, através do qual todos os estados e municípios elaboraram planejamentos específicos considerando a situação, as demandas e necessidades locais.

Ele deve estar alinhado com o Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação e depende do real dimensionamento das demandas educacionais, das fragilidades, dos desafios e das potencialidades do município, levando em consideração a trajetória histórica, as características socioculturais e ambientais, a vocação e a perspectiva de futuro.

Para análise do Plano Municipal de Educação (PME) de Aceguá, foi feito um recorte de todas as metas e estratégias relacionadas às comunidades quilombolas e população do campo, para tentar compreender como estão planejadas as ações destinadas a esse público.

Aceguá possui três escolas municipais e duas estaduais. Entretanto foram consideradas na presente pesquisa somente as escolas municipais: Francisco de Paula Pereira, Pioneira e Nossa Senhora das Graças. Situadas nas seguintes localidades, respectivamente: Tábua, Colônia Pioneira e Sede do município.

Na introdução do Plano Municipal de Educação, encontramos como finalidade *“estabelecer padrões que priorizem a superação da desigualdade social e exclusão”*. Superar a desigualdade social e exclusão, estabelecendo padrões remete-nos a

uma contradição, tendo em vista o que nos dizem Abramowicz & Oliveira (2006) que “a escola tem um papel fundamental na formação da identidade das crianças que são acolhidas por essa instituição, mas também precisa ter clareza da necessidade de “positivar” a diversidade da qual é constituída”, ou seja, considerar a diversidade e não estabelecer padrões conforme sugere o plano.

Na primeira meta a intenção é fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas escolas existentes no município, atendendo às especificidades dessas comunidades. Em diversas estratégias do Plano são citadas “comunidades indígenas”, entretanto não há registros de que elas existam no município, o que poderia ter sido suprimido. E quanto ao atendimento das especificidades, nos faz questionar que especificidades seriam essas. Talvez aquelas apresentadas anteriormente, as quais motivaram a presente pesquisa, mas de que forma elas estão contempladas no plano?

Quando falamos em reparação ou reconhecimento, logo associamos a inclusão. Desse modo, cabe-nos questionar de que inclusão falamos: igualdade de tratamento e oportunidades? Da cultura? Da ideologia? Como estão sendo tratados os alunos negros, no caso da pesquisa, remanescentes de quilombos, dentro da escola?

Durante a pesquisa de campo, foi feito o levantamento do número de crianças quilombolas em idade escolar. Encontrou-se 20 ao total e em torno de 10 jovens entre 16 e 20 anos que pararam de estudar, devido a necessidade de trabalhar e auxiliar no sustento da família. Há também muitos adultos na faixa de 40 anos e idosos não alfabetizados. Essas informações remetem a meta 2, que visa fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, como o Bolsa família, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violência na escola, visando o estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos alunos. Essa meta, se colocada em prática, deve dar conta da realidade citada acima de evasão escolar e analfabetismo.

Ainda na meta 2, uma das estratégias está relacionada ao estímulo ao uso de tecnologias pedagógicas considerando as especificidades das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas. Em pesquisa anterior realizada, constatou-se que todos os jovens só tinham acesso a computador e internet na

escola. Já os que não estavam na escola, nunca tocaram em um computador. Essa situação encontrada mostra a importância da escola no acesso dos jovens à tecnologia.

Uma das estratégias mais relevantes para a pesquisa visa inserir no currículo do ensino fundamental, conteúdos que tratem de temáticas afro-indígenas, de acordo com a lei em vigor. Durante uma conversa com a Coordenadora pedagógica, a mesma informou que implementam a Lei 10.639 de 2003 através de atividades e ações interdisciplinares, realizando vários trabalhos com os alunos que são expostos e apresentados ao final do ano em uma Mostra Africana. Porém informou que encontram resistência por parte dos professores quanto ao reconhecimento da existência das comunidades quilombolas de Aceguá e desconhecem seus alunos oriundos delas. Foi consultado também a pessoa responsável pelos recursos financeiros da secretaria e a mesma também informou que não recebem verbas específicas, pois não possuem alunos quilombolas.

Estas informações nos revelam um paradoxo, quando informam que atendem a legislação e, no entanto, ignoram e desconhecem a existência das comunidades quilombolas. Diante do exposto foi feita a proposta, para a Coordenadora, de realizar-se uma reunião em setembro de 2016 com os professores para falar sobre as comunidades quilombolas. Na ocasião, foi passado uma apresentação explicando as atribuições dadas ao termo quilombola e o histórico das comunidades de Aceguá, porém as professoras não foram convocadas, participando apenas o responsável pela área e a Coordenadora Pedagógica. Neste dia foi entregue um documento com a cópia das Certidões de ambas as comunidades, emitidas pela Fundação Cultural Palmares, desde o ano de 2009, bem como a listagem dos alunos oriundos delas.

Na meta dois ainda há o objetivo de estimular a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regularidade atividades culturais para a livre fruição dos alunos dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural. Mas como estimular a relação com movimentos culturais se há uma negação da existência das Comunidades Quilombolas?

Fala-se ainda em incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das

relações entre as escolas e as famílias e estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas. Entretanto as escolas que existiam em ambas as comunidades foram fechadas. Constatou-se, durante a pesquisa de campo, que os pais foram unânimes em dizer que gostariam que houvesse escola nas comunidades, pois assim poderiam voltar a estudar e seus filhos também. Uma das pessoas entrevistadas disse que necessita da ajuda dos filhos até para ir ao mercado.

Na meta 3, a estratégia é implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. Uma das mães entrevistadas na pesquisa comentou que os filhos menores sofrem bastante preconceito com relação a cor, as roupas que usam, etc. *“A professora tenta explicar a situação deles, que são pobres, mas não adianta”* (Aida Maria). Por esse motivo, a sua filha menor não queria mais ir para a escola. Essa situação foi relatada por uma família da Vila da Lata, cujos filhos estudam na escola situada na sede.

Já uma família da outra comunidade, Tamanduá, cujos filhos estudam na escola que fica em uma colônia alemã, disse não ter o que reclamar da escola, pois seus filhos são bem acolhidos e não sofrem preconceito. Uma outra família, também dessa comunidade, disse que o filho sempre sofreu preconceito por causa da roupa, por ser assentado, mas não pela cor. Ambas famílias citadas, há uma mistura de negro com branco, o que gerou crianças com tom de pele mais clara. Subentende-se que esse fato faz com que não sofram discriminação pela cor. Uma das mães até disse que a filha não sofre preconceito, pois ela *“é clarinha”*.

A dimensão do reconhecimento aparece nas diretrizes associada aos seguintes termos: *“valorização, respeito, compreensão de valores e correção de posturas, atitudes e palavras depreciativas”* (BRASIL, 2004, p. 12). Reconhecer exige reflexão e questionamentos sobre apelidos, estereótipos, palavras e atitudes que expressem superioridade em relação aos negros ou até mesmo violência.

A questão racial não é exclusiva dos negros. Ela é da população brasileira. Não adianta apoiar e fortalecer a identidade das crianças negras, se a branca não repensar suas posições. Ninguém diz para o filho que deve discriminar o negro, mas a forma como se trata o empregado, as piadas, os ditos e outros gestos influem na educação. (CANDAU, 2003)

Diferentes maneiras de ver o mundo, estilos, crenças, costumes, cores, etnias estão presentes no cotidiano escolar, pois a escola é um microuniverso social, assim as formas de se relacionar com o outro demonstram práticas sociais e mecanismos sutis de difusão do preconceito e estereótipos. Pesquisas apontam que o ambiente escolar pode tornar-se local de reprodução do preconceito, então é preciso refletir sobre os mecanismos que podem favorecer a naturalização dos preconceitos. (JESUS, 2012)

Como podemos observar a partir das estratégias apresentadas, todas abordam comunidades quilombolas de forma genérica, sem especificar as duas existentes no município, além de citar “comunidades indígenas”, que não existem em Aceguá. A forma como são apresentadas nos trazem a impressão de que seguem um modelo genérico e não nos permite compreender qual a estratégia efetivamente será adotada para tratar da temática em estudo.

É necessário estabelecer estratégias para a desagregação de processos legitimadores de relações hierárquicas que se dão pela cor da pele. A dificuldade para isto reside na existência de um senso comum que muitas vezes não reconhece o racismo. Ninguém se considera agente ativo de atitudes e comportamentos discriminatórios e racistas. (CANDAU, 2003)

Conscientizar e educar para o reconhecimento de outras culturas, raças e etnias uma nação que se projetou branca é uma tarefa complexa, pois nos desafia a ensinar e aprender sobre relações étnico-raciais em uma sociedade multiétnica e pluricultural. Não se pode fechar os olhos para as tensas relações que existem no dia-a-dia dos alunos. É preciso desmistificar que vivemos numa democracia racial e enxergar a sociedade racista e excludente que muitos ainda insistem em conservar.

Por tudo exposto até aqui, entende-se que é necessário educar para as relações étnico-raciais, que tem por alvo a formação de cidadãos, homens e mulheres comprometidos com questões de interesse geral. Formar pessoas capazes de valorizar e reconhecer diferentes visões de mundo, experiências históricas vividas e contribuições de diferentes povos que constituem a sociedade e que auxiliem na proposição e execução de políticas que contemplem efetivamente a todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar para as relações étnico raciais ainda é um desafio muito grande para a escola e sociedade em geral, uma vez que estão incorporadas a nossa cultura

práticas discriminatórias de exclusão que deixam a parte ou fazem sentir-se inferior quem foge aos padrões europeus. Outro fator é que exige uma mudança de postura, atitudes e, principalmente, no modo de ver o negro na sociedade.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, na conversa com a Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação, percebeu-se a sua preocupação e interesse pelo tema. Entretanto, estava confusa com relação a existência das comunidades Quilombolas, pois alegou que alguns professores não acreditavam na sua existência. Inclusive o professor destinado a trabalhar com o tema das comunidades quilombolas e contribuir na efetivação da Lei 10.639/2003. Isso demonstra o despreparo em lidar com as questões de raça e de diversidade cultural dentro da escola.

Quando foi conversado com o referido professor, ele disse que não encontrou menção às comunidades em nenhum livro. Isso mostra a dificuldade que temos em acreditar em histórias que não sejam aquelas que nos ensinaram na escola através dos livros. A verdadeira história dos negros não está registrada em livros, o que dificulta ainda mais o seu reconhecimento e valorização na sociedade. Nessa ocasião a Coordenadora comentou que naquele exato momento, dois professores estavam indo até a comunidade para verificar se realmente eram quilombolas. Isso me fez pensar em que critério usariam identificar e ficou clara a resistência em aceitar essas pessoas.

Analisar o Plano Municipal de Educação foi um exercício compreender o paradoxo que existe entre as metas e estratégias e a prática educacional vigente, diante da invisibilidade e a negação das comunidades quilombolas. Ademil Lopes (1995) afirma que na sala de aula não se conta, ainda hoje a história social do negro e cita Luiza da Cunha “*Os negros, para viver, precisam às vezes tornar-se invisíveis*”. Essa citação e o estudo realizado me fez refletir sobre a atitude de fornecer a lista com nome dos alunos oriundos das comunidades quilombolas, pois talvez sendo “invisíveis” eles estariam “protegidos”. O que será feito a partir dela e das informações fornecidas não se sabe, mas foi uma tentativa de intervenção da pesquisa de forma a contribuir para a saída dessas comunidades da invisibilidade.

Tais informações apontam e despertam o desejo de prosseguir o estudo da temática, não apenas analisando dados, mas intervindo de forma a aproximar escolas e comunidades quilombolas para ver o quanto é possível e quais resultados

trariam. Uma formação de professores neste sentido certamente auxiliaria numa outra forma de ver e reconhecer esses povos.

Diante do exposto conclui-se que a escola é o principal agente transformador para que, segundo Funari e Piñón (2011, p.115-116), “esses povos passem a ser considerados não apenas um “outro”, a ser observado com distância e com medo, desprezo ou admiração, mas como parte deste nosso maior tesouro: a diversidade”. Pois ao aluno cabe não somente a aquisição do conteúdo, mas também a transformação do meio social no qual está inserido, fazendo deste um local de igualdade quanto às oportunidades.

No contato com as comunidades fica muito claro a importância do resgate da autoestima dessas crianças, pois, segundo Jesus (2012), o aluno através do ensino de História da África saberá que tem raízes em um continente chamado África, um conjunto de ressignificações pessoais o levará a uma reconstrução de sua identidade e valorização da diversidade cultural. Reconhecer o saber produzido pelos negros e sua contribuição histórica na sociedade, na história do município de Aceguá é de extrema importância. E só a educação pode servir como instrumento no combate a ideologias racistas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete. BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.) **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ALVES, Luana Lucas. **Utopia e realidade: acesso às políticas públicas educacionais na comunidade quilombola “Vila da Lata” de Aceguá/RS**. 2014.

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

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. **A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica**. R. Mest. Hist., Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan/jun, 2010.

CANDAU, Vera Lúcia. **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COGO, Denise et. al. In: **RS Negro: cartografias para a produção do conhecimento**. Porto Alegre. Edi PUCRS, 2008.

Constituição de 1934. <http://www.sohistoria.com.br/ef2/eravargas/p1.php>. Acesso em 02 de junho de 2017.

COSTA, Lucas Sales da. **As políticas compensatórias como instrumento de democratização dos direitos sociais: ações afirmativas e sua perspectiva constitucional**. Disponível em <http://conteudojuridico.com.br/index.php?artigos&ver=2.49214>. Acesso em 22 de maio de 2017.

DOULA, S; SANTOS, A. **Políticas públicas e quilombolas: questões para debate e desafios à prática extensionista**. Revista Extensão Rural, Ano XV, n. 16, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma face do processo de abolição da escravidão do Brasil**. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2002.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A Temática Indígena na Escola. Subsídios para os professores**. São Paulo: Contexto, 2011.

JESUS, Samuel. **O negro na educação brasileira**. Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas – MG – Brasil – Nº 01 - Ano I – 05/2012 Reg.: 120.2.095 – 2011 – PRO EXC/ UFVJM – www.ufvjm.edu.br/vozes.

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos/SP**. São Carlos: EDUFSCar, 1995.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade Fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005**. Brasília: INEP, 2007.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Renovar, 2001.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: imprensa Oficial, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-acionais.pdf>>. Acesso em 23 de maio de 2017.

O'DWYER, Eliane (Org). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil: um estudo comparativo**. In: QUEIROZ, D. M. (coord.) O negro na universidade. Salvador: Novos Toques, 2002.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **História e cultura afro-brasileira: Lei 10.639 / 2003 como um caminho para formação docente**. In: CAMARGO, Maria Aparecida Santana et al (orgs). Mosaico de Vivências Acadêmicas. Cruz Alta / Santa Maria: Unicruz / Palotti, 2012. p.87-102.

RUBERT, Rosane A. **Comunidades negras rurais no RS: um levantamento socioantropológico preliminar**. Porto Alegre: RS Rural; Brasília: Ilca, 2005. 173p.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Política educacional brasileira: Limites e perspectivas.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras.** In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília, MEC/SECAD, 2005.

SILVA, Petronilha. Beatriz. G. **Ensinar, aprender e relações étnico-raciais no Brasil.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), set./dez. 2007, pp. 489-506.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional.** 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

ZARTH, Paulo Afonso. **O retorno das etnias no ensino de História: do melting pot ao multiculturalismo na imprensa de Ijuí.** In: BARROSO, Véra Lucia Maciel et AL (orgs). Ensino de História: Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH-RS/EST/Exclamção!, 2010. p. 117-133.