

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Cibelle de Paula Oliveira

**ESCRITAS E DESENHOS DE CRIANÇAS NEGRAS:  
análise antirracista e afrocêntrica a partir de um projeto de dança**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2022

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Cibelle de Paula Oliveira

**ESCRITAS E DESENHOS DE CRIANÇAS NEGRAS:  
análise antirracista e afrocêntrica a partir de um projeto de dança**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Professora Dra. Ana Paula Ferreira da Silva.

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2022

CIBELLE DE PAULA OLIVEIRA

Banca Examinadora

---

---

---

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.616797/2021-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do 88887.616797/2021-00.

Dedico esta pesquisa a minha ancestralidade, que reina no meu Ori e na minha vida e sempre aponta o caminho certo a seguir. À minha mãe Dona Julia, que sempre apoiou meus estudos; à minha irmã Giselle, que sempre apoia e está presente nas minhas lutas e vitórias; ao meu pai Paulo; aos meus amados alunos, por nutrir a minha luta e inspiração educadora; e ao Bloco Afro Ilú Obá De Min, que trouxe a sonoridade ancestral para a minha ação docente.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao rei da minha existência, Xangô, por mais essa conquista. Em um momento tão desafiador como a pandemia, numa quarta-feira eu soube da minha aprovação e numa quarta-feira encerro este ciclo. Reverencio e agradeço aos Orixás, às mães Yabás e às divindades que reverencio aos sons dos tambores do Candomblé e Umbanda.

À minha ancestralidade africana, diaspórica e resistente; às tataravós, bisavós, avós, que fizeram a dolorosa travessia do Atlântico. Obrigada por acreditarem em mim, sempre. Por vocês, eu sigo acessando a todos os espaços possíveis e impossíveis.

À minha mãe, Dona Julia, que sempre me encorajou a estudar para ter um bom futuro.

À minha irmã Giselle, guerreira de Ogum, com a doçura de Oxum. Seu abraço acolhedor que sempre me fortalece e me nutre com coragem. Obrigada por me inspirar, ser exemplo.

A todos os meus alunos que ao longo desses treze anos de docência me atravessaram. Todos os dias, na sala de aula, no pátio, nesta pesquisa, vocês me inspiram. Aos familiares dos estudantes, que sempre acreditaram no meu trabalho. À Ellis França, a principal responsável pela difusão do meu trabalho além dos muros da escola.

Ao Bloco Afro Ilú Obá De Min, as mãos femininas que tocam tambor para o Rei Xangô. A cada ano, a cada carnaval, adentrou no meu coração e na minha sala de aula, trazendo alegria, musicalidade e corporeidade e coragem ao meu cotidiano docente.

À Jussara Santos por me encorajar a ingressar no mestrado após dez anos distante do ambiente acadêmico e imersa na escola. À Waldete Tristão e Moisés Basílio, por apoiarem a escrita do meu projeto de pesquisa.

Aos 90 doadores da vaquinha, que garantiram meu acesso ao mestrado através do pagamento da matrícula e da primeira mensalidade.

À Mari Carvalho, amiga e confidente de muitos anos e muitas histórias, por me apoiar e me apresentar ao coletivo Neusa Santos, um coletivo de pesquisadores pretos que fortaleceram e compartilharam essa trajetória repleta de aventuras. Destaco em especial, nessa empreitada, Érica Cristina, uma amiga querida, presente desse percurso.

À Djamila Ribeiro, pela doação generosa ao Coletivo Neusa Santos, que garantiu a continuidade de meus estudos com o pagamento das mensalidades do mestrado até o pleito da bolsa CAPES.

À orientadora Ana Paula Ferreira da Silva, por aceitar o meu projeto de pesquisa, por sua generosidade e competência acadêmica que potencializou meus saberes nos encontros de orientação e nas aulas e que deram fruto a essa pesquisa. Aos professores Carlos Giovanazzo, Katya Braghini, Luciana Giovanni, Leda Rodrigues pelos aprendizados ao longo das aulas.

Aos camaradas do mestrado, que apoiaram e ampliaram minhas reflexões sobre educação: Carina, Davi, Lucas, Élide.

Ao movimento negro, que lutou e ainda luta nos dias atuais para a reparação histórica, equidade e combate ao racismo. Me empenho a cada dia para fazer valer esse legado e seguir adiante por todes que estão aqui e que virão.

Sigo ocupando, existindo, resistindo, pelos meus, para os meus. Escrevo e estudo com a quentura e a voracidade do fogo.

“Devemos escrever a realidade. A verdade.  
Revelar os fatos que corrompem um país”

**- Carolina Maria de Jesus**

## RESUMO

A pesquisa *Escritas e desenhos de crianças negras: análise antirracista e afrocêntrica a partir de um projeto de dança* tem como problema de pesquisa: quais são as reflexões registradas por estudantes que evidenciam a conscientização antirracista no ambiente escolar? O objetivo geral é analisar produções dos participantes do projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento” com base em pressupostos teóricos que fundamentam a conscientização crítica do antirracismo e da pedagogia afrocêntrica no processo educativo escolar. Os objetivos específicos são: analisar os marcos legais que resultaram na consolidação da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino da educação; apresentar a proposta pedagógica e as estratégias metodológicas do projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento”, atendendo a legislação vigente e com a intenção de trabalhar a cultura afro-brasileira e africana sob a perspectiva da Pedagogia de Projetos; interpretar os registros das crianças participantes do projeto, analisando em que medida a perspectiva afrocêntrica contribui para a construção da consciência antirracista das crianças negras. Têm-se como hipótese a reflexão do antirracismo no ambiente escolar a partir do reconhecimento da origem histórica e cultural das danças populares brasileiras de matrizes africanas, que incidem no despertar da sua afirmação identitária e no desenvolvimento da representação positiva da população negra. Os conceitos centrais são: racismo, antirracismo, identidade e educação decolonial, com base nos autores Almeida (2019), Cavalleiro (2001), Gomes (2005) e Trindade (2010). Trata-se de uma pesquisa documental, a partir das análises dos registros escritos e dos desenhos dos estudantes que participaram do projeto e que pouco a pouco foram incorporando uma representação positiva de sua identidade negra e, ao mesmo tempo, tiveram forte impacto na percepção de si. Como resultado destaca-se a importância das legislações que determinam a obrigatoriedade da educação para as relações étnico-raciais, pois garantem a fundamentação das práticas antirracistas. Observou-se também que a maioria dos estudantes que participaram do projeto por dois anos ou mais desenvolveram reflexões sobre o seu pertencimento identitário, o que nos leva a concluir que a educação antirracista é processual. A abordagem referencial reflete possíveis caminhos de uma educação que valorize e potencialize a diversidade e o fortalecimento da autoestima de crianças, em contraposição ao epistemicídio que, ao longo da história, secundarizou saberes de mulheres e pesquisadoras pretas. Esta pesquisa tem, portanto, um compromisso político e se alinha aos novos caminhos epistemológicos que valorizam a autoria preta, inclusive de crianças.

**Palavras-chave:** antirracismo; prática pedagógica; lei 10.639/03; relações étnico-raciais; identidade.

## ABSTRACT

The research *Writings and drawings of black children: anti-racist and afrocentric analysis from a dance project*, has as a research problem: What are the reflections recorded by students that show anti-racist awareness in the school environment? The general objective is to analyze the productions of the participants of the project “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento” based on theoretical assumptions, which underlie the critical awareness of anti-racism and Afrocentric pedagogy in the school educational process. The specific objectives are: to analyze the legal frameworks that resulted in the consolidation of the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian history and culture at all levels of education; present the pedagogical proposal and the methodological strategies of the project “Brazilian Popular Dances: Corporeity and Movement”, meeting the current legislation and the intention to work with Afro-Brazilian and African culture from the perspective of Project Pedagogy; interpret the records of the children participating in the project, analyzing the extent to which Afrocentric pedagogy contributes to the construction of the anti-racist consciousness of black and non-black children. The hypothesis is the reflection of anti-racism in the school environment from the recognition of the historical and cultural origin of Brazilian popular dances of African origins, which affect the awakening of their identity affirmation and the development of positive representation. The central concepts are: racism, anti-racism, identity and decolonial education, based on the authors Almeida (2019), Cavalleiro (2001), Gomes (2005) and Trindade (2010). This is a documentary research based on the analysis of the written records and drawings of the students that gradually incorporated a positive representation of their black identity and, at the same time, had a huge impact on their self-perception. As a result, the importance of legislations that make mandatory the education for ethnic-racial relations stands out because they guarantee the grounding for anti-racist practices. It has been observed that most students who participated in the project for two years or more developed reflections about their identity belongingness, which leads us to conclude that anti-racist education is a process. The referential approach reflects possible ways for an education that values and potentializes the diversity and the fortification of children’s self-esteem, in opposition to the epistemicide that historically minimized the knowledge of Black women and researchers. Therefore, this research has a political commitment and is aligned with the new epistemological paths that value Black authorship, including children.

**Key-words:** anti-racism; pedagogical practice; law 10.639/03; ethnic-racial relations; identity.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

- BDTD-** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES-** Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDECA-** Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
- CEI-** Centro de Educação Infantil
- CEU-** Centro Educacional Unificado
- CEU-for-** Sistema Municipal de formação educacional
- CNE/CP-** Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
- CONAE-** Conferência Nacional de Educação
- CONEEI-** Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
- DOT-SMESP-** Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
- DRE-** Diretoria Regional de Educação
- EJA-** Educação de Jovens e Adultos
- EMEF-** Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEI-** Escola Municipal de Educação Infantil
- GPDEE-** Grupo de Pesquisa de Dança: Estética e Educação
- JEX-** Jornada Especial de Hora Excedente
- LDBEN-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC-** Ministério da Educação e Cultura
- MNU-** Movimento Negro Unificado
- MUCDR-** Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
- NACE-** Núcleo de Estudo das Africanidades Cearenses
- NAAPA -**Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem
- NEER-** Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais
- NEN-** Núcleo de Estudos Negros
- ODS-**Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
- PCN-** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEA-** Projeto Especial de Ação
- PDDE-** Programa Dinheiro Direto na Escola
- PNE-** Plano Nacional de Educação

**POEI-** Professora Orientadora de Educação Integral

**PPP-** Projeto Político Pedagógico

**PUC-RJ-** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

**PUC-GO-** Pontifícia Universidade Católica de Goiânia

**RCNEIs-** Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas

**RMESP-** Rede Municipal de Ensino de São Paulo

**SECAD-** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

**SEPPIR-** Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

**SMESP-** Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

**TEN-** Teatro Experimental do Negro

**TEX-** Jornada Especial de Hora-Trabalho Excedente

**UFC-** Universidade Federal do Ceará

**UNESCO-** Organização para a Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Levantamento bibliográfico de artigos em bases de dados por descritores	22
<b>Quadro 2</b> - Levantamento bibliográfico de dissertações em bases de dados por descritores .....	23
<b>Quadro 3</b> - Levantamento bibliográfico de teses em bases de dados por descritores ...	23

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Cartaz fixado na entrada da sala de leitura em 2012 .....	88
<b>Figura 2</b> - Penteados “Trança Nagô” realizado em uma das estudantes .....	89
<b>Figura 3</b> - Penteados “Trança Nagô” realizado em uma das estudantes .....	89
<b>Figura 4</b> - Penteados “Dreads de lã” realizado em uma das estudantes.....	90
<b>Figura 5</b> - Projeção do vídeo “Dança de Coco” para os estudantes em 2018 .....	92
<b>Figura 6</b> - Aprendizagens e descobertas realizadas através do projeto .....	93
<b>Figura 7</b> - Apresentação de Maculelê em evento do CEU São Mateus. Junho, 2013... 94	
<b>Figura 8</b> - Apresentação de Coco e Ciranda em uma EMEF. Setembro, 2015. ....	95
<b>Figura 9</b> - Mandala dos valores civilizatórios afro-brasileiros .....	108
<b>Figura 10</b> - Registro de descoberta – estudante A, menina, 10 anos, turma do 5º ano, participou do projeto por dois anos (novembro 2015) .....	109
<b>Figura 11</b> - Registro de descoberta – estudante B, menino, 10 anos, turma do 5º ano, participou do projeto por dois anos (novembro 2015) .....	110
<b>Figura 12</b> - Registro de descoberta – estudante C menina, 10 anos, turma do 5º ano, participou do projeto por dois anos (novembro 2015). ....	111
<b>Figura 13</b> - Desenho e registro escrito de vivência africana – estudante D, menina, 9 anos, turma do 3º ano, participou do projeto por dois anos .....	114
<b>Figura 14</b> - Desenho e registro escrito de vivência africana – estudante E, menino, 9 anos, turma do 3º ano, participou do projeto por dois anos .....	115
<b>Figura 15</b> - Desenho e registro escrito de vivência africana “Contação de história com princesas africanas” – estudante F, menina, 9 anos, turma do 3º ano, participou do projeto por dois anos.....	116
<b>Figura 16</b> - Autorretrato (abril 2018). Estudante G, menina, 8 anos, turma do 2º ano, participou do projeto por dois anos .....	119
<b>Figura 17</b> - Autorretrato (abril 2018). Estudante H, menino, 8 anos, turma do 5º ano, participou do projeto por dois anos .....	120
<b>Figura 18</b> - Releitura da imagem da Rainha Nzinga (outubro 2018). Estudante G, menina, 8 anos, turma do 2º ano, participou do projeto por dois anos.....	123
<b>Figura 19</b> - Releitura da imagem do Rei João do Kongo (outubro 2018). Estudante H, menino, 8 anos, turma do 2º ano, participou do projeto por dois anos.....	125
<b>Figura 20</b> - Retomada de autorretrato (novembro 2018). Estudante G, menina, 8 anos, turma do 2º ano, participou do projeto por dois anos .....	127

<b>Figura 21</b> - Retomada de autorretrato (novembro 2018). Estudante H, menino, 8 anos, turma do 2º ano, participou do projeto por dois anos .....	128
<b>Figura 22</b> - Registro escrito sobre Marielle Franco - estudante I, menina, 9 anos, turma do 3º ano, participou do projeto por dois anos .....	131
<b>Figura 23</b> - Registro escrito sobre Marielle Franco - estudante J, menino, 9 anos, turma do 3º ano, participou do projeto por dois anos .....	132
<b>Figura 24</b> - Registro escrito sobre Marielle Franco - estudante K, menina, 9 anos, turma do 3º ano, participou do projeto por dois anos .....	132

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	18
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>CAPÍTULO 1 - Educação para as Relações Étnico-Raciais: perspectiva histórica, legislativa e educacional</b> .....	36
1.1 Perspectiva histórica: Movimento Negro Unificado .....	36
1.2 Legislações publicadas em âmbito federal entre os anos de 2003 e 2016 .....	41
1.3 A implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP): 2008- 2019 .....	45
<b>CAPÍTULO 2 - Antirracismo e descolonização do currículo a partir da pedagogia de projetos</b> .....	53
2.1 Racismo: mudanças e permanências na Educação .....	53
2.2 A escola enquanto instituição social e o seu papel no combate ao racismo .....	57
2.3 Antirracismo e pedagogia decolonial .....	59
2.4 Corpo e identidade sob a perspectiva antirracista .....	65
2.5 Pedagogia Afrocêntrica e a educação antirracista .....	70
<b>CAPÍTULO 3 - Projeto “Danças Populares Brasileiras”: diretrizes legislativas e teóricas</b> .....	70
3.1 Implementação do projeto: diretrizes legislativas do município de São Paulo ....	74
3.2 Proposta de trabalho do projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento” .....	79
3.3 A educação antirracista: caminhos possíveis da pedagogia de projetos .....	83
3.4 Metodologia e desenvolvimento do projeto .....	84
3.4.1 Apresentações no território .....	94
3.5 Tensões e conflitos ao longo do projeto .....	98
<b>CAPÍTULO 4 - Educação antirracista: o desenho como expressão do processo de construção da identidade negra</b> .....	103
4.2 Grupos de análise .....	108

4.2.1 Grupo 1 - 2015: Carolina Maria de Jesus.....	108
4.2.2 Grupo 2 - 2017: Vivência africana.....	113
4.2.3 Grupo 3 - 2018: Autorretrato (abril e novembro), reis e rainhas africanos (outubro).....	118
4.2.4 Grupo 4 - 2019: Registro de descoberta sobre a vida de Marielle Franco (março) .....	130
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>147</b>
Anexo 1: Letra de “Forró número um” .....	147
Anexo 2: Letra de “O mar serenou” .....	148
Anexo 3 – Projeto Danças Populares Brasileiras.....	150
Anexo 4 - Vivência africana: experimentações de movimento e sabor.....	152
Anexo 5 - Empoderamento histórico e corporal por meio da dança.....	153
Anexo 6 - Festival de Mancala Awelé reúne estudantes da Rede Municipal .....	156

## APRESENTAÇÃO

A escrita desta pesquisa tem intensa relação com o conceito de “escrevivência”, gestado por Conceição Evaristo na sua dissertação de mestrado, defendida em 1996, na PUC-RJ. Definida como um jogo entre as palavras “escrever” e “viver”, a autora fundamenta a relevância da autoria de mulheres negras e eu, como mulher negra, experimento a escrevivência.

Moro na periferia da Zona Leste da cidade de São Paulo, sou professora da rede pública e, desde cedo, em minha trajetória pessoal e profissional, as pautas raciais estiveram presentes tanto no meu cotidiano como nos movimentos sociais e de militância negra. A perspectiva antirracista foi, portanto, marcante em minha formação e incidiu fortemente na minha prática docente. Ao cursar Pedagogia, passei a estudar pesquisadores e estudiosos do multiculturalismo. Na graduação em História, aprofundi os estudos sobre a temática étnico-racial nas disciplinas de história e cultura indígena e história e cultura africana e afro-brasileira, ambas determinantes na escolha da Pós-Graduação em História da África e do Negro no Brasil. Em 2009, ingressei como professora na rede municipal de ensino de São Paulo (RMESP) e desde então leciono na mesma unidade escolar, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) situada na Zona Leste da cidade.

A comunidade escolar onde atuo, em sua maioria composta por estudantes que residem no entorno da escola, é majoritariamente negra; porém, muitos estudantes têm dificuldades em se autodeclararem como negros. Do mesmo modo, não são incomuns no cotidiano escolar falas e ações de cunho racista em relação a aspectos físicos (cabelo, tom de pele, traços do rosto) e elementos referentes à cultura negra. Tais atitudes são geralmente naturalizadas pelos estudantes, que sequer percebem essas expressões de racismo. Compreendi, então, que era preciso garantir situações de aprendizagem significativas que trouxessem ao cerne do fazer pedagógico as subjetividades de todos os estudantes.

Assim como determinam as leis 10.639/03 e 11.645/08<sup>1</sup>, minha ação pedagógica é caracterizada pela abordagem de conteúdos que contemplam a diversidade étnica e

---

<sup>1</sup> A Lei nº 10.639/03 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"; a lei nº 11.645/08, altera a Lei de 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”.

cultural dos sujeitos históricos que constituem a sociedade brasileira. Racismo, cultura e identidade tornaram-se, assim, temas constantes nos diálogos estabelecidos em sala de aula e, por sua vez, nas aprendizagens dos estudantes. No entanto, observei a escassez de práticas pedagógicas antirracistas eficazes nos horários de estudos coletivos dos professores e na interação destes com os estudantes.

Concomitantemente a tais demandas, comecei em 2011 a estudar pedagogia dos projetos e práticas educacionais que evidenciam os temas de interesse dos estudantes. Ao identificar o racismo nas relações estabelecidas na escola, notei que o corpo era o foco a ser desenvolvido como ponto de partida de aprendizagem e reflexão. Nesse mesmo período passei a integrar o corpo de dança do bloco afro Ilú Obá de Min, passando a aprofundar meus estudos sobre práticas corporais e danças da cultura popular brasileira. Visitei quilombos, aldeias, eventos e manifestações de cultura popular e participei de cursos e oficinas de dança afro como Jongu, Coco, Maracatu, Frevo, Dança Afro, Ciranda, Cacuriá, Ijexá. Todas essas danças, tanto no movimento como na musicalidade, valorizam a memória, a identidade, a estética negra nos protagonistas, nas vestimentas, nos cantos e nos tambores.

Em 2012 propus o projeto<sup>2</sup> “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento” na unidade educacional onde leciono. A proposta surgiu da necessidade de abordar linguagens artísticas que dialogassem com os estudantes para que as crianças negras e as crianças não negras pudessem se reconhecer e valorizar a diversidade étnica, histórica e cultural para além da sala de aula. O ponto de partida para o estudo e as descobertas dos estudantes participantes foi o seu próprio corpo nas vivências de danças de matriz africana. A dança, além de linguagem corporal, manifesta em si história e memória. Dentre as danças trabalhadas ao longo do projeto destacam-se o Coco, o Jongu, a Ciranda, o Maracatu e o Frevo.

Ao final de cada encontro, a partir de 2015, os estudantes passaram a registrar livremente suas impressões sobre as atividades, danças, apresentações e os motivos que os levavam a participar do projeto. Embora tivesse consciência da relevância pedagógica das produções das crianças, os registros escritos, desenhos, memórias de atividades realizadas demonstraram ser, com o passar do tempo, instrumentos que documentam os

---

<sup>2</sup> O projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento” integra o Programa Mais Educação São Paulo e é uma atividade extracurricular realizada no contraturno escolar (manhã) para as crianças do Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano) que estudam à tarde.

processos mais elaborados de aprendizagem construídos pelos estudantes. Esse projeto e seus registros podem ser lidos de modo individual ou pontual – considerado como uma ação que teve sua origem na percepção da professora e as aprendizagens decorrentes centradas na esfera individual dos estudantes – ou podem ser compreendidos como expressão de uma série de ações que compõem a articulação de movimentos sociais e políticas nacionais e internacionais que tomaram corpo a partir dos anos de 1990. É especialmente nesse segundo escopo de abordagem que a presente pesquisa pretende se inscrever.

## INTRODUÇÃO

Para que o desejo inicial de estudar os registros decorrentes da projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento” pudesse se tornar objeto de pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico nas bases dos seguintes portais: Periódicos CAPES, Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), Biblioteca Digital PUC, tomando como descritores: “educação para as relações étnico-raciais e ensino fundamental”, “identidade negra e educação”; “antirracismo e educação”, “antirracismo e pedagogia decolonial”, “educação e combate ao racismo”, “dança e educação”, “dança e matriz africana”; “registros de crianças negras”, “desenhos de crianças negras”, “desenhos de crianças”, “pedagogia afrocentrada e movimento negro”, com recorte temporal dos anos 2003 a 2021.

Após o levantamento, verificou-se que quando usamos os descritores “identidade negra e educação”, a maioria das pesquisas se refere a jovens e adolescentes, e quando os descritores pesquisados são “dança e educação” as pesquisas encontradas não estão relacionadas às especificidades das danças de matriz africana. Ao utilizar os descritores “dança e matriz africana” apenas uma tese faz referência a processo pedagógico. Não foram encontradas, assim, pesquisas de dança e matriz africana no ambiente escolar e dança e relações étnico-raciais. Do mesmo modo, ao utilizarmos os descritores “registros de crianças negras” foi localizada apenas uma dissertação e ao adotarmos “desenhos de crianças negras” não foram localizadas pesquisas; somente estudos que analisam desenhos infantis, mas sem recorte racial.

Feitas as exclusões que não atendiam às especificidades da pesquisa chegou-se aos seguintes resultados: Periódicos Capes (4 artigos), Scielo (8 artigos), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC (2 teses), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileira (3 dissertações e 4 teses). Ao todo, foram selecionados doze artigos, três dissertações e seis teses. Esse levantamento foi organizado em três quadros, classificados conforme o tipo de material: artigos (Quadro 1), dissertações (Quadro 2) e teses (Quadro 3).

**Quadro 1 - Levantamento bibliográfico de artigos em bases de dados por descritores**

<b>Base de dados</b>	<b>Descritores</b>	<b>Títulos</b>	<b>Autores</b>
Scielo	Educação para as relações étnico-raciais e ensino fundamental	“Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares”	Silva (2018)
	Identidade negra e educação	“Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo”	Assis e Canen (2004)
	Dança e educação	“Educação como expressão do corpo que dança: um olhar sobre a vivência da dança em projetos sociais”	Ramos e Medeiros (2018)
	Antirracismo e pedagogia decolonial	“Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”	Oliveira, Candau (2010)
		“Relações étnico-raciais: o pensamento decolonial e a prática pedagógica para uma educação antirracista”	Costa, Pantoja e Abreu (2021)
	Pedagogia Afrocentrada e Movimento Negro	“Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos”	Domingues (2007)
		“O protesto Negro no Brasil Contemporâneo (1979 – 2010)”	Rios (2012)
	Periódicos Capes	Dança e educação	“Descolonizando a educação através da dança: estratégias de combate ao racismo em sala de aula”
Pedagogia Afrocentrada e Movimento Negro		“A ideia afrocêntrica em educação”	Asante (2019)
		“Entre a linha e a roda: Infância e Educação das relações étnico-raciais”	Nogueira (2017)
		“O PODER DA INFÂNCIA: espiritualidade e política em afroperspectiva”	Nogueira (2019)

**Fonte:** Scielo e Portal de Periódicos Capes. Dados organizados pela autora.

**Quadro 2 - Levantamento bibliográfico de dissertações em bases de dados por descritores**

<b>Base de dados</b>	<b>Descritores</b>	<b>Títulos</b>	<b>Autores</b>
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Antirracismo e pedagogia decolonial	<i>Pedagogias antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção</i>	Mendonça (2011)
	Pedagogia Afrocentrada e Movimento Negro	<i>Africanidades e educação popular: uma análise de propostas e vivências pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba</i>	Silva (2014)
	Desenho infantil	<i>O desenho como expressão no aprendizado infantil: caminhos e possibilidades</i>	Andrade (2005)

**Fonte:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Dados organizados pela autora.

**Quadro 3 - Levantamento bibliográfico de teses em bases de dados por descritores**

<b>Base de dados</b>	<b>Descritores</b>	<b>Títulos</b>	<b>Autores</b>
Repositório PUC	Identidade negra e educação	<i>Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil</i>	Trinidad (2011)
	Educação para as relações étnico-raciais e ensino fundamental	<i>Desafios para a abordagem etnoracial no ambiente escolar</i>	Santos (2013)
		<i>Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação</i>	Costa (2013)
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Dança e matriz africana	<i>Pedagogias do corpo na educação da dança de matriz africana em Salvador, BA, Brasil: perspectivas e tensões do projeto emancipatório</i>	Zambrano (2013)
	Registros de crianças	<i>Um estudo das relações étnicorraciais na perspectiva de crianças pequenas</i>	Corrêa (2017)
		<i>Desenho Infantil na escola: A significação do mundo por crianças de quatro a cinco anos</i>	Monteiro (2013)

**Fonte:** Repositório PUC-SP e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Dados organizados pela autora.

No eixo temático “Educação para as relações étnico-raciais no Ensino Fundamental” foram selecionados um artigo da plataforma virtual *SciELO* e uma tese da Pontifícia Universidade Católica de Goiânia (PUC-GO).

Silva (2018), em seu artigo “Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares”, realiza a revisão de 38 artigos, 7 teses e 51 dissertações que tratam do tema da Educação das Relações Étnico-Raciais em instituições educacionais e foram publicadas entre 2003 e 2014. Os escritos, em sua maioria, registram resultados e experiências de educação em estabelecimentos de ensino, bem como considerações, avaliações, reflexões e sugestões no que diz respeito à educação étnico-racial. As 58 teses e dissertações apresentaram crescimento no período, com ápice em 2010 e 2013, com autoria e orientação prevalentemente femininas e desenvolvidas nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul. Os 38 artigos também apresentaram crescimento numérico, chegando ao auge em 2014, com uma distribuição de gênero mais equitativa e maior concentração em revistas publicadas na região Sudeste. Os artigos foram analisados em relação ao seu tratamento do racismo, etnocentrismo e outras discriminações nas escolas e, em síntese, a análise da produção mostrou que o maior avanço nesse processo foi o reconhecimento de manifestações e consequências do racismo, do etnocentrismo e de outras discriminações na vida não apenas de estudantes e professores negros, mas também dos não-negros, além da organização e funcionamento de instituições educacionais.

Maria Lícia Santos (2013), em sua tese *Desafios para a abordagem etnoracial no ambiente escolar*, examina os desafios para a implementação da Lei n. 10.639/03 na rede federal profissional e tecnológica, especificamente no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano - Campus Ceres), e quais são as iniciativas dos agentes escolares para a promoção do reconhecimento e de ações voltadas para a igualdade das relações étnico-raciais e para o exercício da cidadania plena. Ela investigou se o cotidiano escolar é visto como espaço coletivo de aprender a conhecer, respeitar e valorizar as diferenças e se o Projeto Político Pedagógico apresenta possibilidades e sugestões para que a organização curricular seja tomada também do ponto de vista afro-brasileiro, no qual o processo de construção e as abordagens em torno dos conhecimentos sejam fortalecedores de uma perspectiva de educação antirracista. As inquietações que a impulsionaram a escolher o tema da etnorracionalidade advêm do entendimento de que a escola deve ser vista como um lugar de oportunidades emancipatórias, o que somente é possível se ela for capaz de traçar uma política de intervenção que contemple uma pedagogia antidiscriminatória e valorativa de especificidades etnorraciais, ou seja, promotora de emancipação humana. A autora constatou que os limites estão centrados tanto no racismo silenciado e na falta de divulgação da lei, assim como na ausência de

um curso de qualificação do corpo docente. No entanto, as possibilidades de atendimento às normativas se mostraram promissoras nessa instituição, quando muitos dos participantes demonstraram ter consciência da importância do tratamento da questão etnorracial na educação escolar.

Costa (2013), em sua tese intitulada *Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação*, define que a pesquisa teve por objetivo investigar os desafios e as possibilidades de uma educação promotora da igualdade étnico-racial na Educação Infantil. A partir dos estudos culturais, das lógicas de ação da escola e da psicologia social do racismo, a autora analisou a problemática em questão. A metodologia qualitativa adotada foi a “Pesquisa-ação”, escolhida por ter um caráter colaborativo e por permitir que a investigação contribua com o aprimoramento da prática, compreendendo os desafios e as possibilidades existentes na construção de uma educação para as relações étnico-raciais na complexidade do cotidiano escolar e em negociação com as lógicas de ação específicas de uma instituição de Educação Infantil da cidade de Fortaleza. O processo interventivo envolveu o acompanhamento – a partir do planejamento e da avaliação – de ações pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, em que o caráter interventivo se deu por meio do papel assumido pela pesquisadora de contribuir para a ampliação do conhecimento do grupo por meio da oferta de materiais e da proposição de atividades, as quais aqui nomeamos como “recursos formativos”.

Os resultados da pesquisa apontaram que a instituição pesquisada adere a uma lógica de ação identitária, que orienta sua organização e ação educativa de modo a individualizar e sobrecarregar o trabalho docente, impactando de forma negativa a educação das relações étnico-raciais. Esse impacto é negativo por favorecer a ação pedagógica irrefletida ao entender que o empenho empregado para a realização da atividade é mais valorizado do que os significados atribuídos – fato que invisibiliza práticas educativas estereotipadas sobre as relações étnico-raciais e que produzem desigualdades. No entanto, a ação coletiva mostrou-se uma possibilidade de enfrentamento a esse desafio. A intervenção indicou ainda a necessidade de um processo de formação em serviço que proporcione o acompanhamento dos desafios no cotidiano da escola para que possa entrever soluções a dificuldades específicas de cada realidade. Em uma sociedade ainda desigual, em que o mito da democracia racial e do branqueamento tem forte adesão – e a escola, enquanto espaço social, não foge disso –, é

essencial que essa formação envolva, portanto, o educador-pessoa em seus múltiplos aspectos, uma vez que essa temática envolve necessariamente problematizar o pertencimento identitário e o poder. Entre as possibilidades favoráveis a uma educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, além da ação coletiva e de um processo de formação em serviço significativo, destacaram-se as ações pedagógicas, especialmente as que possibilitaram os protagonismos negros e as narrativas multiculturais.

No eixo temático “identidade negra e educação” foram selecionados um artigo da plataforma virtual *Scielo* e uma tese da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Assis e Canen (2004), no artigo “Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo”, analisam processos de construção da identidade negra e suas implicações para a educação a partir das narrativas e histórias de vida de sujeitos. Três objetivos norteiam o trabalho: subsidiar o pensamento sobre o multiculturalismo, seus desafios e possibilidades de contribuição para a afirmação identitária a partir da ótica de um marcador adequado – no caso, raça/etnia; vislumbrar fatores determinantes na construção da identidade negra por meio das narrativas dos atores em foco; e incorporar o multiculturalismo como estratégia de pesquisa que desafia narrativas dominantes e que se constrói com base na pluralidade de vozes e histórias de identidades culturais marginalizadas. A luta pela afirmação positiva de certas identidades coletivas pode se beneficiar dos aportes multiculturais, ao mesmo tempo em que se aprofunda nos processos específicos de construção das identidades singulares – como a identidade negra, social e culturalmente construída. Nessa perspectiva, a africanidade, com seus derivados religiosos, linguísticos e culturais, é percebida como matriz da construção da identidade negra, apresentando-se como alternativa interessante para o trabalho no espaço educacional.

Do ponto de vista da Sociologia da Infância, Trinidad (2011), na tese *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*, traz como questões: Como crianças em idade pré-escolar compreendem a identificação étnico-racial e quais são os critérios por elas utilizados? Como explicitam sua identificação étnico-racial no espaço de Educação Infantil, considerando que esse espaço é, na maior parte das vezes, sua primeira inserção em recintos institucionalizados? Para responder tais questões, a autora apresenta teorias da identificação étnico-racial, levando em consideração a perspectiva sócio-histórica, na qual a criança é um ator social legítimo e de direito que

produz símbolos, representações e crenças que contribuem para suas próprias culturas, além de ressaltar a importância de educar as crianças pequenas para reconhecerem a diversidade étnico-racial como algo a ser respeitado e positivamente valorizado.

No eixo temático “antirracismo e pedagogia decolonial”, foram selecionados dois artigos da plataforma virtual Scielo e uma dissertação da plataforma virtual Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Oliveira e Candau (2010), em seu artigo “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”, apresentam seus estudos no âmbito do multiculturalismo, direitos humanos e educação. A partir da análise dos principais conceitos que fundamentam as reflexões dessas temáticas, eles discorrem sobre as noções de pedagogia decolonial e interculturalidade crítica. Por último, são discutidas possíveis confluências entre as propostas da pedagogia decolonial e intercultural e as das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, concluindo que os referenciais presentes na nova legislação possibilitam a abertura a uma crítica decolonial na medida em que expõem a colonialidade do saber e, ao mesmo tempo, propiciam a explicitação da colonialidade do ser, ou seja, possibilitam a mobilização em torno de questões veladas do racismo presente nas práticas sociais e educacionais no nosso país.

Costa, Pantoja e Abreu (2021), em seu artigo “Relações étnico-raciais: o pensamento decolonial e a prática pedagógica para uma educação antirracista”, propõem a reflexão das relações étnico-raciais a partir do pensamento e prática pedagógica decolonizadoras no enfrentamento do racismo e tomam como questões de pesquisa algumas inquietações: de que forma o negro é representado historicamente no contexto brasileiro? Como as discussões sobre o racismo estão presentes no campo educacional? Em que amplitude as questões do racismo e do antirracismo no âmbito da história da educação no Brasil caminham para o pensamento decolonial? A metodologia adotada para essa discussão volta-se à revisão bibliográfica e análise documental, com análise de conteúdo nos moldes de Bardin (2006, 2011). Uma das conclusões a que este estudo chegou é a necessidade de reflexões conjuntas para a prática pedagógica decolonial, pensando nos modos em que podem ser colocadas em prática para uma educação antirracista e nos efeitos que o racismo provoca na identidade étnico-racial dos sujeitos sociais presentes na escola.

Mendonça (2011), em sua dissertação *Pedagogias antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção*, analisa a implementação da legislação de cunho antirracista por uma escola pública de ensino fundamental com base na prática educativa de professoras do 4º e do 5º ano que abordam a história da África, a cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais. A investigação foi desenvolvida com o intuito de contribuir para o mapeamento da questão étnico-racial, preocupando-se com a organização do trabalho pedagógico. Os caminhos da literatura percorreram as trilhas dos estudos das relações raciais no Brasil, contextualizando o tema até a promulgação de Lei nº. 10.639/2003 e da Resolução nº. 1/2004. Por conseguinte, a discussão sobre currículo foi apontada, visando refletir sobre a inserção da diversidade no panorama curricular nacional. Considerando que a legislação de cunho antirracista é ressignificada pelas professoras, que elaboram táticas para efetivar práticas educativas acerca do assunto, foram vislumbrados os estudos sobre cultura escolar e cotidiano para respaldar a investigação a respeito da implementação do debate étnico-racial. Para concretizar a investigação, a pesquisa utilizou observação exploratória, análise documental e entrevistas como técnicas de coleta de informações pertinentes ao tema proposto, utilizando a técnica de análise de conteúdo para transformá-las em dados. Acerca dos resultados, as professoras participantes da pesquisa evidenciaram a elaboração de táticas voltadas para a implementação da legislação antirracista com base no uso do livro didático da disciplina de história, associadas ao apoio da figura do supervisor pedagógico. Concluiu-se que as professoras ressignificam a temática a partir de um olhar para o combate ao racismo e a valorização do negro na sociedade. Da mesma forma, o trabalho do supervisor pedagógico se mostrou de grande relevância, promovendo a articulação entre a escola e o movimento negro local.

No eixo temático “pedagogia afrocentrada e movimento negro”, foram selecionados três artigos e uma dissertação da plataforma virtual *Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações* (BDTD).

Asante (2019), em seu artigo “A ideia afrocêntrica em educação”, apresenta o conceito de educação afrocentrada a partir dos pressupostos teóricos de Carter Woodson. O autor examina a natureza e o escopo dessa abordagem, afirmando sua necessidade e caminhos para desenvolvê-la e disseminá-la em todos os níveis da educação. Seu pensamento sobre o que a educação é capaz de fazer por aqueles já marginalizados política e economicamente é direcionado aos afro-americanos.

Nogueira (2017), em seu artigo intitulado “Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais”, defende a hipótese de que a inclusão de conhecimentos africanos e indígenas no currículo de todos os níveis e modalidades de ensino é mais do que uma obrigação legal; é uma possibilidade de fazer da educação um exercício de preservação da infância, o que é discutido no texto por meio da contraposição de dois conceitos: o de linha abissal e o de roda. O primeiro atua como catalisador de várias abordagens geopolíticas que fazem da educação um dispositivo da colonialidade (do saber), enquanto a roda, a partir de uma abordagem afroperspectivista, pode abrir caminhos para que as práticas educativas sejam tanto um modo de descolonização quanto uma maneira de africanização e indigenização do currículo.

Nogueira (2019), em seu outro artigo “O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva”, apresenta, por sua vez, a infância como um modo de ser extraordinário, com poder verdadeiro. Valendo-se do termo afroperspectivista, o autor defende que a política e a espiritualidade só são atividades mais bem-sucedidas a partir da infância. A análise comparativa entre Cristianismo e Candomblé leva ao ponto de vista de que ambas convergem num aspecto central: a infância como fundamento da conexão entre as dimensões espiritual e material e como superação dessa dualidade. A infância é, assim, chave para produção de uma política biocêntrica.

Silva (2014), em sua dissertação “Africanidades e educação popular: uma análise de propostas e vivências pedagógicas dos movimentos negros em Sorocaba”, afirma que sua pesquisa tem a intenção de reafirmar a importância de se abordar a história e a cultura africana e afro-brasileira em processos educativos a partir de diálogos estabelecidos entre e com o movimento negro, relacionando a perspectiva da educação popular às africanidades brasileiras. Utilizando a metodologia da pesquisa participante, a autora reúne e analisa entrevistas com lideranças negras locais que integram o movimento negro de Sorocaba desde o início do século XXI e as propostas educativas desses mesmos movimentos desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX, que contribuíram para efetivação e aplicabilidade da lei 10.639/03.

No eixo temático “dança e educação” foram selecionados dois artigos (um artigo da plataforma Scielo e um artigo da plataforma de periódicos CAPES) e uma tese da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Ramos e Medeiros (2018), no artigo intitulado “Educação como expressão do corpo que dança: um olhar sobre a vivência da dança em projetos sociais”, investigam a

dança enquanto fonte educativa a partir de uma experiência desenvolvida em um projeto social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) denominado Nova Descoberta. Com a questão “o que é dança para você?” os autores apresentam a vivência contextualizada desta por estudantes da faixa etária entre 7 e 17 anos. Como referência metodológica, utilizam a fenomenologia de Merleau-Ponty, que evidencia a experiência vivida como fonte de conhecimento, considerando como técnica de pesquisa a descrição, a redução e a interpretação/compreensão do fenômeno.

Rosa (2019), no artigo “Descolonizando a educação através da dança: estratégias de combate ao racismo em sala de aula”, apresenta um relato de uma prática pedagógica que tem por objetivo dialogar sobre a temática que permeia a lei 10.639/03, especificamente a cultura de matriz africana em sala de aula, por meio da dança. A pesquisadora traz à tona então não só a questão do desenvolvimento e do trabalho com a lei em sala de aula, mas também maneiras de sensibilizar, problematizar e reeducar no sentido de descolonizar a educação para todas as crianças e adolescentes a partir das danças de expressões negras brasileiras e contemporâneas, trazendo outros olhares e tornando sua prática uma vivência de sensibilização, consciência e humanização de si enquanto indivíduo e em suas relações com o coletivo.

Zambrano (2013), na tese *Pedagogias do corpo na educação da dança de matriz africana em Salvador, BA, Brasil: perspectivas e tensões do projeto emancipatório*, analisa as pedagogias usadas na educação do corpo, dentro da proposta das danças de matriz africana, que são praticadas em ambientes escolares em Salvador, Bahia. O estudo dá ênfase à descrição das perspectivas e desafios que essa educação enfrenta na atualidade como projeto corporal emancipador e reestruturador das representações sobre o corpo negro, historicamente configuradas no marco moderno-colonial das pedagogias convencionais. Nesse sentido, a pesquisa formulou a seguinte pergunta: os projetos de dança associados à educação de matriz africana estão conseguindo ter um efeito significativo nas mudanças do sistema educativo tradicionalista e colonial que redunde num processo de superação das representações convencionais e excludentes sobre o corpo negro na escola? A tese dialoga com autores e linhas de pesquisa dos estudos contemporâneos sobre o corpo desde uma perspectiva multirreferencial, predominando os aportes da teoria da complexidade e da mediação e dos estudos culturais. Como resultado, a tese apresenta descrições sobre os novos atores sociais, corporalidades e formas diversas de vivenciar a negritude e a identidade afro na escola, que desafiam, com

outras agendas e situações, o projeto educativo da matriz africana, formulado nos últimos trinta anos. Observa-se, com base no levantamento bibliográfico realizado, que a maioria das pesquisas referentes à dança na educação não contempla a matriz africana, enquanto as pesquisas em torno da dança de matriz africana não estão situadas no ambiente escolar.

No eixo temático “registros de crianças” foram selecionadas uma dissertação e duas teses da plataforma digital BDTD.

Andrade (2005), em sua dissertação *O desenho como expressão do aprendizado infantil: caminhos e possibilidades*, trata de questões relacionadas ao desenho infantil, de forma a ampliar a visão e a compreensão do educador que atua pedagogicamente na Educação de Infância. A autora investiga o ato de desenhar enquanto atividade inteligente e sensível, com o objetivo de interpretar o desenho infantil e dele extrair um sentido, utilizando a abordagem metodológica fundamentada na fenomenologia, que prioriza as vozes dos sujeitos. Nos resultados, a pesquisa define que o desenho infantil se configura como interpretação e sistematização de conhecimentos e demonstra o movimento do pensar da criança em uma forma lúdica de se comunicar e se expressar, proporcionando a práxis na amostra do valor significativo do desenho para a construção do conhecimento.

Monteiro (2013), em sua tese *O desenho como expressão no aprendizado infantil: caminhos e possibilidades*, busca referenciais advindos da Psicologia Histórico-Cultural e da Sociologia da Infância para compreensão e análise do desenho infantil para além do entendimento vertical e homogêneo dessa fase. Esses referenciais orientam na captura, descrição e análise do que acontece com as crianças e seus desenhos quando desenham juntos na escola, fazendo uma análise microgenética que permite delimitar um estudo de caso que destaca a voz e a participação das crianças de quatro e cinco anos na pesquisa. No contexto interativo entre as crianças, a professora e a pesquisadora, o material empírico capturado resultou em dados histórico-culturais e sociológicos, narrativas visuais e orais, construindo outros modos de olhar as crianças e seus desenhos, sob a ótica entrelaçada da intervenção da professora, da materialidade, da estética, das interações sociais, das mediações semióticas e das significações socioculturais. As crianças, entendidas como sujeitos, revelaram, por meio do trânsito entre as linguagens, que pensam criticamente sobre o mundo em que vivem e que as cerca, apropriando-se, articulando e manipulando valores e códigos éticos, culturais e sociais.

Corrêa (2018), em sua tese *Um estudo das relações étnicorraciais na perspectiva de crianças pequenas*, analisa as relações entre crianças de três a seis anos. A pesquisa

tem como objetivo identificar de que maneira as crianças pequenas compreendem a identificação étnico-racial, em qual momento começam a ter “noção” sobre o pertencimento racial e as suas impressões sobre as relações raciais e como se autodeclaram. Verificou-se como as crianças pequenas subjetivam, contam e falam sobre a temática racial por meio de uma estrutura social real e relacional e de uma agência que necessita ser diagramada. A pesquisa se torna relevante para averiguar como as crianças percebem a diversidade étnico-racial no cotidiano desde a tenra idade e para aprofundar o conhecimento do campo da educação das relações étnico-raciais a partir da percepção das crianças pequenas. A tese contribui, assim, para o entendimento de como se dá a construção de identidades por meio da experiência social de ser criança negra, observando como a categoria raça se constrói como categoria social ao longo da escolaridade das crianças e dos inúmeros processos de socialização.

Conforme a discussão apresentada, o objeto de estudo delimitado deu origem à seguinte pergunta de pesquisa: como as reflexões registradas por estudantes participantes do projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento” expressam o processo de conscientização antirracista no ambiente escolar? Dessa maneira, o principal objetivo desta pesquisa é compreender em que medida as atividades e discussões realizadas entre os anos de 2015 e 2019, durante o projeto, contribuem para a construção de um processo de reflexão e conscientização de práticas antirracistas no espaço escolar. Os objetivos específicos são: analisar os marcos legais que resultaram na consolidação da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino da educação básica; apresentar a proposta pedagógica e as estratégias metodológicas do projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento”, atendendo à legislação vigente e com a intenção de trabalhar a cultura afro-brasileira e africana sob a perspectiva da Pedagogia de Projetos; interpretar os registros das crianças participantes do projeto, analisando até que ponto as atividades realizadas contribuíram para a construção de uma consciência antirracista das crianças negras e não negras.

A partir do levantamento bibliográfico realizado e dos objetivos apresentados acima, têm-se como hipótese a reflexão do antirracismo no ambiente escolar. Eliane Cavalleiro (2001), no livro *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*, define a educação antirracista da seguinte forma:

Realizar uma educação antirracista é transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que

sentimos e como agimos diante da diversidade. Só o conhecimento de nossos sentimentos e a elaboração de formas de lidar com a diversidade possibilitarão uma distribuição igualitária dos afetos e estímulos no espaço escolar. Ou seja, é preciso providenciarmos um cotidiano acolhedor para todas as crianças presentes na escola, atentando para suas especificidades e dos adolescentes pertencentes aos grupos discriminados. É necessário construirmos um cotidiano escolar que dê margem também à participação positiva da criança e do adolescente negros, o que auxiliará na sua integração e no seu desenvolvimento. E paralelamente, levará a todos os presentes na escola a vivenciar um tratamento pautado na igualdade e na solidariedade. (CAVALLEIRO, 2001, p. 155)

A partir do reconhecimento da origem histórica e cultural das danças populares brasileiras de matrizes africanas, desenvolvidas nas estratégias e nas práticas pedagógicas cotidianas, as crianças negras têm a possibilidade de fortalecer sua autoestima, o que incide no despertar da sua afirmação identitária, enquanto as crianças não negras podem desenvolver uma representação positiva da população negra, subsidiando uma ação antirracista. O corpo negro que dança desenvolve pertencimento, fortalecimento da identidade, manifesta sua negritude em cada movimento e palavra entoada. O corpo não negro que dança reconhece, por sua vez, o pertencimento histórico e cultural negro que permeia o cotidiano da musicalidade periférica, de seus amigos, familiares, desenvolvendo a conscientização para um posicionamento antirracista. Os espectadores do projeto, que passam no pátio entre as trocas das aulas, começam também a conversar e manifestar interesse sobre as ações ali observadas.

Nesse sentido, Cavalleiro (2001) define que uma educação antirracista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite as diferenças raciais não apenas no discurso, mas também na prática. É imprescindível para a sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todos.

Os procedimentos de pesquisa têm caráter documental e faz uso dos registros das crianças participantes do projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento” à luz dos pressupostos teóricos de Cavalleiro (2001) e Trindade (2010). Os materiais a serem analisados nesta pesquisa foram produzidos nos anos 2015, 2017, 2018 e 2019 e expressam as reflexões sobre corpo e identidade desenvolvidas pelos estudantes.

Giovanni (2003) estabelece que documentos são materiais que podem ser utilizados como fontes de informações sobre o cotidiano do universo escolar e seus atores, contextos, ideias, valores e práticas. Em 2015 as crianças elaboraram um registro reflexivo da obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus (21 registros); em 2017

as crianças produziram registros da imersão intitulada “Vivência africana” (24 registros), resultante da parceria com associação civil sem fins lucrativos *Ação Educativa*, quando participaram de Oficina de Dança Africana da Guiné com Mariama Camará, da contação de histórias e degustação de pratos de origem africana com a artista Nega Duda e da contação de história de rainhas africanas com o Coletivo Adeolas.

Em 2018, no início do ano letivo, as crianças produziram autorretratos (24 registros) e em novembro do mesmo ano produziram releituras das iconografias de reis e rainhas africanos (24 registros), estabelecendo relações estéticas com os autorretratos realizados ao final do mesmo mês (24 registros).

Em 2019, as crianças produziram ilustrações e textos (24 registros) sobre suas aprendizagens, descobertas e reflexões em torno da vida de Marielle Franco enquanto mulher negra oriunda da favela da Maré e sua trajetória de luta contra as desigualdades sociais.

Há, no total, 115 registros – alguns registros de anos anteriores não foram localizados na escola. Os documentos foram analisados à luz dos pressupostos teóricos de Monteiro (2013), Andrade (2005), Gomes (2019), Cavalleiro (2001), Trindade (2010; 2013) e Ramos e Medeiros (2018), que trazem estudos de registros de crianças, do corpo e cabelo como símbolos da identidade negra e das características de uma educação antirracista, com base nas abordagens teóricas da Educação, Sociologia, Antropologia e Psicologia. Dessa forma, a literatura que norteia os estudos do objeto de pesquisa foi selecionada com base nos seguintes conceitos: racismo, antirracismo e educação, corpo e identidade, pedagogia de projetos. A dissertação está organizada em quatro capítulos. O capítulo 1 trata da educação para as relações étnico-raciais sob a perspectiva histórica, legislativa e educacional a partir da ação política do movimento negro, que levou a mudanças legislativas educacionais que incidiu em transformações significativas da rede de educação da cidade de São Paulo.

O capítulo 2, por sua vez, aborda o antirracismo, a descolonização do currículo, os caminhos possíveis a partir da pedagogia de projetos sob a perspectiva afrocêntrica e o papel da escola enquanto instituição social no combate ao racismo.

Na sequência, o capítulo 3 trata das diretrizes legislativas e teóricas que embasam o projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento”, sua aplicabilidade

metodológica e os referenciais teóricos que sustentam a análise dos registros elaborados pelos estudantes participantes do projeto.

O capítulo 4, por fim, aborda a educação antirracista, tomando o desenho e a escrita como expressão do processo de construção da identidade negra. A metodologia de análise documental está baseada nos pressupostos de Cavalleiro (2001) e Trindade (2010; 2013) a partir dos conceitos de educação antirracista e dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

## **CAPÍTULO 1 - Educação para as Relações Étnico-Raciais: perspectiva histórica, legislativa e educacional**

Este capítulo apresenta o processo histórico do Movimento Negro Unificado (MNU) desde a sua consolidação (1978) até a contemporaneidade. As ações de seus atores desencadearam as legislações que estruturam a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais e seus desdobramentos nas Diretrizes e Orientações Curriculares Federais e no município de São Paulo entre os anos de 2008 e 2019.

### **1.1 Perspectiva histórica: Movimento Negro Unificado**

A Educação para as Relações Étnico-Raciais decorre de um longo processo de luta e resistência que perdura até os dias atuais a partir dos movimentos sociais. Historicamente, consideramos que o Movimento Negro “vem a ser o movimento social mais antigo no Brasil, pois atua desde os primórdios do escravismo, isto é, desde meados do século XVI” (JACCOUD; BEGHIM, apud LASTÓRIA; NUNES, 2022 p. 4).

Domingues (2007), em seu artigo intitulado “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos”, define que

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, 2007, p. 101)

Em 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, constituiu-se o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que viria a se chamar, posteriormente, de Movimento Negro Unificado (MNU) (LASTÓRIA; NUNES, 2022).

O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro. Nesta nova fase, a estratégia que prevaleceu no movimento foi a de combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade. A tônica era contestar a ordem social vigente

e, simultaneamente, desferir a denúncia pública do problema do racismo. (DOMINGUES, 2007, p. 114)

O ato, realizado em pleno período de Ditadura Militar, simbolizou um marco referencial no percurso histórico e diaspórico da população negra no Brasil, demarcado como resistência à opressão e luta por liberdade. Dentre as demandas frequentes de organizações, associações, imprensa negra e, por sua vez, do próprio MNU, estavam as denúncias do analfabetismo e da precariedade da escolarização do povo negro (DOMINGUES, 2007).

Para Gomes (2017), o movimento negro tem uma função educadora, uma vez que produz saberes emancipatórios e sistematiza conhecimentos sobre a questão racial no Brasil que se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI. A Educação é defendida como um espaço possível de intervenção e desenvolvimento de ações em prol da superação do racismo, da eliminação das discriminações e do preconceito racial, bem como da busca pela emancipação social (LASTÓRIA; NUNES, 2022, p. 3). As principais mudanças estruturais e legislativas do Brasil protagonizadas pelo MNU podem ser observadas a partir da década de 1980 até os dias atuais:

Com o processo de abertura política e redemocratização do país nos anos de 1980, instalaram-se os debates para a elaboração da nova Constituição Federal. O Movimento Negro propõe uma Educação pautada no “combate ao racismo [...] que valorize e respeite a diversidade, assegurando a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil” (RODRIGUES, 2005, p. 53). Mesmo considerando os avanços assegurados no texto constitucional, aprovado em 1988, no que tange à criminalização do racismo, ele não refletiu as reivindicações educacionais do movimento, que foram consideradas muito específicas. O Art. 242, § 1º determinou apenas que o ensino de História do Brasil deveria contemplar as contribuições das diferentes culturas e etnias que formam o povo brasileiro. (Ibid., p. 5)

Em 1982, o MNU defendia a desmistificação da democracia racial; a organização política da população negra; a transformação do Movimento Negro em movimento de massas; a formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; o enfrentamento da violência policial; a organização nos sindicatos e partidos políticos; a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (LASTÓRIA; NUNES 2022).

A militância e os intelectuais negros compreenderam que a escola também tinha responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Abdias do Nascimento (apud

SANTOS, 2005), militante e intelectual negro, ao perceber a inferiorização dos negros no processo de produção e reprodução da discriminação racial no sistema de ensino brasileiro, lutou para que os movimentos sociais negros e os intelectuais e militantes negros passassem a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado brasileiro o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte dessa reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, ou seja, há mais de setenta anos.

A Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília-DF, nos dias 26 e 27 de agosto de 1986, com representantes de 63 entidades do Movimento Negro, de 16 estados da federação brasileira, com um total de 185 inscritos, também destinou uma atenção especial ao papel da educação. Carlos Hasenbalg (1987) indicou “aos dirigentes do país, e, em especial deferência, a todos os membros da Assembleia Nacional Constituinte-87”, reivindicações nas seguintes áreas: racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. Na educação, pautava o combate à discriminação racial e à veiculação de ideias racistas nas escolas; melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra; reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas; a participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares.

Em 1988, dez anos após o ato público de 1978, ocorreu a Marcha do Centenário da Abolição, organizada pelo Movimento Negro, sepultando o 13 de maio como uma data comemorativa, com a formação de novas organizações e a constituição do Movimento de Mulheres Negras (RIOS, 2012). As mobilizações do Movimento Negro continuaram ao longo da década de 1990 e, em 20 de novembro de 1995, ocorreu a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. Essa ação resultou na implantação, por meio de decreto, do Grupo de Trabalho Interministerial – GTI, com a função de estimular e formular políticas de valorização da população negra (SILVÉRIO, 2002).

Nesse mesmo contexto, a Declaração de Jomtien (1990) foi o marco legal que deu visibilidade para as demandas da diversidade e da abordagem étnica na educação. O artigo 3 trata da universalização do acesso à educação para promover a equidade e destaca:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 1990, p. 7)

Santos (2005) sublinha que em 20 de novembro de 1995 foi realizado um dos eventos mais importantes organizados pelas entidades negras brasileiras, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida. As lideranças do movimento negro entregaram ao então presidente, Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que continha várias propostas antirracistas. Considerando as pressões antirracistas e legítimas dos movimentos sociais negros, políticos de diversas tendências ideológicas e de vários estados e municípios brasileiros reconheceram a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino. Alguns municípios passaram a impedir a adoção de livros didáticos que disseminassem preconceito e discriminação raciais. Segundo Santos (2005), essas reformulações antecederam a efetivação da legislação federal.

No ano de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mas sem uma abordagem racial na organização do sistema educacional brasileiro. Como já estava posto na Constituição Federal ainda nessa década, o Ministério da Educação (MEC) elaborou e publicou, em 1997 e 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com o objetivo de traçar orientações curriculares para o Ensino Fundamental (LASTÓRIA; NUNES, 2022, p. 5). A questão racial, nesse caso, aparece como um tema transversal, intitulado “Pluralidade Cultural”, mas sem efetivamente abordar ações que visassem a superação do racismo e das desigualdades.

Nos anos 2000, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo no país e se comprometeu a construir medidas para sua superação (GOMES, 2017). As lutas do movimento negro convergiram com a participação na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul, em 2001. O encontro abordou a estruturação histórica do racismo na sociedade, fomentando discussões e a implementação de políticas de promoção da igualdade racial pelo Estado brasileiro e pelos seus entes federados (LASTÓRIA; NUNES, 2022). Essa mobilização foi o ponto

crucial para a implementação da obrigatoriedade da Educação para as Relações-Étnico-Raciais:

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública, indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. No caso do Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais. (GOMES, 2017, p. 21)

É importante destacar que, mesmo atualmente, o movimento negro prevalece na luta pela defesa e manutenção de direitos da população negra e segue como principal produtor e articulador dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade (GOMES, 2017), na contraposição ao conservadorismo, que ameaça a democracia e a laicidade do Estado:

Quanto mais os setores conservadores, de direta, os ruralistas e os capitalistas se realinham nas relações sociais e de poder, provocando ainda maiores desigualdades, mais compreendo a força dos movimentos sociais nas lutas emancipatórias e pela democracia. Em especial, entendo ainda mais a trajetória de luta do Movimento Negro Brasileiro e a produção engajada da intelectualidade negra como integrantes do pensamento que se coloca contra os processos de colonização incrustados na América Latina e no mundo; movimento e intelectualidade que indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico. Questionam os processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes na estrutura, no imaginário social e pedagógico latino-americanos e de outras regiões do mundo. (GOMES, 2017, p. 15-16)

Para Cavalleiro (2006), a educação formal sempre esteve nas reivindicações do Movimento Negro na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. A III Conferência Mundial Contra o Racismo, A Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância (2001) catalisou no Brasil um acalorado debate público, envolvendo tanto organizações governamentais quanto não-governamentais e expressões de movimentos sociais interessados em analisar a dinâmica das relações raciais no Brasil. É reconhecida a responsabilidade histórica do Estado brasileiro pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política de descendentes de africanos, que são alvos do racismo realimentado ao longo da história. A Declaração de Durban (2001) contribuiu, assim, para a implementação do plano de ação do Estado brasileiro voltado para a educação. Dentre os objetivos descritos no plano, destaca-se o apoio a esforços que garantam um ambiente

escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

Gomes (2017) nos ensina que mesmo em meio às mudanças econômicas e políticas do Brasil os movimentos sociais continuam atuando como protagonistas políticos da emancipação social. Por isso, é fundamental difundir seu legado, uma vez que

Esse movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação para as relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2017, p. 17)

O movimento negro, nos seus diversos segmentos, a partir da expansão das ações afirmativas, mexe com as forças conservadoras, com o capital e com os grupos de poder, reeducando a caminhada (GOMES, 2017), demonstrando que é preciso fomentar a mobilização contínua da educação, norteadas pelos movimentos sociais, para manter sua faceta política, transformadora e resistente no cerne das questões presentes no cotidiano social.

O percurso dos movimentos sociais e das conferências internacionais culminou, conseqüentemente, na formulação de legislações nacionais que resultaram na inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano no Ensino Fundamental e Médio das redes estaduais e municipais de ensino, concretizando práticas pedagógicas que seriam incorporadas na elaboração de estudos e pesquisas sobre educação e negritude, apresentadas no item a seguir.

## **1.2 Legislações publicadas em âmbito federal entre os anos de 2003 e 2016**

Em janeiro de 2003, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, promulgou a lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio. A inclusão da temática no currículo oficial evidencia a responsabilidade política do Estado e, por sua vez, a importância da Educação no combate ao racismo e a diferentes formas de discriminação e na valorização da diversidade étnica e cultural.

A efetivação da lei é fruto de anos de lutas de movimentos sociais, sobretudo do movimento negro. Segundo Santos (2005, p. 34),

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta antirracista, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira.

Em março do mesmo ano foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Um dos seus objetivos principais era promover a igualdade e a proteção dos direitos dos indivíduos e grupos raciais étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra (JANGO, 2017). A criação dessa secretaria foi fruto do reconhecimento da importância da luta antirracista do movimento negro contra as injustiças e discriminações raciais sofridas pela população negra e foi fundamental para a construção de um ensino democrático, que incorporasse a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer referente às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, com relatoria de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (BRASIL, 2004, s/p)

O documento aprofunda as reivindicações e propostas do movimento negro ao longo do século XX por meio do conteúdo descrito na lei, que subsidia as instituições de ensino, seus gestores e professores para corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. As diretrizes impõem ao campo da educação decisões que valorizem a riqueza de nossa

diversidade étnico-racial e cultural, fomentam o acesso a diferentes fontes da cultura nacional e, assim, garantam igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira. As diretrizes foram elaboradas em diálogo com a sociedade civil e já na introdução determinam:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 10)

O conteúdo do documento apresenta, com embasamento teórico e prático, um panorama histórico sobre a condição da criança negra ao longo da história da educação brasileira, as políticas de reparação e a desconstrução do mito da democracia racial<sup>3</sup>, sendo responsabilidade do Estado a efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Como um desdobramento das Diretrizes, entre dezembro de 2004 e junho de 2005, grupos de trabalho constituídos por estudiosos, especialmente educadores, elaboraram as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O trabalho foi construído em jornadas em diferentes cidades (Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília) e foi difundido nas escolas em 2006, representando um material de subsídio para o tratamento da diversidade na educação aos diversos agentes do cotidiano escolar, sobretudo professores, contemplando as especificidades de cada nível e modalidade de ensino.

Em março de 2008, o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” se faz obrigatório nos estabelecimentos de ensino públicos e privados a partir da sanção da Lei nº 11.645, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

---

<sup>3</sup> O mito da democracia racial é um conceito cunhado por Gilberto Freyre em sua obra intitulada *Casa-grande & Senzala*, publicada em 1933, que se constituiu na crença de que as relações entre escravos e senhores eram cordiais e na descrição das relações raciais no Brasil como pacíficas e amigáveis.

(nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Seu objetivo é difundir as culturas negra e indígena em todos os níveis educacionais da sociedade brasileira.

Em junho de 2010, o Estatuto da Igualdade Racial é aprovado com a intenção de promover políticas públicas de combate à discriminação racial, igualdade de oportunidades e políticas afirmativas para a população negra (JANGO, 2017). Entre os anos 2010 e 2014 a questão étnico-racial e quilombola é incorporada às estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) (GOMES, 2017). Porém, em 2016, no mesmo ano em que a presidenta Dilma Rousseff sofreu impeachment, a SEPPIR foi extinta, juntamente com outras secretarias e ministérios que mobilizavam as implementações de políticas sociais.

Portanto, entre os anos de 2003 e 2016, com desafios e limites, o governo federal tentou cumprir o acordo estabelecido com o movimento negro e os demais movimentos sociais para transformar algumas de suas reivindicações, frutos das lutas por emancipação sociorracial, em políticas de Estado (GOMES, 2017). Tais movimentos seguem tensionando e pressionando o Estado na árdua luta pela defesa de direitos em prol da igualdade racial e do combate ao racismo.

A normatização dessas legislações em âmbito federal afirma a responsabilidade da sociedade civil na implementação de ações que incidam no combate à discriminação racial no Brasil, uma vez que esta é uma das principais raízes das desigualdades sociais e da perpetuação de preconceitos e estereótipos. Para atender a legislação nacional, os anos posteriores a tais publicações desencadearam ações de Estados e Municípios, que repensaram seus currículos, organizaram momentos de formações de professores e revisitaram concepções educacionais. No entanto, as leis 10.639/03 e 11.645/08 não preveem núcleos e atores de monitoramento nem avaliação de seu cumprimento (SANTOS, 2005), tornando necessário verificar quais outros dispositivos poderiam garantir sua aplicabilidade. Outro ponto a ser destacado se refere à formação de professores: a maioria dos documentos dá ênfase à Educação para as Relações Étnico-Raciais na educação básica; entretanto, são poucas as orientações às universidades para reorganizar programas de ensino e oferecer cursos de formação que tornem os professores aptos a ensinar História e Cultura Afro- Brasileira. Santos (2005) destaca que É fundamental que as universidades já formem professores qualificados para uma educação antirracista e não eurocêntrica. Portanto, faz-se necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei nº 10.639/03. (SANTOS, 2005, p. 34)

Nesse sentido, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, embora seja condição necessária, demanda compromisso vigoroso com a sua execução nas diferentes esferas da educação básica e superior, aliada à mobilização constante dos movimentos sociais negros e pesquisadores engajados na luta antirracista junto aos governos municipais, estaduais e federal.

As pesquisas de Silva (2018), Santos (2013) e Costa (2013) demonstram que um dos principais problemas para a implementação da educação antirracista é justamente a formação inicial de professores. A pesquisadora Rosana Monteiro sublinha a mesma defasagem na formação de gestores, pois

As contradições presentes na escola, as lutas, estão perpassadas pelas relações de poder que reproduzem desigualdades de raça, etnia, gênero, classe e que colocam em questão a função social da escola. Qual o papel da escola, de sua gestão e de quem integra a comunidade escolar, em especial os profissionais da educação que nela atuam no combate a tais desigualdades? Em que pese não ser a escola a única instituição responsável por combater as desigualdades, esta certamente tem papel imprescindível. A escola precisa deixar de ser espaço de reprodução do racismo e atuar no seu combate, a partir de uma perspectiva de pedagogia antirracista e de valorização da diversidade, tal como definem as políticas curriculares de ação afirmativa. (MONTEIRO, 2019, p. 73)

A educação antirracista está atrelada, assim, às concepções da gestão democrática, com participação ativa da comunidade escolar, somada à formação continuada dos profissionais da educação para a reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), que passam a serem norteadores de conteúdos e ações pedagógicas cotidianas que contemplem a diversidade e o combate ao racismo. Nesse aspecto, a próxima seção trata da repercussão das leis federais especificamente no município de São Paulo.

### **1.3 A implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP): 2008- 2019**

Em 2005, sob a assessoria técnica de Vera Lúcia Benedito, é formado o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER), com o objetivo de fomentar a discussão sobre o tema e formar os profissionais da educação, visando à aplicabilidade da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

Com base na lei 10.639/03 e nos documentos norteadores de âmbito federal, em 2008, na gestão do prefeito Gilberto Kassab, a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (SMESP) publica as Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, resultado de um processo de construção coletiva com vários setores da comunidade escolar – professores, coordenadores pedagógicos, diretores da rede municipal e segmentos de movimentos sociais. A introdução do documento descreve o processo de implementação das questões raciais na RMESP:

A partir de 2007, a Secretaria, em sintonia com a sociedade e sentindo a necessidade de avançar nessas discussões, tematizando a prática, publicou o Comunicado nº 982, de 22 de maio daquele ano, convocando professores para compor o Grupo Referência “Diálogos sobre Diversidade Étnico-Racial e Cultural”. Foram dois os objetivos básicos da formação desse grupo: 1) formar professores para que pudessem exercer o papel de multiplicadores na rede municipal de ensino, e 2) contribuir para a elaboração das diretrizes norteadoras do documento “Orientações Étnico-Raciais e Culturais” a ser disponibilizado na rede municipal de ensino. No cumprimento de tais propósitos, um grupo de professores, representando diversas áreas do conhecimento e modalidades de ensino, debruçou-se durante seis meses sobre a discussão em profundidade de fundamentações conceituais e teóricas em torno da temática étnico-racial e do cotidiano escolar. Embora a cidade de Salvador, no estado da Bahia, seja proporcionalmente considerada a capital negra do Brasil, em termos absolutos São Paulo é a cidade brasileira com maior número de negros. Portanto, as temáticas cor/etnia e gênero requerem um olhar atento relativo aos projetos pedagógicos e curriculares. (SÃO PAULO, 2008, p. 10)

Os dados estatísticos apresentados no documento apontam que aproximadamente 230.000 estudantes não declaram sua cor. Esse fato pode ser indício da baixa autoestima de crianças, adolescentes e jovens negros em relação ao seu pertencimento racial, ocasionada por práticas pedagógicas discriminatórias que reforçam posturas individuais e coletivas igualmente calcadas em valores racistas. Como destaca Oliveira (1992), as injúrias emocionais e psicológicas sofridas por crianças negras resultantes de práticas excludentes causam a auto rejeição e contribuem para a evasão escolar e a distribuição desigual de atenção e afeto às crianças negras durante a Educação Infantil (CAVALLEIRO, 2003). Essa situação é tratada no documento quando é enfatizada a falta de referências positivas em relação à contribuição da população negra na construção do país. A importância do documento reside, então, na sensibilização para a temática étnico-racial e na proposta de ações que contribuam para o fortalecimento de uma educação antirracista e plural, resultando na educação para a igualdade.

Nota-se que a aplicação da Lei nº 10.639/03 interfere diretamente no papel da escola, pois sinaliza para uma instituição democrática e transformadora dos valores que ainda alimentam relações de poder e de privilégios sociais. Por isso, as referidas discussões temáticas fazem-se presentes na formação de educadores, já que ideias que negavam a existência da diferença, a partir de concepções como a da democracia racial, devem ser revistas no processo educacional. Tratar de identidade racial, portanto, implica o respeito à diversidade cultural presente na sala de aula e no cotidiano das crianças em geral – e particularmente das crianças negras, seja essa diversidade transmitida no meio familiar ou em comunidades religiosas de matrizes africanas. Os conteúdos escolares devem contemplar essa pluralidade, de forma a interferir positivamente na autoestima de todos os grupos. (SÃO PAULO, 2008, pp. 18-19)

O documento está organizado em cinco partes: 1) Contexto da Lei nº 10.639/03 e Pressupostos teóricos e conceituais relativos à História e às Culturas Africanas e Afro-Brasileiras (ambos permeiam todas as modalidades de ensino); 2) Educação Infantil e a formação da identidade: conceitos básicos, objetivos da área, articulação das diversas linguagens e propostas de trabalho pedagógico; 3) Ensino Fundamental: pluralidade cultural e conteúdos teórico-conceituais da área, significado do currículo e interdisciplinaridade das diversas áreas do conhecimento; 4) Cidadania – expondo algumas reflexões a respeito da Educação de Jovens e Adultos em relação à adoção da Lei nº 10.639/03; 5) Implicações dessa Lei no Ensino Médio, propondo repensar as relações entre o Brasil e o continente africano na contemporaneidade e priorizando as expectativas de aprendizagem e a articulação de propostas curriculares e pedagógicas para esse segmento do ensino. Ao final de cada capítulo, são apresentadas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em diversas áreas do conhecimento.

A publicação subsidia os professores teoricamente e fornece exemplos de sequências de atividades e projetos de trabalho nos diferentes níveis de ensino, articulando as expectativas de aprendizagem às grandes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática; Natureza e Sociedade; Artes e Educação Física.

Em 2010, na segunda gestão do prefeito Gilberto Kassab, a RMESP publicou o Caderno de Orientações Didáticas - Educação Etnicorracial Ciclo I, no sentido de subsidiar, implementar e difundir práticas pedagógicas e ações voltadas ao combate ao preconceito e à discriminação racial para o trabalho com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O material, elaborado pela equipe da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (DOT-SME/SP), abrange a

matriz curricular do Ensino Fundamental em convergência com as Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial, visando ao diálogo transdisciplinar entre diversas áreas do conhecimento:

A partir da análise das Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental, que compõe o Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação, analisamos um conjunto de livros, convencionalmente chamados de paradidáticos, relacionados à temática étnico-racial existentes em bibliotecas ou em salas de leitura da Rede Municipal de Ensino e vários documentos normativos para a elaboração do presente texto, que pretende fornecer subsídios para os professores na forma de um caderno de apoio que contém alguns parâmetros que visam orientar as escolhas de textos e atividades complementares destinadas a eles mesmos, aos alunos e a comunidade, para continuidade do processo da implementação das leis nº10.639/2003 e 11.645/ 2008. (SÃO PAULO, 2010, p. 8)

O Caderno aponta caminhos possíveis para trabalhar assuntos relativos à cultura negra e indígena, como sugestões de temas, roteiros de atividades, dicas e informações bibliográfica, apresentando um ponto de partida que direciona o planejamento e o trabalho cotidiano do professor em sala de aula, ampliando, assim, o repertório da diversidade sociocultural da capital, do Estado de São Paulo e do Brasil. As orientações didáticas se coadunam com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as disciplinas escolares e o tema transversal “Pluralidade Cultural” da educação básica, os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEIs), as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais publicadas ao longo da última década, bem como com as atas, relatórios e documentos finais elaborados em diversas etapas da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI). Também se fundamentam em instrumentos normativos e orientações para o desenvolvimento de políticas públicas da UNESCO nas áreas temáticas de Educação, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Luta contra Discriminação Racial no Brasil.

Em 2014, na gestão do prefeito Fernando Haddad, a RMESP publica o Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação. O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo foi construído a partir do plano de metas da cidade de São Paulo, que atendia às principais dimensões da Secretaria Municipal de Educação: infraestrutura, currículo, avaliação, formação e gestão.

Resultado de um trabalho coletivo de reflexão e elaboração de diversos segmentos educativos, o material foi orientado pelas perguntas: “o que cada educador e educadora da Rede gostaria de ler no início do ano de 2014? O que poderia ser oferecido para apoiá-los na implantação das mudanças propostas pelo Programa Mais Educação São Paulo?” (SÃO PAULO, 2014, p. 3). Sua concepção se baseia na utilização autoral “por todos os profissionais, que poderão organizar o trabalho a partir dos princípios aqui dispostos, selecionando as práticas mais adequadas aos seus contextos”, como revela o trecho abaixo:

Este documento tem o objetivo de servir de referência aos planejamentos e à elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais, além de subsidiar os horários de trabalho coletivo e as reuniões pedagógicas, assim como suas demais ações formativas ou reflexivas. Deve ser compreendido como uma organização de possibilidades de trabalho, para serem estudadas e revisitadas pelos educadores da Rede nos diversos momentos de planejamento e formação. Foi concebido para ser utilizado de forma autoral por todos os profissionais, que poderão organizar o trabalho a partir dos princípios aqui dispostos, selecionando as práticas mais adequadas aos seus contextos. (SÃO PAULO, 2014, p. 8)

A estruturação dos conteúdos discutidos está pautada em dois grandes eixos: qualidade e gestão. Estes se desdobram nos aspectos específicos relacionados aos temas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos.

O eixo "qualidade" trata das concepções que orientam o Programa Mais Educação São Paulo na sua relação estreita com a realidade das Unidades Educacionais. Nesse eixo, o documento apresenta o conceito de qualidade social relacionado ao currículo e a compreensão da Unidade Educacional como polo de desenvolvimento cultural, espaço de investigação cognitiva e de formação ética. O eixo “gestão”, por sua vez, subdivide-se em três elementos: Gestão Pedagógica, Gestão Democrática e Gestão do Conhecimento. Estes são campos imbricados entre si, abordados separadamente para fornecer aos profissionais da RMESP referenciais para a condução de seus processos de trabalho, seja em sala de aula/ambiente educativo, seja na gestão pedagógica ou, ainda, na organização de processos formativos.

A Gestão Pedagógica é a base para a implantação do Programa Mais Educação São Paulo. É por meio dela que as práticas de educadores e gestores se afinam aos princípios e ações propostos no Programa em prol da efetivação das noções de

interdisciplinaridade, autoria, pedagogia de projetos e avaliação para a aprendizagem. Nessa vertente, os Projetos Político-Pedagógicos são instrumentos fundamentais às Unidades Educacionais, que devem pautar suas ações de maneira diretamente articulada aos procedimentos de avaliação.

A Gestão Democrática está vinculada, por sua vez, ao papel da escola pública na sociedade contemporânea e requer engajamento da equipe escolar, participação das famílias e da comunidade. Ela está relacionada às concepções de direito à educação ao longo da vida para a efetivação do papel da Unidade Educacional enquanto polo cultural da comunidade, associada em seu cotidiano ao território onde está inserida.

A Gestão do Conhecimento, por fim, está atrelada ao conceito de organização da produção de conteúdo a partir dos grupos de trabalho que elaboraram o documento e converge com a proposta de estabelecimento de um Sistema Municipal de Formação de Educadores, CEU-for, cujo objetivo é o gerenciamento do conhecimento na Rede Municipal de Ensino em diversas esferas. A nota técnica nº 11 (SÃO PAULO, 2014, p. 94) trata da diversidade, desigualdades e diferenças sobre os seguintes eixos: currículo; formação de educadores; Educação de Jovens e Adultos (EJA); legislação e cultura de violência x cultura de paz. Em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais, reconhece o papel fundamental da educação no que tange à eliminação das discriminações e à emancipação dos grupos historicamente discriminados.

Na concepção inicial do documento, disponibilizado para consulta pública, há menção à Lei nº 10.639/03. De acordo com o documento e com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a gestão da Secretaria Municipal de Educação deve investir grandes esforços para acelerar os processos de:

1. Formação contínua dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos.
2. Produção e gestão de material didático específico (impressos, eletrônicos e virtuais) para professores e estudantes.
3. Sensibilização e formação de gestores da educação (direção, coordenação pedagógica e supervisão escolar, além de outros agentes públicos)
4. Projetos (ações e atividades) dirigidos aos estudantes. (SÃO PAULO, 2014, p. 96)

Ao longo do documento, a proposição da abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais vincula-se à qualidade social da educação, que envolve todos os sujeitos implicados na ação educativa e evidencia a defesa e garantia da qualidade social da educação. O documento aponta que existe uma série de lacunas para que as instituições escolares possam cumprir esse papel e destaca a incipiente formação inicial de educadores em relação à diversidade e a tímida implementação das leis que pautam a obrigatoriedade da inclusão no currículo da cultura e história de africanos, afro-brasileiros e indígenas, levando à reprodução, no espaço escolar, de preconceitos que deveriam ser desconstruídos.

Em 2017, na gestão do prefeito Bruno Covas, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) deu início ao processo de implementação do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental. Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, o documento contou com a participação de estudantes por meio de um amplo processo de escuta que mapeou anseios e recomendações sobre o quê e como eles queriam aprender.

São Paulo foi, nesse contexto, a primeira cidade do Brasil a alinhar o currículo à Base Nacional Comum Curricular. Em todas as áreas do conhecimento, o documento traça objetivos específicos de aprendizagens e habilidades, relacionando os conteúdos pedagógicos aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Unesco (2015).

Em 2018, a SME iniciou o processo de implementação do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental. Em 2019, apresentou a segunda edição revisada e alterada, a partir das contribuições dos profissionais da educação, que colocaram o Currículo em ação nas unidades educacionais.

São três os conceitos orientadores do Currículo da Cidade:

**Educação Integral:** Tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.

**Equidade:** Partimos do princípio de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se, contanto que os processos educativos a eles destinados considerem suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas. Assim sendo, buscamos fortalecer políticas de equidade, explicitando os direitos de aprendizagem, garantindo as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada criança e adolescente da Rede Municipal de Ensino, independente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica.

**Educação Inclusiva:** Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características

biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática. (SÃO PAULO, 2019, p. 12)

O documento faz referência a estudos sobre as relações étnico-raciais, às leis 10.639/03 e 11.645/08 e destaca práticas educacionais voltadas à aprendizagem de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas, assim como a de imigrantes e de refugiados.

A partir da análise de tais documentos, observa-se que as mudanças da gestão municipal ocasionaram rupturas na consolidação da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Após a promulgação da lei federal 10.639/03, houve a elaboração de documentos específicos da temática apenas na gestão do prefeito Gilberto Kassab (2006-2012). As gestões seguintes produziram, por sua vez, documentos pedagógicos que mencionam as leis federais 10.639/03 e 11.645/08 ao longo de suas diretrizes, sublinhando sua abordagem de modo interdisciplinar na formação continuada de professores e nas atividades pedagógicas do cotidiano em sala de aula.

Os documentos analisados destacaram a permanência da desigualdade e do preconceito e discriminação raciais no ambiente escolar. O respaldo teórico, atrelado à prática pedagógica dialógica, precisa, então, ser contínuo para que educadores e estudantes possam ampliar seus saberes sobre a questão. Uma vez que o racismo ainda perdura na estrutura social e acentua exclusões, é necessário contextualizá-lo, bem como pensar em ações pedagógicas eficazes para a estruturação de uma educação antirracista.

As lutas sociais e as conquistas legais, apesar das rupturas e das continuidades, demonstram que esta é uma pauta de tensão para a sociedade e para alguns governos – para uns mais que para outros. A efetivação dessas legislações e documentos orientadores nas práticas pedagógicas cotidianas demanda a elaboração de materiais didáticos e a revisão daqueles que já estão consolidados nas práticas docentes, além da garantia de que a temática seja abordada sistematicamente nos cursos de formação inicial e nas atividades de formação continuada e formação em serviço. Nesse sentido, o capítulo 2 aborda o antirracismo e a descolonização do currículo a partir da pedagogia de projetos, o racismo e sua incidência nas mudanças e permanências na educação e o papel da escola no combate ao racismo sob a perspectiva da pedagogia afrocêntrica.

## **CAPÍTULO 2 - Antirracismo e descolonização do currículo a partir da pedagogia de projetos**

O conceito central desta pesquisa é o de *antirracismo* e suas possíveis aplicabilidades interdisciplinares no contexto da organização do currículo por meio de projetos de trabalho sob a perspectiva da Pedagogia Afrocêntrica. Para fundamentar tal reflexão, serão abordados estudos dos educadores Hernández e Ventura (2017), em que a pedagogia de projetos busca respostas adequadas e soluções acertadas, facilitando a tomada de decisões que ocorre no delineamento do processo de aprendizagem. A Pedagogia Afrocêntrica, com base nos autores Asante (2019), Silva (2014) e Noguera (2017; 2019), é estruturada por diversos segmentos do movimento negro, com compromisso de luta e resistência de seus atores, que priorizaram a pauta educacional como estratégia política de combate ao racismo.

É fundamental tratar do racismo para compreender as implicações das legislações apresentadas no capítulo anterior diante das resistências quanto às práticas pedagógicas antirracistas e da constituição da identidade das crianças e até mesmo das professoras. Muitas pessoas – entre elas professores e professoras – não se percebem como negras e não incorporam ou valorizam essas discussões no cotidiano escolar, apesar da legislação. Esse tipo de ação reforça as dificuldades de dar vida à legislação vigente, construir a identidade das crianças negras de forma positiva e consolidar práticas antirracistas com todas as crianças.

### **2.1 Racismo: mudanças e permanências na Educação**

Após dezenove anos da promulgação da lei 10.639/03, pesquisadores e estudiosos investigam os fatores que impedem a sua efetiva aplicabilidade ou contribuem para ela. De acordo com Moore (2007), os discursos de oposição às políticas de ação afirmativa em benefício de negros e indígenas negam a permanência do conflito racial na sociedade brasileira. A compreensão dos conceitos que fundamentam o racismo na estrutura social incide na análise crítica da manutenção do racismo nas instituições sociais, sobretudo na escola.

Para Gomes (2005), as tensões entre diferentes ênfases, concepções e práticas sociais mostram que a questão do racismo é extremamente complexa e exige um olhar cuidadoso e atento quando nos aproximamos dela:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p. 52)

Gomes estabelece um paralelo entre racismo e comportamento social, que se expressa de duas formas interligadas, a individual e a institucional:

Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos.

A forma institucional do racismo implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada. (Ibid., p. 53)

De acordo com a definição da autora, o racismo parte do pressuposto da “superioridade de um grupo racial sobre outro” (SANTOS, 2001, p. 85 apud GOMES, 2005, p. 53), assim como da “crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios” (Ibid., p. 53). Tais crenças estruturam atos de racismo, manifestados por meio de ofensas verbais, perseguição sistemática e extermínio físico. Moore evidencia a intensa relação do racismo com a estruturação social vigente, de maneira que a conceituação do racismo envolve analisar aspectos históricos, políticos e culturais. A manutenção da desigualdade no sistema econômico capitalista está, portanto, vinculada à permanência do racismo nas relações sociais, que o autor conceitua considerando aspectos históricos-sociais:

Os avanços da ciência nos últimos cinquenta anos do século XX esclarecem um grave equívoco oriundo do século XIX, que fundamenta o conceito de raça na biologia. Raça não é um conceito que possa ser definido segundo critérios biológicos. Porém, raça existe: ela é uma construção sociopolítica. O que não é o caso do racismo, um fenômeno que antecede sua própria definição. Racismo é um fenômeno eminentemente histórico, ligado aos conflitos reais ocorridos na história dos povos. (MOORE, 2007, p. 38)

O autor destaca a complexidade histórica que abarca a conceituação do racismo, que possui facetas variadas no contexto da contemporaneidade. A dinâmica própria do racismo se desenvolve dentro do universo de atitudes, valores, temores e, inclusive, ódios – mesmo quando inconfessos –, infiltrando-se em cada poro do corpo social, político, econômico e cultural:

Na contemporaneidade, o racismo está arraigado em todas as instâncias de funcionamento do mundo, tanto na econômica como na política, na cultural e na militar. Produto de uma forma de consciência grupal historicamente originada, o racismo visa à manutenção de redes de solidariedade endógena, automática em torno do fenótipo, redes que estão especificamente voltadas para a captação, a repartição, a preservação e o controle monopolista dos recursos básicos de uma sociedade. Dito de outra maneira: o racismo é uma recuperação cultural de um conjunto de comportamentos agressivos, violentos e egoístas, cuja finalidade é a estruturação e a sustentação do sistema de gestão dos recursos, em termos racialmente monopolistas. (Ibid., p. 284)

Moore nos aponta que a manutenção do racismo está relacionada ao monopólio de determinados grupos sociais em detrimento de grupos sociais fenotipicamente demarcados, que são alvos de desigualdade, violência, exclusão:

Nas sociedades atuais, os recursos vitais se definem em grande medida em termos de acesso: à educação, aos serviços públicos, aos serviços sociais, ao poder político, ao capital de financiamento, às oportunidades de emprego, às estruturas de lazer e até o direito de ser tratado equitativamente pelos tribunais de justiça, e as forças incumbidas de manutenção da paz. O racismo veda o acesso a tudo isso, limitando para alguns segundo o seu fenótipo, as vantagens e benefícios e liberdades que a sociedade outorga livremente a outros também em função de seu fenótipo. (Ibid., p. 284)

Segundo Almeida (2019), o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos a depender do grupo racial ao qual pertençam. O autor defende duas teses: a compreensão da sociedade a partir dos conceitos de raça e de racismo e o significado de raça e racismo e suas terríveis consequências.

A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea. As expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja

na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade. (ALMEIDA, 2019, p. 15)

Assim como nos mostra o autor, as condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas. Almeida (2019) define que o racismo está articulado com a segregação, uma vez que há divisão espacial de raças em localidades específicas – bairros, guetos, bantustões, periferias, estabelecimentos comerciais e serviços públicos, escolas e hospitais. Além disso, o autor classifica o racismo a partir de três concepções: individualista, estrutural e institucional.

A concepção individualista é como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Sob esse ângulo, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. Para Almeida (2019), essa concepção aponta que o enfrentamento ao racismo se limita à conscientização dos males racistas, à educação e mudanças culturais, desconsiderando aspectos políticos que estruturam a manutenção social do racismo.

A concepção institucional é, por sua vez, pautada na manutenção do funcionamento das instituições em uma dinâmica que confere desvantagens e privilégios com base na raça. As instituições são constituídas por formas econômicas e políticas vinculadas ao Estado, com modos de orientação, rotinização e coordenação de comportamentos que contribuem para a estabilidade dos sistemas sociais a partir de normas e padrões que orientam as ações dos indivíduos. Os conflitos raciais também fazem parte das instituições, uma vez que determinados grupos raciais utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. Para Almeida (2019), a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação.

A concepção estrutural, por fim, demonstra que o racismo transcende o âmbito da ação individual ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais de um grupo sobre outro, com aparato institucional. Almeida (2019) define o racismo como uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares.

Essas concepções favorecem a análise crítica da complexidade do racismo, que possui variadas vertentes específicas e relacionais. Compreender que o racismo é

estrutural incide no reconhecimento da responsabilidade individual e coletiva dos grupos sociais, em que o silenciamento favorece a sua manutenção. Por isso, as mudanças precisam ser construídas a partir de diálogos contínuos. Como destaca Almeida (2019), se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas.

## **2.2 A escola enquanto instituição social e o seu papel no combate ao racismo**

Os estudos de Almeida (2019), Moore (2007) e Gomes (2005) evidenciam que a perpetuação do racismo na sociedade está relacionada ao poder hegemônico de determinados grupos.

Cavalleiro (2000), em seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, revela o processo de interação e reação entre crianças negras e brancas no ambiente escolar e o eminente silenciamento como estratégia de superação do conflito étnico, que abrange a escola e a família. O estudo denuncia as desigualdades de tratamento presentes no cotidiano educativo e a reprodução da exclusão nas escolas, enfatizando a relevância do reconhecimento das subjetividades multiétnicas das crianças, professores e familiares.

A autora alerta que o racismo nas escolas brasileiras é pautado no “ritual pedagógico do silêncio”, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar e contribui para a formação de crianças e adolescentes brancos com sentimento de superioridade:

A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há uma vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista de educação. (CAVALLEIRO, 2000, p. 33)

O racismo é um problema presente na estrutura social. A escola, enquanto instituição social, tem uma ação política ao posicionar-se ou silenciar-se perante a discussão das relações raciais. Almeida destaca que

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais.

Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. (ALMEIDA, 2019, p. 32)

Jango (2017), em seu livro *Aqui tem racismo: um estudo das representações sociais e das identidades de crianças negras na escola*, aponta a importância da desconstrução da cultura escolar racista. Concebido a partir de uma pesquisa de mestrado em educação, esse trabalho leva em conta o olhar da criança sobre as representações sociais que a criança negra constrói acerca da escola e de si em função de seu pertencimento racial.

A estrutura social é, assim, constituída por inúmeros conflitos de classe, geração, gênero, dentre outros. A escola, enquanto instituição social, deve se posicionar no interior desses conflitos, pois

Na perspectiva das teorizações do racismo institucional, além dos estudiosos que abordavam a questão da discriminação racial de modo amplo na sociedade, alguns pesquisadores passaram a se atentar a influência dessas ideias e atitudes racistas nas instituições escolares [...] afetando a trajetória escolar de crianças negras, causando, em muitos casos, o fracasso escolar delas. Além disso, percebemos que havia uma grande preocupação dos estudiosos em reforçar o fato de que, para se combater o racismo, era necessário assumir as desigualdades raciais, tanto no meio escolar, quanto na sociedade como um todo. (JANGO, 2017, p. 42)

A escola, assim como as demais instituições, exerce o controle social e influencia os significados que permeiam a sociedade, pois os comportamentos, o currículo e as práticas pedagógicas legitimam conhecimentos e atitudes. As leis 10.639/03 e 11.645/08 simbolizam, por isso, um grande passo na história da educação brasileira; porém, a falta de conhecimentos sobre as relações raciais reforça as desigualdades sociais ao reproduzir, na maioria dos conteúdos escolares, a história da colonização, da escravidão. Segundo Jango,

No contexto das relações raciais, desiguais, se faz presente, portanto, não somente uma prática pedagógica cerceada pelo racismo, mas também um currículo que orienta e respalda essa prática. Esse currículo, por sua vez, só contempla o conhecimento que faz referência aos padrões brancos da cultura e agrega apenas a história pela perspectiva dominante que exclui ou sub-representa os demais sujeitos históricos de suas trajetórias. (Ibid., p. 44)

Mesmo com o aparato legislativo que determina a Educação para as Relações Étnico-Raciais, as práticas racistas continuam a ser disseminadas pela escola. Um dos

fatores decorrentes de tal problemática é a ausência de formação inicial e continuada qualificada dos professores para a compreensão da complexidade das relações raciais do Brasil. Nesse mesmo sentido, Trinidad (2011) enfatiza a importância da formação dos professores:

A formação dos educadores é fundamental para que se possa eliminar a discriminação étnico-racial no ambiente escolar. Entretanto, para isso, é imprescindível que ela seja devidamente acompanhada pelo desenvolvimento e/ou pela modificação dos materiais didáticos pedagógicos que tratam da história da África e dos afro-brasileiros no Brasil. Esse aspecto constitui uma importante reivindicação do Movimento Negro desde a década de 1980, quando dois eixos foram definidos como centrais: a reformulação curricular e a representação dos negros nos livros didáticos. (TRINIDAD, 2011, p. 53)

Discutir e problematizar os aspectos que envolvem o racismo no ambiente escolar é a principal contraposição aos anos de negação e silenciamento das diferenças raciais ao longo da história da educação brasileira. Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratam a desigualdade racial de maneira ativa e como um problema reproduzem práticas racistas incorporadas no cotidiano como “normais” (ALMEIDA, 2019). Cabe à escola, enquanto instituição social que tem relevância política no enfrentamento ao racismo, articular saberes à realidade social e à diversidade étnico-racial, contemplando a dimensão ética.

### **2.3 Antirracismo e pedagogia decolonial**

A coletânea *Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola* (CAVALLEIRO, 2001) é composta por textos de autoras e autores que examinam a presença do racismo e das discriminações diárias no ambiente escolar e contribuem para iniciativas que assumem com responsabilidade uma educação antirracista. Dialogam com o objeto de estudo desta pesquisa os seguintes textos: “Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade”, da autora Nilma Lino Gomes; “A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos”, de Isabel Aparecida dos Santos, “Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor”, de Eliane Cavalleiro.

Eliane Cavalleiro (2001) cita a pesquisadora americana Enid Lee, que define o antirracismo como o atravessamento de histórias dos excluídos para o tratamento

equitativo das diferenças culturais e raciais encontradas na espécie humana. Nessa perspectiva, Cavalleiro afirma que

A educação antirracista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania [...] refere-se a municiar alunos, pais e professores com as ferramentas necessárias ao combate ao racismo e à discriminação racial, e encontrar maneiras de construir uma sociedade que inclua todas as pessoas com equidade. (CAVALLEIRO, 2001, p. 149- 150)

De acordo com a autora, no cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito e das discriminações, bem como o banimento e crítica dos tratamentos diferenciados, ou seja, ações que constroem um caminho que conduz à valorização da igualdade das relações. Para tal efetivação, é importante possibilitar aos grupos atingidos por preconceitos a reconquista de uma identidade positiva. A palavra máxima da educação antirracista é, assim, a igualdade entre os seres humanos, em que o questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais deve perpassar o princípio ético de atuação do professor e a escuta sensível das demandas dos atores educativos é essencial:

Para nós, professores e professoras, ampliarmos nossa visão sobre a desigualdade racial na educação, faz-se necessário questionarmos o dia a dia nas escolas, principalmente e o nosso fazer profissional. Assim, mais do que prendermos às nossas ideias e suposições, que muitas vezes impedem a compreensão do problema, precisamos atentar para as nossas atitudes e comportamentos, bem como de toda a equipe escolar. Mas, acima de tudo, precisamos ouvir com atenção as vozes de pais, alunos e alunas que vivem a experiência direta com o problema racial. (Ibid., p. 151)

Conforme define a autora, a união da experiência dos profissionais da educação às experiências de vida de crianças e adolescentes negros e não-negros e de seus familiares pode tornar evidentes aspectos do cotidiano escolar que muitas vezes passam despercebidos e contribuem para a manutenção do silêncio no diálogo sobre as relações raciais. Nesse sentido, é importante que a escola seja um espaço acolhedor para todos os estudantes para que possam expressar o que pensam e sentem a respeito da diversidade. A Educação é um direito social e, portanto, colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais (GOMES, 2001, p. 84).

Para que a escola seja um "espaço acolhedor" é fundamental que haja uma predisposição que mobilize o combate ao racismo por meio da escuta ativa e sensível de

estudantes e familiares negros. É imprescindível identificar e coibir práticas pedagógicas cujas ações excluem os alunos negros, resultando na evasão, na reprovação e, ao mesmo tempo, reconhecer a história e a cultura africana e afro-brasileira nos currículos, incorporando-as na produção dos materiais pedagógicos e na organização das práticas. À luz disso, Gomes (2001) apresenta a função cidadã da educação e o trato pedagógico da diversidade, que deve contemplar a raça em uma vertente que se contrapõe ao determinismo biológico:

Ao discutirmos sobre as relações negros e brancos no Brasil, não podemos desconsiderar o peso dos aspectos raciais. É nessa perspectiva que utilizo a categoria raça neste artigo. Raça é aqui entendido como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente. Rejeito o determinismo biológico, incluo três outras dimensões para análise da questão racial, a saber, a geográfica, histórica e política. Nessa perspectiva, ao discutir sobre Educação, cidadania e raça, refiro-me a todas as implicações que essa discussão acarreta ao segmento negro da população, e isso inclui o debate sobre a falta de garantia de uma escola de qualidade e de políticas públicas voltada à população negra e pobre deste país. (GOMES, 2001, p. 85)

Para a autora, o termo raça, utilizado pelo movimento negro e cientistas sociais, é abordado com uma nova interpretação, baseada em uma reapropriação social e política construída pelos próprios negros (GOMES, 2001). O racismo demanda que a sociedade reflita sobre a trajetória educacional do Brasil, evidenciada, dentre vários fatores, pelos altos índices de evasão e reprovação de estudantes negros em sua maioria, revelando a relação da escola com a manutenção das desigualdades:

Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e, por isso, possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e de experiências e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação. Quantas vezes encontramos essa concepção e essa postura no cotidiano das nossas escolas? (GOMES, 2001, p. 86)

Para articular educação, cidadania e raça, a escola deve repensar currículos, conteúdos escolares e práticas pedagógicas que considere a diversidade e as subjetividades dos estudantes. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica, então, o reconhecimento do direito à diferença, o que inclui as diferenças raciais (GOMES, 2001).

No que se refere à relação entre antirracismo e educação, em 2005, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligada ao Ministério da Educação, produziu a publicação *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei*

*Federal nº 10.639/03*, com o objetivo principal de enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do Brasil e atenção especial à escolarização dos afro-brasileiros, bem como a outros assuntos ligados ao antirracismo no Brasil, contemplando a implementação da Lei nº 10.639/03. No livro, há artigos referentes à luta histórica dos movimentos sociais negros por uma educação antirracista; à demonstração de manifestações do racismo no cotidiano escolar; aos conceitos necessários à compreensão da questão racial no Brasil; ao poder das linguagens escolares na e para a reprodução de preconceitos raciais, bem como à histórica orientação eurocêntrica da educação brasileira; à ausência da história do continente africano e dos africanos no Brasil e/ou da produção historiográfica sobre esse continente produzida por brilhantes intelectuais africanos; a aspectos fundamentais da geografia africana; e, finalmente, à concepção africana de mundo. Segundo Cavalleiro, autora de um dos artigos da publicação do MEC:

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros quanto de brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos seres realmente livres “para ser o que for e ser tudo” – livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. (BRASIL, 2005, pp.11-12)

A autora enfatiza a responsabilidade atribuída aos atores educativos que, ao se posicionarem de forma silenciosa diante do crime de racismo no cotidiano escolar, corroboram a sua manutenção. A existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial na sociedade brasileira e, por sua vez, no ambiente escolar, acarreta: auto rejeição, desenvolvimento de baixa autoestima, ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; rejeição ao seu outro igual racialmente; pouca ou nenhuma participação em sala de aula; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar (CAVALLEIRO, 2000). Em contrapartida, no estudante não-negro cristaliza-se um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um

círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (CAVALLEIRO, 2000).

As discussões e ações pedagógicas em torno do racismo estão atreladas à manutenção da equidade e da igualdade de direitos civis que estruturam a cidadania. Por isso, é importante reconhecer que há no cotidiano escolar situações de conflitos e discriminações raciais entre alunos e entre professores e alunos. Para a autora Isabel Aparecida dos Santos (2001), a escola possui responsabilidade na eliminação do preconceito racial e um dos caminhos possíveis para isso é a promoção, no encontro com o diferente, do conhecimento do outro, em que o racismo deixa de ser um problema do discriminado para se tornar um problema de todos. Ela define essa ação como “Pedagogia do Conflito”, na qual as situações de conflito são vistas como uma possibilidade de ação educativa e, portanto, não precisam nem devem ser evitadas, pois é necessário identificar o conflito para combater o racismo e construir o respeito mútuo e o reconhecimento da diversidade humana:

A discriminação racial não é um problema da criança negra, mas uma oportunidade de crianças negras e não negras se conhecerem, discutirem e instaurarem novas formas de relação que têm um impacto em suas vidas e na sociedade como um todo. Assim, tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo. Como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua autoestima. (SANTOS *apud* CAVALLEIRO, 2001, p. 106)

Os currículos escolares ainda priorizam a produção cultural eurocêntrica, em que a população negra e indígena é apresentada como sujeitos que apenas contribuíram na consolidação da sociedade brasileira. A abordagem da pluralidade das relações culturais entre os diversos grupos étnicos no processo histórico do país incidiria, assim, nas reflexões dos estudantes sobre sua identidade. De acordo com Costa, Pantoja e Abreu (2021), as práticas pedagógicas refletem as relações do mundo que há fora dos muros das instituições de ensino. Os autores recorrem ao conceito de Paulo Freire ao tratar da prática pedagógica e sua relação com a práxis educativa, defendendo a relação processual entre reflexão e ação na implementação da educação antirracista e decolonial:

Propor uma prática pedagógica decolonizadora é, antes de tudo, um ato de resistência e o início da construção de uma sociedade democrática, de uma sociedade “outra”. A pedagogia decolonial constitui-se, também, através de um projeto político emancipatório, sendo assim, também se configura como prática de resistência que decolonializa o poder, o ser e o saber. (COSTA, PANTOJA; ABREU, 2021, p. 127)

Para os autores, a estruturação da educação antirracista pressupõe envolvimento com processos que derivam da particularidade da dimensão do ser que é racional, subjetiva e situada e que encontra sua base nas experiências entrelaçadas e vividas da escravidão e do colonialismo. A construção de um projeto social voltado à prática pedagógica decolonizadora em prol de uma educação antirracista demanda um movimento teórico, político e epistemológico de resistência, visando à superação dos padrões hegemônicos vigentes, pois por meio desse conceito se evidenciam espaços epistemológicos antes invisibilizados pela lógica operante na modernidade/colonialidade.

Zélia Amador de Deus, na publicação *Caminhos trilhados na luta antirracista: uma autobiografia etnográfica*, apresenta artigos que discutem o antirracismo e suas dimensões sociais, políticas e culturais. Segundo a autora, o racismo, é entendido como um fenômeno eminentemente não conceitual; ele deriva de fatos históricos concretos, ligados a conflitos reais ocorridos na história dos povos:

O racismo é um fenômeno que tem como um dos seus suportes a crença na naturalização da superioridade do colonizador. E, em consequência a naturalização da existência de grupos naturalmente hierarquizados. A causa da hierarquia não é fixa. Ela adquire e adquiriu várias formas ao longo do tempo. Em alguns momentos, a suposta causa se fundamentou na superioridade de uma cultura em relação a outras culturas. (AMADOR, 2020, p. 34)

Oriundo de fatos ocorridos na história dos povos, o racismo faz uso dos estereótipos que atribuem superioridade a um grupo e, por consequência, inferioridade “ao outro”, sendo alicerces para a construção do preconceito racial e da discriminação racial. Além de operar desigualdades sociais, o racismo cumpre funções mais amplas de dominação, como a ideologia da hegemonia ocidental que transmite e reproduz o processo de desumanização dos povos dominados. Essa ideologia atua por meio de representações sociais no nível do subconsciente ou do imaginário social, instalando-se, mediante o processo de socialização, na representação do real internalizada pelos indivíduos. Isso significa que não existe racismo desvinculado das relações de poder na medida em que o racismo se constitui como uma resposta engendrada a serviço de modernas ideologias de dominação e exclusão no interior do sistema capitalista de produção e seus desdobramentos. Para que o racismo se torne completo, as relações devem atuar em duas dimensões: a subjetiva e a objetiva. Esta sim, na esfera do concreto, é a dimensão em que a discriminação atua (AMADOR, 2020).

O racismo está, portanto, vinculado às relações de poder que estruturam a sociedade e, para ser combatido, há que se pensar em estratégias para a construção de um contradiscurso eficaz, capaz de efetivar esse combate e eliminar as ações discriminatórias. (AMADOR, 2020). A posição de privilégio de determinado grupo social está imbricada com o acesso à máquina do Estado, que detém o controle e a legitimação dos direitos da cidadania (emprego, educação, moradia, dentre outros aspectos) e o controle hegemônico da cultura.

#### **2.4 Corpo e identidade sob a perspectiva antirracista**

O corpo, estigmatizado pelo racismo, será a marca da discriminação, que carrega em si memórias históricas de exploração e, ao mesmo tempo, é um instrumento de afirmação no embate com opressores, em um processo de retomada de consciência:

O corpo que se autoafirma é o corpo que agride o corpo padrão dominante em todos os aspectos, desde o campo estético até o campo político propriamente dito. É um corpo capaz de subverter o corpo padrão dominante. Por seu turno, o corpo que se autonega é o corpo que busca se expressar por meio de uma gramática corporal subsumida, que tenta se aproximar do corpo padrão dominante. (AMADOR, 2020, p. 40)

Para Amador, a Antropologia já foi capaz de mostrar que o corpo é afetado por todos os intervenientes sociais e culturais: religião, grupo familiar, classe social, incluindo o racismo. Dessa forma, o corpo vai sendo moldado por tudo que cerca o seu entorno, interagindo, interferindo e sendo interferido pelo contexto.

Corpo é social e individual. Expressa metaforicamente os princípios estruturais da vida coletiva. Essa estrutura somática humana abriga uma sacralidade pura e uma impura. Há, no organismo, forças controladas e forças que ignoram o controle. O corpo pode ser belo ou nojento, ser amável ou agressivo, mesmo involuntariamente. O corpo é um composto que vive em um equilíbrio dinâmico entre duas forças social/individual, mas talvez muito mais tensionado pelo aspecto individual. No caso do corpo negro, a maior tensão encontra-se no aspecto social: é o corpo marcado pelo racismo. (Ibid., p. 47)

Os estudos do século XX sobre o corpo estão relacionados às lutas sociais, a processos de libertação que colocaram a subjetividade como princípio e centralizaram o indivíduo e o grupo social (conjunto cultural) do qual faz parte (ZAMBRANO, 2013). Em cada sociedade e em cada época, as concepções sobre o corpo apresentaram diferentes interpretações da realidade, reproduzindo as práticas das relações sociais.

As pesquisas pedagógicas que estabelecem uma relação primordial entre corpo e saúde física tem sua origem e primeiros desenvolvimentos durante o século XIX, ainda que na atualidade haja abordagens desse tipo (MILSTEIN, MENDES, 2010). Na atualidade, o trabalho pedagógico que considera o corpo como ponto de partida tem determinado o desenvolvimento de novas abordagens. Os vestígios históricos trazidos pelos africanos escravizados em seu corpo e em sua memória adquiriram, por exemplo, importância fundamental na reconstrução pessoal e coletiva dos seus descendentes nas Américas (AMADOR, 2020). No processo da diáspora forçada vivida por africanos, a memória coletiva dos diversos grupos étnicos mobilizou a luta social pelo poder, em que o processo da reelaboração da memória intervém não só na ordenação desses vestígios, mas também nas releituras diaspóricas.

Atualmente, como parte da teoria crítica da realidade social, a categoria corpo se sustenta na necessidade de entender as regularidades nas formas de dominação das sociedades contemporâneas nas quais se desdobram reproduções de desigualdade, poder e controle (MILSTEIN, MENDES, 2010):

Com efeito, em uma sociedade racista de hegemonia branca na qual a branquidade é valor que transcende o próprio branco, os negros pagam o preço do massacre dramático de suas identidades, pois à medida que o branco é modelo de identificação e o negro é outro aprisionado pela marca que lhe foi imposta pelo domínio da branquidade, a recuperação das identidades negadas será sempre um processo sofrido, pois um indivíduo negro terá sempre que enfrentar a “dor da cor” ou a “dor da raça”. (AMADOR, 2020, p. 42)

Na escola existe um intenso e constante trabalho em cada um dos corpos, com diferenças de raça, gênero, idade, comportamentos etc.; que tendem a produzir um corpo-sujeito social e escolar (MILSTEIN, MENDES, 2010). Por isso, é importante considerar os fatores que constituem o corpo e seus conjuntos de significados, que apontam caminhos para as reflexões educativas acerca da identidade.

Para Amador (2020), o corpo negro em sua historicidade é pouco levado em consideração pelos estudiosos, e a autora destaca concepções do corpo negro como marca identitária:

Nesse processo de fusões e ressignificações, o corpo dos africanos e seus descendentes sempre teve uma importância muito grande, tanto para ser negado como para ser afirmado. Se você quer afirmar sua negritude, o corpo está presente, reafirmando se você quer negá-la, é esse mesmo corpo que você tenta subverter e fazer com que se aproxime do corpo branco padrão. Para falar do corpo negro como marca

identitária, não se pode perder de vista que esse corpo que sempre terá uma tarefa coletiva que fala por si, mas que também fala por uma raça e pela ancestralidade. (AMADOR, 2020, p. 46)

Para o antropólogo Munanga, por sua vez, a identidade

[...] é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 2012, p. 177-178)

Para Gomes (2005), a identidade se refere ao modo de ser no mundo e com os outros, nas relações entre os grupos sociais e seus elementos culturais e indica traços culturais que se expressam por meio de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, isto é, referências civilizatórias que marcam a condição humana. A identidade compreende aspectos sociopolíticos e históricos, de maneira que a perspectiva da identidade racial pode ser compreendida quando “um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido” (NOVAES, *apud* GOMES, 2005, p. 41).

A diversidade identitária é, portanto, um aspecto constituinte da formação histórica, política e cultural, em que a constituição da identidade se dá a partir de processos e valores de pertencimento e reconhecimento da alteridade:

Diante dessa realidade, como poderá o educador desconsiderar a importância da construção da identidade racial da criança, do/a adolescente, do/a jovem negro/a? Como será que a criança negra se vê refletida na escola? E na sociedade? A escola tem possibilitado aos/as alunos/as e professores/as negros/as, as condições adequadas à construção de uma imagem positiva de si mesmo, do povo negro, da descendência africana, da estética, da corporeidade, enfim, do conjunto cultural negro? Enquanto a educação escolar discutir a questão racial, como um “problema do negro”, negando-se a integrá-la das reflexões sobre a sociedade brasileira, continuaremos dando muito espaço aos mais diversos equívocos e a práticas intencionalmente racistas. (GOMES, 2001, p. 93)

A temática da diversidade étnica e cultural é uma demanda da educação e tem como propósito contribuir, sobretudo, no desenvolvimento da autoestima das crianças negras. Para isso, é preciso ir além da permanência dos estereótipos presentes no senso comum sobre a cultura afro-brasileira e africana. As reflexões e ações de combate ao

racismo, com uma abordagem pedagógica de conteúdos relacionados à matriz africana a partir de práticas corporais, incidem na autoestima das crianças negras e no respeito e reconhecimento da diversidade para as crianças não negras.

Evidenciar a identidade e o pertencimento étnico desde uma perspectiva da história e da cultura negra mobiliza os estudantes negros e não negros a repensarem ações e falas racistas. “Em uma escola homogeneizadora e estruturada a partir da perspectiva do universalismo abstrato, as diferenças são tratadas como desigualdades e de maneira discriminatória” (RÉGIS; BASÍLIO, 2018, p.39). A abordagem de conteúdos que contribuam para a reflexão da identidade negra traz para o cerne do processo educativo o reconhecimento das pessoas negras como sujeitos históricos, participantes da construção da sociedade diversa e que precisam ser reconhecidas como tal.

Os processos históricos constitutivos da construção da identidade negra, uma vez inseridos nos conteúdos escolares, garantem reflexões sobre o antirracismo e as possibilidades de transformação social aos indivíduos que integram o espaço escolar, simbolizando o despertar da conscientização das desigualdades sociais instituídas e corroborando a difusão de posicionamentos críticos ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Sabino e Lody (2011), no livro *Danças de matriz africana: antropologia do movimento*, apresentam subsídios teóricos para as conexões históricas e sociais que permeiam a dança, em diálogo com a Arte, a História e a Sociologia:

Dança de matriz africana é um tema que, apesar do seu forte significado como arte, símbolo, criação, memória, saúde e, em especial, foco de identidade, é ainda praticamente inédito em coreologia- ciência da dança que estuda os movimentos e sua relação com o bailarino, o espaço e a música (SABINO; LODY, 2011, p. 15)

Os autores indicam as principais facetas das danças brasileiras de matriz africana, seus significados, articulações sociais, ritmos, instrumentos e coreografias, que descrevem vivências e recriam o mundo. Na escola, a dança pode atuar como ponte para a construção e a preservação da memória social, da identidade cidadã e do patrimônio cultural brasileiro.

Rodrigues (2012), no texto “A relação do corpo para construção da identidade negra”, escreve sobre a identidade do indivíduo:

A identidade de um indivíduo tem seu início no processo que se dá a partir do olhar para si próprio e do olhar do “outro” para ele. Por isso, podemos entender que o processo identitário é tanto individual quanto coletivo, e sempre engendra instâncias conflituosas. A identidade não somente demarca existência de um indivíduo no mundo, mas também direciona a maneira como ele vai se socializar. Logo, a identidade do negro está intrinsecamente ligada à sua relação com o seu próprio corpo, no qual foram inscritos, ao longo da história, valores e crenças negativas que tendem a depreciá-lo. (RODRIGUES apud FELINTO, 2012, p. 61)

Para a autora, é importante refletir sobre o corpo negro construído ao longo da história da sociedade brasileira e os processos de construção e recriação de cultura que atravessam o espaço escolar, constituído por diversas identidades sociais e culturais dos sujeitos, trazendo suas concepções e valores dos lugares que ocupam e frequentam na sociedade. A ampliação de pesquisas que abordam práticas antirracistas no ambiente escolar, que escutem as crianças e considerem seu corpo como um ponto de partida para o desenvolvimento de sua relação com o mundo e constituição de sua identidade, contribui para a valorização das vivências pessoais dos estudantes e incentiva a aprendizagem.

Segundo bell hooks<sup>4</sup> (2017), em sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, os diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos desencadeiam mudanças de comportamentos e colaboram para a utilização do que é aprendido em novas situações, contemplando a prática libertadora da educação e transgredindo as fronteiras raciais, sexuais e de classe.

No capítulo “Pedagogia engajada”, a autora afirma

A “pedagogia engajada” é mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional. Ao contrário destas duas, ela dá ênfase ao bem-estar. Isso significa que os professores devem ter um compromisso ativo com o processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos. (HOOKS, 2017, p. 28)

hooks argumenta a respeito da importância do ato de ensinar para atender às necessidades dos estudantes e para devolver à educação e às salas de aula o entusiasmo pelas ideias e a vontade de aprender. Ela apresenta novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento, para pensar e repensar, criar outras visões e, por

---

<sup>4</sup> bell hooks é o pseudônimo que Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana (1952-2021), escolheu para assinar suas obras, como forma de homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O nome, grafado em letras minúsculas, serve para destacar que “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”.

sua vez, para uma nova maneira de ensinar, que permita transgressões que transformem a educação na prática da liberdade.

## **2.5 Pedagogia Afrocêntrica e a educação antirracista**

Segundo Molefi Kete Asante, cientista e filósofo estadunidense, “centricidade” é a perspectiva que envolve localizar os estudantes no contexto de suas próprias referências culturais para que eles possam relacionar-se social e psicologicamente com outras perspectivas culturais. Esse conceito prioriza o estudante e seu contexto na construção do conhecimento, contrapondo-se à educação eurocêntrica ao considerar concepções históricas e culturais de outros grupos étnicos. Na educação isso significa que os professores oferecem aos alunos a oportunidade de estudar o mundo e seus povos, conceitos e a história do ponto de vista do mundo africano (ASANTE, 2019).

Para estudiosos da Educação para as Relações Étnico-Raciais, a pedagogia afrocêntrica deve ser um ponto de partida para a ideia multicultural. Ao longo da história da educação no Brasil, houve diversos desdobramentos dessa vertente que impactaram legislações educacionais, concepções de currículo, formação de professores e produção de material didático.

Silva (2014) apresenta em sua dissertação aspectos das pedagogias sistematizadas por diversos segmentos do movimento negro e que evidenciam a potencialidade da escola como um espaço de resistência e de combate ao racismo:

Esses processos educacionais foram então sistematizados como Pedagogias. Sistematizar as concepções político-filosóficas e as propostas pedagógicas dos movimentos negros implicou em socializar o conhecimento crítico que esses movimentos construíram em suas vivências sob ser negro na sociedade brasileira. (SILVA, 2014, p. 54)

Em sua pesquisa, a autora descreve as concepções da Pedagogia Interétnica, da Pedagogia Multirracial e da Pedagogia Multirracial e Popular, em que cada pedagogia foi abrindo novos espaços e novos modos de existir na educação e no mundo (SILVA, 2014).

A Pedagogia Interétnica surgiu na década de 1970, em Salvador, sendo a primeira pedagogia sociopolítica registrada pelo movimento negro:

Na cidade de Salvador esta década foi recheada por organizações negras que pautavam suas atuações em torno da ação cultural e política do

povo negro, dessa forma temos o surgimento do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro (NCAB) em 1974, a Sociedade Malê Cultura e Arte Negra em 1975, o grupo de teatro Palmares Iranon (s/d), alguns Blocos Afros, dentre eles o Ilê Ayê, também em 1974, além de extensões do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) em 1978. Todas elas, de maneira geral, intercalavam as dimensões políticas e culturais em suas bandeiras de luta. (Ibid., p. 56)

A pauta educacional é uma demanda permanente das organizações negras, que se associa à reafirmação política da identidade negra, compreendendo a escola como espaço difusor de cultura. Nesse contexto, a Pedagogia Interétnica tem como objetivo principal o estudo e a pesquisa do etnocentrismo e do racismo, buscando estabelecer um diálogo horizontal entre diversas etnias por meio do processo educativo (SILVA, 2014).

A Pedagogia Multirracial se desenvolveu no Rio de Janeiro, em 1987, sob a liderança de Maria José Lopes da Silva. Essa perspectiva educacional é um desdobramento do alcance nacional da luta do MNU, do fortalecimento de entidades negras locais e da democratização da luta negra, ampliada em diversos segmentos após a ditadura militar (SILVA, 2014):

A intenção do movimento liderado por Maria José era, nessa perspectiva, de romper com o silêncio da teoria acadêmica, buscando para isso uma resposta em termos de prática de ensino que evidenciassem pertencimento racial como dado fundamental na análise do debate sobre o fracasso escolar, entendido desde a reprovação do aluno até a exclusão dele em sala de aula. (Ibid., p. 64)

Essa concepção está atrelada ao Multiculturalismo, com uma proposição multidisciplinar e antirracista. De acordo com Silva (2014), o principal objetivo da Pedagogia Multirracial é combater o racismo a partir de uma proposta pedagógica que tenha incidência na educação regular pública, nos conteúdos, nas metodologias e até na avaliação escolar, tornando-as menos discriminatórias.

A Pedagogia Multirracial e Popular, por fim, surgiu na década de 1980, na cidade de Florianópolis, liderada pelos estudantes universitários e militantes Ivan Costa Lima e Jeruse Romão, que integravam o Núcleo de Estudos Negros (NEN):

Tendo definido a educação como Bandeira de luta o NEN passou a discutir o tema das relações sociais em educação com um olhar crítico e transformador. Corroborando, desta forma, com as outras pedagogias anteriormente expostas. Suas ações pedagógicas configuram-se como ferramentas políticas, pois se propõem a atuar nos espaços escolares institucionalizados. (Ibid., p. 68)

Para Silva (2014), a Pedagogia Interétnica é uma proposta pedagógica que aborda a relação de culturas, valores, subjetividades, as causas do racismo e suas consequências do ponto de vista histórico, reconhecendo a educação popular como uma das dimensões da luta dos negros no Brasil – os estudiosos dessa vertente se baseiam nos estudos de Paulo Freire. O NEN desenvolveu ações pontuais para a desconstrução de práticas racistas presentes no cotidiano escolar, que culminaram na revisão de currículos, conteúdos de ensino, materiais didáticos e na formação de professores da rede pública (SILVA, 2014).

Em 2015, o filósofo Renato Nogueira apresenta a abordagem afroperspectivista para que as práticas educativas sejam tanto um modo de descolonização quanto uma maneira de africanização e indigenização do currículo (NOGUERA, 2017). Ele destaca o potencial que as leis 10.639/03 e 11.645/08 têm para uma ressignificação cultural que possibilite o reconhecimento e valorização da narrativa histórica com protagonismo negro e indígena:

A afroperspectividade (ou filosofia afroperspectivista) tem a roda como um tipo de método, uma tática que coloca perspectivas diversas no crivo do debate intelectual, reconhecendo que o consenso é uma impossibilidade, o diálogo em torno de abordagens diversas não serve para que cheguemos a algum tipo de “senso comum”. A roda é a possibilidade de assumir que os interesses são diversos e que o embate não cessa pelo alcance de uma razão universal que diferencie o “verdadeiro” do “falso”. (NOGUERA, 2017, p. 409-410)

Para Nogueira, a inspiração do conceito se dá na roda enquanto conceito pedagógico por meio de diversas fontes: manifestações culturais ancestrais como as rodas de capoeira, candomblé, cantigas, samba e jongo, e referências bibliográficas como o livro *No princípio, era a roda*, de Roberto Moura, publicado em 2004, e conceituais como quilombismo, cunhado por Abdias do Nascimento, Afrocentricidade, cunhado por Molefi Asante, e perspectivismo, da etnologia amazônica de Eduardo Viveiros de Castro.

Essa abordagem está relacionada aos desdobramentos das pedagogias desenvolvidas pelos diversos segmentos e organizações do movimento negro. A afroperspectividade é uma proposta que articula, portanto, leituras diversas, de modo que nos debruçamos nos estudos e assumimos que os lugares de fala são compostos por pertencimentos étnico-raciais, de gênero, orientação sexual e perspectivas políticas (NOGUERA, 2019, p. 130).

As diversas proposições da Pedagogia Afrocêntrica evidenciam que a educação tem sido, portanto, prioritária nos estudos e pautas reivindicatórias do movimento negro.

O longo trajeto de luta e resistência incidiu na implementação de legislações, concepções de currículo, formação docente, materiais pedagógicos e pesquisas que garantissem outras narrativas sobre a ação histórica do negro na sociedade brasileira, além da superação das concepções de opressão e submissão, que corroboram a manutenção do racismo. As construções teóricas aqui apresentadas foram elaboradas por militantes e intelectuais negros e estão imbricadas com a concepção educacional antirracista, que pressupõe o combate às desigualdades.

### **CAPÍTULO 3 - Projeto “Danças Populares Brasileiras”: diretrizes legislativas e teóricas**

Este capítulo apresenta o projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento” enquanto instrumento de aplicabilidade da educação antirracista e a concretização das lutas e conquistas legais em práticas pedagógicas que afetam os/as estudantes participantes do projeto nas suas reflexões subjetivas e coletivas e, ao mesmo tempo, tornam-se disparadores da discussão racial em toda a comunidade escolar.

#### **3.1 Implementação do projeto: diretrizes legislativas do município de São Paulo**

As diretrizes legislativas e teóricas que estruturam a educação para as relações étnico-raciais definem que sua abordagem deve ser contemplada em todas as áreas do conhecimento do currículo escolar. O projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento” é uma metodologia que acentua como é relevante abordar saberes diversos, na qual o estudante torna-se sujeito ativo no processo educativo. O racismo era um tema frequente nos diálogos e, por vezes, nos conflitos dos estudantes. Nesse sentido, os caminhos de pesquisa e reflexão oportunizados a partir das vivências e aprendizagens das danças de matriz africana, com seu contexto histórico e cultural, desenvolvem a habilidade de vincular o que foi aprendido aos problemas e situações que permeiam a experiência social dos participantes, resultando no reconhecimento da diversidade existente no cotidiano da sociedade e também na escola.

Segundo Cavalleiro (2006), o combate do racismo no ambiente escolar é possível com respeito mútuo, reconhecimento e diálogo sobre as diferenças, sem medo, receio ou preconceito. O Ministério da Educação tem, por sua vez, obrigação de produzir orientações que determinem a implementação de medidas das secretarias estaduais e municipais que visem o combate ao racismo e a estruturação de um projeto pedagógico que valorize o pertencimento racial dos estudantes negros e que deve fiscalizar a sua efetivação. O Plano de Ação de Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, presente nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006), apresenta considerações para a consolidação da educação antirracista em todos os níveis da educação. No Ensino Fundamental, os estudiosos deram ênfase ao currículo, interdisciplinaridade, relações entre humanidade e alteridade, cultura negra e corporeidade, memória, história e saber, recomendando a abordagem da temática étnico-

racial no cotidiano escolar, desde a seleção de temas até a preocupação com recursos didáticos.

Em 2008, a Prefeitura Municipal de São Paulo publicou as Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial (SÃO PAULO, 2008). Vera Benedito apresenta, na introdução do documento, o percurso da concretização do documento:

A aspiração da Secretaria Municipal de Educação pela escola cidadã, mais inclusiva e socialmente mais justa com todos os grupos sociais, em especial o segmento afro-brasileiro, tem uma história demarcada no tempo e espaço. A partir de 2007, a Secretaria, em sintonia com a sociedade e sentindo a necessidade de avançar nessas discussões, tematizando a prática, publicou o Comunicado nº 982, de 22 de maio daquele ano, convocando professores para compor o Grupo Referência “Diálogos sobre Diversidade Étnico-Racial e Cultural”. Foram dois os objetivos básicos da formação desse grupo: 1) formar professores para que pudessem exercer o papel de multiplicadores na rede municipal de ensino, e 2) contribuir para a elaboração das diretrizes norteadoras do documento “Orientações Étnico-Raciais e Culturais” a ser disponibilizado na rede municipal de ensino. No cumprimento de tais propósitos, um grupo de professores, representando diversas áreas do conhecimento e modalidades de ensino, debruçou-se durante seis meses sobre a discussão em profundidade de fundamentações conceituais e teóricas em torno da temática étnico-racial e do cotidiano escolar (...) A sensibilização para o tema étnico-racial, que este documento propõe, e uma série de ações conjugadas certamente contribuirão para o fortalecimento de uma educação antirracista e plural, as quais se aliam aos princípios norteadores da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e Afro-Brasileira. (SÃO PAULO, 2008, p. 10)

As Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial (SÃO PAULO, 2008) simbolizaram um marco importante na educação municipal de São Paulo, sob a perspectiva de combate ao racismo e superação das desigualdades a partir da abordagem do processo histórico da matriz africana e afro-brasileira. Ao longo do documento há referenciais teóricos imprescindíveis para a reflexão das relações raciais na educação, que resultaram no desdobramento de formações aos educadores da rede. Além disso, o documento aborda práticas pedagógicas realizadas por professores da rede, com planos de aula voltados para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA), em todas as áreas do conhecimento.

O Decreto nº 52.342, de 26/05/11 instituiu o Programa Ampliar nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, determinando que

Art. 1º. Fica instituído o Programa Ampliar nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, consistente na oferta de atividades curriculares de caráter educacional, abrangendo as atividades de recuperação de aprendizagem e/ou as de cunho social, esportivo ou cultural, em ampliação ao período regular de aulas.

Art. 2º. O Programa destina-se prioritariamente aos estudantes matriculados no Ensino Fundamental, nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, que ampliarão o seu tempo de permanência na escola para até 7 (sete) horas diárias.

Parágrafo único. A ampliação referida no "caput" dar-se-á de maneira gradativa, observadas as especificidades de cada unidade educacional e as seguintes diretrizes:

I - Favorecer o desenvolvimento do processo de aprendizagem, priorizando estudantes com aproveitamento insuficiente, considerando os resultados das avaliações internas e externas, em especial os da Prova São Paulo;

II - Apoiar e ampliar iniciativas já em andamento que atendam as prioridades indicadas no Projeto Pedagógico;

III - estimular a implantação e implementação de novos projetos educacionais.

Art. 3º. O Programa Ampliar tem como objetivos:

I - Ampliar o tempo de permanência do aluno na unidade educacional por meio de ações sistematizadas de caráter educacional que promovam:

- a) a melhoria do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes;
- b) o protagonismo dos estudantes;
- c) o enriquecimento curricular; e
- d) a melhoria do convívio escolar;

II - Assegurar momentos de organização de estudos de recuperação paralela no contraturno escolar para os estudantes com aproveitamento insuficiente;

III - potencializar o uso de todos os recursos e espaços escolares, ampliando os ambientes de aprendizagem.

Art. 4º. O Programa Ampliar será estruturado em etapas que incluam a sua elaboração e execução, bem como as formas de seu acompanhamento e a avaliação de seus resultados, de modo a possibilitar sua adequação e ajuste.

Art. 5º. Caberá a cada unidade educacional, de acordo com suas necessidades e possibilidades, organizar os horários e as atividades propostas para os Ciclos I e II do Ensino Fundamental, estruturando-as em conformidade com o estabelecido neste decreto e em normas complementares.

Art. 6º. As atividades que compõem o Programa Ampliar serão ministradas prioritariamente pelos Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professores de Ensino Fundamental II e Médio em exercício na respectiva unidade educacional, em horário além da

jornada regular de trabalho desses profissionais. (SÃO PAULO, 2011, s/p)

Com a instituição do decreto, os estudantes em situação de maior vulnerabilidade social passam, por meio dos projetos, a ampliar seu tempo na escola, visando à recuperação das aprendizagens a partir de atividades esportivas e culturais e ao aprofundamento dos conteúdos que constituem o currículo escolar, com temáticas que perpassam o interesse e as reflexões dos estudantes e seu protagonismo. Em 10 de outubro de 2013, o decreto nº 54.452 instituiu na Secretaria Municipal de Educação o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2013). Em 30 de abril de 2014, a portaria da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) dispôs sobre a adesão das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo aos programas educacionais de âmbito federal, sob a égide que integraria o Programa Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2014). Tais legislações visam

Art. 6º - A adesão ao Programa Mais Educação - São Paulo tem por finalidade a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, com os seguintes objetivos:

I - Contribuir para a melhoria da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens e com a diminuição das desigualdades educacionais;

II - Fomentar debates em torno de novas metodologias de trabalho, novos olhares aos currículos e à prática pedagógica;

III - Valorizar a diversidade cultural brasileira. (SÃO PAULO, 2013, s/p)

A efetivação da participação da unidade escolar no programa Mais Educação São Paulo previa que os membros que integram o Conselho de Escola<sup>5</sup> analisassem os projetos apresentados pelos professores e sua adequação em relação às orientações da portaria vigente. A supervisão escolar então homologa o projeto e autoriza a sua iniciação. As atividades do projeto acontecem no contraturno da jornada escolar dos estudantes, e o professor indica os dias e horários para a realização das atividades do projeto, desde que seja fora do seu horário de aula, recebendo uma remuneração de Jornada Especial de Hora

---

<sup>5</sup> De acordo com o Ministério da Educação, os conselhos escolares são constituídos por pais, representantes de estudantes, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de escola. Cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho. Cabe ao conselho zelar pela manutenção da escola e monitorar as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade do ensino. Eles têm funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, fundamentais para a gestão democrática das escolas públicas. Para mais informações, consultar: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares>>. Acesso em 15 ago. 2022.

Excedente (JEX) e Jornada Especial Hora-Trabalho Excedente (TEX) para o planejamento de ações e organização de atividades. O desenvolvimento do projeto é avaliado semestralmente pelo conselho de escola e, em novembro, os projetos passam por um referendo, que consiste na avaliação da aprendizagem dos estudantes participantes e indica a pertinência ou não da continuidade do projeto.

O documento norteador da educação municipal de São Paulo, intitulado Currículo da Cidade (2019), faz referência às leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e define que os estudos sobre as relações étnico-raciais devem perpassar todas as áreas do conhecimento. Todavia, é importante destacar que os projetos não substituem a abordagem das relações raciais no currículo escolar, mas potencializam as reflexões dos estudantes realizadas em sala de aula e em seu cotidiano.

A estruturação do projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e movimento” está pautada nos pressupostos legislativos que possibilitam diferenciadas metodologias de trabalho para sua efetivação. As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) elaboradas pelo MEC, determinam a contextualização teórica e metodológica do Ensino Fundamental, em que o saber escolar e a interdisciplinaridade, a humanidade e a alteridade, a cultura negra e o corpo são elementos para uma educação que vislumbre construir e constituir uma pedagogia que possa contemplar os valores civilizatórios brasileiros, enquanto as Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial (SÃO PAULO, 2008) difundem as determinações federais para a RMESP. As especificações do Ensino Fundamental propõem um novo olhar sobre o pluralismo cultural, com a interligação de saberes, humanidade e alteridade e o reconhecimento do corpo e suas potencialidades enquanto portador de memória no cotidiano escolar. Essas determinações foram contempladas na elaboração inicial do projeto que, atualmente, está embasado na Portaria nº2761, de 30 de abril de 2014 (SÃO PAULO, 2014), o qual dispõe sobre a adesão das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo aos programas educacionais de âmbito federal, sob a égide do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que integram o Programa Mais Educação São Paulo.

### **3.2 Proposta de trabalho do projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento”**

A escrita do projeto resulta das reflexões decorrentes da minha atuação pedagógica docente: em todas as turmas que lecionava, as ofensas de cunho racial entre os estudantes eram frequentes; durante o horário coletivo de estudos coletivos as situações de racismo entre os alunos eram percebidas pelos professores, que afirmavam que “não sabiam como lidar” e que precisavam de formação. No entanto, nos momentos em que era sugerido o trabalho com questões étnico-raciais no Projeto Especial de Ação<sup>6</sup> (PEA), eles consideravam que não era um aspecto essencial para a formação dos professores.

Somado a tais fatos, nesse mesmo período passei a integrar o corpo de dança do bloco Afro Ilú Oba de Min, que simbolizou um ponto de partida para os meus estudos de dança e corporeidade negra. Passei a estudar danças de matrizes africanas em suas diversas manifestações histórico-culturais, dentre elas: Coco, Frevo, Maracatu, Ciranda, Congada, Maculelê, Dança Afro, Dança dos Orixás, dentre outras. Minha aproximação a essas manifestações também atravessou concepções estéticas e corporais e passei a utilizar turbantes, colares de contas, tecidos com estampas africanas em meu cotidiano e inclusive no ambiente escolar. Ao passar nos corredores da escola, muitos alunos perguntavam se o colar “era de macumba” e “de onde era aquela roupa”.

Claudilene Silva (2010), na pesquisa intitulada *A construção da identidade étnico/racial de professoras negras e os saberes mobilizados nesse processo*, afirma que é no cotidiano do trabalho pedagógico, na vivência de conflitos e situações diversas e a partir da reelaboração de conhecimentos e de novos saberes que a identidade docente se configura. O saber docente se constrói no fazer pedagógico, enquanto a identidade docente está imbricada nas identidades pessoais de gênero, de condição social, de raça e etnia, dentre outras, que constituem a trajetória de cada indivíduo. Para a análise da construção identitária de professoras negras, a autora destaca o processo de construção da identidade da pessoa negra, descrito por Ferreira (2000) em quatro estágios, que não são fixos, nem lineares, mas dinâmicos e psicológicos: submissão, impacto, militância e articulação.

---

<sup>6</sup> Desenvolvimento de estudos coletivos de professores da rede municipal, mediados pelo Coordenador pedagógico, visando à formação continuada.

Segundo esse autor, os estágios constituem-se como “momentos em que o indivíduo expressa atitudes e concepções particulares desenvolvidas sobre si mesmo, pessoas e sobre seu mundo, dentro do *continuum* de desenvolvimento da identidade” (2000, p. 69 - grifo do autor). O primeiro estágio caracteriza-se pela absorção e submissão dos sujeitos às crenças e aos valores da cultura branca, pela idealização do mundo branco como superior, pela integralização dos estereótipos negativos sobre a população negra. Por esse motivo as pessoas passam a desvalorizar o mundo negro e a assumir como insignificante para suas vidas o fato de serem negras. O estágio do impacto é o momento da descoberta de seu grupo étnico/racial, de referência, que em geral acontece a partir de algumas experiências cruciais. Ou seja, é aqui que o sujeito toma consciência da discriminação sofrida ao longo de sua vida. A situação de impacto pode ser resultado de uma experiência que choque a pessoa ou pelo efeito cumulativo de um conjunto de sucessivos episódios que a faça tomar consciência da rejeição progressivamente. Estágio de militância é um momento posterior ao conflito gerado pela percepção de seu pertencimento étnico/racial e a consequente rejeição vivenciada em função dessa descoberta. A pessoa mergulha no mundo negro em busca de lugares nos quais seus valores são intensamente afirmados. Busca participar de grupos que se desdobram sobre as estratégias de combate ao racismo e de valorização da cultura negra. O estágio de articulação é quando se passa a explorar os valores de seu próprio grupo étnico/racial, o controle sobre as suas emoções e está pronta para articular-se com grupos que buscam a reversão da discriminação e a valorização das matrizes africanas (estética, religião, manifestações artísticas, entre outras) de forma amadurecida e com outros grupos simultaneamente. Esse estágio descrito, então, como momento em que acontece a internalização dos valores de matrizes africanas e a construção de uma identidade positivamente afirmada. “Há uma mudança no grupo de referência. Antes, a raça e a cultura eram vistas como de pouca importância, agora são encaradas como fundamentais para a vida diária”. (FERREIRA, *apud* SILVA, 2010, p. 272-273)

As reflexões sobre o corpo negro se relacionam ao processo de vivências e saberes produzidos historicamente, que resulta em seu pertencimento coletivo e, por sua vez, na estruturação de sua subjetividade. Gomes (2017) define a corporeidade negra como um processo de especificidade do corpo negro na emancipação social:

Os corpos negros se distinguem e se afirmam no espaço público sem cair na exotização ou na folclorização. A construção política da estética e da beleza negra. A dança como expressão e libertação do corpo. A arte como forma de expressão do corpo negro. Os cabelos crespos, os penteados afros. As roupas e formas de vestir que transmitem uma ancestralidade africana, recriada e ressignificada no Brasil. Regulação e emancipação do corpo negro são processos tensos e dialéticos que se articulam ora com maior, ora, com menor equilíbrio; porém, sempre de forma dinâmica e conflitiva. Esses processos assumem contornos diferentes de acordo com os contextos históricos políticos dos quais participam. (GOMES, 2017, p. 97)

De acordo com a autora, as relações capitalistas, racistas e patriarcais de poder se realinham e tentam regular o corpo negro consciente de sua identidade. O racismo, presente na estrutura da sociedade brasileira, ocasiona o distanciamento das pessoas negras (pretas e pardas) de um processo político de conscientização de seu pertencimento racial.

Em meio a tais reflexões, apresentei a proposta de trabalho do projeto ao conselho de escola em fevereiro de 2012. Intitulado “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento”, seu objetivo é possibilitar um momento de aprendizagem e de pesquisa sobre as manifestações culturais brasileiras por meio de danças, ritmos, passos, posturas, manobras coreográficas populares dentro de um processo de construção das danças brasileiras contemporâneas a partir de um repertório cênico, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes. Inspirado na vertente filosófica fenomenológica, Merleau-Ponty cunhou o conceito de corporeidade, que trata da relação do corpo com o mundo, levando em consideração os aspectos fisiológicos, psicológicos e sociais. Pautar o projeto com base no olhar sobre a corporeidade nos ajuda, então, a encontrar elementos para a compreensão da identidade negra desde novas dimensões políticas e epistemológicas referentes à questão racial (GOMES, 2017).

Nos anos iniciais do projeto<sup>7</sup> (2012 a 2014), as aprendizagens realizadas eram registradas diariamente por meio da oralidade e corporeidade, diário de bordo, avaliações institucionais semestrais, registros fotográficos realizados pelos estudantes participantes do projeto e seus familiares. Em 2015, foram elaborados os primeiros registros<sup>8</sup> reflexivos dos estudantes a partir da leitura compartilhada do livro *Quarto de despejo*, da escritora Carolina Maria de Jesus. A leitura e as reflexões eram realizadas numa roda de conversa, em que o reconhecimento da importância da leitura e da escrita e do registro como memória e legado motivou os estudantes a elaborarem textos e ilustrações sobre as suas descobertas. Grande parte dos estudantes permaneceu no projeto até o quinto ano –

---

<sup>7</sup> Em 2012, quando o projeto foi criado, estava vinculado ao Programa Ampliar. No ano de 2013 esse programa foi substituído pelo programa Mais Educação São Paulo. Embora os programas da PMSB tenham escopos e dimensões diferentes, foi possível manter a continuidade da proposta com os estudantes, adequando o projeto às determinações da SME.

<sup>8</sup> A decisão de registrar as aprendizagens do projeto partiu dos próprios estudantes participantes. Ao conhecerem a história de Carolina Maria de Jesus e seu livro *Quarto de despejo*, fruto de seu diário pessoal, os estudantes manifestaram o desejo de produzir pequenos textos e desenhos sobre as vivências do projeto.

a partir do sexto ano, as aulas passam para o período da manhã, que é o horário de realização do projeto. Em 13 de maio de 2015, o projeto foi divulgado no site da SME, disseminando suas reflexões e propagando as apresentações além dos muros da escola.

Em 2016 iniciaram-se novas turmas. Os registros reflexivos tornaram-se uma das etapas efetivas do projeto, mas esse material não poderá ser analisado, pois não foi localizado na escola. Os registros de 2017 retratam a vivência africana realizada em parceria com a organização da sociedade civil Ação Educativa, quando os estudantes participaram de uma oficina de dança africana com Mariama Camará, oficina de turbantes e contação de história com as artistas Adeolas, que representaram rainhas africanas, e Nega Duda, artista do oriunda do Recôncavo Baiano, que cozinhou pratos de origem africana – como arroz de Hauçá e Doce Lelê – e apresentou aos estudantes a origem histórica dos alimentos.

Os registros de 2018 e 2019 são dos mesmos estudantes. Em 2018 foram elaborados no início do ano letivo (março) a produção de um autorretrato e, em novembro, os estudantes produziram uma releitura iconográfica de reis e rainhas africanos, atividade proposta a partir da pesquisa e construção coreográfica da música “Mulheres Negras”<sup>9</sup>. Ao estabelecer um paralelo entre os registros, os estudantes refletiram semelhanças de seus traços com as imagens apresentadas.

Em março 2019, a convite do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA), da Diretoria Regional da Ensino (DRE) da região onde a escola está situada, o projeto foi iniciado com uma apresentação na abertura do lançamento do livro *Mapa da Rede Antirracista*. O ponto de partida das aprendizagens dos estudantes voltou-se à biografia da vereadora Marielle Franco e à música “Vozes de Alakan”<sup>10</sup>. Os estudantes fizeram atividades de leitura e elaboraram um registro reflexivo sobre a vereadora, brutalmente assassinada em 14 de março de 2018.

O conjunto desses materiais possibilita, então, buscar indícios de como as crianças percebem, pensam e representam nos registros as reflexões sobre antirracismo, questão central desta dissertação.

---

<sup>9</sup> Composição de Célia Santos e Estela Carvalho, 2011 (Bloco Afro Ilú Oba de Min).

<sup>10</sup> Composição coletiva do naipe Alfaias, 2019 (Bloco Afro Ilú Obá de Min).

### 3.3 A educação antirracista: caminhos possíveis da pedagogia de projetos

Hernández e Ventura (2017), na obra *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*, relatam uma experiência profissional em Barcelona, na qual professores refletem e revisitam sua prática para inovar. A partir da abordagem (psico)pedagógica, a organização por projetos evidencia a realidade dos estudantes e seus temas de interesse, corroborando a formação crítica, em que o estudante protagoniza a construção de saberes. Os autores definem projetos como uma modalidade de articulação dos conhecimentos escolares:

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares, é uma forma de organizar atividades de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para a sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a *criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) O tratamento da informação, e 2) A relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas* ou hipóteses que facilitem aos alunos à construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares e conhecimento próprio. (HERNANDÉZ; VENTURA, 2017, p. 59, itálico no original)

Para os autores, um projeto pode se organizar seguindo a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática. O “problema eixo” vincula diferentes informações, as quais confluem num tema para facilitar seu estudo e compreensão por parte dos estudantes, para valorizar o que eles já sabem (conhecimentos precedentes) com suas hipóteses da temática a ser abordada, resultando na aprendizagem significativa.

Para Hernández (1998, p. 61), o trabalho com projetos

Aproxima-se da identidade dos alunos e favorece a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos nem vincular a instrução com a aprendizagem. Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares, o que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade. Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.

A perspectiva antirracista na educação consiste em ações transformadoras e atuantes, que se contraponham ao silenciamento, pois as vozes são evidenciadas. O professor atua como mobilizador das aprendizagens ao favorecer a interdisciplinaridade dos conteúdos que se relacionam entre si e com a vida cotidiana, resultando na compreensão e posicionamento crítico quanto às questões que permeiam as relações étnico-raciais.

### **3.4 Metodologia e desenvolvimento do projeto**

A metodologia desenvolvida ao longo do projeto foi sendo adequada a cada ano, e a dança tem sido considerada cada vez mais um componente pedagógico precioso (SABINO; LODY, 2011). Em 2012, o projeto iniciava com uma roda de conversa, que contemplava a verificação de seus conhecimentos prévios, a abordagem do histórico da dança a ser desenvolvida e as reflexões dos estudantes. Em seguida, realizávamos movimentações corporais de aquecimento e alongamento. As músicas para esse momento eram selecionadas pelos estudantes, que elaboravam uma lista coletiva de suas músicas preferidas. Em seguida, eu ensinava as músicas e as movimentações coreográficas das danças de repertório da cultura popular, que selecionava previamente e indicava na proposta do projeto. Nesta etapa, as danças eram trabalhadas bimestralmente.

Para Lody e Sabino (2011) ao dançar, o estudante deve demonstrar a compreensão de alguns elementos básicos: dominar o vocabulário motor básico do estilo praticado, interpretar e comunicar histórias e temas através de sequências de movimentos e realizar coreografias, dominando códigos e símbolos do estilo praticado. Os autores apresentam os objetivos e a importância da dança de matriz africana na educação:

#### Objetivos da dança

- dominar os fundamentos e o vocabulário básico da dança;
- utilizar adequadamente as ações motoras;
- demonstrar controle corporal no ato de criação;
- reagir a uma variedade de estímulos utilizando elementos da dança;
- explicar a importância dos símbolos utilizados;
- dominar os tipos de energia envolvidos nas sequências dançadas;
- criar frases de movimento com princípio, meio e fim;
- representar histórias e personagens de forma adequada;
- comunicar através dos movimentos expressivos os temas relacionados;
- manter a concentração na improvisação, na composição e na interpretação (SABINO; LODY, 2011, p. 179)

Os critérios apresentados pelos autores direcionaram a estruturação metodológica do projeto. A cada ano eu realizava mudanças nas seleções das danças e músicas. Desenvolver as habilidades motoras e o pensamento crítico para a preservação da memória de matriz africana (SABINO; LODY, 2011) foram os principais critérios de seleção das danças e manifestações populares, como Frevo, Coco, Ciranda, Congada e Maculelê.

O Frevo é a modalidade de dança geralmente trabalhada no primeiro bimestre. Iniciávamos as atividades do projeto levantando os saberes dos estudantes sobre o carnaval, e a maioria conhecia apenas o carnaval de São Paulo e do Rio de Janeiro a partir do desfile das escolas de samba exibidos pela televisão. Apresentei, então, aos estudantes a origem histórica do carnaval no Brasil e a sua permanência popular nas ruas das cidades. Por meio de imagens e vídeos, os estudantes conheceram o Galo da Madrugada, considerado o maior bloco do mundo, que sai pelas ruas da cidade do Recife no início do carnaval.

Pesquisamos também a origem histórica do Frevo, que surgiu no final do século XIX. Relacionado à capoeira, resgata, nas movimentações coreográficas, estratégias de defesa e resistência, como os passos de tesoura, ferrolho, mola parafuso. A música selecionada pelo grupo foi “Frevo de Vassourinhas”, que é definida como uma marcha instrumental.

No segundo bimestre os alunos aprendem Coco e Ciranda. No levantamento dos conhecimentos prévios, a maioria dos estudantes conhecia a Ciranda como uma brincadeira comum na Educação Infantil. Apresentei a eles vídeos do Instituto Brincante<sup>11</sup> sobre a origem histórica do Coco<sup>12</sup> e o vídeo de “Baracho<sup>13</sup>: a história da Ciranda” e expliquei que “brincante” é geralmente o termo utilizado pelos artistas da cultura popular. Os estudantes estabeleceram relações entre as duas danças, dentre elas: protagonismo de pessoas negras mais velhas, danças realizadas com circularidade, origem nordestina e relação com o trabalho. As músicas selecionadas para aprendizagem coreográfica foram:

---

<sup>11</sup> O Instituto Brincante é uma instituição dedicada à cultura popular brasileira fundada por Rosane Almeida e Antônio Nóbrega, em 1992, com a intenção de unir o processo artístico ao pedagógico em torno da cultura popular brasileira. O instituto nasceu com o nome de Teatro Escola Brincante em uma casa na rua Purpurina, localizada na Vila Madalena, em São Paulo, Brasil. Disponível em <<https://institutobrancante.org.br/>>. Acesso em 15 mai. 2022.

<sup>12</sup> Danças Brasileiras – Coco Alagoano - #Brincanteemcasa. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qAPLndgxGu4>>. Acesso em 15 mai. 2022.

<sup>13</sup> Baracho: A história da ciranda - YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yHi74-rZpWs>>. Acesso em 15 mai. 2022.

“Areia” (Selma do Coco) e “Minha Ciranda” (Lia de Itamaracá). Os estudantes também conheceram as cantoras por meio de vídeos e a leitura de suas biografias na roda de conversa.

No terceiro bimestre trabalhamos Congada, uma manifestação da cultura popular que dialoga com o sincretismo religioso e traz ao cerne de sua narrativa a coroação de um Rei do Congo, com movimentações que remetem à luta e à defesa em grupo, com o uso de bastões de madeira para representar espadas. Apresentei aos estudantes vídeos que produzi no cortejo da Festa do Rosário dos Homens Pretos da Penha de França (São Paulo), que ocorre anualmente no mês de junho e conta com a participação de vários grupos da cultura popular de São Paulo. Essa vivência mobilizou o interesse dos estudantes de conhecerem reis e rainhas africanos, o que foi aprofundado posteriormente com a composição “Mulheres Negras”, inspiração de pesquisa e registro. A música selecionada para aprender a Congada foi a percussão marcada das alfaias, e a gravação foi produzida por um grupo de percussionistas.

No quarto bimestre, trabalhamos Maculelê, uma dança que tem origem nas movimentações da capoeira e faz uso de bastões, que remetem às lutas de resistência contra a escravidão. Apresentei aos estudantes a origem histórica da capoeira e imagens e vídeos de apresentações de Maculelê realizada pelos grupos. A música selecionada para a aprendizagem da dança foi “Boa noite”<sup>14</sup>, que integra o repertório popular.

Alguns estudantes associaram a palavra “Maculelê” com “macumba”. Perguntei a eles o que era macumba e responderam que se tratava de pratos que ficavam nas ruas com galinha, farofa e cachaça. Este momento foi de extrema importância para dialogar com eles sobre a diversidade das religiões de matrizes africanas, dentre elas o Candomblé e a Umbanda, presentes no território onde a escola se situa. Conversamos sobre as oferendas e que cada religião tem uma forma de fazê-la, seja com velas, orações ou alimentos às divindades.

Amorim (2013), em seu artigo intitulado “Macumba no imaginário brasileiro: a construção de uma palavra”, apresenta as diversas definições da palavra macumba, que denotam relações de poder em espaços de legitimação e foram construídas ao longo do tempo histórico. O autor apresenta os significados da palavra no dicionário, que define a macumba como um antigo instrumento de percussão de origem africana, espécie de

---

<sup>14</sup> Música de Domínio Público.

Canzá, que consiste em um tubo de taquaras com cortes transversais onde se friccionavam duas varetas (AMORIM, 2013, p. 8). O instrumento foi apresentado aos estudantes participantes do projeto, que estabeleceram relações com o reco-reco.

Ao longo das rodas de conversa e dos ensaios, observei que os conflitos entre os estudantes sempre permeavam a questão racial, com falas ofensivas em relação a aspectos físicos, como o cabelo. Silva (2010), em sua pesquisa intitulada *Expressões de identidade do alunado afrodescendente*, destaca a ausência da abordagem do racismo no ambiente escolar:

No ambiente escolar, o assunto racismo é ignorado. Os alunos falam da existência das práticas racistas, mas há uma determinante negação de serem delas alvo ou sujeito. Em sala de aula, não se fala do assunto e quando ele surge é identificado como o eufemismo de “brincadeira”. A reprodução dessa prática disfarçada de brincadeira necessita ser enfrentada, ou isso pode significar a adoção do racismo como uma forma deturpada de diversão. O divertimento é algo saudável, necessário e indispensável ao ser humano. Não há divertimento na ofensa, na agressão, na humilhação, na subordinação que caracterizam as manifestações de racismo. A banalização do racismo requer a perspectiva educativa, iniciativas que elucidem a sua origem, formas de produção e de superação. (SILVA, 2010, p. 190-191)

A abordagem do racismo em meio ao conflito entre os estudantes geralmente é compreendida na escola como mera “brincadeira”, desconsiderando as consequências ofensivas e agressivas na autoestima dos estudantes negros. Para Silva (2010), as concepções identitárias do alunado afrodescendente são construídas em três dimensões: nas relações de pertença étnica ancestral, na relação escolar e em outros espaços sociais que frequenta. Por isso, como afirma ao final da citação supracitada, “A banalização do racismo requer a perspectiva educativa, iniciativas que elucidem a sua origem, formas de produção e de superação”. Nesse sentido,

A dança para além da repetição de simples coreografias, constrói uma realidade social, cultural e política, enfim, carrega consigo identidades de povos específicos, e pode ser compreendida como uma linguagem voltada à transformação do homem em benefício da educação. a dança para além da repetição de simples coreografias, constrói uma realidade social, cultural e política, enfim, carrega consigo identidades de povos específicos, e pode ser compreendida como uma linguagem voltada à transformação do homem em benefício da educação. (MACEDO, 2018, p. 312)

As práticas de dança realizadas no projeto começaram a dar visibilidade para a cultura africana e afro-brasileira e, por consequência, a expressões do racismo estrutural, em que falas ofensivas em relação a aspectos físicos, como o cabelo, ganharam força.

Para combatê-las, foram propostas intervenções além da dança. A primeira delas foi a oficina de cabelos, realizada em 2012 na sala de leitura, com a participação de estudantes, familiares e professores da unidade escolar. Essa oficina ocorreu em três horários e com a duração de uma hora. A participação se deu por ordem de chegada e houve uma ótima adesão, com uma média de vinte participantes. Nessa ação pedagógica, dialogamos sobre estética negra, cabelo crespo, uso de tranças e turbantes e falas racistas que permeiam o corpo negro.

**Figura 1** - Cartaz fixado na entrada da sala de leitura em 2012



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora

**Figura 2** - Penteados “Trança Nagô” realizados em uma das estudantes



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora.

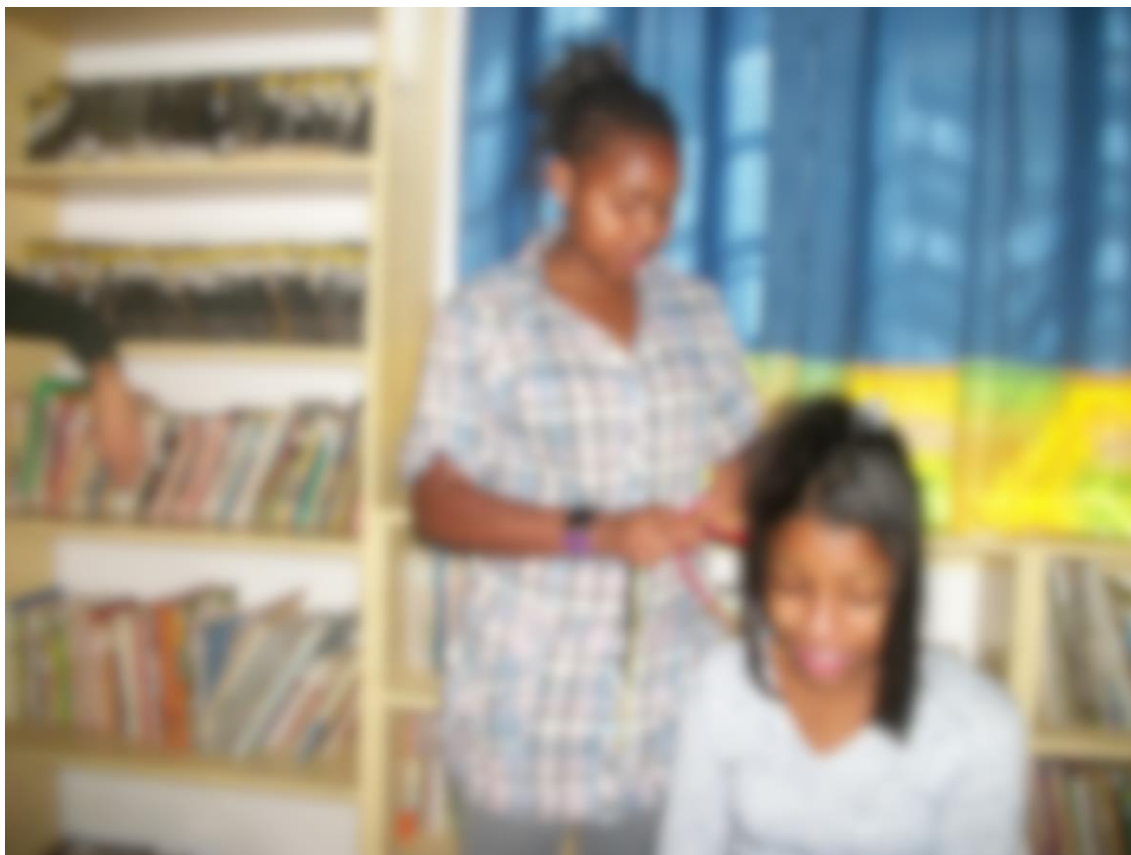
**Figura 3** - Penteados “Trança Nagô” realizados em uma das estudantes



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora.

Após a roda de conversa sobre estética negra e cabelo crespo, realizei a oficina de penteados afros. Enquanto eu trançava os cabelos da estudante (Figura 3), ela realizava a leitura do livro *Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar*, da autoria de Neusa Baptista Pinto.

**Figura 4** - Penteados “Dreads de lã” realizados em uma das estudantes



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora.

Conforme consta na figura 4, as estudantes aprenderam a trançar os cabelos umas das outras. Essa ação passou a ser realizada em todos os anos do projeto. Passei também a utilizar livros de literatura infanto-juvenil que abordavam questões raciais, culturais e identitárias, de maneira que as rodas de conversa foram potencializadas enquanto espaço de trocas de vivências e reflexões das leituras e de estudo de dança. De acordo com Silva (2010, p. 187),

A importância da cultura na constituição das identidades é um pilar, pois através da cultura construímos uma singularidade que se articula com o social, com o político, e possibilita projetar uma coletividade. Cultura, nessa dimensão, tem um significado de memória. Contribui com a coesão dos atores sociais e cria sentimentos de pertencimento étnico, territorial, de valores, entre outros.

Na oficina e nas atividades do projeto, muitos estudantes estabeleciam relação entre relatos pessoais e a narrativa abordada na literatura. As novas descobertas sobre outras formas de pentear os cabelos reverberou na escola, principalmente no período da manhã, momento em que muitos adolescentes pediam lã para fazer tranças e dreads.

A mobilização da oficina evidencia que o racismo, apesar de ser discutido frequentemente entre os participantes do projeto, precisa ser tratado e combatido de modo amplo, envolvendo a comunidade escolar, assim como determinam as proposições teóricas que orientam a efetivação da educação antirracista. Outro ponto importante que se tornou visível nos diálogos estabelecidos na oficina foram as atividades do projeto de dança: muitos adolescentes, ao passarem no pátio, ficavam interessados em saber do que se tratava as rodas de conversa e as danças trabalhadas. A perspectiva histórica e cultural também foi abordada, de modo que os saberes reverberaram na comunidade escolar. Nos anos seguintes, estudantes participantes do projeto, que passaram a estudar no período da manhã, também contribuíram para o combate ao racismo expresso em falas e atitudes preconceituosas ao partilharem, entre colegas, vizinhos e familiares, as aprendizagens desenvolvidas enquanto participavam do projeto. Como desdobramento disso, os estudantes que participaram do projeto, quando presenciavam ou sofriam situações de racismo, passavam solicitar a resolução do conflito à equipe gestora.

Ao longo dos anos de realização do projeto observei que a origem histórica da dança também poderia ser um instrumento reflexão da identidade negra. Para isso, além das rodas de conversa, comecei a apresentar aos estudantes o contexto histórico das danças a partir de textos e imagens em slides. Em seguida, apresentava vídeos de manifestações culturais das danças trabalhadas, que eram registros produzidos nas visitas que fiz em quilombos e festividades de matriz africana.

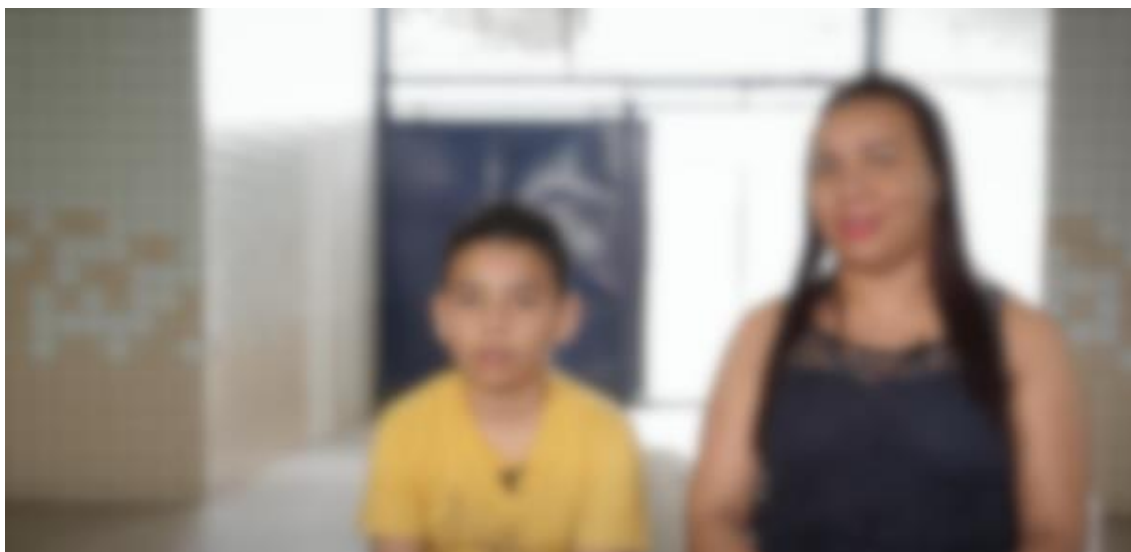
**Figura 5** - Projeção do vídeo “Dança de Coco” para os estudantes em 2018



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora

Esse estudo potencializou as rodas de conversa e as reflexões dos estudantes, uma vez que grande parte das danças brasileiras de matriz africanas traz a narrativa de resistência à escravidão na musicalidade e na corporeidade, apresentando, então, aos estudantes novas narrativas sobre a população negra no Brasil.

**Figura 6** - Aprendizagens e descobertas realizadas através do projeto



**Fonte:** Minidocumentário Instituto Claro.<sup>15</sup>

Um exemplo da importância que esse projeto teve na aprendizagem dos alunos pode ser ilustrada com um trecho (6 min e 23) do minidocumentário produzido pelo Instituto Claro. O estudante afirma “aprendi sobre as lendas, os mitos, as músicas da África”, enquanto a mãe complementa “antigamente a gente olhava com um pouco de preconceito, olhava ‘nossa, povo meio doido’. Hoje não, a gente olha é uma cultura, é legal, é bonito”.

Os relatos do estudante e da mãe denotam a importância da abordagem histórica e cultural das danças realizadas no projeto para a ruptura de preconceitos. Uma vez que o estudante compreende a origem de cada dança, ela passa a ter significado, que é difundido em sua família e, por sua vez, na comunidade escolar. Muitos estudantes também observavam a existência majoritária de pessoas negras nas fotos e vídeos de manifestações das danças populares, aprofundando reflexões a respeito de seu pertencimento étnico e identitário.

Após esse percurso passei a apresentar aos estudantes as movimentações coreográficas e juntos criávamos novas coreografias. As construções coreográficas, os ensaios, as rodas de conversa eram sempre realizadas no pátio da escola.

---

<sup>15</sup> “Professora aborda cultura afro-brasileira por meio de projeto de dança”. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=i\\_7baAai2Cw&t=119s](https://www.youtube.com/watch?v=i_7baAai2Cw&t=119s)>

### 3.4.1 Apresentações no território

Ao observarem as criações coreográficas e ensaios no pátio durante a troca das aulas, muitos estudantes manifestavam interesse em assistir aos ensaios. Muitos estudantes do período da tarde que eram irmãos e vizinhos dos estudantes do período da manhã, que participaram do projeto em anos anteriores, também começaram a integrar o projeto e, por isso, passamos a realizar apresentações na escola nos horários de entrada e nos dias da família na escola. Em 2013, a coordenadora pedagógica propôs que fizéssemos uma exposição na Diretoria de Educação (DRE) da região da escola, apresentando as ações realizadas no projeto. E, desde o mesmo ano, as escolas do território, a DRE e a SMESP passaram a convidar os integrantes do projeto para apresentações.

**Figura 7** - Apresentação de Maculelê em evento do CEU São Mateus. Junho, 2013.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

**Figura 8** - Apresentação de Coco e Ciranda em uma EMEF. Setembro, 2015.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Em 2013, o projeto contemplou cerca de 40 estudantes, que também atuaram como multiplicadores das aprendizagens. Realizamos apresentações de dança na escola e participamos de atividades culturais realizadas na Semana da Consciência Negra em outras duas EMEFs. Nesta atividade eu organizava as músicas e figurinos e mediava a troca de saberes entre os estudantes participantes do projeto e os estudantes das outras escolas ao partilharem aprendizagens das movimentações coreográficas de Coco e Ciranda.

Em 2014, o projeto atingiu o número de 70 alunos, que fizeram intervenções/apresentações de dança e teatro nos intervalos da escola, nas festas, no evento “A Rua na Escola” – realizado em parceria com o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA), com elaboração de painéis baseados nos registros reflexivos dos estudantes –, rodas de conversa, contações de histórias, exibição de curtas-metragens e apresentações além dos muros da escola, como no Centro Educacional (CEU) São Rafael, na formação dos Coordenadores Pedagógicos e na Mostra Leste de Arte e Cultura, em novembro do mesmo ano.

Em 2015, o projeto teve 80 estudantes participantes, com diversas apresentações, dentre elas em uma EMEF, um Centro de Educação Infantil (CEI) e três CEUs – em uma dessas apresentações estava presente o secretário de educação à época, Gabriel Chalita. Nessa visita, que aconteceu no dia 1 de maio de 2015, foi realizada uma reportagem sobre o projeto para o site da SME como referência no desenvolvimento da temática étnico-racial.

Em 2016, o projeto manteve o número de 80 estudantes e fez diversas apresentações. Eles realizaram produções coreográficas e cênicas, apresentando-se nas escolas que já eram parceiras. Em novembro, no Sarau da Consciência Negra na EMEF onde ocorria o projeto, os estudantes apresentaram o musical *Faces do Samba*, com coreografias e diálogos teatrais de personalidades da história do samba, dentre elas Tia Ciata, Cartola, Dona Zica, Ivone Lara, Jovelina Pérola Negra, Vinícius de Moraes, Zeca Pagodinho. O espetáculo foi construído, em comemoração ao centenário do samba, a partir da pesquisa dos estudantes sobre a história do samba e da produção coletiva da coreografia e dos diálogos. O aumento de participantes nos projetos ocorreu devido à difusão de saberes e aprendizagens entre os estudantes no horário de entrada e do recreio e às apresentações que ocorreram na escola e no território, o que ampliava o interesse deles de participarem.

Em 2017, o projeto contemplou 84 alunos e, a partir das linguagens artísticas dança e teatro, os estudantes escolheram as temáticas a serem desenvolvidas ao longo do ano. Em abril, pesquisaram a festa de Parintins num processo de reflexão sobre o respeito e o reconhecimento da cultura indígena; em junho, dançaram “Forró número 1<sup>16</sup>”, música de Luiz Gonzaga, apresentação resultante de uma produção coreográfica coletiva em homenagem a Luiz Gonzaga. No mesmo mês também homenageamos Candeia e, no dia de seu aniversário (17 de agosto), apresentamos a música, “O mar serenou”<sup>17</sup>, e os alunos dançaram e encenaram sereias, marinheiros e a intérprete Clara Nunes. Essa apresentação contou com a participação de sambistas que integram o projeto “Samba na escola”, fruto da parceria consolidada com o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA) desde 2013 por meio da atuação e da mobilização da escola e da rede de proteção do território com a participação da comunidade escolar (pais, alunos e responsáveis).

---

<sup>16</sup> Conforme Anexo 1.

<sup>17</sup> Conforme Anexo 2.

O final do segundo semestre de 2017 foi marcado por um maior conhecimento sobre o continente africano. Visitamos o Museu Afro Brasil, aprendemos sobre a diversidade étnica e cultural africana e sobre a vida e ação política de Nelson Mandela, que resultou em uma bela apresentação no Sarau da Consciência Negra em novembro, quando apresentamos a peça *Madiba: O menino africano*.

Em 2018, esse projeto fez com que eu fosse premiada como professora destaque<sup>18</sup> pela Secretaria Municipal de São Paulo e, em novembro, o Instituto Net Embratel produziu um minidocumentário<sup>19</sup> sobre o projeto. Durante o ano, foram realizadas apresentações em várias escolas, dentre elas na semana literária de uma EMEF. Concluímos nosso ano letivo apresentando a construção coreográfica *Reis e Rainhas africanos* no sarau da Consciência Negra em nossa escola.

Em março de 2019, o projeto se iniciou com uma apresentação, a convite do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) da DRE onde a escola está localizada, de abertura do lançamento do livro *Mapa da Rede Antirracista*. Em maio, visitamos uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e os estudantes do projeto realizaram uma oficina e uma apresentação de Jongo, Coco e Ciranda.

Segundo Silva (2010), uma pessoa negra que vivencia desde a infância experiências afirmativas sobre a história e a cultura afro-brasileira pode iniciar seu processo de construção de identidade negra sem necessariamente passar pelo estágio de submissão à cultura branca. Para a autora, o processo de autoafirmação da identidade negra incide em comportamentos de oposição ao racismo, como indignação e revolta. As aprendizagens dos projetos passaram, assim, a impactar as aprendizagens desenvolvidas em sala de aula, pois os participantes do projeto passaram a questionar os conteúdos referentes à temática negra. Os estudantes negros, por sua vez, começaram a se incomodar com as situações de racismo<sup>20</sup> que sofriam e cobravam resoluções dos professores, que não sabiam como encaminhar.

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=leAuB9RazWA&t=106s>>.

<sup>19</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=i\\_7baAai2Cw&t=17s](https://www.youtube.com/watch?v=i_7baAai2Cw&t=17s)>

<sup>20</sup> Nos momentos de entrada, intervalo e saída, os estudantes do projeto passaram a nomear as situações de racismo que sofriam. Esse diálogo, entre os estudantes passou a ser frequente. O mesmo movimento aconteceu com os familiares dos estudantes do projeto, que passaram a cobrar ações da equipe gestora de combate ao racismo, além da mediação da agressão verbal. Em relação as aulas, na abordagem limitada a narrativa da escravidão da população africana, os estudantes passaram a citar as narrativas da resistência negra, presente nas lutas e danças contempladas no projeto. Em decorrência de tais falas, muitas professoras passaram a me procurar, solicitando indicações de literatura infanto-juvenil que contemplassem outras perspectivas históricas e culturais em relação a África e aos afro-brasileiros.

A abordagem da educação para as relações étnico-raciais evidencia o racismo institucional no ambiente escolar e a permanência de uma concepção educacional pautada na perspectiva colonizadora. A pesquisadora Jango destaca:

Mesmo tendo em mãos um documento que indica o dever do professor e da escola de promover a igualdade racial nessa instituição, as práticas racistas continuam a ser disseminadas, veladamente, na escola, pois a “grade embranquecida” não foi modificada, os professores não receberam informação para compreender a complexidade das relações raciais no nosso país, a maioria dos pais desconhece a legislação e eles não são chamados para debaterem esse aspecto e as crianças. Imersos nessa cultura de discriminação desde pequenas, não conseguem sozinha, reivindicar seus direitos. (JANGO, 2017, p. 49)

O diálogo constante com os atores do processo educativo escolar (estudantes, familiares, professores e demais funcionárias da escola) pode ser compreendido como um ponto de partida de mobilização de paradigmas. É importante pautar o racismo, sua origem histórica, sua permanência e incidência nas relações sociais, principalmente na escola. Por vezes, os estudantes trazem relatos de situações de racismo abordadas pela mídia, mas não conseguem fazer a análise crítica do racismo em seu cotidiano. Tal processo também deve ser ensinado para que haja uma contraposição ao silenciamento, assim como nos aponta Cavalleiro:

Os problemas se acumulam: ausência de informação, aliada a um pretenso conhecimento, resulta no silêncio diante das diferenças étnicas. “Acho que não tem como a professora ficar debatendo: ‘Ele é branco, ele é preto; não tem ninguém melhor do que ninguém’. Isso vai sendo trabalhado automaticamente” (Teodora). (CAVALLEIRO, 2000, p. 58)

A fala da professora apresentada por Cavalleiro retrata o senso comum, presente no cotidiano escolar e, por sua vez, na sociedade, sendo uma consequência do mito da democracia racial, que corrobora a negação da diversidade étnica e estética da população brasileira, em que o silenciamento contribui para o fortalecimento do racismo na sociedade. Mesmo após a obrigatoriedade da lei 10.639/03 no currículo escolar, a abordagem de conteúdos que tratem das temáticas raciais ainda sofre resistência, pois se contrapõem à narrativa educativa colonizadora.

### **3.5 Tensões e conflitos ao longo do projeto**

Ao longo da realização do projeto ocorreram diversas situações racistas que atravessaram o seu desenvolvimento e afetaram minha relação com os funcionários da escola e com os estudantes. Durante o período de realização não houve mudança do

diretor, mas de membros da equipe gestora, como assistente de direção e coordenação pedagógica, bem como de alguns professores que constituíam o corpo docente da escola.

Torres (2011) elenca os desafios da práxis curricular, que demanda mudança de um conjunto de tradições de ensino e cultura, e os obstáculos para uma educação antidiscriminatória. Para o autor, muitos professores afirmam que não estão familiarizados com essas questões controversas e que estas não estão conectadas ao restante do currículo:

Por todas essas razões e muito mais, uma cultura do debate deve ser favorecida em nossas salas de aula. Ao fazê-lo, permitiremos que a diversidade que já existe em nossas vidas entre no currículo. Temos urgentemente necessidade de opormo-nos à predominante indiferença para com o “Outro”, ao esquecimento do “Outro”. O currículo pode tornar-se não um motivo de divisão, mas um espaço para a nossa união - espaço em que o direito de ser diferente e de respeitar mutuamente nossos direitos legítimos torna-se possível. (TORRES, 2011, p. 97)

Em julho de 2013, após a realização do projeto, eu estava tocando uma canção de Maculelê<sup>21</sup>:

Boa noite, pra quem é de boa noite  
Bom dia, pra quem é de bom dia  
A bênção, meu pai a bênção  
Maculelê é o rei da valentia

Maculelê de onde é que veio  
Eu vim de Angola ê  
Mestre Popó de onde é que veio  
Eu vim de Angola ê  
E o atabaque de onde é que veio  
Eu vim de angola ê  
E o agogô de onde é que veio  
Eu vim de Angola ê

Tindolelê, Auê Cauiza  
Tindolelê é sangue real  
Eu sou filho, eu sou neto de Aruanda  
Tindolelê, Auê Cauiza

(Domínio público)

Estava sozinha, planejando a coreografia que iria trabalhar com os estudantes. Uma funcionária da escola foi até a minha direção aos gritos, dizendo que “não aguentava

---

<sup>21</sup> Dança de origem afro-brasileira, muito comum nas rodas de capoeira, em que os participantes dançam com dois bastões. Os cantos entoados retratam narrativas de luta e resistência negra à escravidão.

mais ouvir as músicas de macumba”. Impactada com a situação, recuei e fui até a sala da equipe gestora relatar o ocorrido, já que se tratava de uma situação de racismo. No dia seguinte, em diálogo com o diretor, a funcionária em questão começou a chorar, dizendo que era evangélica, mas que há anos frequentava o Candomblé e que a canção que eu estava trabalhando trazia memórias do orixá Omolu. Expliquei a ela que o Maculelê não tinha relação com o orixá e que sua atitude me expôs a uma agressão verbal com conotação racista. A situação não se repetiu. A equipe gestora realizou um registro do ocorrido.

Em agosto de 2014, os professores do período da manhã elaboraram um abaixo-assinado relatando que o projeto estava “interferindo na qualidade do aprendizado e no bom andamento das aulas do período devido ao uso do som”. Dezesesseis, do total de 20 professores do período, assinaram o documento. Recebi uma cópia do documento e respondi à equipe gestora também por escrito, solicitando maior detalhamento da interferência do projeto nas aulas. De acordo com Torres,

Um currículo excludente ignora as minorias culturais e promove recursos pedagógicos que servem para silenciá-las. Consequentemente, discursos racistas, classistas, e/ou sexistas tendem a ser reproduzidos. Uma maneira sutil de fazer isso é não dar voz pública a essas culturas. Silenciar culturas é, portanto, uma das principais formas de exclusão. Os sistemas educacionais silenciam as culturas quando eles promovem um modelo monocultural de sociedade. (TORRES, 2011, p. 86)

A equipe gestora respondeu por escrito alegando que entrou em contato com os professores signatários e ressaltando que esta foi uma demanda do corpo docente e não da equipe gestora. Os professores, no entanto, não retornaram à minha manifestação por escrito e assim o episódio se deu por encerrado. Não houve, portanto, a proposição de diálogo com os professores. As atividades do projeto continuaram, mas com frequente intervenção da equipe gestora, que solicitava a diminuição do volume do som utilizado nas atividades do projeto, realizadas no pátio da escola. Vale destacar que os corredores onde estão situadas as salas de aula ficam a uma distância média de 7 metros do pátio e que outras atividades (recreio, músicas em aulas e nas aulas de Educação Física) aconteciam na escola e não eram objeto de queixa dos mesmos professores.

Em maio de 2016, após a apresentação do projeto em outra unidade escolar, uma professora, durante a reunião de pais, afirmou que as saídas dos estudantes estavam ocorrendo no período das aulas e que muitos estudantes estavam faltando. A coordenação pedagógica me informou sobre o fato, que não era verídico, pois as atividades do projeto

ocorriam no contraturno dos estudantes e as saídas eram organizadas e informadas previamente à equipe gestora e aos professores, com a devida solicitação de autorização dos responsáveis. Elaborei um registro para a equipe gestora, me posicionando sobre a importância de informar aos pais da turma que esse fato não aconteceu e de que fosse garantido o respeito a minha ética profissional. A equipe gestora conversou com os familiares; porém, mesmo assim alguns optaram por retirar os estudantes do projeto. A devolutiva foi elaborada novamente por escrito, e fui informada de que o fato havia sido averiguado, apurado e registrado, com manifestação de protestos de estima e consideração.

Em 2017 passei a desempenhar a função de Professora Orientadora de Educação Integral (POEI), além de lecionar em sala de aula e de realizar o projeto. Dentre as várias atribuições do cargo, era responsável por organizar os Projetos Mais Educação da escola. Ao ler um dos projetos, observei que uma professora havia plagiado o texto do projeto de dança, que era de minha autoria. A professora negou e informou que o texto tinha sido enviado pela coordenação pedagógica. Dialoguei com a equipe gestora a respeito, que orientou a professora a refazer o texto. O sociólogo Boaventura de Sousa Santos cunhou o termo “Epistemicídio” para explicar o processo de invisibilização da autoria e de contribuições culturais e sociais assimiladas pela sociedade ocidental, estruturado pelo colonialismo e pela dominação dos povos oprimidos. O apagamento da autoria de tais sujeitos está, portanto, relacionado à manutenção do racismo.

Em 2018, além do projeto de dança, aconteceram outros projetos na escola, como um projeto de flauta, que passou a ser realizado no mesmo horário do projeto de dança. Muitos estudantes saíram do projeto de dança para participar do projeto de flauta, que tinha como repertório hinos evangélicos. Sepulveda e Sepulveda (2019), em seu artigo “Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar”, destacam a atuação do discurso conservador na educação brasileira e enfatizam que a religião é uma manifestação de foro íntimo, do mundo privado e, nesse sentido, a escola pública deve ser o lugar das diferenças, das dúvidas, dos debates (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2019). Para os autores, a abordagem da religião corrompe

a função da escola democrática e laica [que] é construir conhecimentos capazes de estimular o respeito às diferenças, inclusive à religiosa, com as pessoas religiosas aprendendo a conviver com adeptos de outras religiões, com os diferentes, sem preconceito. Isso só é possível em uma escola pública laica, que não impõe nenhuma religião, garantindo a

todos o direito democrático de estudar em um lugar acolhedor. (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2019, p. 10)

Os autores alertam sobre a ingerência de grupos religiosos nas propostas de educação que, por sua vez, ferem o princípio da laicidade do Estado e comprometem a democracia. O conservadorismo é uma narrativa que se organiza para naturalizar as desigualdades sociais, de raças, gêneros, sexualidades e religiões (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2019), de maneira que a abordagem da religião nas escolas é tendenciosa, pois contempla apenas a vertente cristã e afeta o respeito à diversidade.

Como relatado anteriormente, durante a realização do projeto, sobretudo nos anos iniciais, muitos estudantes que passavam no pátio e observavam as atividades diziam que as músicas trabalhadas eram “macumba”. Passei a conversar diariamente com eles sobre o significado da palavra e a influência do racismo na relação com as manifestações culturais de origem negra. Ao longo dos anos, os estudantes participantes que passaram a estudar no período da manhã difundiram seus aprendizados e as falas ofensivas pararam de acontecer. Após esse longo período de trabalho hoje vivenciamos o oposto, já que entre a troca das aulas, quando estamos em roda de conversa, dançando ou ensaiando, os estudantes ouvem, aplaudem e muitas vezes dançam as músicas que antes julgavam como “macumba”.

Quando os grupos excluídos resistem ao silenciamento, são logo rotulados como grupos que supostamente têm menos capacidade inatas ou habilidades produtivas inferiores. Rotulação similar ocorre quando a expressão “cultura” é usada como antônimo de “cultura popular”. Nesse contexto “cultura” é algo apresentado como superior, e consequentemente colocado no centro de atenção ao público. Esse é o tipo de cultura representado no currículo escolar e reconhecido como algo que abre portas para o mercado de trabalho nas sociedades neoliberais e conservadoras de hoje. Ao contrário, a “cultura popular” é construída como as experiências marginais de grupos particulares “sem poder” e, portanto, como carentes de importância. (SANTOME, 2011, p. 87)

As situações descritas apresentam o percurso de resistência para a continuidade das atividades do projeto e evidenciam a importância da atuação de uma gestão democrática, bem como da abordagem da educação das relações raciais no currículo escolar. No entanto, os movimentos contrários, de oposição ao projeto, denunciam a permanência do racismo nas relações entre os professores, demais funcionários e estudantes.

#### **CAPÍTULO 4 - Educação antirracista: o desenho como expressão do processo de construção da identidade negra**

O levantamento bibliográfico apresentado na introdução desta pesquisa indica que os estudos que têm como foco a análise de desenho são todos referentes à produção das crianças na Educação Infantil. No entanto, alguns elementos são importantes para analisarmos as produções realizadas pelos estudantes que integraram o projeto.

Monteiro (2013), em sua tese sobre desenho infantil na escola, propõe uma abordagem transdisciplinar a partir da psicologia histórico-cultural e da Sociologia da Infância, baseando-se nos autores Vygotski e Corsaro. O desenho é compreendido como uma produção simbólica que emerge no contexto das interações sociais das crianças como informantes legítimos sobre as suas vidas, sujeitos competentes na produção da vida social, atores da sua socialização e que detêm uma visão consistente do mundo que as rodeia. Ao desenhar a criança revela um tipo de prática que é característico e próprio de sua geração, a infância (MONTEIRO, 2013):

Para discutir a presença das mediações semióticas nas interações entre as crianças no momento de produção de imagens, partimos do conceito elaborado por Vigotski (2000), segundo a qual o sujeito é constituído nas relações com os outros, sendo estas mediadas por signos, sejam eles verbais, sonoros, visuais. Tais signos não apenas mediam as relações entre sujeitos, mas regulam os processos de construção de significações culturais. As mediações podem ser explícitas, realizadas por instrumentos/artefatos culturais e, implícitas, por meio do pensamento e dos conceitos. Portanto, as imagens produzidas pelas crianças são a transformação de processos interpessoais em intrapessoal, revelando os conhecimentos internalizados a partir de suas vivências sociais. (Ibid., p. 54)

De acordo com essa vertente teórica, a internalização decorre das interações sociais, que dão origem à consciência. Desse modo, os registros produzidos pelas crianças no cotidiano escolar estão relacionados às aprendizagens desenvolvidas no processo educacional, repleto de significações:

Somado a essas ideias, trabalhamos com o conceito de evento, para fazermos os recortes e examinar minúcias, associado ao que Vigotski (1993) chamou de “unidade de análise”. Unidade essa que carrega o todo da pesquisa, isto é, as propriedades fundamentais do objeto de estudo, conectando intelecto e afeto, superando as dicotomias entre individual/social e interno/externo. (Ibid., p. 56)

Com base nas proposições de Monteiro, é possível afirmar que a unidade de análise dos registros das crianças contemplada nesta pesquisa são as narrativas visuais e

gráficas, resultantes das vivências, mediações e interações realizadas ao longo do projeto, pautadas na palavra, por meio das aprendizagens orais e do movimento dos corpos através da dança. A criança revela, assim, como constrói e reconstrói os significados de sua própria existência, ampliando o entendimento que temos dela como sujeito histórico, de linguagem e de cultura em interação permanente com a contemporaneidade (MONTEIRO, 2013).

Em relação à Sociologia da Infância, Monteiro (2013) apresenta um campo do saber que vem se dedicando ao estudo das crianças numa perspectiva que as analisa como um ser potente e participativo em sua forma particular de estar no mundo, fundamentando a sua compreensão dos desenhos. Dentre os autores descritos por Monteiro, destaca-se William Corsaro, sociólogo que privilegia a abordagem construtivista e interpretativa da infância nas relações interpessoais e seus reflexos em sistemas culturais, evidenciando a importância da participação das crianças em atividades coletivas. No curso destas, a criança negocia, compartilha e cria cultura com os adultos e entre crianças (MONTEIRO, 2013):

Partindo de uma abordagem sociológica sobre o tema criação, Corsaro, desenvolve a noção de “reprodução interpretativa”. Para o autor, as crianças afetam e são afetadas pela sociedade. O termo “reprodução” abarca a ideia de que as crianças não somente internalizam a sociedade, mas “contribuem ativamente para a produção e mudança culturais”. Já o termo “interpretativa” abrange aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. (Ibid., p. 68)

Na interação, as crianças compreendem o mundo, se expressam por meio de múltiplas linguagens, como imagens e narrativas, nas quais o desenho pode simbolizar um elemento de compreensão dos significados atribuídos às suas vivências. O desenho é, nesse sentido, o resultado do entrelaçamento do pensamento, da fala e da imaginação e carrega artefatos e códigos culturais e sociais (MONTEIRO, 2013).

Andrade (2005), por sua vez, em sua dissertação sobre o desenho como expressão no aprendizado infantil, fundamentou sua pesquisa nos pressupostos teóricos da fenomenologia a partir do autor Merleau-Ponty. A autora estabelece uma relação entre o desenho da criança e a expressão de sua afetividade:

O desenho infantil exprime toda a afetividade antes do conhecimento, é para a criança uma expressão de mundo. O desenho representa sua relação com o outro, com o meio, tem uma realidade própria, um ato de significar o que se apresenta à sua percepção. O desenho, neste sentido, pode também exprimir todos os conflitos pessoais da criança. (ANDRADE, 2005, p. 27)

A autora destaca a importância do desenho como possibilidade de expressão das crianças no contexto educativo enquanto espaço potente de realização de experiências criadoras. Ela ainda afirma que o desenho infantil tem relação com o mundo visível e com o outro, com a realidade percebida (ANDRADE, 2005).

#### **4.1 Metodologia de seleção dos registros dos estudantes: critérios para a análise**

Os registros foram produzidos nos anos 2015, 2018 e 2019, totalizando 115, e são compostos por produções escritas e desenhos elaborados por estudantes participantes do projeto. A análise está estruturada a partir dos seguintes grupos:

1º grupo - Registros elaborados em 2015, no centenário de Carolina Maria de Jesus: 21 registros escritos com desenhos;

2º grupo – Registros elaborados em 2017, vivência africana: experimentações de movimento e sabor: 24 desenhos;

3º grupo - Registros elaborados em 2018, autorretrato: 48 desenhos (produzidos pelos mesmos estudantes em abril e novembro); registros elaborados em outubro do mesmo ano, releitura de reis e rainhas africanos: 22 desenhos;

4º grupo - Registros elaborados em março de 2019, registro de descoberta sobre Marielle Franco: 24 registros escritos.

Para a análise na dissertação foram selecionados três registros de cada grupo. Foram considerados como critérios de seleção: produções de estudantes que participaram do projeto por mais de um ano e que abordam o trabalho pedagógico na construção da autoimagem positiva e a sua incidência na afirmação da identidade negra.

A análise dos registros está fundamentada nos pressupostos teóricos de Cavalleiro (2001) e Trindade (2013).

Cavalleiro classifica as características de uma educação antirracista da seguinte maneira:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade, no espaço escolar e cuida para que as relações

- interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
  5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
  6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como estudo de “assuntos negros.
  7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
  8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001, p. 158)

A partir da perspectiva antirracista, Cavalleiro apresenta caminhos para o combate ao racismo no espaço escolar, considerando as relações entre os estudantes e deles com os professores e propondo uma abordagem reflexiva da discussão das desigualdades e dos problemas sociais que também estão presentes na escola e atingem os diversos grupos raciais.

Azoilda Trindade é a organizadora da coletânea *Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro*<sup>22</sup>, publicada em 2013, dez anos após a promulgação da lei 10.639/03. Os textos que integram a coletânea visam contribuir para a formação continuada de professores da Educação Básica e colocam em pauta a questão da diversidade e equidade no ambiente escolar, o reconhecimento multicultural e pluriétnica da sociedade e o combate às exclusões e preconceitos de todas as ordens. Trindade, no capítulo intitulado “Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil”, enfatiza que com

a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e o fato de que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiros implantaram, marcaram e instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra. (TRINDADE, 2013, p. 131)

---

<sup>22</sup> Os textos foram produzidos para o programa Salto para o Futuro, da TV Escola, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação.

Trindade define valores civilizatórios da seguinte forma

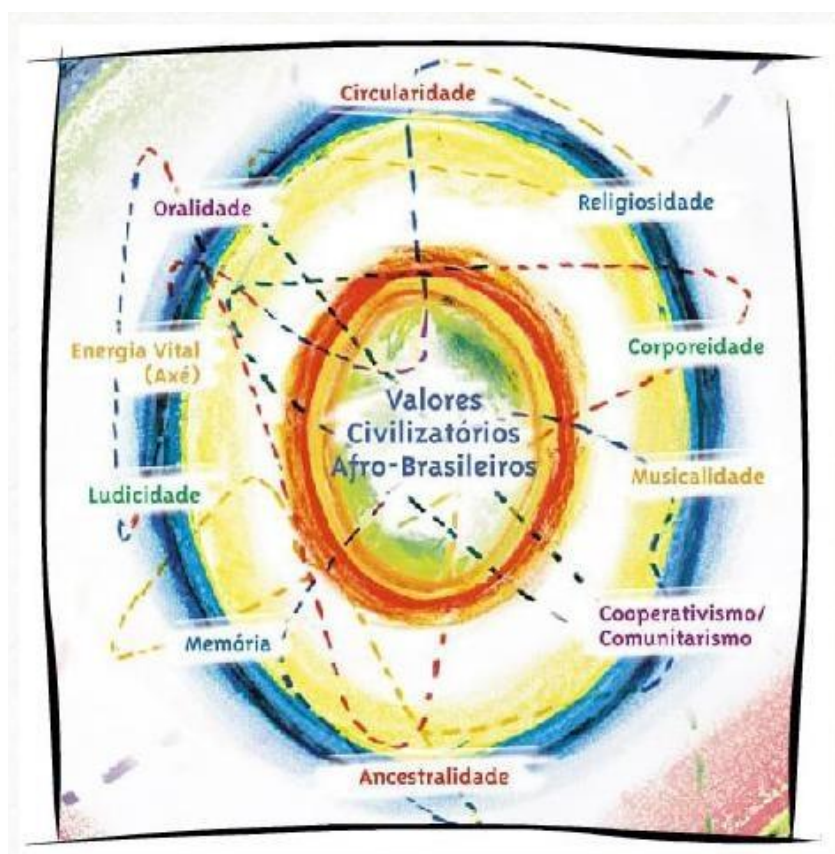
(...) valores civilizatórios são princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras. (Ibid., p. 132)

Os valores civilizatórios contemplam, assim, as subjetividades dos estudantes. Mesmo se referindo à Educação Infantil, eles asseguram a função acolhedora e respeitosa que o ambiente escolar deve garantir em todas as etapas de ensino. Trindade (2010) considera os seguintes aspectos caros à Educação Infantil: Princípio do Axé (Energia Vital), Circularidade, Corporeidade, Memória, Ancestralidade, Religiosidade, Cooperação/Comunitarismo, Oralidade, Musicalidade e Ludicidade

Reconhecemos a importância do Axé, da ENERGIA VITAL, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de CIRCULARIDADE, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na CORPOREIDADE do visível e do invisível. A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral. “Na Natureza nada se cria, tudo se transforma”, “Tudo muda o tempo todo no mundo”, “... essa metamorfose ambulante”. Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver — LUDICIDADE. (TRINDADE, 2010, p. 14, destaques em caixa alta no original)

Os valores, representados de modo pictográfico através de um diagrama circular (mandala – Imagem 8) remetem à concepção educacional de saberes interligados que se relacionam ao mesmo tempo em que mantêm suas especificidades e características.

**Figura 9** - Mandala dos valores civilizatórios afro-brasileiros



**Fonte:** A Cor da Cultura (caderno 5), cf. Trindade (2010, p. 14).

Além da descrição dos aspectos dos valores civilizatórios afro-brasileiros, Trindade aponta possíveis caminhos para a sua aplicabilidade, que serão elencados juntamente com a análise dos registros apresentados a seguir.

## 4.2 Grupos de análise

### 4.2.1 Grupo 1 - 2015: Carolina Maria de Jesus

O primeiro grupo é constituído de registros elaborados em 2015, ano do centenário da autora Carolina Maria de Jesus. Iniciamos as atividades do ano dialogando sobre sua vida e obra, realizamos a leitura de trechos do livro *Quarto de despejo* nas rodas de conversa e escutamos faixas do álbum de Carolina, intitulado *Quarto de despejo: Carolina Maria de Jesus cantando suas composições*. No segundo semestre letivo, eu ensinava semanalmente aos estudantes composições e coreografias do Bloco Afro Ilú Obá de Min, que também a homenageava naquele ano. Em novembro, visitamos o Museu Afro Brasil (SP) e os estudantes tiveram acesso ao acervo da exposição “Carolina em nós”. A

exposição contextualizou a vida e obra de Carolina por meio de painéis, fotos e cenários na parte externa do museu, localizado no Parque do Ibirapuera (São Paulo/SP), e também registrou o trabalho realizado pelo bloco Afro Ilú Obá de Min entre 2014 e 2015. Os estudantes ficaram encantados com a visita ao acervo e encontraram, dentre as imagens do painel externo do museu, uma foto minha.

Ao retornarmos à escola, dialogamos sobre a importância da escrita e dos registros de Carolina. As crianças decidiram, em coletivo, registrar as descobertas e aprendizagens que tiveram e desde esse momento os desenhos passaram a compor o conjunto de atividades realizadas no projeto

**Figura 10** - Registro de descoberta – estudante A, menina, 10 anos, turma do 5º ano, participou do projeto por dois anos (novembro 2015)



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora.

Abaixo do desenho, a estudante escreve: “A Carolina Maria de Jesus ela pegava papel do lixo para construir a casa dela”.

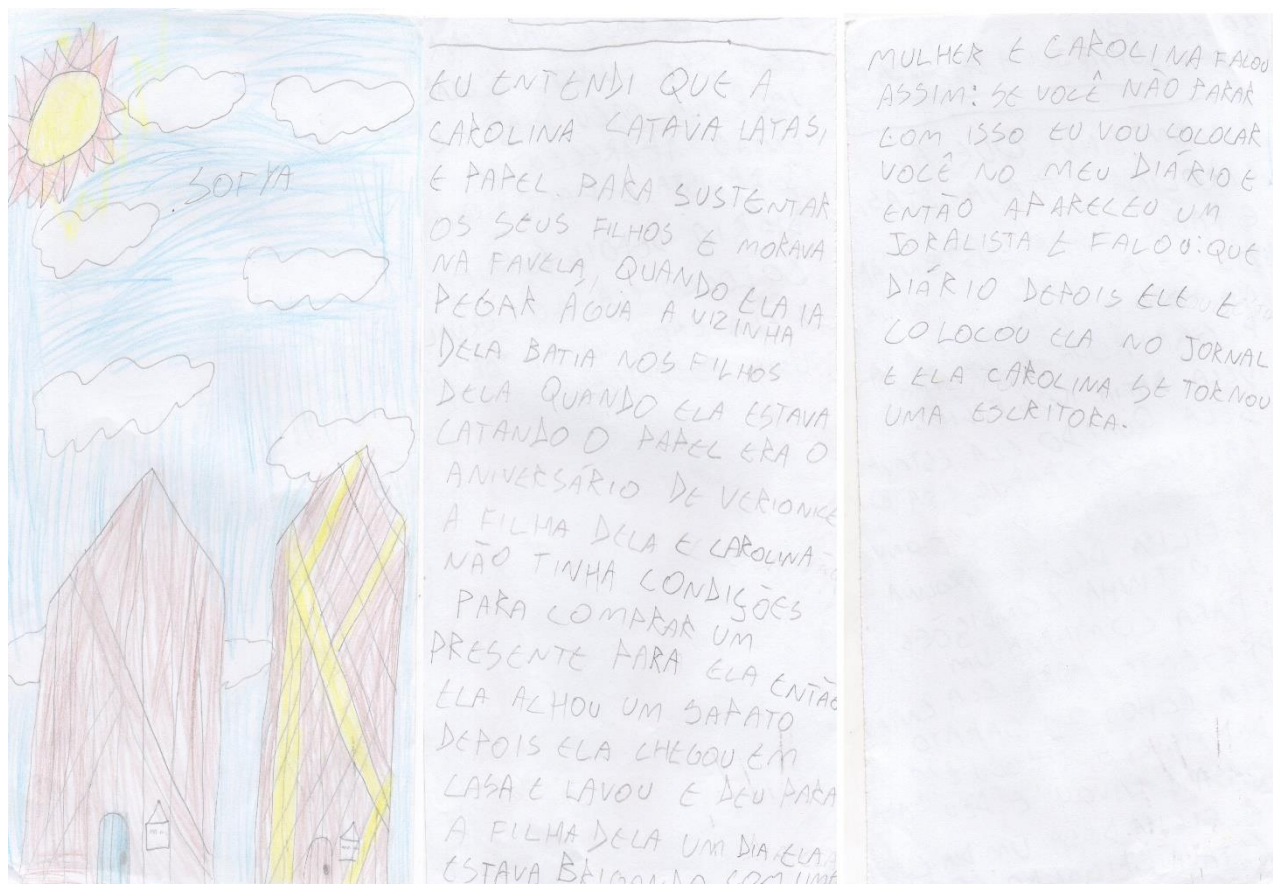
**Figura 11** - Registro de descoberta – estudante B, menino, 10 anos, turma do 5º ano, participou do projeto por dois anos (novembro 2015)



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora.

Abaixo do desenho, o estudante B escreve: “Eu entendi que ela catava papel na rua e também catava madeira para construir a sua casa ela vendia papel para alimentar os filhos”.

**Figura 12** - Registro de descoberta – estudante C menina, 10 anos, turma do 5º ano, participou do projeto por dois anos (novembro 2015).



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora.

No verso do desenho, a estudante C descreve: “Eu entendi que a Carolina catava latas e papel pra sustentar os seus filhos e morava na favela, quando ela ia pegar água a vizinha dela batia nos filhos dela quando ela estava catando o papel. Era o aniversário de Verionice [Vera Eunice] a filha dela e Carolina não tinha condições para comprar um presente para ela, então ela achou um sapato, depois ela chegou em casa e lavou e deu para a filha dela. Um dia ela estava brigando com uma mulher e Carolina falou assim: se você não parar com isso eu vou colocar você no meu diário e então apareceu um jornalista e falou que o diário depois ele colocou ela no jornal e ela Carolina se tornou uma escritora”.

Nos registros das crianças sobressaem reflexões sobre a moradia e os percursos do trabalho de Carolina para construí-la. A estudante C destaca trechos do livro *Quarto de despejo* que narram a relação de Carolina com seus filhos e o dia do encontro da escritora com o jornalista Audálio Dantas. Os registros analisados nos remetem às proposições de Cavalleiro (2001) que destaca

Na educação antirracista, o reconhecimento positivo da diversidade racial, bem como a preocupação com as desigualdades na sociedade Brasileira, necessariamente impele professores e professoras a escolher material didático de apoio que contemple a diversidade racial na sociedade. (CAVALLEIRO, 2001, p. 157)

A escola se situa em um território de ocupação, com as seguintes denominações<sup>23</sup>: Conjunto Dandara, Favela Carolina, Favela Elza Soares, Favela Tereza de Benguela, Favela Marielle Franco, Favela Lélia Gonzalez (mais de 70% dos nossos alunos), Jardim Zumbi dos Palmares, Jardim Luiza Mahin, Favela Luiz Gama e Favela Chica da Silva, que são territórios da periferia da cidade de São Paulo com altos índices de exclusão e vulnerabilidade social. As aprendizagens sobre a vida de Carolina incidiram na reflexão crítica dos estudantes sobre desigualdade e direito à moradia, presente em seu cotidiano, e a importância da escrita para a transformação de sua realidade.

A estudante A escreve no vestido da mulher, que representa Carolina, “mãe te amo”, sendo possível observar a associação de Carolina com a mãe da estudante, na narrativa retratada e na perspectiva identitária e estética dela. Sob a perspectiva de Trindade (2013) muitos aspectos dos valores civilizatórios afro-brasileiros podem ser destacados. Nos registros produzidos pelas crianças, elaborados por meio das rodas de conversa e vivências coreográficas, se sobressaem os seguintes aspectos: Oralidade e Comunitarismo.

Ramos e Macedo (2018) descrevem a potência da Oralidade presente nas rodas de conversa a partir da educação como expressão do corpo que dança, uma vez que

(...) sentam-se em formato de roda, pois nesta forma todos podem se ver, além de oportunizar a troca de informações. Temos a roda inicial e a final, uma no início da aula e outra no final da prática, onde se configura como o momento onde o educando tem voz e vez, ou seja, a sua opinião e participação são valorizadas na construção e no prosseguimento das aulas, incentivando o desenvolvimento crítico. Também é na roda onde são sistematizados conteúdos e vivenciados momentos de socialização. A Roda foi de suma importância nas nossas aulas de dança por essa potencialidade reflexiva, vindo crescer num processo de ressignificação da dança. (RAMOS; MACEDO, 2018, p. 317)

As rodas de conversa sempre foram o ponto de partida de todos os encontros e do encerramento do projeto para socialização, partilha de dúvidas, questionamentos, informes, mediação coletiva de conflitos. A partir da leitura coletiva do *livro Quarto de*

---

<sup>23</sup> São nomes “fantasia”, recurso utilizado para descrever os locais sem identificá-los.

*despejo*, da escuta ativa das composições do Bloco Afro Ilú Obá de Min e das composições de autoria de Carolina Maria de Jesus, esse momento foi potencializado para a partilha e construção coletiva de saberes e conhecimentos. A oralidade passou, então, a ser elemento estruturante do desenvolvimento e das aprendizagens do projeto ao longo dos anos. Em relação ao Comunitarismo, Trindade (2013) destaca que a cultura afro-brasileira é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade de cooperar, de compartilhar, de se ocupar com o outro. Ao longo dos registros dos estudantes é possível observar que a luta de Carolina em busca de sua moradia não era individual: tratava-se de uma demanda coletiva.

Essa mesma turma participou do projeto nos anos 2014 e 2015, pois em 2016 os estudantes passaram para o Fundamental II. Assim, em 2016 iniciou-se uma nova turma, composta por estudantes do Ciclo de Alfabetização (primeiros, segundos e terceiros anos) e do Ciclo Interdisciplinar (quartos e quintos anos). Os registros realizados no ano de 2016 não foram localizados na escola.

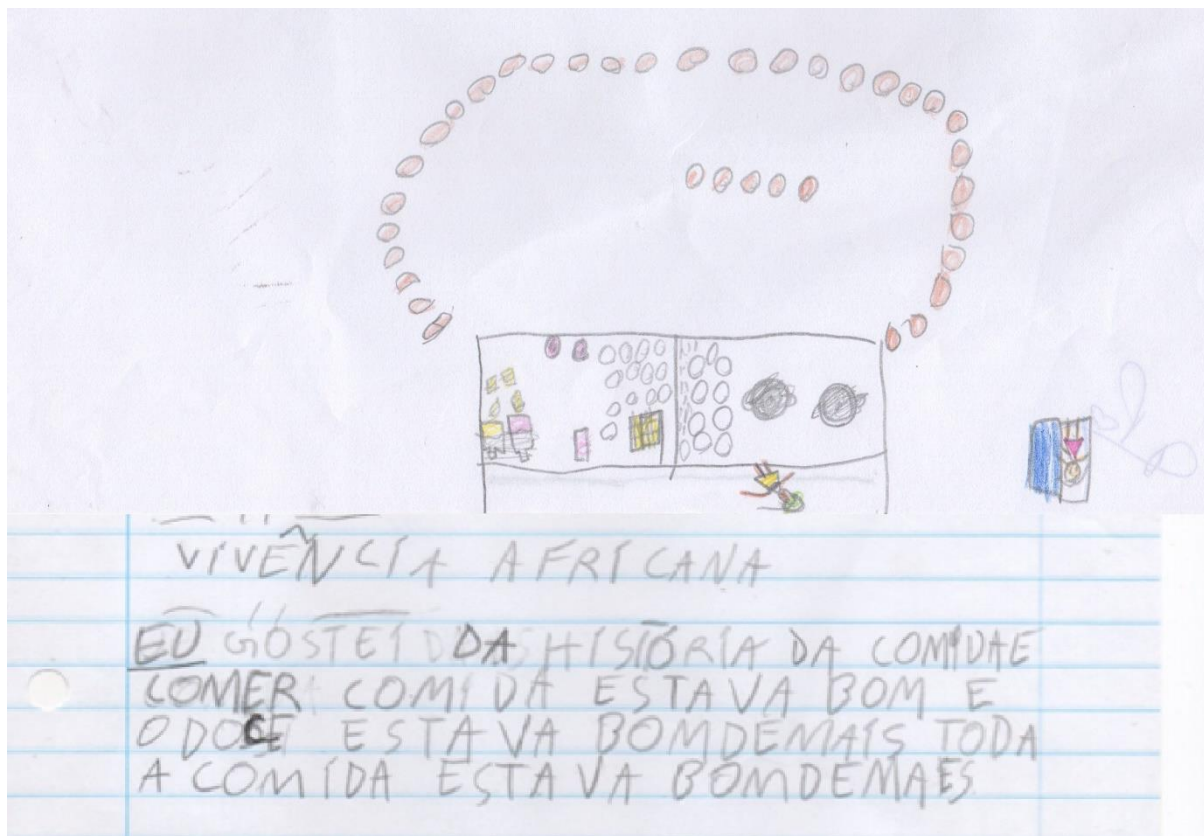
#### **4.2.2 Grupo 2 - 2017: Vivência africana**

Em decorrência das publicações do projeto “Danças populares brasileiras: Corporeidade e Movimento” no site da SME/SP, fui convidada no segundo semestre de 2016 a integrar o projeto Jovens Mulheres Negras Contra o Racismo e o Sexismo, parte de uma iniciativa nacional intitulada “Mulheres negras fortalecidas na luta contra o racismo e o sexismo”, implementada em conjunto por Oxfam Brasil, Criola, Ação Educativa, FASE, IBASE, INESC e Instituto Pólis, todas organizações do campo de defesa de direitos. A iniciativa contribuiu para o fortalecimento de grupos e atuações de jovens negras ativistas no enfrentamento e combate de violações dos seus direitos humanos, articulando espaços em quatro cidades: São Paulo, Brasília, Recife e Rio de Janeiro. Os registros de 2017 retratam a vivência africana, que é um desdobramento dessa ação e que simbolizou um marcante fortalecimento das atividades do projeto após frequentes tentativas de retaliação, como as apresentadas no capítulo 3.

A ação foi registrada e divulgada no site da SMESP em 9 de março de 2017. Todos os participantes do projeto estiveram nesse momento de vivência, que ocorreu em um dia letivo. A Ação Educativa elaborou um curta-metragem da vivência e encaminhou uma cópia do arquivo para o acervo da escola. No dia seguinte, na roda de conversa,

partilhamos as expectativas e aprendizados e os estudantes registraram, com desenhos e pequenos textos, suas descobertas.

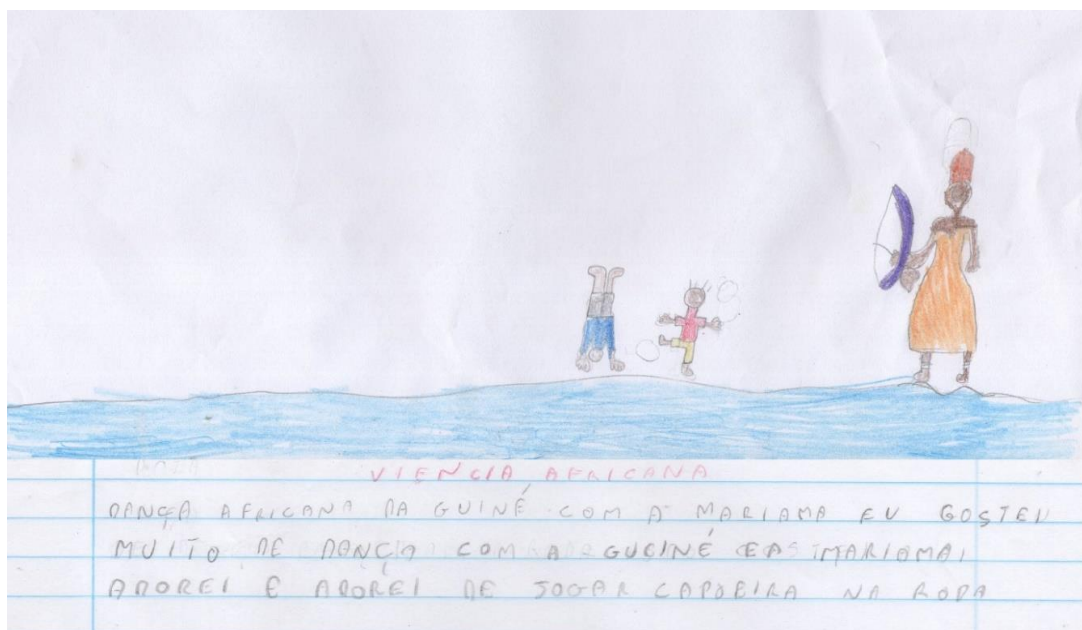
**Figura 13** - Desenho e registro escrito de vivência africana – estudante D, menina, 9 anos, turma do 3º ano, participou do projeto por dois anos



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora.

“Abaixo, a estudante D escreve: Eu gostei da história da comida, estava bom e o doce estava bom demais, toda a comida estava bom demais.”

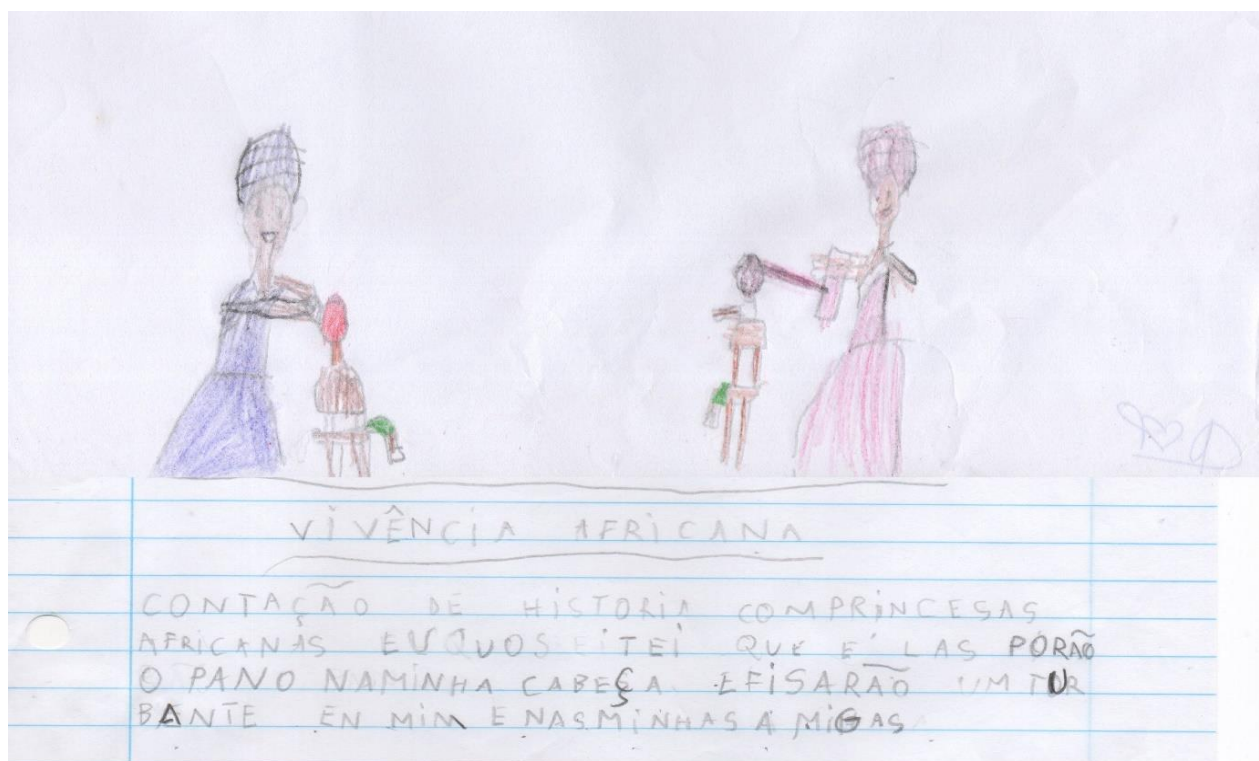
**Figura 14** - Desenho e registro escrito de vivência africana – estudante E, menino, 9 anos, turma do 3º ano, participou do projeto por dois anos



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora

Abaixo, o estudante E escreve: “Dança africana da Guiné com a Mariama eu gostei muito de dançar com a Guiné de Mariama, adorei de jogar capoeira na roda”.

**Figura 15** - Desenho e registro escrito de vivência africana “Contação de história com princesas africanas” – estudante F, menina, 9 anos, turma do 3º ano, participou do projeto por dois anos



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora.

A estudante F descreve: “Eu gostei que elas “poram” [colocaram] o pano na minha cabeça e fizeram um turbante em mim e nas minhas amigas”.

Segundo Cavalleiro (2001),

Somente a união da experiência dos profissionais da educação e da experiência de vida das crianças e adolescentes - negros e não-negros - e de seus familiares, pode tornar evidentes aspectos do cotidiano escolar que escapam a nossa visão. Compreender esses três ângulos da questão tornará possível a análise crítica das relações estabelecidas entre os participantes do cotidiano escolar e o modo como nele operam tratamentos diferenciados. (CAVALLEIRO, 2001, p. 152)

A atividade realizada evidencia a importância da parceria com diversos atores educativos em prol da efetivação da educação antirracista ao aprofundar as reflexões desenvolvidas pelos estudantes, que estavam no segundo ano de participação do projeto. Além dos estudantes, os familiares também foram convidados a participar e partilhar dúvidas e questionamentos, contribuindo com suas reflexões.

Nos registros, produzidos no dia seguinte à atividade, é possível observar vários aspectos dos valores civilizatórios descritos por Trindade (2013). Destacam-se

Circularidade, Corporeidade e Oralidade. De acordo com Trindade, a Circularidade, enquanto valor civilizatório afro-brasileiro, pode ser definida assim:

CIRCULARIDADE – a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira. (Ibid., p. 135)

Na concepção educacional das sociedades tradicionais, a circularidade é uma estrutura do saber, muito presente nas diversas manifestações africanas e afro-brasileiras – religiões de matrizes africanas, capoeira, samba, ciranda e demais manifestações da cultura popular mantêm essa tradição. Nesse sentido, a autora propõe a potencialização das rodas presentes nas atividades do cotidiano escolar. Na roda não há hierarquização ou centralização de saberes; todos são importantes, desde o mais novo ao mais velho, sem fim ou começo. Os saberes estruturados na roda são cíclicos e contínuos, assim como demonstram os registros dos estudantes D, que desenha a roda e descreve os saberes ali partilhados, e o estudante E, que desenha e escreve o momento em que jogou capoeira na roda. A Oralidade é uma característica marcante nos três registros, que são fonte do saber e da aprendizagem dos estudantes na atividade proposta. Para Trindade (2013),

Muitas vezes preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever... Nossa expressão oral, nossa fala, é carregada de sentido, de marcas de nossa existência. Faça de cada um dos seus alunos e alunas contadores de histórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores. (Ibid., p. 135)

A educação escolar, principalmente a partir do Ensino Fundamental, é majoritariamente pautada na escrita, secundarizando e até mesmo desconsiderando a construção de saberes baseados na oralidade. Ao longo dos anos, a oralidade passou a ter papel determinante nas construções e aprendizagens do projeto. Por se tratarem de turmas mistas, com estudantes no início da alfabetização e já alfabetizados, a partilha dos saberes na perspectiva corporal, por meio da dança, passou a ser qualificada entre os estudantes participantes do projeto e difundida entre os demais estudantes da escola. Eles multiplicaram suas aprendizagens em suas turmas, nas salas de aula. A oralidade tem relação com a memória coletiva e, segundo Trindade (2013), evoca seu próprio passado, que não está isolado, constituindo, assim, os desenhos e revelando e escondendo significações culturais e pessoais.

A corporeidade perpassa a circularidade e a oralidade:

o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante. Neste sentido, como educadores e educadoras de Educação Infantil, precisamos valorizar nossos corpos e os corpos dos nossos alunos, não como algo narcísico, mas como possibilidade de trocas, encontros. Valorizar os nossos corpos e os de nossas crianças como possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados. (Ibid., p.135)

Os registros produzidos pelos estudantes D, E, F evidenciam a reflexão crítica do corpo enquanto elemento constituinte e difusor de saber. A estudante D destaca em seu registro a circularidade construída pelos corpos e os saberes ouvidos e experimentados com a educadora Nega Duda, de modo que o alimento descrito de modo detalhado pela criança elucida memórias. O estudante E destacou a dança africana da Guiné e jogar capoeira, enquanto a estudante F ressaltou o uso de turbantes e fez referência à contação de história das princesas. Ambas as experiências contribuem para o pertencimento identitário de crianças negras a partir de seu corpo.

#### **4.2.3 Grupo 3 - 2018: Autorretrato (abril e novembro), reis e rainhas africanos (outubro)**

Para o grupo 3, em 2018, foram selecionadas seis ilustrações, produzidas por dois estudantes – cada estudante produziu 3 ilustrações –, em que é possível observar mudanças na autopercepção e nas reflexões acerca do pertencimento identitário que apontam possíveis caminhos de aplicabilidade da educação antirracista.

A primeira roda de conversa realizada no ano ocorreu no dia 5 de abril e foi iniciada com uma nova turma de estudantes. Realizamos uma apresentação pessoal com base no nome, idade, interesses e expectativas de aprendizagem no projeto. Em seguida, fiz a leitura do livro *Que cor é minha cor?*, de autoria de Martha Rodrigues, que integra a coleção Griot Mirim<sup>24</sup>. A partir da leitura as crianças iniciaram um diálogo sobre cor de pele.

Na sala de aula havia um espelho e cada estudante foi convidado a observar-se de maneira detalhada, não apenas como nos observamos quando estamos nos arrumando: as

---

<sup>24</sup> Griot-Mirim é uma coleção de livros infantis que tratam das culturas africana e afro-brasileira e são direcionadas aos pequenos leitores. O livro apresenta a cultura africana no mundo da imaginação infantil, tendo como objetivo reforçar a autoestima da criança a partir da valorização dos seus antepassados, da sua cultura e da sua cor.

crianças deveriam observar a cor da sua pele, o seu tipo de cabelo, os traços do seu rosto, da sua boca. Para colorir o retrato, as crianças utilizaram o giz de cera “Pintkor”<sup>25</sup>. A escolha da cor para ilustrar o autorretrato teve como ponto de partida o título questionador do livro: Que cor é minha cor? As crianças aproximavam o giz de cera em seu braço enquanto discutiam coletivamente qual cor mais se aproximava ao seu tom de pele.

**Figura 16** - Autorretrato (abril 2018). Estudante G, menina, 8 anos, turma do 2º ano, participou do projeto por dois anos



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora.

---

<sup>25</sup> Giz de Cera elaborado em conjunto com a UNIAFRO (Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola) com cores que foram cuidadosamente selecionadas para que representem a diversidade racial da população brasileira e desconstruam a ideia de que somente o rosa pode ser usado para pintar a cor da pele das pessoas.

**Figura 17** - Autorretrato (abril 2018). Estudante H, menino, 8 anos, turma do 5º ano, participou do projeto por dois anos



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora.

As imagens 16 e 17, elaboradas em abril de 2018, marcam o início das atividades do projeto e estavam atreladas a uma apresentação pessoal. Nessa produção é possível observar presenças e ausências. A estudante G (imagem 15) é uma menina negra de cabelos crespos e pele escura. Todavia, mesmo refletindo por vezes qual giz de cera se assemelhava ao tom de sua pele, ela optou por fazer a ilustração com um tom mais claro. Os cabelos são praticamente ausentes na ilustração, visando a demarcação de seus cabelos “presos”. O mesmo ocorreu com os traços do seu rosto, como olhos, nariz e boca, retratados com traços pequenos. O estudante H (imagem 16) é um menino negro de cabelos crespos e pele escura, que optou por não utilizar o giz de cera que se assemelhava a sua cor e retratou seu cabelo como um topete, com aspecto de um cabelo liso. Quando

indagado sobre o motivo de não utilizar o giz de cera, respondeu “eu não gosto da minha cor, não quero pintar”.

As ausências nas ilustrações são simbólicas, pois evidenciam o conflito identitário de quem vive em uma sociedade racista. Para a psicanalista Souza (1983), há uma complexidade envolvendo o processo de “tornar-se negro” na sociedade brasileira, em que o processo identificatório é a pedra principal, com uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e de recusar, negar e anular a presença do corpo negro. A recusa se dá na cor e no corpo, com sentimentos confusos de afirmação ou negação de sua identidade. Trindade (2013), por sua vez, descreve os impactos do racismo na vida da criança negra e o papel importante dos professores

Uma pessoa adulta, em geral, fica arrasada ao ser discriminada, sofre, se revolta, fica furiosa, deprimida... Enfim, tem várias reações. Agora, imaginemos um ser humano negro de 0 a 6 anos de idade, uma criança negra que é, numa sociedade racista, discriminada 24 horas por dia e, muitas vezes, com o silêncio omissivo dos adultos, da professora.

Essa criança tem que se sustentar sozinha nestas situações. Infelizmente, ainda há muita insensibilidade para com as crianças negras. Estas, ao serem discriminadas, ficam acuadas, envergonhadas, inibidas em denunciar. Se essa é uma experiência muito confusa para uma pessoa adulta, imaginemos para um ser humano de pouca idade, uma criança de 0 a 6 anos.

Professores e professoras, acreditem, a criança pode não saber expressar oralmente a discriminação, mas ela sente, sofre, seu corpo fica marcado, com a discriminação e com a omissão, com o silêncio conivente, com a falta de acolhida do adulto que ela tem como referência no momento. (TRINDADE, 2013, p. 133)

O combate ao racismo no ambiente escolar perpassa a superação da memória coletiva, pautada nos vestígios do período escravocrata e na desvalorização da emoção da criança negra. Os desenhos revelam a ausência de reflexões educativas que forneçam elementos para a construção identitária dos estudantes. Gomes (2019), em seu livro *Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*, oriundo de sua tese de doutorado, aborda a discussão sobre corpo negro e cabelo crespo como rico e potente em experiências, vivências e práticas, articulado as mais diversas dimensões: estéticas, políticas, educativas, familiares, identitárias, dentre outras:

Nesta perspectiva, o racismo leva o negro a projetar a sua identidade em conflito na relação com o seu corpo. O seu ideal identitário converte-se num ideal de retorno ao passado, quando o negro poderia ter sido branco ou na projeção de um futuro, quando seu corpo e a identidade negra deverão desaparecer. Nesse sentido, a ideologia da cor

é, na realidade, a superfície de algo mais profundo e complexo, a ideologia pelo corpo. (GOMES, 2019, p. 165)

Segundo Gomes, as interpretações de beleza e feiura são concepções hegemônicas que hierarquizam pessoas, grupos, povos, raças e etnias. O reconhecimento da beleza negra, por outro lado, remete à percepção da alteridade e à construção da identidade entre os diferentes padrões estéticos, dos povos em diáspora africana e do padrão ocidental:

Para avançarmos nessa discussão, é importante ponderar que, para o negro, o estético é indissociável do político. A eficácia política desse debate não está naquilo que ele aparenta ser, mas ao que ele nos remete. A beleza negra nos leva ao enraizamento dos negros no seu grupo social e racial. Ele coloca o negro e a negra no mesmo território do branca e da branca, a saber, o da existência humana. A produção de um sentimento diante de objetos que tocam a nossa sensibilidade faz parte da história de todos os grupos étnicos/raciais e, por isso, a busca da beleza e o sentimento do belo podem ser considerados como dados universais do humano. (GOMES, 2019, p. 145)

Em meio ao contexto social, enviesado por uma influência midiática, crianças negras e não negras acessam a padrões de beleza pautados na estética branca, europeia, principalmente quando se trata de narrativas imagéticas da infância, como desenhos animados, brinquedos, bonecas, personagens de contos de fadas, super heróis, entre outros:

Torna-se então, fundamental a reflexão por parte de nós profissionais de educação sobre a presença das formas que conduzem as desigualdades na sociedade e também no espaço escolar. Compreender e reconhecer a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos - com a penalização dos cidadãos negros - constitui uma ação fundamental para enfrentar essa falta de equidade. (CAVALLEIRO, 2001, p. 142)

A escola tem um papel determinante na contraposição a essa narrativa ao oportunizar outros referenciais que permeiam o imaginário infantil e que contemplem a diversidade étnica presente na sociedade. Em outubro, no início do mês, os estudantes do projeto trouxeram alguns questionamentos e reflexões sobre a ausência de rainhas, reis, princesas e príncipes negros nas narrativas dos contos de fadas, nos livros, filmes e desenhos animados. Mediante tal discussão, sugeri que fizéssemos uma pesquisa na sala de informática sobre reis, rainhas, príncipes e princesas negros. Enquanto os estudantes pesquisavam, eu realizava a mediação dos resultados encontrados. A cada localização os estudantes ficavam encantados e surpresos com as imagens e com a descoberta de que, para além dos contos de fadas, houve, ao longo da história, reis e rainhas negros no

continente africano. Entre os achados, foram selecionados dois sites com imagens e informações<sup>26</sup>. Um dos estudantes afirmou que gostaria de desenhar um dos reis, e outros estudantes concordaram com a ideia. No encontro seguinte, trouxe imagens impressas dos reis e rainhas africanos e cada estudante escolheu um para ilustrar, justificando a sua escolha.

**Figura 18** - Releitura da imagem da Rainha Nzinga (outubro 2018). Estudante G, menina, 8 anos, turma do 2º ano, participou do projeto por dois anos



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora.

Na imagem 18, ao desenhar a rainha Nzinga, a estudante utilizou cores que se assemelham ao seu tom de pele e deu ênfase aos cabelos tanto na ilustração como na escrita, descrevendo-a da seguinte forma: “ela tem o cabelo igual ao meu. Achei ela

<sup>26</sup> Sites selecionados: Grandes Reis e Rainhas da África (ceert.org.br) e Grandes Reis e Rainhas da África - Geledés (geledes.org.br).

bonita”. No processo de construção identitária de meninas negras, o cabelo é um dos símbolos de aceitação/negação. Gomes (2002) define que

O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro. Essa situação não se restringe ao discurso. Ela impregna as práticas pedagógicas, as vivências escolares e socioculturais dos sujeitos negros e brancos. É um processo complexo, tenso e conflituoso, e pode possibilitar tanto a construção de experiências de discriminação racial quanto de superação do racismo. (GOMES, 2002, p. 43)

A afirmação estética ressignifica o cabelo como símbolo de afirmação da identidade negra. É durante o período da infância e da adolescência que a relação com o cabelo se intensifica, resultante da relação das crianças com a sua autoimagem e dos relacionamentos interpessoais.

**Figura 19** - Releitura da imagem do Rei João do Kongo (outubro 2018). Estudante H, menino, 8 anos, turma do 2º ano, participou do projeto por dois anos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Na imagem 19, o estudante H desenhou o Rei João do Kongo e também utilizou o lápis de cor marrom, que se assemelha ao tom de pele do rei e ao seu. Acima do desenho, o estudante escreveu “ele é um africano” e, na parte inferior, “negro que nem eu, eu escolhi ele porque ele é”. Nas interações as crianças fazem uso da memória coletiva, evocando seu próprio passado, constituindo, assim, os desenhos e revelando e escondendo significações culturais e pessoais (TRINDADE, 2013). As narrativas positivas de

protagonismo negro em território africano incidiram nas reflexões pessoais de sua identidade, proporcionando-lhes pertencimento.

Após a confecção e a socialização das produções, apresentei aos estudantes o mapa mundi e o mapa do continente africano para que localizassem geograficamente a origem territorial de cada rei/rainha. Além disso, apresentei a eles as importantes ações históricas e políticas estabelecidas por estes e as consequências da diáspora, que contribuem para que muitos desconheçam tais histórias. No encontro seguinte, apresentei a música “Mulheres Negras”, composta por Célia Santos e Estela Carvalho, que integra o repertório musical do bloco afro Ilú Obá de Min. A letra da música menciona o nome de rainhas africanas e seus territórios:

**Mulheres Negras**  
**(Célia Santos e Estela Carvalho)**  
Em terras africanas formaram-se impérios  
De destemidas mulheres  
De grandes guerreiras  
Rainhas soberanas  
Divindades da beleza  
Nobreza Sabedoria e poder (2 vezes)

**Coro: Rainhas soberanas**  
**Divindades da beleza**  
**Nobreza Sabedoria e poder**

Rainha Makeda,  
**Coro: Etiópia.**  
Rainha N’Zinga,  
**Coro: em Angola**  
Rainha Yaa  
**Coro: Asantewaa**  
Todas: No reino Ashanti de Gana  
Candaces de nossa História  
**Coro: Mulheres Negras**  
Candaces de nossa História  
**Coro: Negras Africanas**

Em roda, os estudantes ouviram a música. A cada verso, eles identificavam o nome de uma rainha, estabelecendo relações com a pesquisa realizada e as produções de releituras. Após a preparação corporal (aquecimento e alongamento), demos início à criação coletiva da coreografia. Nessa criação, os estudantes retomaram movimentos de algumas danças aprendidas ao longo do ano. Ensaíamos a coreografia a partir da segunda quinzena de outubro até a primeira quinzena de novembro.

Apresentamos a nossa criação coletiva no Sarau da Consciência Negra, elaborado na escola anualmente em novembro, com a participação de toda a comunidade escolar.

Ao final do mês o projeto já estava na etapa de encerramento das atividades do ano. Após um longo percurso de aprendizagens, que compreende danças brasileiras de matriz africana (repertório histórico e coreográfico), jogos cênicos, preparações corporais, foram utilizados desenhos, pinturas, entre outras técnicas, que registravam as descobertas dos estudantes. Retomei a atividade de autorretrato e, na roda de conversa, realizei novamente a leitura do livro *Que cor é minha cor?*. Propus que produzissem seu autorretrato e, ao serem questionados sobre o tom de pele, grande parte dos estudantes já tinha segurança em se autodeclararem negros. Depois da elaboração das ilustrações, distribuí a produção dos estudantes realizada no início do mês de abril para observarmos as mudanças e permanências em relação a sua identidade.

**Figura 20** - Retomada de autorretrato (novembro 2018). Estudante G, menina, 8 anos, turma do 2º ano, participou do projeto por dois anos



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora.

**Figura 21** - Retomada de autorretrato (novembro 2018). Estudante H, menino, 8 anos, turma do 2º ano, participou do projeto por dois anos



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora.

A afirmação identitária começa a ser construída na infância e se estabelece ao longo da vida. As referências negativas e positivas presentes na trajetória escolar incidem, por sua vez, na autoestima e no pertencimento racial, em que a memória é elemento constituinte da identidade. Segundo Santos (2020), os elementos socializadores influenciam no processo de construção da identidade da criança negra, na qual a memória se apresenta como um mecanismo para a construção identitária. O indivíduo encontra suas primeiras referências no ambiente familiar, enquanto a cultura escolar tem um papel determinante no processo de construção das identidades sociais. Nessa perspectiva, a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (GOMES, 2002).

As imagens 20 e 21 evidenciam o percurso reflexivo dos estudantes sobre os aspectos que constituem a identidade negra. A menina (imagem 20), que no início do ano frequentava a escola apenas com os cabelos “presos”, passou a utilizar outras formas de pentear o cabelo e vestir-se. Na ilustração, a estudante se retratou com tranças, roupas coloridas e fez uso do giz de cera com a cor mais aproximada de seu tom de pele. O menino (imagem 21) também fez uso da cor do giz de cera próximo ao tom da pele negra retinta, sorrindo com seus cabelos crespos. Hall (2005) afirma que

A identidade cultural evoca a história e a cultura compartilhadas no passado, associadas a um território que lhes seja simbólico e social. Ao reivindicar essa identidade, ocorre um processo de reconstrução do ser, um “tornar-se”, apontando para um processo de posicionamento de si próprio e de reconstrução e transformação das identidades históricas herdadas de um suposto passado comum. (HALL, 2005, p. 53)

A percepção do outro, da diversidade presente no ambiente escolar, favorece a constituição das identidades. O cabelo e a cor da pele passam a ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política (GOMES, 2019). A escola, enquanto instituição social que assume a responsabilidade de combater o racismo, pressupõe a abordagem de outras narrativas, históricas, culturais e sociais, que se opõem ao eurocentrismo, assegurando a pluralidade de ideias no processo educativo. Nesse percurso, tanto estudantes negros como não-negros se beneficiam, assim como afirma Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras etnias, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente os negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, *apud* BRASIL, 2005, p. 16)

Com base em Cavalleiro (2001), é possível observar nas produções dos estudantes a aplicabilidade das características de uma educação antirracista. O reconhecimento da existência do problema racial na sociedade brasileira busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar, o repúdio a atitudes preconceituosas e discriminatórias, a afirmação da diversidade. Os estudantes desenvolveram reflexões pedagógicas sobre o racismo e identidade ao longo do ano nas

aprendizagens estabelecidas no projeto e nas relações interpessoais, como pode ser observado nas imagens 18,19, 20 e 21.

Cavalleiro (2001) destaca a importância de ensinar às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira; de pesquisar materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros; de pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial; de elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados. Essa aplicabilidade pode ser vista nas imagens 18 e 19, atividade resultante da abordagem pedagógica de reis e rainhas africanos. O processo descrito evidencia a relevância da abordagem do corpo na perspectiva antirracista, o que dialoga com os princípios da Corporeidade nos valores civilizatórios afro-brasileiros. Cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo, senti-lo e respeitá-lo é um dos nossos desafios no trabalho pedagógico (TRINDADE, 2013).

#### **4.2.4 Grupo 4 - 2019: Registro de descoberta sobre a vida de Marielle Franco (março)**

Em 2019, as atividades do projeto se iniciaram no mês de março. Era o segundo ano de participação no projeto dessa turma. Nossos encontros iniciais retomaram as aprendizagens desenvolvidas no ano anterior. Os estudantes, que sabiam da minha participação enquanto dançarina do Bloco Afro Ilú Obá de Min, ficavam curiosos em saber qual era o tema do ano e gostavam de ver imagens do cortejo. Desde então passei a compartilhar fotos, composições e coreografias do bloco. Para aprendizagem coreográfica e aprofundamento das reflexões, selecionei “Vozes de Alakan”, composição coletiva das integrantes do naipe das alfaias, do Bloco Afro Ilú Obá de Min:

##### **Vozes de Alakan**

Alakan, tempos de Alakan  
Canto com o axé e a benção de Iansã  
Alakan, tempos de Alakan  
Canto com a força das minhas irmãs

Nossas vozes se unem  
Canto negro se ergue  
Pedem por aliança, juntas somos mais

Nossas vozes se unem

Canto negro se ergue  
Grito de resistência, canta Ilú Obá

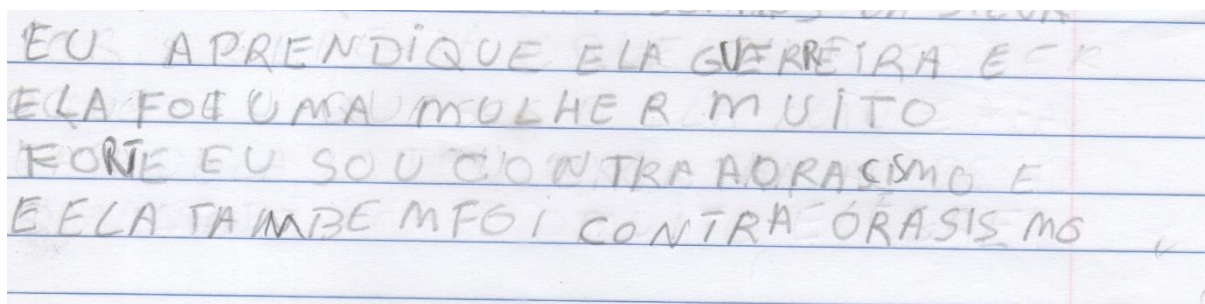
Na terra e poeira do morro  
Levanta e caminha mulher  
Benedita da Silva  
Nos inspira a lutar

Das águas de uma maré  
Transborda a voz da mulher  
Marielle vive, presente!  
Nunca vão nos parar

Gira pra lá, gira pra cá  
Xequerê e alfaia só pra começar  
Gira pra lá, gira pra cá  
Agogô e djembê, vem pra rua dançar  
Gira pra lá, gira pra cá  
Olha que coisa mais linda  
Gira pra lá, gira pra cá  
Olha que força divina!

Expliquei aos estudantes o significado do tema do carnaval 2019 “Negras Vozes: Tempos de Alakan”, que tratava de aliança e união. A menção a Marielle Franco chamou a atenção e despertou a curiosidade dos estudantes, pois muitos deles tinham visto imagens e reportagens sobre seu assassinato, que estava completando um ano. No encontro seguinte eu levei uma breve biografia de Marielle e apresentei imagens e vídeos de suas falas enquanto vereadora. A trajetória de vida dela se relacionou com aspectos e narrativas comuns no cotidiano dos estudantes, que registraram suas descobertas.

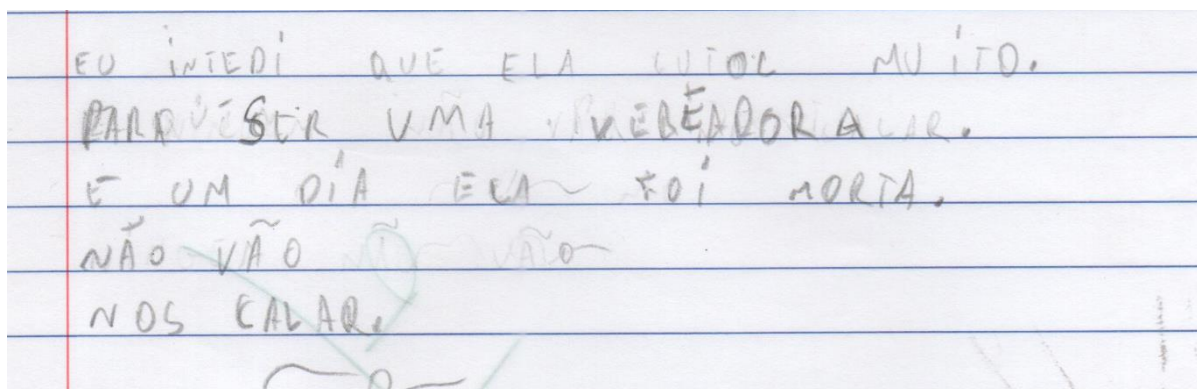
**Figura 22** - Registro escrito sobre Marielle Franco - estudante I, menina, 9 anos, turma do 3º ano, participou do projeto por dois anos



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora.

A estudante I descreve “eu aprendi que ela é guerreira e ela foi uma mulher muito forte eu sou contra o racismo e ela também foi contra o racismo”

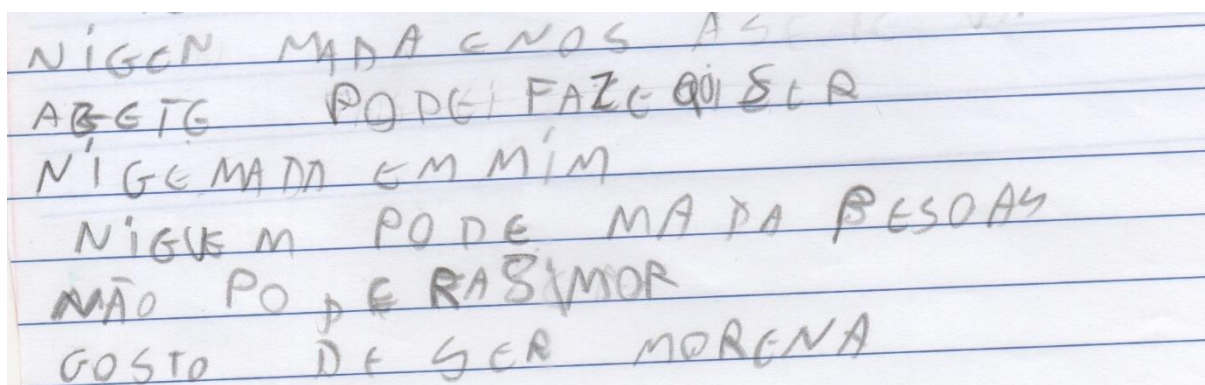
**Figura 23** - Registro escrito sobre Marielle Franco - estudante J, menino, 9 anos, turma do 3º ano, participou do projeto por dois anos



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora.

O estudante J descreve “eu entendi que ela lutou muito para ser uma vereadora e um dia ela foi morta. Não vão nos calar.”

**Figura 24** - Registro escrito sobre Marielle Franco - estudante K, menina, 9 anos, turma do 3º ano, participou do projeto por dois anos



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora.

A estudante K descreve “Ninguém manda em nós e a gente pode fazer o que quiser, ninguém manda em mim, ninguém pode matar pessoas, não pode racismo, gosto de ser morena”.

Em seus registros, os estudantes enfatizaram a luta de Marielle contra o racismo, destacando um trecho de uma de suas falas: “não vão nos calar”, o que evidencia o reconhecimento da importância da ação de combate ao racismo e à violência. A estudante K, ao escrever “ninguém manda em nós, gosto de ser morena”, estabelece uma relação de afirmação identitária com a liberdade. Marielle Franco é definida como “guerreira”, “confiante”, “corajosa”. Dessa maneira,

Somente uma educação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como os problemas

relacionados ao preconceito e à discriminação, pode concorrer para a transformação de sua sociedade que tem, sistematicamente, aliado muitos indivíduos do direito à cidadania. (CAVALLEIRO, 2001, p. 151)

Abordar a trajetória histórica de indivíduos afrodescendentes que atuaram e que atuam no combate ao racismo favorece a reflexão crítica dos estudantes sobre as desigualdades sociais cotidianas que permeiam o ambiente escolar. Precisamos ouvir com atenção as vozes de pais e estudantes que vivem a experiência direta com o problema racial (CAVALLEIRO, 2001).

Dentre as proposições destacadas por Cavalleiro (2001), que define as características da educação antirracista, nota-se nos registros o reconhecimento da existência do problema racial na sociedade brasileira e o repúdio a atitudes preconceituosas e discriminatórias na sociedade e no espaço escolar. Tais características dialogam com os valores civilizatórios de cooperativismo e comunitarismo, descritos por Trindade (2013) ao argumentar que a cultura negra é plural. As reflexões sobre identidade são estruturadas pelo sentimento de pertencimento e do compartilhamento com o outro.

A memória, corporeidade e musicalidade trazidas por Trindade são valores presentes em todas as atividades realizadas no projeto e, por sua vez, retratadas nos registros. A música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos (TRINDADE, 2013) e, no caso do projeto, as músicas e a dança apresentaram narrativas históricas e culturais que fomentaram as reflexões sobre a identidade e o desejo de registrar e demarcar a memória dos sentidos, sensações e expressões potencializadas nos momentos de oralidade e circularidade, que são o ponto de partida e o movimento das aprendizagens desenvolvidas.

Giovanni (2003), em seu artigo “O ambiente escolar e ações de formação continuada”, defende a perspectiva de projetos para aprender a aprender em conjunto por meio de “redes de colaboração” e “intercâmbios de experiências, ideias e ideais” necessários para os “processos de aprendizagem colaborativa”, contemplando a formação continuada de professores:

Aprendizagens têm que ser significativas para o grupo de professores da escola. Há que se ressaltar, portanto, que o processo de aprendizagem da organização escolar não vai se dar pela simples acumulação de experiências de cada professor individualmente ou do coletivo de professores, mas vai se dar quando esse potencial de aprendizagem das situações coletivas for conscientemente trabalhado por todos os envolvidos e se as aprendizagens decorrentes dessas

situações forem significativas para o grupo envolvido. Professores em e por projetos, tais Projetos, enquanto espaços coletivos de trabalho na instituição escolar, só se tornam situações de aprendizagem significativa para os profissionais envolvidos e para a instituição quando respondem a necessidades do grupo e da escola e quando permitem partilha, (re)leitura de experiências, ambiente de reflexividade, confronto de processos e resultados. (GIOVANNI, 2003, p. 11, grifos no original)

De acordo com a autora, o projeto é uma experiência que possibilita a professores e estudantes o desenvolvimento do hábito do trabalho coletivo, a institucionalização da cultura colaborativa na escola, a transformação de perspectivas, a possibilidade de participação dos diferentes parceiros nas decisões da escola, as trocas com a comunidade e com outras escolas e projetos, reconfigurando, ao final, a própria profissionalidade docente.

Para Meijer (2019), a vertente educacional afrocêntrica demanda repensar matrizes epistemológicas, sendo, assim, um exercício de natureza política e curricular, atrelado às questões de saber e poder, considerando a África e suas diásporas, o antirracismo e o anticolonialismo. A autora apresenta um novo referencial teórico-metodológico, definido como “Pretagogia”, criado pela pesquisadora e professora doutora Sandra Petit:

Ele vem acontecendo há algum tempo e envolve um coletivo de pessoas, pesquisas, práticas pedagógicas, atividades e eventos tendo como orientadora e coordenadora a professora doutora Sandra Petit da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). A pretagogia é um referencial teórico-metodológico criado para o ensino da História e da cultura africana e dos afrodescendentes (PETIT, 2015). Seus fundamentos surgem a partir do trabalho de professores, ativistas do movimento negro e intelectuais ligados direta ou indiretamente ao Núcleo de Estudo das Africanidades Cearenses (NACE), um Núcleo de Estudo Afro-brasileiro, ligado à Faculdade de Educação da UFC. (MEIJER, 2019, p. 602)

Segundo a autora, a Pretagogia é uma Pedagogia que nasce do entrelaçar de raízes-saberes-teóricas-metodológicas de muitos colaboradores e colaboradoras (MEIJER, 2019), resultante do percurso formativo de professores de Quilombos do Ceará, que reúnem suas experiências, também definidas como raízes-saberes. Essa

concepção tem uma abordagem afrocêntrica a partir da cosmovisão africana. Entre os princípios *suleadores*<sup>27</sup> descritos, coadunam-se com a organização coletiva do projeto

(...) autoreconhecer-se afrodescendente assumindo as raízes africanas na nossa constituição como pessoa; o corpo como fonte primeira de conhecimento e produtor de saberes; a tradição oral como a maneira privilegiada de apropriação e de produção do conhecimento, por meio da oralidade, da experiência e da vibração dos seres na natureza; a circularidade na relação entre os seres, os tempos e as coisas, afirmando a relação comunitária que deve permanecer viva entre todos nós e em todos os espaços; a noção de território como uma complexa rede de relações transversalizadas pelo tempo, perpassado da história de várias gerações e formado por uma complexa rede de relações sociais, o lugar social historicamente atribuído ao negro afetado pelo racismo, o que nos exige posturas de desconstrução do estigma forjado secularmente. (MEIJER, 2019, p. 602-603)

A Pretagogia é uma epistemologia que considera histórias e identidades subjetivas como aspectos fundamentais, articulados às dinâmicas sociais, culturais e políticas. A concepção educacional afrocêntrica opõe-se, assim, ao poder hegemônico e demanda do educador um posicionamento político e pedagógico engajado. É importante ressaltar que a possibilidade de realização desse projeto se dá tanto pela composição de jornada de trabalho da PMSP – assim como descreve o capítulo 2 desta pesquisa, que indica a questão da ampliação do tempo dos estudantes na escola por meio de projetos – como pela ampliação de materiais pedagógicos que são resultado da luta de muitos anos do movimento negro e de pesquisadoras e pesquisadores que reescrevem a história dos povos africanos e a própria história do Brasil a partir de uma perspectiva decolonial. Ter espaços como o Museu Afro Brasil e contar com a realização de parcerias de pessoas e instituições que colaboraram com o projeto evidenciam a relevância de políticas públicas e ações institucionais, demonstrando que uma educação antirracista se faz com muitas mãos.

---

<sup>27</sup> Termo definido pelo físico Marcos D’Oliveira Campos, na obra *A arte de *sulear-se**, publicada em 1991. Segundo o autor, “*sulear*” contrapõe-se à narrativa eurocêntrica da História Universal e Geografia, na qual o termo “*nortear*” foi imposto pelos países considerados centrais no planeta.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa parte da premissa de que, quando a estética negra é trazida para o pátio da escola, na roda de conversa, na dança e musicalidade de origem histórica afro-brasileira, ainda que em um projeto realizado em contraturno, desenvolve-se um processo reflexivo de identidade negra tanto para os participantes quanto para toda a comunidade escolar. Para tal investigação, partiu-se do seguinte problema de pesquisa: quais são as reflexões registradas por estudantes que evidenciam a conscientização antirracista no ambiente escolar?

O que eventualmente estava ausente no diálogo pedagógico torna-se interesse dos estudantes em aprender mais sobre a narrativa histórica, política e cultural negra, evidenciadas no objetivo central da pesquisa, direcionado para analisar produções dos participantes do projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento” com base nos pressupostos teóricos que fundamentam a conscientização crítica do antirracismo no processo educativo escolar.

Os objetivos específicos foram abordados ao longo dos capítulos. Os marcos legais que resultaram na consolidação da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino da educação foram analisados ao longo do capítulo 1, considerando como ponto crucial para essa efetivação a luta histórica do movimento negro. Foram analisadas legislações e produções pedagógicas de âmbito federal e da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 32),

Essa demanda, destinada aos sistemas de ensino, escolas e professores, responde às reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e a produção de conhecimentos que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico com direitos garantidos e identidades valorizadas. Por outro lado, o termo reconhecimento implica: desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnicoraciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios.

A partir desta investigação, observa-se que as legislações que determinam a obrigatoriedade da educação para as relações étnico-raciais são fundamentais, pois garantem a fundamentação das práticas antirracistas, especialmente em tempos como os atuais, em que esse tema é relativizado inclusive pelas instituições públicas. Todavia, sua

aplicabilidade, ainda sem instrumentos eficazes de avaliação e acompanhamento do MEC, ainda está restrita aos interesses e práticas individuais dos docentes.

Racismo, antirracismo, pedagogia decolonial e pedagogia afrocêntrica são os conceitos centrais desta pesquisa, aprofundados ao longo do capítulo 2. Para combater o racismo no ambiente escolar, é necessário compreendê-lo na estrutura social. Mendonça (2011) indica que

É importante destacar que a proposta de educar para as relações étnico-raciais aborda conceitos e visões mais amplas que os próprios termos podem oferecer isoladamente e que, no âmbito da construção de pedagogias antirracistas, é preciso adotar uma postura de enfrentamento e combate ao racismo, assim como a aceitação de práticas voltadas para a reeducação entre os povos marcada pela histórica diferenciação injusta entre os mesmos. Os projetos educativos existentes no bojo da trajetória dos diversos grupos são constituídos com base na vida social em que os sujeitos estão inseridos com todas as contradições, limitações e possibilidades. (MENDONÇA, 2011, p. 24)

Uma vez que a escola é uma instituição que contribui para a formação cidadã, é importante reconhecer que o racismo está presente nas relações de seu cotidiano e posicionar-se a partir de ações pedagógicas eficazes. O antirracismo e a pedagogia decolonial pressupõem a erradicação das desigualdades a partir de uma narrativa histórica e social protagonizada sob o ponto de vista dos excluídos, que possuem em seu corpo estigmas presentes em seu tom de pele, traços fenotípicos, cabelos que, ao mesmo tempo, tornam-se elementos determinantes para a retomada da consciência e para o reconhecimento de seu pertencimento identitário. A afrocentricidade, como teoria, é contra o racismo, a ignorância e a hegemonia monoétnica no currículo (ASANTE, 2019). Ao longo do capítulo fica evidente que a formação inicial de professores é essencial. Assim como no percurso profissional docente, é necessário repertoriá-los com materiais e práticas antirracistas, bem como construir caminhos coletivos de reação a situações de racismo dentro da escola.

A proposta pedagógica e as estratégias metodológicas do projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento”, atendendo a legislação vigente e com a intenção de trabalhar a cultura afro-brasileira e africana sob a perspectiva da Pedagogia de Projetos, foram apresentadas ao longo do capítulo 3. A partir dessa sistematização, nota-se que a Rede Municipal de Educação de São Paulo tem um aparato diversificado de legislações e orientações pedagógicas sobre as relações étnico-raciais. A Pedagogia de Projetos é uma perspectiva educacional que valoriza os saberes e os interesses dos

estudantes; todavia, não substitui a aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08 no cotidiano da sala de aula. Essa questão se torna evidente quando descrevo as tensões e conflitos ocorridos ao longo dos anos de realização do projeto, pois demarcam a permanência de concepções educacionais conservadoras e hegemônicas que corroboram a manutenção do racismo. A condição de realização do projeto está diretamente ligada à minha participação em grupos e coletivos negros que fomentaram a reflexão crítica e a resistência, ainda necessária ao ambiente escolar e aos atores dispostos a difundirem a educação antirracista. Segundo Assis e Canen (2004), trata-se de buscar caminhos positivos de reconhecimento e de reconstrução da identidade negra:

Resgatar fatores constitutivos da construção da identidade negra, com sua fluidez, mobilidade e complexidade, a partir de sujeitos envolvidos em um espaço educacional voltado a essa finalidade, pode contribuir para as reflexões sobre o problema, à luz de um projeto de transformação social, que representam pontos de partida para debates, de forma a progredirmos, cada vez mais, nessa estrada tão corajosamente aberta pelos sujeitos que acreditam na educação como um modo possível de desafiar realidades desiguais instituídas. Suas histórias mostram que caminhos da construção identitária, embora áridos e desafiadores, são prechos de possibilidades. (ASSIS; CANEN, 2004, p. 723)

É preciso construir uma identidade negra positiva capaz de viabilizar a autoidentificação e o reconhecimento entre as pessoas negras e não negras da necessidade de práticas escolares e pedagógicas antirracistas. Para Corrêa e Lajara (2017),

Compreender como as crianças pensam o pertencimento racial, entendendo sempre que esta organização social que privilegia alguns grupos em detrimento de outros não é somente uma construção infantil, mas há uma singularidade e especificidade desta construção entre elas. (CORRÊA; LAJARA, 2017, p. 158)

Ao longo do capítulo 4, a partir de pressupostos teóricos de Cavalleiro (2001) e Trindade (2010), são apresentados e analisados os registros das crianças participantes do projeto, considerando a construção da consciência antirracista das crianças negras e não negras sob a ótica dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Os registros escritos e os desenhos das crianças que participaram do projeto pouco a pouco foram incorporando uma representação positiva de sua identidade negra e, ao mesmo tempo, tiveram forte impacto na percepção de si, especialmente na atividade do autorretrato. Nela observa-se que a prática educativa comprometida com o antirracismo precisa superar a perspectiva grafocêntrica e excludente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que prioriza a escrita como única ou a principal forma de registro das aprendizagens e desconsidera os

diferentes tempos e processos de apropriação do sistema de escrita alfabética. Notou-se que a maioria dos estudantes participou do projeto por dois anos ou mais e desenvolveu reflexões sobre o seu pertencimento identitário, o que nos leva a concluir que a educação antirracista é processual, logo não se limita a um ano letivo, a uma atividade pontual, ou ao “dia D”, como nos ensina Torres (2011), ao referir-se a intervenções curriculares equivocadas.

É importante que as crianças tenham acesso a diversas linguagens para manifestar as suas aprendizagens. Para isso, o ponto de partida crucial deve ser o seu corpo, valorizando suas visões de mundo, seus interesses, conflitos e questionamentos. Precisamos trazer ao cerne das aulas os saberes e as emoções dos estudantes – a sala de aula e a mesa em fileira são limitadoras. Que possamos reconhecer e aplicar no cotidiano escolar a potencialidade circular das rodas de conversa, em que todos são importantes. Noguera (2017, p. 410) nos ensina que a roda encarna a ideia de que todas as pessoas têm um lugar. É nesse sentido que História e Culturas Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas podem ser a razão de modificações notáveis, em que

A roda é uma precaução teórica que reconhece os conflitos, não almeja a paz perpétua. Tampouco pretende multiplicar e embrutecer os embates e dissensos. Porém, pretende reconhecê-los e propor uma agência para que o convívio em dissenso não seja razão de exclusão. Em outros termos, a roda é a possibilidade de assumir que o conflito é inerente às relações humanas e que devemos trabalhar em prol de alternativas coletivas. No campo da educação isso significa assumir a roda, inclusive literalmente, como tática para produção de conhecimento. (NOGUERA, 2017, p. 410)

A abordagem referencial reflete possíveis caminhos de uma educação que valorize e potencialize a diversidade e o fortalecimento da autoestima de crianças em contraposição ao epistemicídio que historicamente secundarizou saberes de mulheres e pesquisadoras pretas. Esta pesquisa tem o compromisso político e se alinha aos novos caminhos epistemológicos que valorizam a autoria preta, inclusive de crianças. Os saberes, consolidados na trajetória deste projeto, foram desenvolvidos de modo coletivo e circular. Muitas pessoas, instituições, escolas do território valorizaram o trabalho realizado do projeto até a sua maturidade, resultando nesta dissertação.

Há um provérbio africano que diz “Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás”, simbolizado a sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro, também definido como “Sankofa”. Que possamos nutrir as nossas crianças com memórias e narrativas diversas para fomentar seu auto amor, sua identidade, para que possam

expressá-los em registros escritos e orais e desenhos que sejam acima de tudo perpassados por ação e emoção e construção conjunta de conhecimento, frutificando em um futuro com adultos conscientes de suas potencialidades e corajosos para trilhar diversos caminhos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- AMADOR DE DEUS, Zélia. *Caminhos trilhados na luta antirracista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- AMORIM, Marcos Paulo. Macumba no imaginário brasileiro: a construção de uma palavra. II Simpósio de Pesquisa da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 2013. Disponível em <[MarcosAmorim.pdf \(fespsp.org.br\)](#)>. Acesso em 10 jul. 2022.
- ANDRADE, Luci Carlos. *O desenho como expressão no aprendizado infantil: caminhos e possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.
- ASANTE, Molefi Kete. A ideia afrocêntrica em educação. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 31: mai-out./2019, pp. 136-148. Disponível em <<https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28261>>. Acesso em 12 jul. 2022.
- ASSIS, Marta Diniz Paulo; CANEN, Ana. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, 2004. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300010>>. Acesso em 31 jan. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.
- BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Dispõe 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". Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil*. Disponível em: <[cad 7.indd \(mec.gov.br\)](#)>. Acesso em 30 abr. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Lei nº 11645 de 10 de março de 2008. Dispõe 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, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). 6ª ed. *Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. *Um estudo das relações étnico-raciais na perspectiva de crianças pequenas*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Daniele da Silva; PANTOJA, Rayane Corrêa; ABREU, Waldir Ferreira. Relações étnico-raciais: o pensamento decolonial e a prática pedagógica para uma educação antirracista. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 14, n. 1, jan./abr. 2021. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v14n1p111-138>>. Acesso em 30 mai. 2021.

COSTA, Marcelle Arruda Cabral. *Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação*. Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, pp. 100-122, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

GIOVANNI, Luciana M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A. e CHAVES, S. M. (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. 6ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>>.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JANGO, Caroline Felipe. *Aqui tem racismo*. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

LASTÓRIA, Andrea Coelho; NUNES, Sandra Maria Maciel. Educação Étnico-racial: movimento negro e a implementação da Lei 10.639/2003 em um município paulista. *Revista Cocar*, v. 16, n. 34, 2022, pp. 1-18. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4838>>. Acesso em 10 jul. 2022.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. A formação docente afrocentrada da Unilab: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. *Debates em Educação*, Maceió, v. 11, n. 23, 2019. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6217>>. Acesso em: 14 ago. 2022.

MENDONÇA, Ana Paula Fernandes. *Pedagogias antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. *Escola, corpo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. *Desenho Infantil na escola: a significação do mundo por crianças de quatro a cinco anos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MONTEIRO, Rosana Batista; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Políticas, educação e relações étnico-raciais. *Laplage em Revista*, São Carlos, v. 2, n. 3, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.24115/S2446-6220201623203p.3-6>>. Acesso em 14 jun. 2021.

MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade: Novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude. Usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

NOGUERA, Renato. Entre a linha e a roda: Infância e Educação das relações étnico-raciais. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, 2017. Disponível em <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/download/4532/2447>>. Acesso em 9 jul. 2022.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. *Revista Momento: diálogos em educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, 2019. Disponível em <<https://doi.org/10.14295/momento.v28i1.8806>>. Acesso em 10 jul. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, pp. 15-40, abr. 2010. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>>. Acesso em 27 mai. 2021.

RAMOS, Thays Anyelle Macêdo da Silva; MEDEIROS, Rosie. Educação como expressão do corpo que dança: um olhar sobre a vivência da dança em projetos sociais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, 2018. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.54882>>. Acesso em 31 out. 2020.

RIOS, Flávia. O protesto Negro no Brasil Contemporâneo (1979 – 2010). *Lua Nova*, São Paulo, v.85, pp. 41-79, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64452012000100003>>. Acesso em 10 jul. 2022.

RODRIGUES, Joyce Maria. A relação do corpo para a construção da identidade negra. In: FELINTO, Renata (org.). *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ROSA, Rita. Descolonizando a educação através da dança: estratégias de combate ao racismo em sala de aula. *Revista da Fundarte*, v. 19, n. 38, 2019. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.19179%2F2319-0868.693>>. Acesso em 2 fev. 2021.

SABINO, Jorge, LODY, Raul. *Danças de matriz africana: antropologia do movimento*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SANTOS, Isabel Aparecida dos Santos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. 6ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Margareth dos Anjos. *A construção da identidade da criança negra pela ludicidade do jongo*. Rio de Janeiro: Villardo, 2020.

SANTOS, Maria Lícia. *Desafios para a abordagem etnoracial no ambiente escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Goiânia, 2013.

SANTOS, Sales Augusto. A lei como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SÃO PAULO (Município). Currículo da Cidade de São Paulo: Ensino Fundamental, 2019.

SÃO PAULO (Município). Decreto n 54.452 de 10 de outubro de 2013. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino Mais Educação São Paulo.

SÃO PAULO (Município). Orientações curriculares: *Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial*, 2008.

SÃO PAULO (Município). Portaria n 2.761 de 30 de abril de 2014. Dispõe sobre a adesão das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo aos programas educacionais de âmbito federal, sob a égide do Programa Dinheiro Direto na Escola

PDDE, que integrarão o Programa Mais Educação São Paulo, instituído pelo [Decreto nº 54.452, de 10/10/13](#), e dá outras providências.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e os seus impactos no currículo escolar. *Revista Currículo sem fronteiras*, v. 19, n. 3, 2019. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.04>>. Acesso em 2 jul. 2022.

SILVA, Claudilene. A construção da identidade étnico/racial de professoras negras e os saberes mobilizados nesse processo. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma Claudilene (org.). *Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais PPGE/UFPE*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010. Org. Eliete Santiago, Delma Silva, Claudilene Silva.

SILVA, Delma Josefa. Expressões de identidade do alunado afrodescendente. A construção da identidade étnico/racial de professoras negras e os saberes mobilizados nesse processo. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma Claudilene (org.). *Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais PPGE/UFPE*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

SILVA, Mariana Martha de Cerqueira. *Africanidades e educação popular: uma análise de propostas e vivências pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>>. Acesso 1 nov. 2020.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, pp. 219-246, nov. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300012>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro a ascensão social*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TORRES, Jurjo Santomé. O cavalo de troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando. *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TRINDADE, Azoilda Loretto. *Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro*. Rio de Janeiro: TV Escola/MEC, 2013.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Os valores civilizatórios e a educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*, v. 5 (Coleção A Cor da Cultura). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

UNESCO. Declaração Mundial Sobre Educação para Todos. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

ZAMBRANO, Claudia Del Pilar Echeverry. *Pedagogias do corpo da educação da dança de matriz africana em Salvador, BA, Brasil: Perspectivas e tensões do projeto emancipatório*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

**ANEXOS****Anexo 1: Letra de “Forró número um”****Música: Forró número um****Compositor: Cecéu****Intérprete: Luiz Gonzaga**

Sanfona velha do fole furado  
Só faz fum, só faz fum  
Mesmo assim o cavalheiro faz um refungado  
E o coração da morena faz tum, tum  
O sanfoneiro animado puxa o fole  
Depois de tomar um gole de rum

E haja fum, haja fum, haja fum, forró com esse fole  
É forró número 1

Vem gente de todo lado conhecer o sanfoneiro  
Porque ele é o primeiro a tocar no fole furado  
Em pouco tempo já começa o zum, zum, zum  
Sanfona veia assim não se vê em canto nenhum

E haja fum, haja fum, forró com esse fole  
É forró número 1

**Anexo 2: Letra de “O mar serenou”****Música: O mar serenou****Compositor: Candeia****Intérprete: Clara Nunes**

O mar serenou quando ela pisou  
Na areia  
Quem samba na beira do mar  
É sereia

O pescador não tem medo  
É segredo se volta ou se fica no fundo do mar  
Ao ver a morena bonita  
Sambando se explica que não vai pescar  
Deixa o mar serenar

O mar serenou quando ela pisou  
Na areia  
Quem samba na beira do mar  
É sereia

A lua brilhava vaidosa  
De si orgulhosa e prosa com que Deus lhe deu  
Ao ver a morena sambando  
Foi se acabrunhando então adormeceu  
O sol apareceu

O mar serenou quando ela pisou  
Na areia  
Quem samba na beira do mar  
É sereia

Um frio danado que vinha  
Do lado gelado que o povo até se intimidou  
Morena aceitou o desafio  
Sambou e o frio sentiu seu calor  
E o samba se esquentou

O mar serenou quando ela pisou  
Na areia  
Quem samba na beira do mar  
É sereia

A estrela que estava escondida  
Sentiu-se atraída depois então apareceu  
Mas ficou tão enternecida

Indagou a si mesma  
A estrela afinal será ela ou sou eu

O mar serenou quando ela pisou  
Na areia  
Quem samba na beira do mar  
É sereia

### Anexo 3 – Projeto Danças Populares Brasileiras

Publicado em: 13/05/2015

#### Projeto Danças Populares Brasileiras

*Dançando e brincando, alunos da EMEF Vinícius de Moraes aprendem a respeitar a diversidade étnico-racial.*



Localizada no Jardim Tiete, região leste da capital, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Vinícius de Moraes, Diretoria Regional de Educação (DRE) São Mateus, realiza o projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento” que, em seu terceiro ano de funcionamento tem levado aos alunos, subsídios para que se conscientizem da importância e influência das culturas africana e indígena na formação da sociedade, contribuindo para a construção de sua identidade, seja como afro-descendente ou não.

O projeto aborda os ritmos, os passos, as posturas e as manobras coreográfica populares, dentro de um processo de construção de uma dança brasileira contemporânea. Além disso, inclui brincadeiras tradicionais da cultura brasileira e musicalidade, com ênfase para as danças tradicionais das culturas afro-brasileiras e indígenas.

O projeto está embasado na lei nº 10.639/03 que torna obrigatório a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a abordagem da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e na lei nº 11.645/08, 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”.



**Apresentação de maculelê no CEU São Mateus.**

**Autoestima** - A Professora de Ensino Fundamental, Cibelle de Paula Oliveira, da EMEF Vinícius de Moraes, nos diz que as ações desenvolvidas durante o projeto, favorecem o reconhecimento da diversidade étnica e cultural como fatores primordiais ao desenvolvimento da autoestima dos alunos e favorecem o protagonismo juvenil.

Durante as aulas os aproximadamente 75 alunos, divididos em 3 turmas, aprendem danças tradicionais da cultura afro-brasileira como o maculelê, o cavalo-marinho, o jongo e o carimbó, além disso, participam de rodas de conversa, e de uma série de oficinas como por exemplo, de objetos de argila, cordel, dreads e tranças afro e bonecas Abayomi. “Refletir sobre os padrões de beleza impostos sociedade, que quase nunca contempla os indivíduos negros e indígenas, empodera nossos alunos e alunas, com desdobramentos para as famílias”, afirmou Cibelle.

O projeto já tem dado bons frutos. Ele colaborou para que a aluna do 4º ano, Thayllane Vitória dos Santos, de 9 anos, assumisse os cabelos crespos. “Agora eu não aliso mais os cabelos. Gosto deles naturais e sei que sou bonita desse jeito”, afirmou a aluna. Ela e seus demais colegas atuam como multiplicadores em apresentações na própria escola e em outras unidades.

### **Confira uma Galeria de Imagens do projeto.**

Disponível em: [Projeto Danças Populares Brasileiras | Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo \(prefeitura.sp.gov.br\)](http://Projeto Danças Populares Brasileiras | Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (prefeitura.sp.gov.br))

## Anexo 4 - Vivência africana: experimentações de movimento e sabor

*Atividade terá como tema as culturas africanas e afro-brasileiras.*

Publicado em: 09/03/2017 16h57 | Atualizado em: 30/11/2020



Na tarde desta quinta, 9 de março, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Vinicius de Moraes, da Diretoria Regional de Educação (DRE) de São Mateus, receberá o evento “Vivência africana: experimentações de movimento e sabor”. Como sugerido no próprio nome, a atividade proporcionará aos alunos vivências que envolvem a temática afro.

A unidade, que já tem reconhecido histórico no campo da atuação antirracista, conta com o trabalho da professora Cibelle de Paula, que coordena o projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento Teatral” e faz parte de um coletivo de mulheres negras que promove ações de combate ao racismo e ao sexismo. “Trata-se de uma iniciativa nacional, cuja atuação conjunta envolve organizações do campo de defesa de direitos em quatro cidades brasileiras – Brasília, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo”, explicou Cibelle.

### [Conheça o Projeto Danças Populares](#)

Cibelle explicou que a ideia é promover um dia de imersão no universo da diáspora negra “Por isso a importância de atuar com esses alunos que já possuem repertório nesse sentido”, explicou. Os alunos que participarão desta imersão atuarão como multiplicadores da vivência aos demais estudantes da escola.

Durante o evento, ocorrerá contação de histórias do projeto Princesas Negras, um lanche feito pela sambadeira e artista popular Nega Duda e uma oficina de dança com a percussionista e dançarina Mariama Camará.

Disponível em: [Vivência africana: experimentações de movimento e sabor - SME Portal Institucional - SME Portal Institucional \(prefeitura.sp.gov.br\)](#)

## Anexo 5 - Empoderamento histórico e corporal por meio da dança

*Projeto da EMEF Vinicius de Moraes sobre danças populares é um dos finalistas do Prêmio Professor Destaque – 2018*

*Publicado em: 16/10/2018 15h37 | Atualizado em: 30/11/2020*



Empoderamento histórico e corporal por meio da dança – esse é um dos objetivos de um projeto de extensão de jornada desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Vinicius de Moraes, localizada no Jardim Tietê e pertencente à Diretoria Regional de Educação (DRE) São Mateus, na zona leste. A ação faz parte do projeto “Danças Populares Brasileiras: Corporeidade e Movimento teatral”, coordenada pela Professora Cibelle de Paula Oliveira e que está entre as finalistas da edição de 2018 do Prêmio Professor Destaque.

O projeto ocorre na unidade há seis anos e atende 75 estudantes do 1º ao 5º ano que aderiram ao projeto. Ele está embasado na lei nº 10.639/03, que torna obrigatório a inclusão no currículo a abordagem da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e na lei nº 11.645/08, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A iniciativa aborda os ritmos, os passos, as posturas e as manobras coreográficas populares. Além disso, inclui brincadeiras tradicionais da cultura brasileira e musicalidade.

A professora Cibelle conta que todo mês uma matriz de dança é trabalhada. Caboclinho, congada, frevo, coco, cavalo-marinho, jongo, ciranda, maculelê, maracatu, dança indígena e artes circenses são expressões trabalhadas com os estudantes. A formação do repertório é feito por rodas de conversa, por meio da oralidade, assim como acontece nas culturas indígenas e africanas, e que, a partir da literatura e de reflexões sobre a identidade, promovem o empoderamento histórico e corporal.



“Tenho percebido que o projeto faz com que as crianças e adolescentes conheçam mais a sua história a partir do seu corpo, tento evidenciar que cada corpo carrega uma história, uma ancestralidade. Assim, eles passam a perceber que as estruturas físicas e corporais carregam uma história cheia de potencialidades”, comemora a educadora. Ela conta que vários de seus alunos já passaram pela transição capilar (do cabelo alisado para natural).

O projeto tem contribuído de forma positiva na vida pessoal dos estudantes. Giovana tem 11 anos, cursa o 6º ano na EMEF e diz que buscou essas aulas pois procurava novas experiências em sua vida e acabou se surpreendendo com as coisas que aprendeu lá. Além de conhecer sobre turbantes, bonecas abayomi e dançar músicas que não conhecia, passou a perceber que todos precisam se aceitar e amar do jeito que são, pois são resultados da sua história. Giovana conta que a partir da participação no projeto passou a gostar mais do seu cabelo e usá-lo da forma natural, sem alisamento.

Os estudantes já fizeram apresentações de suas coreografias em eventos no território e oficinas e ensaios abertos na unidade para a toda a escola. “Nesses momentos eles são totalmente protagonistas, minha participação é mínima”, enfatiza a professora.



**Sobre a professora** – Cibeles é Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEF há nove anos. Tem formação em Pedagogia e História e especialização em História da África e do Negro no Brasil. Sua formação cultural possui grande influência da cultura popular e africana da Guiné. Ela participa também do bloco afro Ilú Obá de min, grupo de maracatu, afoxé e jongo formado apenas por mulheres e que tem como objetivo difundir e aprofundar o estudo da cultura afro-brasileira e suas manifestações populares, além de desenvolver atividades para o empoderamento da mulher contra o racismo, sexismo e discriminação.

Disponível em: [Empoderamento histórico e corporal por meio da dança - SME Portal Institucional - SME Portal Institucional \(prefeitura.sp.gov.br\)](https://portal.sme.sp.gov.br/empoderamento-historico-e-corporal-por-meio-da-danca)

## **Anexo 6 - Festival de Mancala Awelé reúne estudantes da Rede Municipal**

*Evento é a final dos torneios que aconteceram nas 13 Diretorias Regionais de Educação*

*Publicado em: 28/08/2019 19h20 | Atualizado em: 30/11/2020*



Cerca de 800 estudantes da Rede Municipal de Ensino tiveram a oportunidade de participar, nesta terça (27) e quarta-feira (28), do IV Festival Municipal de Mancala Awelé – 2019. O evento aconteceu no salão social do Clube Esperia e propiciou momentos de interação e disputa entre crianças, jovens e adultos melhores classificados nas regiões em torno do jogo de tabuleiro de matriz africana. Os dez melhores classificados em cada categoria receberam medalhas.

O festival tem o objetivo de destacar a importância de se utilizar o jogo Mancala Awelé como recurso de ensino nas diversas áreas do conhecimento, por meio da interdisciplinaridade, dando enfoque aos aspectos culturais e filosóficos em sua origem e promover atividades de caráter educacional, cultural, social e esportivo, ampliando o tempo de permanência na escola.

No primeiro dia da competição, participaram as crianças do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos de Ensino Fundamental) e os jovens do Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental). Os estudantes do Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos de Ensino Fundamental) e os jovens e adultos do Ensino Médio, EJA e professores integraram as disputas na quarta-feira (28).

O evento representa o desfecho dos Festivais Regionais que aconteceram nas 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) da cidade de São Paulo.



### **Resgate à Cultura Africana**

O festival também propiciou aos participantes o contato com apresentações culturais feitas por educadores e estudantes. Crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Vinicius de Moraes, coordenados pela professora Cibelle de Paula, apresentaram danças folclóricas de origem afro-brasileiras e africanas, como maculelê e jongo. Com batucada e muito ritmo, os adolescentes da EMEF General Osório também agitaram o público com danças afro-brasileiras.



Apresentação dos estudantes da EMEF Vinícius de Moraes



Apresentação dos estudantes da EMEF General Osório.

Durante toda a programação, professores da Rede Municipal de Ensino que participam do *Koletivo Ijexazz*, conversaram com os competidores sobre elementos da cultura africana, como dança e música. O grupo promove ações, em caráter educacional, através da música preta eletrônica, instrumental, africana e afrodiáspórica. Eles somam intervenções de contação de história e dança. Fazem parte do Ijexazz os professores William dos Santos Costa, da EMEF José Maria Whitaker, Rafael Mukumbe, do CEU EMEF Tatiana Belinky e Cibelle de Paula, EMEF Vinicius de Moraes.



Sobre o Mancala Awelé

É um jogo de origem africana que surgiu há cerca de 7 mil anos. Mancala é um termo utilizado por antropólogos para designar uma família de jogos de semente cultivados na África. Foram descobertas mais de 200 variações. O Awelé é a variante desenvolvida nas escolas da Prefeitura de São Paulo por meio do Programa Jogos de Tabuleiro.

A prática desse jogo contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico e o aprimoramento de atitudes, habilidades e competências, além de promover a integração e o intercâmbio entre os participantes.

Confira a **álbum de fotos**\_(Link para um novo sítio) do evento.

Disponível em [Festival de Mancala Awelé reúne estudantes da Rede Municipal - SME Portal Institucional - SME Portal Institucional \(prefeitura.sp.gov.br\)](http://www.prefeitura.sp.gov.br)