

DIMENSÕES EDUCACIONAIS DA EQUIDADE RACIAL: UM PROJETO INTERDISCIPLINAR SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

BIANCA DE OLIVEIRA

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil

JAMILE DE OLIVEIRA

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil

RESUMO: Neste relato de experiência, apresentamos e discutimos o projeto *Cultura afrodescendente*, desenvolvido em duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do centro-oeste paulista, com base na metodologia dialética, em que as atividades propostas perpassaram pela síntese, análise e síntese de forma problematizadora, interativa e criativa, desenvolvendo a dialogicidade e a análise crítica dos conhecimentos sobre a África, entendendo-a como o berço da humanidade e reconhecendo a sua presença e importância na formação do povo brasileiro, instrumentalizando os/as estudantes para transformarem a forma de compreenderem e agirem no mundo. A partir da realização desse projeto, as crianças tiveram a oportunidade de (re)conhecer a cultura afrodescendente como inerente à nossa identidade e de minimizar as ideias preconceituosas e discriminatórias disseminadas ao longo da história. Durante a execução do projeto foi possível perceber que as crianças já se apropriavam do conhecimento e manifestavam mudanças em suas concepções e atitudes em relação às culturas africanas e às representações de si.

PALAVRAS-CHAVE: Equidade Racial. Interdisciplinar. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Aprender e ensinar sobre a diversidade humana coloca-se como condição *sine qua non* às instituições escolares, principalmente nas sociedades democráticas em que se espera que seus cidadãos saibam conviver e respeitar as diferenças manifestadas nas pessoas, na cultura, na política, na religião, no trabalho, ou seja, em todas as dimensões da vida em sociedade.

A forma como tradicionalmente se ensina e se aprende a história da formação do povo brasileiro segue a corrente teórica positivista, em que há a supervalorização do colonizador branco europeu que, ao conquistar diversos territórios ao redor do mundo, trouxe consigo civilização e progresso aos povos nativos, os quais eram vistos como selvagens e ignorantes (PEREIRA; CARDOSO, 2012).

A expansão do colonialismo europeu difundiu não apenas a perspectiva do conhecimento científico, mas também a ideia de raça e de naturalização das relações de dominação entre europeus e não europeus. Sendo assim, a noção de raça se tornou um

poderoso instrumento de dominação social universal (QUIJANO, 2005 apud GOMES, 2012).

Entretanto, quando analisamos a história da humanidade e da formação dos diferentes povos que conhecemos hoje, inclusive a história da formação do povo brasileiro, vê-se a presença e atuação dos povos africanos e dos povos nativos que, diferente da versão tendenciosa e branqueadora, foram resistência e tiveram seus conhecimentos e habilidades utilizados para acumular riquezas aos colonos, trazendo expansão e progresso ao território.

Por muito tempo a sociedade e as instituições escolares brasileiras menosprezaram a história e a cultura dos povos africanos e indígenas, o que contribuiu para o desenvolvimento de crenças racistas que difundem a ideia de inferioridade e desvalorização desses povos, impactando na oportunidade de construir uma identidade fidedigna sobre suas origens, de legitimarem seus direitos como cidadãos livres dos constantes preconceitos, discriminações e injustiças sociais.

Neste mesmo cenário, ainda que de forma antagônica, desenvolveu-se na sociedade brasileira o mito da democracia racial, perpetuando a ideia de que, em nosso país, as populações negra, indígena e branca têm assegurados os mesmos direitos e oportunidades (PEREIRA; CARDOSO, 2012).

A escola como um espaço voltado para a construção crítica e reflexiva de saberes e conhecimentos, por um longo período, eximiu-se da responsabilidade de enfrentamento das desigualdades crônicas e históricas da sociedade brasileira. Até o ano de 2002 não era previsto, nos currículos escolares, o ensino sobre a cultura e a história afro-brasileira. Somente no ano de 2003, após as muitas reivindicações do Movimento Negro, foi promulgada a Lei n.º 10.639 (BRASIL, 2003) que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos do Ensino Fundamental e médio.

A partir de então a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394/1996, nos artigos 26-A e 79-B, assegurou o ensino sobre a cultura e história afro-brasileira, inserido no currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira, privilegiando o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, além de incluir no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado no dia 20 de novembro (BRASIL, 1996).

Sobre essa mudança, Silva (2018) realizou uma pesquisa bibliográfica que mapeou e sintetizou as produções acadêmicas brasileiras a respeito da educação e as relações étnico-raciais, entre os anos de 2003 e 2014. Entre as teses e dissertações encontradas, a pesquisadora observou que a preocupação dos estudos desenvolvidos estava centrada nas experiências de racismo, autodeclaração a respeito de raça/cor, persistência de representação estereotipada de negros e da cultura afro em materiais didáticos e a comparação de desempenho acadêmica entre crianças negras e não negras, tendo como principais participantes crianças e professores.

Os artigos analisados por Silva (2018) abordavam as questões relacionadas ao racismo, etnocentrismo e outras formas de discriminações. Essas produções tomaram como referência principal, mas não exclusiva, o Parecer CNE/CP 3/2004 e a Resolução

OLIVEIRA, B. de; OLIVEIRA, J. de.

CNE/CP 1/2004, que tratam da Educação para as Relações Étnico-Raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira nos sistemas e estabelecimentos de ensino do nosso país.

Os estudos envolvendo as instituições escolares discutiam as diferentes formas de manifestação do racismo nesses espaços, tais como o racismo implícito e o racismo explícito que legitimam o entendimento da teoria do embranquecimento, além de discutirem o racismo institucional e a implantação de políticas públicas dirigidas a todos os cidadãos.

Diferentes pesquisas observaram a presença de experiências de racismo manifestadas no espaço escolar desde a Educação Infantil até o Ensino Superior por meio das expressões utilizadas para depreciar as pessoas negras e indígenas, apelidos e ofensas. Silva (2018) chama a atenção para o fato de que a ação mais frequentemente utilizada para combater essas atitudes foi o “silenciamento” de professores, equipe pedagógica e gestão escolar.

Os estudos que tratam do etnocentrismo reconhecem a escola como um espaço em que os valores eurocêntricos são difundidos e privilegiados, em detrimento de outras culturas, dentre as quais se destacam as culturas afro-brasileira e indígena, trabalhadas em segundo plano e muitas das vezes omitidas, o que é reforçado pelos materiais didáticos, em sua maioria, repletos de conteúdos preconceituosos e depreciativos em relação aos negros e aos povos indígenas (SILVA, 2018).

A partir dos resultados encontrados por Silva (2018) pode-se afirmar que, apesar de haver um fundamento legal que assegura o ensino e a aprendizagem sobre as questões étnico-raciais, há uma lacuna entre o que assegura a Lei e o que a escola garante em sua atuação social e suas práticas educativas, pois acabam perpetuando a ideologia de uma história que tem como herói o colonizador branco europeu, se omitindo de práticas efetivas no combate ao racismo e de valorização das relações étnico-raciais implicadas na história dos povos brasileiros.

A educação escolar que tenha como fim formar a pessoa humana apta para viver e conviver em uma sociedade plural e democrática tem como desafio o desenvolvimento de ações pedagógicas que extrapolem o conhecimento básico do cotidiano da escola, construindo personalidades que se sobreponham aos modelos de comportamentos reproduzidos socialmente. Para isso, é preciso que professores e estudantes tenham a oportunidade de reconhecer-se e perceber-se nos grupos sociais existentes.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) instituiu a (re)elaboração dos currículos e das práticas pedagógicas dos sistemas e das redes de ensino de todo o território nacional. Apesar de não tratar com veemência a Educação para as Relações Étnico-Raciais, o documento organiza o ensino a partir de aprendizagens essenciais que cooperam para assegurar aos/às estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que compõem, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Formar pessoas com essas dez competências significa capacitá-las para mobilizar “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Ao analisar as dez competências gerais estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2017) em busca daquelas que mobilizam saberes de ordem intelectual, afetiva e prática sobre as questões étnico-raciais, cinco delas podem se encaixar nesse propósito:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

[...]

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

[...]

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...]

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Percebe-se que essas cinco competências pretendem mobilizar nos/as estudantes a *valorização* dos conhecimentos historicamente construídos, da diversidade de manifestações artísticas e culturais, locais e planetárias, da pluralidade de saberes e vivências culturais, do conhecer-se e reconhecer-se na diversidade humana e da diversidade de indivíduos e grupos sociais com seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017).

Ao compreender a necessidade e a legalidade de se educar para a pluralidade, abordando a temática étnico-racial no contexto escolar, a fim de formar personalidades aptas a combater o preconceito e a discriminação racial, desenvolveu-se no segundo semestre do ano letivo de 2019, em uma escola municipal do centro-oeste paulista, um projeto interdisciplinar sobre o tema *Cultura afrodescendente*.

O trabalho docente amparado em projetos é parte de uma proposta anual da instituição escolar que conta com a seleção de alguns temas interdisciplinares para serem desenvolvidos ao longo do ano com os/as estudantes, os quais passam pela votação de toda equipe pedagógica que após a apuração e definição do tema passa a executá-lo em ações individuais e coletivas com as turmas, desdobrando-se em um Sarau Literário em que a escola tem a oportunidade de apresentar e compartilhar à

OLIVEIRA, B. de; OLIVEIRA, J. de.

comunidade local e às famílias os conhecimentos e trabalhos apreendidos e desenvolvidos.

Para a execução desse projeto foram desempenhadas ações reflexivas e pedagógicas que possibilitassem inserir a cultura africana e afro-brasileira como um conhecimento fundamental na história, como o berço dos antepassados dos seres humanos, e na história da formação do povo brasileiro.

Esse projeto buscou desatar as práticas de ensino limitadas aos estigmas perpetuados pela perspectiva dos colonizadores europeus, a qual primava pela hegemonia dos povos brancos que é incompatível com a realidade populacional brasileira. De acordo com os dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, a população afrodescendente no Brasil em 2018 correspondia a 55,8%, dos quais 46,5% autodeclararam-se pardos e 9,3%, negros, sendo essa a realidade populacional brasileira (IBGE, 2019).

O presente texto explana e discute a execução do projeto *Cultura afrodescendente* com turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental em que foi propiciada a construção de conhecimentos sobre a África, compreendida como parte inerente da formação do povo e da cultura brasileira. Desse modo, os/as estudantes puderam conhecer e reconhecer as relações étnico-raciais que permeiam a identidade nacional e distanciar-se das ideias preconceituosas e discriminatórias disseminadas ao longo da história.

A proposição e execução desse projeto se fundamentaram em uma concepção de escola que se compromete ética e democraticamente em desmitificar a imagem criada sobre o povo negro, de forma a contribuir para a construção de conhecimentos legítimos e qualificados sobre o continente africano e seu povo como contribuintes para o desenvolvimento da humanidade (SILVA; DIAS, 2020).

DESENVOLVIMENTO

O projeto *Cultura afrodescendente* fundamentou-se na metodologia dialética que compreende o homem como um agente transformador de si mesmo e do mundo em que vive. De acordo com a metodologia dialética, o conhecimento se constrói na sua relação com o outro e com o mundo perpassando por três momentos que se retroalimentam e se complementam: a síntese, a análise e a síntese (VASCONCELLOS, 1992).

Para que haja a construção significativa do conhecimento é preciso mobilizar o interesse dos/as estudantes sobre o tema a ser estudado, mostrando a necessidade de aprendê-lo. Esse é o momento inicial, denominado síntese, em que o(a) professor(a) articula os aspectos da vida cotidiana, ou seja, a realidade vivenciada pelos/as estudantes, com o objetivo do estudo, incentivando sua participação, com o intuito de reconhecer os conhecimentos prévios que eles têm sobre o objeto de estudo. Essa estratégia possibilita aos/às estudantes aproximarem-se mais do(a) professor(a) e do objeto de conhecimento, uma vez que é a partir do diálogo que surgem os confrontos e as necessidades de compreensão que conduzirão a um estudo minucioso do tema em questão (VASCONCELLOS, 1992).

O aprofundamento dos saberes sobre o tema de estudo acontece com a construção do conhecimento, que se trata de um processo analítico contínuo que não

percorre um único caminho, ao contrário, desdobra-se em diferentes percursos, tendo como horizonte a construção significativa do conhecimento por meio da apresentação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, que devem ser abordados de forma crítica, problematizada e relacionada à *práxis* humana (VASCONCELLOS, 1992).

Assim, fica evidente que a construção do conhecimento não se faz de forma estática, mas sim ativa e interativa, pois pressupõe o desenvolvimento de rodas de conversa, pesquisa, experimentação, trabalhos cooperativos, uso de tecnologias digitais, entre outros.

Este processo dialético de análise é problematizador, interativo e criativo, de modo que o conhecimento pode ser sintetizado de múltiplas formas, manifestando-se a partir de registros gráficos, orais e gestuais, tomando a forma de diferentes gêneros textuais, representações gráficas diversas, dramatizações etc.

Na metodologia dialética o conhecimento é compreendido em sua totalidade e complexidade, sendo assim, as aulas são pensadas como um todo estruturado a partir de uma abordagem interdisciplinar que permite que o percurso da aprendizagem seja conduzido de forma significativa (VASCONCELLOS, 1992).

Com base na metodologia dialética, o conteúdo previsto na matriz curricular da disciplina de história para as turmas de terceiro ano do ensino fundamental (BAURU, 2016) foi organizado de forma interdisciplinar, de modo que os estudos foram ampliados para contemplar as disciplinas curriculares como língua portuguesa, matemática, geografia e ciências, em que a contribuição das culturas africanas e as questões étnico-raciais se fazem presente.

As duas turmas de terceiro ano nas quais o projeto foi aplicado, conforme a apresentação que segue, frequentavam a mesma escola municipal em período parcial, uma delas em período diurno e a outra no período vespertino. Em ambas há a presença de uma professora polivalente diariamente, assim como aulas semanais com professores especialistas de educação física, inglês e arte.

Compreendendo a diversidade de cada sala de aula, as duas professoras envolvidas no projeto compartilharam as ideais e programaram ações compatíveis com a dinâmica de suas aulas, ponderando as necessidades de aprendizagem dos/das estudantes e os interesses emanados no decorrer do projeto que teve sua duração anual, sendo o primeiro semestre dedicado, sobretudo, ao levantamento de informações e planejamento e o segundo à aplicação e desenvolvimento das atividades.

Assim, antes de iniciar o projeto foi organizada uma roda de conversa com as classes em que os temas de estudo foram discutidos, assim como a forma como seriam trabalhados durante o ano letivo. Por meio desse diálogo inicial os/as estudantes expressaram suas concepções prévias a respeito dos povos africanos e de sua presença em nosso país e indicaram os temas de interesse, ou seja, o que gostariam de aprender sobre o objeto de estudo, que foram incluídos ao longo do desenvolvimento do projeto.

Com as informações obtidas a partir da mobilização e sensibilização sobre o tema, os conteúdos curriculares das disciplinas foram analisados, observando aqueles que possibilitavam uma abordagem interdisciplinar e com base nessa análise o projeto foi estruturado.

Iniciamos o projeto *Cultura afrodescendente* explorando as palavras ou expressões de origem africana presentes em nosso idioma, utilizadas no cotidiano de forma natural, sem se buscar informações sobre sua etimologia. Dessa forma, foi organizada uma roda de conversa para investigar a percepção das crianças sobre a origem etimológica das palavras de nosso idioma, perguntando a elas se conheciam alguma palavra ou expressão de origem africana que elas, seus familiares, amigos ou professores costumavam utilizar no dia a dia. A partir desse diálogo, foi possível perceber que as crianças, apesar de utilizarem palavras e expressões de origem africana, desconheciam sua raiz etimológica. Sendo assim, propôs-se aos/as estudantes a realização de uma pesquisa sobre as palavras de origem africana presentes na língua portuguesa.

As respostas para a pesquisa foram organizadas em formato de uma lista coletiva mostrando à turma o volume, a diversidade e a riqueza de palavras oriundas das línguas africanas presentes em nosso idioma. Nesse momento, as crianças começaram a tomar consciência da presença e influência dos povos africanos em nossa cultura.

Em seguida, questionamos as crianças se elas conheciam o significado das palavras encontradas e, como a maioria desconhecia os seus significados, iniciamos um estudo sobre o dicionário como um portador textual que está organizado em ordem alfabética e que tem como função social o esclarecimento de palavras desconhecidas.

As crianças aprenderam a manusear o dicionário e sobre o gênero textual **verbete de dicionário** com foco na estrutura, composição e estilo. Quando essa aprendizagem se consolidou, propôs-se aos/as estudantes a criação de um dicionário ilustrado de palavras de origem africana. Retomamos a pesquisa inicial de palavras e organizamo-las alfabeticamente, e os/as estudantes escolheram uma palavra cada um para compor o dicionário ilustrado.

Depois que todos escolheram suas palavras, discutimos a forma e o estilo do dicionário bem como seu título, para isso, relembramos a sua forma de organização e a estrutura do gênero textual verbete de dicionário, assim, decidimos que o dicionário seria organizado em ordem alfabética, apresentaria a classe gramatical a qual pertence cada palavra de forma abreviada, seus respectivos significados, a segmentação das palavras acompanhadas de uma ilustração e frase com o sentido coerente e coeso. Assim, foi construído o dicionário ilustrado *Africanês*, composto por 24 palavras de origem africana presentes em nosso idioma.

Figura 1. Exemplo de uma das páginas que compõe o dicionário ilustrado *Africanês*



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

Ainda voltado para a área das linguagens, foram trabalhadas as regras de brincadeiras africanas e as receitas culinárias, ambas pertencentes ao gênero **texto instrucional**. Assim, solicitou-se às crianças a pesquisa de uma receita culinária de origem africana típica em nosso país. As receitas selecionadas foram socializadas entre os/as estudantes e agrupadas conforme suas categorias: salgadas, doces, tortas e sopas/caldos, como se costuma fazer em um caderno de receitas.

No momento de socialização dos resultados, as crianças demonstraram bastante interesse e envolvimento, pois boa parte das receitas encontradas fazia parte de seus cardápios em família e as demais despertaram as suas curiosidades, como o acarajé, por exemplo, que usa o feijão como um ingrediente que compõe a massa do bolinho frito, diferente do uso que as crianças estão acostumadas a ver e a saborear, cozido com caldo.

Sucessivamente, a turma foi organizada em duplas para estruturarem o gênero textual **receita culinária**, organizando-as em título, ingredientes e modo de preparo. Ainda sobre o gênero textual **texto instrucional**, organizou-se uma roda de conversa com o grupo-classe em que foram feitos os seguintes questionamentos: “Quais são as brincadeiras africanas?”, “Será que há semelhanças entre as suas brincadeiras e as nossas?”, “Será que alguma brincadeira brasileira tem sua origem nas brincadeiras africanas?”.

Esses questionamentos permitiram introduzir a brincadeira “Terra mar”, cuja origem é do Moçambique. O texto impresso com as regras da brincadeira foi entregue aos/às estudantes para que percebessem sua organização, a saber, título, origem, recursos necessários e regras.

Depois de conhecerem a brincadeira e verificarem sua estrutura textual, as crianças partiram para a vivência lúdica e, ao término dela, foi aberta uma roda de conversa para a manifestação dos/as estudantes sobre suas impressões, sentimentos e opiniões ao brincarem. A conversa foi direcionada para o reconhecimento das semelhanças entre a brincadeira executada e a de origem brasileira denominada “Morto/vivo”

A turma foi agrupada para a leitura e interpretação de fichas instrucionais organizadas pelas docentes sobre brincadeiras africanas. Além do texto explicando a brincadeira, as fichas continham algumas perguntas sobre o conteúdo do texto, suas características e relação com a vivência do jogo. Feito isso, cada grupo apresentou sua brincadeira e análise para os colegas de turma como forma de ampliar o conhecimento e socializar o trabalho desenvolvido.

Em outro momento, foi propiciado o estudo sobre as características geográficas e animais do continente africano, explorando a flora, o clima e a fauna a partir do atlas escolar, resultando na construção de um almanaque com fichas técnicas em *layout* de mapa conceitual com textos verbais e não verbais, explicitando as características, *habitat* e curiosidades de alguns animais vertebrados que habitam o continente africano, conforme o exemplo abaixo.

Figura 2. Exemplo de uma das fichas técnicas que compõe o almanaque dos animais que vivem na África



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

O almanaque foi formado por 25 fichas construídas pelos/as estudantes com auxílio de uma ferramenta digital de edição de texto na sala de informática da escola, seguindo um *template* previamente disponibilizado pelas professoras, onde constavam as perguntas orientadoras da pesquisa e os espaços para a inserção das informações encontradas. O conteúdo do almanaque concentrou-se nos animais vertebrados típicos da África.

As relações sociais, culturais e econômicas foram estudadas a partir das inquietações sobre a vinda dos africanos ao Brasil, os registros sobre a chegada desses povos, as condições de vida e permanência no território brasileiro que ocasionou a análise de algumas relações comerciais entre Portugal e suas colônias que refletem diretamente na estrutura societária dos colonos e na tratativa dos portugueses com os povos nativos das regiões colonizadas.

Os/as estudantes aprenderam que os povos africanos possuíam e desenvolviam técnicas, conhecimentos e ferramentas voltadas à produção agrícola, metalurgia, botânica e, sobretudo, mineração para a extração de ouro, o que atraiu a Coroa Portuguesa em vista de suas pretensões de enriquecimento pela exploração dos recursos naturais das colônias aumentando conseqüentemente seu poder entre as demais nações europeias (SILVA; DIAS, 2020). Isso permitiu a união e combinação dos conhecimentos africanos, indígenas e portugueses, gerando uma coparticipação, mais

do que mera influência africana na formação do povo brasileiro, conforme o historiador Alberto Vasconcellos da Costa e Silva (SANTOS; FIUZA; SCHAEFER, 2020).

A partir desses estudos, os/as estudantes compreenderam que a vinda dos povos africanos se dava por meio dos navios negreiros ou tumbeiros em que tanto adultos como crianças eram colocados em condições sub-humanas para uma viagem longa sem conhecimento do destino final.

Nesse sentido, havia temores e angústia de modo que as mães buscavam consolar seus filhos durante a viagem contando-lhes histórias e entregando-lhes bonecas chamadas *Abayomi*, feitas com tiras de panos retirados da barra de suas vestimentas como forma de acalento e sustentação da história de seus povos e cultura.

As bonecas *Abayomi* foram confeccionadas pelos/as estudantes como forma de trabalhar a identidade e coordenação das crianças. Os tecidos foram oferecidos pelas professoras contando com uma diversidade de cores para representar os diferentes tons de pele existentes e diferentes estampas para compor as vestes da boneca, possibilitando dar características pessoais ao brinquedo.

Algo que chamou a atenção das crianças foi o fato de as bonecas *Abayomi* não terem olhos, nariz, boca e orelhas, pois elas estão acostumadas a brincarem com bonecas e bonecos que se assemelham às figuras humanas estereotipadas pela sociedade ocidental e capitalista. Diante do questionamento das crianças, explicamos a elas a razão pela qual as bonecas *Abayomi* não terem um rostinho delineado: favorecer o reconhecimento das múltiplas etnias africanas (GOMES *et al.*, 2017).

Figura 3. Exemplos de bonecas *Abayomi* produzidas na oficina



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

Em prosseguimento ao estudo do Atlas escolar, foram trabalhadas as diferenças geográficas e culturais entre a África Mediterrânea e a África Subsaariana enfatizando a não homogeneidade do continente africano, sobretudo por sua vasta extensão territorial que ocasiona diferentes condições climáticas, geológicas e,

OLIVEIRA, B. de, OLIVEIRA, J. de.

consequentemente, culturais e religiosas ligadas ao desenvolvimento da economia e civilização (SOUSA, 2002).

Sobre a África Mediterrânea, foi estudada a cultura egípcia que possui notoriedade por sua organização social visível na arquitetura, no desenvolvimento da escrita e numeração, na agricultura favorecida por sua localização, banhada pelo Rio Nilo, que impulsionou as rotas comerciais e desenvolvimento cultural. Desafiamos os/as estudantes a construir pirâmides quadrangulares, inserindo elementos da escrita, da numeração e da arte egípcia em suas produções, tendo como referência as principais pirâmides do Egito localizadas na cidade de Gizé: Quéops, Quéfren e Miquerinos.

Figura 4. Pirâmides do Egito criadas pelos/as estudantes.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

Em relação à África Subsaariana, apropriamo-nos da obra literária *Obax*, de autoria de André Neves (2010), na qual é possível compreender a organização da comunidade *Ndebele* pertencente à região da África do Sul. A narrativa traz o protagonismo feminino apresentando ilustrações fieis às paisagens locais que permitem compreender a manifestação artística simétrica, vibrante e linear que mantém vivo os saberes culturais transmitidos pelos griôs, sábios mantenedores da história e vivências dessas comunidades.

Ao aprofundarmos os estudos sobre a comunidade *Ndebele*, os/as estudantes foram convidados a construir simetrias com apoio das malhas quadriculadas, mobilizando conceitos, habilidades e competências das áreas de matemática e arte por meio da coordenação de traçados lineares e curvos, em diferentes direções, proporções e sentidos, fazendo uso de réguas, lápis de cor, giz de cera etc. Como produção final, os mosaicos deram forma às miniaturas de casas *Ndebele* que consolidaram os conhecimentos e habilidades aprendidos.

Figura 5. Réplicas de casas *Ndebele* criadas pelas crianças.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2019).

Exploramos os **contos** transmitidos oralmente fazendo menção à tradição dos griôs (SILVA, 2013). Os contos e fábulas selecionados pertencem à coletânea organizada por Adilson Martins (2012) em seu livro *O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas*. Após a leitura organizavam-se discussões para compartilhar as aprendizagens e reflexões sobre as narrativas, posteriormente desenvolvendo atividades de leitura, interpretação e reescrita coletiva de histórias selecionadas pela turma.

Como desfecho aos conhecimentos construídos ao longo do projeto *Cultura Afrodescendente*, foi selecionada a canção *Povo guerreiro*, composição de Ricardo Rabelo e William Borges, interpretada por Criolo (CRIOLO, 2018), na qual são trazidos os aspectos ligados à luta pela equidade no Brasil.

A letra narra os entraves enfrentados pela população negra brasileira em busca de seu reconhecimento, respeito e, acima de tudo, seus direitos enquanto cidadãos. A canção se impõe como resistência às versões disseminadas pelos colonizadores sobre o processo de construção da nação brasileira que ressoam nos espaços escolares, encontrando na arte uma forma de lutar pela democracia justa e solidária.

Depois de ouvirem a música e conhecerem sua letra, a turma, com autorização de seus responsáveis, organizou uma coreografia remetendo aos elementos culturais das matrizes afros, a saber os arrasta-pés e a dança circular, para apresentar no Sarau organizado pela instituição escolar. Além da dança, foram incluídas na apresentação placas que remetiam às temáticas que ainda permeiam a luta da população negra em busca de legitimar seus direitos e espaço enquanto membros da nação brasileira e parte fundamental de sua história.

O Sarau aconteceu em período alternativo aos horários escolares de modo a contar com a presença da comunidade escolar e local, bem como do alunado e suas famílias, possibilitando levar os conhecimentos desenvolvidos por meio do projeto para além dos muros da escola.

CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÃO

Durante a realização do projeto *Cultura afrodescendente* notou-se que as crianças já se apropriavam do conhecimento e manifestavam suas respostas no reconhecimento de sua cor e origem afrodescendente, na valorização da influência das culturas africanas em seus hábitos cotidianos, no respeito à diversidade presente em seus colegas, na curiosidade por explorar e conhecer mais sobre a África e sobre suas origens, despertando o brio por pertencer a esse grupo étnico-racial que foi e continua a ser imprescindível nas sociedades.

Esses resultados foram possíveis a partir da organização de um estudo interdisciplinar e dialético que possibilitou aos/às estudantes construir o conhecimento de forma significativa ao envolvê-los durante todo o processo de desenvolvimento, o que gerou o compromisso na realização das atividades. Dessa forma, esse projeto extrapolou um trabalho limitado por uma disciplina curricular ou em resposta ao Dia da Consciência Negra presente no calendário escolar, proporcionando o desenvolvimento das competências gerais descritas na BNCC (BRASIL, 2017) e referendadas na introdução deste trabalho.

A partir da realização desse projeto foi possível desenvolver uma proposta de Educação para as Relações Étnico-Raciais voltada ao Ensino Fundamental, anos iniciais, que possibilite uma educação contextualizada e significativa. É sabido que o trabalho em questão é somente um recorte de tudo o que se pode aprender e aprofundar sobre os povos africanos, sendo interessante firmar parcerias com demais profissionais da escola para que os temas desenvolvidos se externalizem para além da sala de aula e até mesmo dos muros da escola.

É imprescindível falar sobre a permanência das ações de combate ao racismo, práticas intolerantes e preconceituosas disseminadas no ambiente escolar que nem sempre são problematizadas e trabalhadas. A propiciação de um ambiente digno e justo de aprendizagem inclui o respeito mútuo e a abertura da escola como um espaço que dá voz e vida às diferentes manifestações culturais e sociais existentes.

O projeto apresentado é um caminho, entre os muitos possíveis, que pretende inspirar e mobilizar educadores a superarem os entraves encontrados diariamente em busca de ofertar uma educação crítica e cidadã. As atividades executadas podem e devem ser ajustadas aos diferentes contextos em que serão aplicadas, cabendo a cada professor o exercício de avaliar aquilo que é condizente com sua realidade de trabalho e os possíveis desdobramentos que estejam ao alcance de sua criatividade e interesse.

Artigo recebido em: 17/02/2021

Aprovado para publicação em: 03/11/2021

EDUCATIONAL DIMENSIONS OF RACIAL EQUITY: AN INTERDISCIPLINARY PROJECT ON ETHNIC-RACIAL RELATIONS FOR CHILDREN IN THE ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: In this experience report, we present and discuss the project African descendant culture developed in two classes of 3rd grade of elementary school in a public school in the center-west of São Paulo based on the dialectical methodology in which the proposed activities

went through the synthesis, analysis and synthesis in a problematizing, interactive and creative way, developing dialogue and critical analysis of knowledge about Africa, understanding it as the cradle of humanity and recognizing its presence and importance in the formation of Brazilian people, equipping students to transform the way they understand and act in the world. Through this project the children had the opportunity to (re)know the African descendant culture as inherent to our identity and to minimize the prejudiced and discriminatory ideas disseminated throughout history. During the implementation of the project it was possible to notice that the children were already appropriating the knowledge and manifesting changes in their conceptions and attitudes towards African cultures and representations of themselves.

KEYWORDS: Racial Equity. Interdisciplinary. Elementary School.

DIMENSIONES EDUCATIVAS DE LA EQUIDAD RACIAL: UN PROYECTO INTERDISCIPLINARIO SOBRE RELACIONES ÉTNICO-RACIALES PARA NIÑOS EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA

RESUMEN: En este relato de experiencia, presentamos y discutimos el proyecto Cultura afrodescendiente desarrollado en dos clases de 3º año de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública del medio-oeste paulista sobre la base de la metodología dialéctica en la que las actividades propuestas han atravesado por la síntesis, análisis y síntesis de forma problematizadora, interactiva y creativa, desarrollando el dialogo y el análisis crítico de los conocimientos sobre África, entendiéndola como la cuna de la humanidad y reconociendo su presencia e importancia en la formación del pueblo brasileño, instrumentalizando a los estudiantes para transformar la forma de comprender y actuar en el mundo. A partir de la realización de ese proyecto los niños tuvieron la oportunidad de (re)conocer la cultura afrodescendiente como inherente a nuestra identidad y de minimizar las ideas preconcebidas y discriminatorias diseminadas a lo largo de la historia. Durante la ejecución del proyecto fue posible percibir que los niños ya se apropiaban del conocimiento y manifestaban cambios en sus concepciones y actitudes en relación a las culturas africanas y a las representaciones de sí.

PALABRAS CLAVE: Equidad racial. Interdisciplinario. Educación Primaria y Secundaria.

REFERÊNCIAS

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo comum para o ensino fundamental municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei n.º 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da

OLIVEIRA, B. de; OLIVEIRA, J. de.

república, [2003]. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 1 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

CRIOLO. **Povo guerreiro**. São Paulo: Oloko Records: 2018. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=595vpTIEGVk>>. Acesso em: 1 dez. 2021.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GOMES, E. C. *et al.* A boneca Abayomi: entre retalhos, saberes e memórias. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 251-264, jan./jul. 2017. Disponível em:
<<https://www.seer.ufrgs.br/iluminuras/article/download/75745/43150>>. Acesso em: 1 dez. 2021.

IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas informação demográfica e socioeconômica**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 1-12, 2019.

MARTINS, A. **O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

NEVES, A. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

PEREIRA, A. L.; CARDOSO, I. F. L. A história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas municipais da cidade de Palmas – Tocantins: repercussões e tensões da lei e das diretrizes. **Revista Esmat**, Palmas, v. 4, n. 4, p. 67-93, jan./dez. 2012.

SANTOS, F. A.; FIUZA, A. L. C.; SCHAEFER, C. E. Diálogo com Alberto da Costa e Silva: a participação africana na agricultura brasileira e outros movimentos e contribuições transatlânticas. **Cadernos de Estudos Africanos** [Online], [s. l.], [s. v.], n. 39, p. 189-204, set. 2020. DOI: <<https://doi.org/10.4000/cea.5053>>. Disponível em:
<<http://journals.openedition.org/cea/5053>>. Acesso em: 1 dez. 2021.

SILVA, C. S. Do griô ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil. **Nau literária**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/43352>>. Acesso em: 1 dez. 2021.

SILVA, P. B.G. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/?format=pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SILVA, L. C. R.; DIAS, R. B. As tecnologias derivadas da matriz africana no Brasil: um estudo exploratório. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, n. 1, p. 5-16, jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28089>>. Acesso em: 01 dez. 2021.

SOUSA, M. **Atlas Geográfico Turma da Mônica**. São Paulo: FTD, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55, abr. 1992.

BIANCA DE OLIVEIRA: Mestre em Educação: Docência para Educação Básica (UNESP Bauru/SP – 2021). Professora da Educação Básica no Sistema Municipal de Bauru.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2624-7338>
E-mail: b.oliveira27@unesp.br

JAMILE DE OLIVEIRA: Mestranda em Educação: Docência para Educação Básica (UNESP Bauru/SP). Professora da Educação Básica no Sistema Municipal de Bauru.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1524-1451>
E-mail: jamile.oliveira@unesp.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).