

ocupação



PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA SME-SP
Nº4 - 2025





PREFEITURA DE SÃO PAULO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Ricardo Nunes

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação

Maria Sílvia Bacila

Secretária Executiva de Educação

Samuel Ralize de Godoy

Secretário Adjunto de Educação

Ronaldo Tenório

Chefe de Gabinete

Sueli Mondini

Chefe da Assessoria de Articulação
das Diretorias Regionais de Educação – DREs



PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA SME-SP

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Lucimeire Cabral de Santana

Coordenadora

DIVISÃO DE CURRÍCULO - DC

Fernando Sales Vitorino

Diretor

REVISÃO TEXTUAL

Eva Aparecida dos Santos

CONSELHO EDITORIAL REVISTA OCUPAÇÃO MAÍ

André de Pina Moreira

Eva Aparecida dos Santos

Karine Evelyn Alves Carvalho

CONSELHO CONSULTIVO REVISTA OCUPAÇÃO MAÍ

Adriano José de Sousa

Anna Luisa de Castro

Caroline Passarini Sousa

Elaine Correia de Oliveira

Fabio Ribeiro

Fernanda Borsatto Cardoso

Fernanda Pereira da Costa

Giovana de Cássia Ramos Fanelli

Guilherme Cunha de Carvalho

Luiz Gustavo Ramaglia Mota

Raphael Leon de Vasconcelos

Rubens Baldini Neto

Sara dos Santos

Yaracê Morena Boregas Rêgo



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em conformidade à Lei nº 9.610/1998, reconhece a especial proteção aos direitos autorais, mediante autorização prévia e expressa do detentor da obra. No caso de eventuais desconformidades, reitera o compromisso de diligentemente corrigir inadequações. Consulte material disponibilizado em: educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br

Consulte também o portal do CDEP - Centro de Documentação da Educação Paulistana: educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/cdep

Consulte também o portal do CDEP
Centro de Documentação da Educação Paulistana
educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/cdep

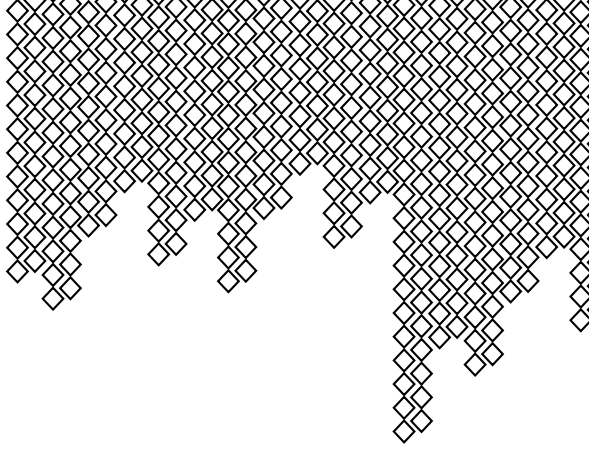
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ocupação Maí / Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. –
n. 4 (jun. 2025). – São Paulo : SME / COPED, 2025.
136 p. : il. color

Bibliografia
ISSN 2764-4995 (online)
ISSN 2764-5002 (impresso)

1. Educação – Periódicos. 2. Educação antirracista. I. Título.

CDD 370.5



Por uma Educação Transgressora – Relatos de Práticas Antirracistas e não Xenofóbicas na Rede Municipal de Ensino

Por André Moreira

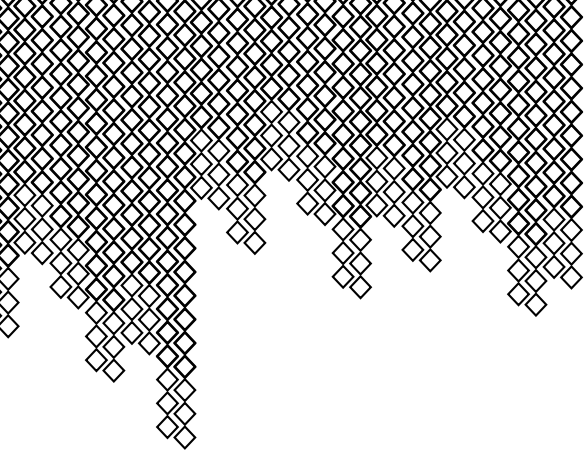
Eva Santos

Karine Carvalho

*Responsáveis pelas ações do Núcleo de Educação para as
Relações Étnico-Raciais - DC/COPED/SME*

Entre os dias 24 e 25 de maio de 2022, foi realizado o IV Congresso de Educação para as Relações Étnico-Raciais: Por uma Educação Transgressora - Práticas Antirracistas e não Xenofóbicas. O evento reuniu educadoras(es) dos treze territórios da cidade, que, apesar das restrições ainda impostas pela Pandemia do COVID-19, aceitaram o desafio de relatar as práticas pedagógicas realizadas em suas Unidades Educacionais.

No evento, as(os) educadoras(es) relataram o desenvolvimento de intervenções pedagógicas, proposições formativas realizadas e ações efetivadas por meio de parcerias com coletivos externos à Unidade. As apresentações demonstraram o compromisso das(os) profissionais de educação com o ensino das histórias e culturas indígenas, migrantes, africanas e afro-brasileiras, e, ao mesmo tempo, a necessidade de investirmos ainda mais em subsidiar o trabalho que realizam com a ampliação de formação, elaboração de materiais institucionais, elaboração e aquisição de materiais de apoio. Após o Congresso, foi solicitado às(aos) participantes que enviassem um breve relato para compor essa publicação.

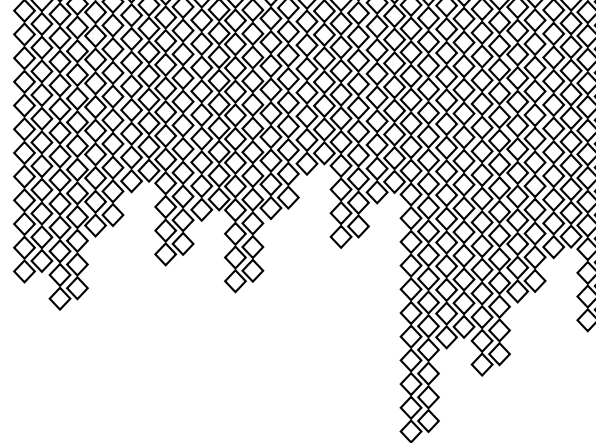


Assim, a relevância desse compilado se dá pela visibilidade às práticas educativas da Rede Municipal de Ensino - RME nas distintas regiões da Cidade de São Paulo e, como qualquer manifestação/reflexão educacional, está circunscrita num espaço e tempo específico. Em 2022, no contexto de retorno das aulas presenciais - após um período em que se colocou não só o desafio da continuidade dos processos de ensino e aprendizagem num cenário de distanciamento físico, mas, sobretudo, garantir que ela se desse a todas(os) estudantes –, os relatos aqui apresentados referem-se a práticas de anos anteriores à 2020. Desse modo, é importante pontuar que algumas abordagens refletem intervenções pedagógicas (conceitualmente e metodologicamente) que tiveram muito relevância, mas que foram repensadas, modificadas e redimensionadas.

As discussões e análises, por exemplo, de como as desigualdades raciais também se traduzem em desigualdades educacionais ampliaram-se muito e, por isso, mais do que nunca, há a necessidade de transformação e compromisso amplo das(os) educadoras(es) com práticas pedagógicas antirracistas – as quais só são possíveis pela adoção de uma postura profissional ética com vistas ao cumprimento das legislações que preconizam e garantem o direito inegociável a uma educação para as relações étnico-raciais. O comprometimento das(os) educadoras(es) foi evidenciado no Congresso. O conjunto dos relatos/textos submetidos revelou preocupação com o aprimoramento da formação continuada desses profissionais tanto quanto reverbera em suas práticas e intervenções pedagógicas.

Relatos como os encontrados nessa edição, somados aos mapeamentos e acompanhamentos das equipes das Diretorias Regionais de Educação e da Secretaria Municipal de Educação, levaram à formulação de novas políticas e ações nos últimos anos. Houve lançamento de novos documentos de orientações, compras de livros, revisão das propostas de formação, envio de novos materiais e kits pedagógicos para as Unidades Educacionais, além do aumento do engajamento de toda a RME e de seus profissionais em fortalecer propostas educativas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Buscando fortalecer a formação continuada para as(os) profissionais de educação, a Secretaria Municipal de Educação ampliou a aquisição e o envio de obras de referência sobre as temáticas étnico-raciais, dentre outros temas para formação, assim como de obras literárias destinadas aos educadores, dentre as quais as publicações que fazem parte dos Projetos “Formação em Movimento” e “Clube de Leitura: Leia educadora!, Leia educador!”. As equipes responsáveis pela curadoria das obras adquiridas atentaram-se à necessidade de contemplar a bibliodiversidade, de modo a ampliar o número de livros escritos por mulheres,



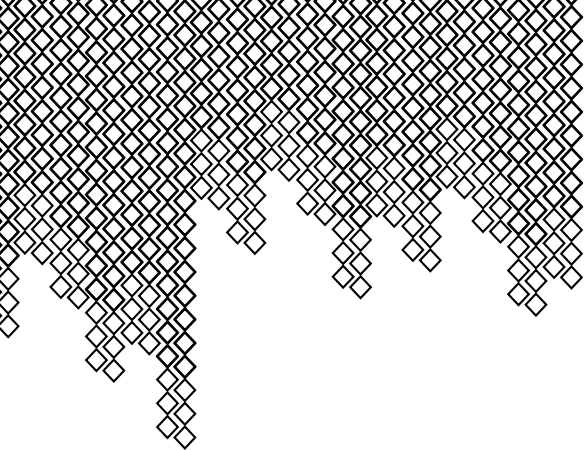
indígenas, migrantes e negros. Além das(os) educadoras(es), bebês, crianças e estudantes também foram contemplados com obras diversas através de outros projetos, como no caso do “Minha Biblioteca”.

Muitos relatos abordaram a importância do brincar, fundamental para o desenvolvimento de bebês e crianças, e como as brincadeiras e propostas lúdicas, quando relacionadas à construção de representações positivas sobre todos os segmentos étnico-raciais, podem favorecer o ensino em perspectivas antirracistas. Foi nessa perspectiva, visando fortalecer essas ações nas Unidades Educacionais que, a partir de 2022, houve ampliação do envio de kits pedagógicos, brinquedos e outras materialidades para complementar os recursos didáticos das Unidades Educacionais, e com isso auxiliar no trabalho já desenvolvido pelas(os) educadoras(es).

Outro ponto fundamental, com grande presença nos relatos a seguir, diz respeito à importância do trabalho coletivo, envolvendo diferentes educadoras(es) na promoção de ações formativas e intervenções pedagógicas ligadas às temáticas indígenas, migrantes e afro-brasileiras. Nesses textos são destacados os papéis da gestão pedagógica, tanto na articulação dos profissionais, quanto na proposição de estudos e reflexões nos espaços de formação continuada. Em alguns desses relatos, é possível visualizar o engajamento coletivo para promover ações de acolhimento de estudantes migrantes e suas famílias. Além disso, fica evidente a relevância da construção de Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) que expressem o compromisso das UEs com as pautas étnico-raciais, impulsionando a participação de todas e todos, além do compromisso com a continuidade das ações.

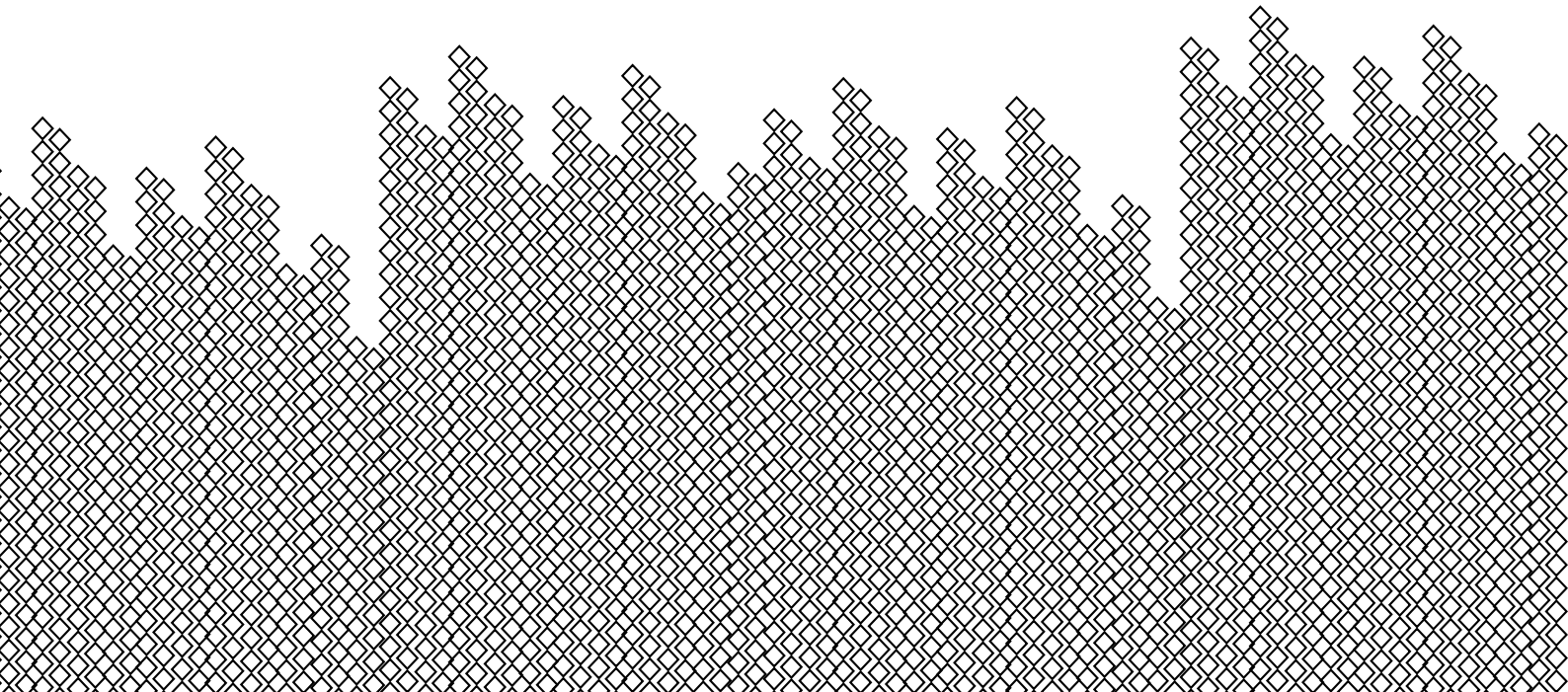
Houve textos em que educadoras(es) se engajaram em pesquisas sobre populações indígenas como estratégia para aprimorar o conhecimento sobre esses povos e a possibilidade de promover novas discussões no campo educacional. A partir da associação entre Unidades Educacionais e parceiros externos, além da participação de estudantes e familiares, essas iniciativas demonstraram o comprometimento dos profissionais de educação com a construção de novas abordagens e a produção de conhecimento.

Entre os relatos de práticas, alguns trazem discussões sobre a construção dos padrões de beleza e estigmatização dos povos negros, indígenas e orientais. Refletem práticas pautadas na perspectiva da interseccionalidade e representatividade, propiciando visibilidade às populações africanas, afro-brasileiras e indígenas com enfoque na construção/representação positiva identitária e acentuam, ainda, de que modo as questões étnico-raciais perpassam todos os componentes e por eles devem ser abordadas.



Outros textos abordam a necessidade de superar perspectivas históricas eurocêntricas, garantindo maior visibilidade às populações africanas, afro-brasileiras e indígenas. De modo geral, eles destacam o protagonismo desses povos na reinterpretação de eventos históricos, propondo uma nova abordagem que inclui a seleção de documentos, objetos e outros elementos de análise sob uma ótica mais inclusiva. Em muitos casos, são apresentadas práticas pedagógicas que valorizam os saberes e as culturas de diferentes povos indígenas e africanos, além de explorar diversas manifestações da cultura brasileira, como o maracatu, o hip-hop, o rap e as batalhas de rimas.

O compartilhamento de ações, como as que foram realizadas no IV Congresso de Educação para as Relações Étnico-Raciais: Por uma Educação Transgressora - Práticas Antirracistas e não xenofóbicas, além de valorizar o trabalho realizado por profissionais de educação que atuam na Rede Municipal de Ensino, favorecem a reflexão sobre a necessidade de uma avaliação constante de nossas ações, independentemente da função que exercemos.



SUMÁRIO

O Hip-Hop como ferramenta antirracista 9

Aline Juliano Francisco de Carvalho

EMEF Ayrton Oliveira Sampaio e EMEF Constelação do Índio – DRE Capela do Socorro

Trabalhando a Educação Antirracista a partir de textos no componente curricular Língua Estrangeira – Inglês no Ciclo Autoral (9º ano) na Prefeitura Municipal de São Paulo 14

Ana Gilda Leocádio

EMEF Professor Nelson Pimentel Queiroz – DRE Santo Amaro

O coordenador pedagógico e a formação de professores em contexto multicultural e plurilíngue: notas para uma agenda de trabalho 20

Ana Katy Lazare Gabriel

EMEF Gilberto Dupas – DRE Freguesia/Brasilândia

A vivência dos valores civilizatórios afro-brasileiros na escola pública 26

Ana Paula Alves de Carvalho

EMEF José Olympio Pereira Filho – DRE Campo Limpo

Ações e reflexões pedagógicas antirracistas na Educação Física escolar 32

Carolina Cristina dos Santos Nobrega

EMEF Arthur Alvim – DRE Penha

Valorização da estética negra na escola: projeto Encrespa Antenor, currículo em ação 37

Eliane Ornellas Carneira

EMEF Antenor Nascentes – DRE Santo Amaro

Protagonismo indígena nos documentos interessantes para a História e costumes de São Paulo: a derrota bandeirante nos Campos de Guarapuava (1771-1772) 43

Giovana de Cássia Ramos Fanelli

EMEF Paulo Prado – DRE Pirituba/Jaraguá

Sarau Lélia Gonzalez: decolonialidade e representatividade 49

Lucineide Ferreira dos Santos

EMEF Desembargador Theodomiro Dias – DRE Butantã

Projeto Pérola Negra - A beleza da cor: negros como protagonistas da abordagem às culturas africana e afro-brasileira em sala de aula 54

Maria Aparecida Pacca da Silva

EMEF Maria Aparecida do Nascimento – DRE Guaianases

Práticas docentes: conhecimento(s) na construção de uma educação antirracista e plural 59

Erica Cristina Ferreira

EMEF Mitsutani I - Jornalista Paulo Patarra

Patrícia Cerqueira dos Santos

CEU EMEF Feitiço da Vila

Os gritos dos indígenas Guarani Mbya da aldeia Tekoá Pyau: por uma insurgência potente 65

Rafael da Silva Tosetti Pejão

EMEF Ernani Silva Bruno – DRE Pirituba/Jaraguá

Projeto Portas Abertas - Português para migrantes: para além do ensino do idioma 70

Gisele Governatori Silva

EMEI Bombeiro José Robson Araújo da Costa – DRE Freguesia/Brasilândia

Ensinar História Indígena a partir da Cidade de São Paulo: desvelando algumas camadas da nossa história 76

Adriana de Carvalho Alves Braga

EMEF Maria Aparecida Rodrigues Cintra e EMEF Lilian Maso – DRE Freguesia/Brasilândia

Sarau das Mulheres 82

Livia Barros Martins Pereira

EMEF Vicente Amato Sobrinho – DRE São Miguel

Jogo queniano Shisima 88

Doralice Cândida Sabariego Correia

EMEF Saturnino Pereira

Jefferson dos Santos Todão

DRE Guaianases

Pisando de pés descalços em território brasileiro 93

Ligia Chiavolella

EMEI Nelson Mandela – DRE Freguesia/Brasilândia

Projeto Maracatu: o som da nação 99

Sônia Aparecida Magalhães Ferreira Pereira
EMEI Cruz e Sousa – DRE Santo Amaro

Práticas equivocadas na abordagem da educação para as relações étnico-raciais: reconhecer para projetar novas perspectivas pedagógicas 105

Cibelle de Paula Oliveira
EMEF Vinícius de Moraes – DRE São Mateus

Meu lugar não é aqui! O desafio de promover a inserção do estudante migrante no contexto de sala de aula 110

Luciana Lapa Xavier Galvão e Fernanda Cristina Pedrinelli
EMEF Gilberto Dupas – DRE Freguesia/Brasilândia

A transformação da prática a partir do olhar para o acolhimento: um breve relato a partir de 2018 116

Matheus Borba Cezar
Sara Dantas de Menezes Pegoraro
CEI Jardim Primavera 1 – DRE Freguesia/Brasilândia

Musicalidade africana: os sons da natureza ancestral na Educação Infantil a partir das descobertas e vivências reflexivas das crianças 121

Giselle Aparecida de Paula Oliveira
EMEI Clóvis Bevilacqua – DRE São Mateus

Relações Étnico-Raciais na Infância: caminhar pedagógico 126

Josivania P. M. Souza
Natalia Baptista de B.Luiz
CEI Prof.^a Celia Regina Kuhl – DRE Jaçanã/Tremembé

Normas para publicação 132

À época do Congresso as(os) profissionais de educação, autoras(es) dos textos que compoem a publicação, atuavam nas Unidades Educacionais que estão listadas junto aos seus nomes.





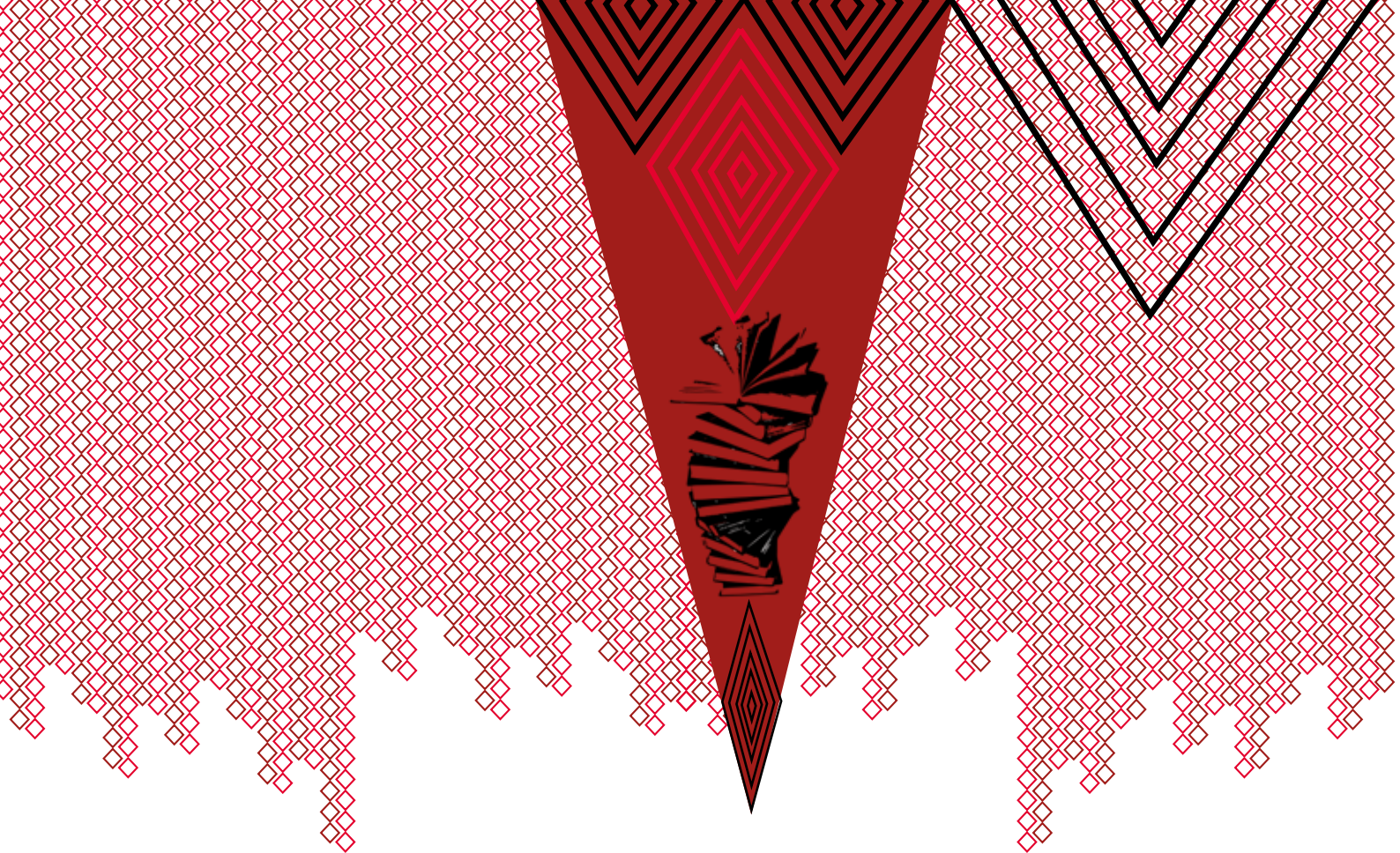
Ilustração: IA / Cassiana Palma Cominato

O Hip-Hop como ferramenta antirracista

Aline Juliano Francisco de Carvalho

EMEF Ayrton Oliveira Sampaio

EMEF Constelação do Índio – DRE Capela do Socorro



Quando iniciei minha jornada docente como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na SME, em duas Unidades Educacionais no extremo Sul de São Paulo, Grajaú, o ano era 2018 e naquela época explodiam no território as chamadas batalhas de rimas. Nessa ocasião, dois MCs (Mestres de Cerimônias) duelavam entre si por meio de rimas, e não eram simplesmente palavras soltas ao vento, existia um tema a ser tratado, as combinações de palavras eram altamente elaboradas e expressavam figuras de linguagem e fonética atrativa ao público. Além de seguir o ritmo musical de algum beat (base instrumental de uma música). O ringue dessa batalha era o palco e vencia aquele que melhor soubesse fazer uma combinação complexa entre ideia, palavra, sonoridade e sentido.

Algumas vezes, ao entrar em sala de aula, conversando com as turmas, descobri uma série de seus interesses, dentre eles a batalha de rimas estava presente. Neste momento, entendi que poderia usar este rico instrumento para ensinar sobre diversos aspectos da Língua Portuguesa, bem como levá-los a refletir sobre as questões étnico-raciais no Brasil, tudo isso a fim de implementar na minha prática docente a Lei nº 10.639/2003. Além de considerar as diretrizes do Currículo da Cidade, que visam ofertar processos educativos que consideram as características dos estudantes, contextos e significados efetivos em suas vidas.

Antes de iniciarmos nossas batalhas, começamos a falar sobre o conceito de racismo estrutural, por intermédio dos escritos do professor Silvio Almeida, e identificamos no nosso dia a dia, no mercado, no hospital, na escola

e na forma com que a sociedade está disposta as marcas de um racismo, tão normalizado nas ações usuais, que, muitas vezes, não o notamos e, por isso mesmo, ele se perpetua por gerações. Verificamos a importância de estarmos mais atentos à desconstrução de certos padrões de comportamentos, vocabulários e ideias que criamos em relação às pessoas pretas no Brasil. Posteriormente, escrevemos na lousa algumas palavras que estavam relacionadas ao tema. Ao terminarmos a primeira parte da atividade, os estudantes escolheram uma base musical, e dois voluntários decidiram iniciar esse desafio. Foi maravilhoso, marcante e significativo para mim e para eles.

Após a realização desse trabalho coletivo, que se estende até os dias atuais, entendi que a cultura HIP-HOP está bastante presente no dia a dia dos estudantes, principalmente dos que vivem na periferia, lugar de origem e fomento desse movimento tão rico. Para dar continuidade ao projeto, decidi fazer um novo percurso, o de trazer letras de **RAP** (*Rhythm and Poetry*) muito conhecidas por eles e, a partir disso, trabalhar conceitos como o empoderamento, a luta antirracista, o combate ao genocídio da população negra, personalidades pretas invisibilizadas ao longo da história e a diáspora africana.

Durante as aulas, ao escutarem as letras das músicas e ao interpretá-las, os estudantes notaram que, muitas vezes, foram apresentados a algumas daquelas canções ainda quando crianças, eles sabiam as letras de cor, mas não entendiam qual a mensagem que elas de fato desejavam passar, foi como se um novo mundo abrisse no momento em que fomos decodificando rimas, referências históricas e estabelecendo relações semióticas ali presentes.

Essas experiências aqui relatadas tornaram-se muito relevantes na minha prática diária enquanto docente, pois, por intermédio delas, transgriro uma educação bancária e pouco reflexiva. É também por meio dessa educação que, junto com os estudantes, descolonizo a forma de pensar e fazer educação, além de viabilizar meios para que eles se visualizem como protagonistas e produtores de conhecimento.

Por fim, acredito que essas ações são movidas por duas ideias principais, as de **Sankofa** e **Ubuntu**. Sankofa significa “retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro”. Quando esses estudantes se voltam para o HIP-HOP através do Rap aprendem com grandes mestres sobre como podemos e devemos registrar a nossa História partindo do nosso ponto de vista e das nossas percepções sobre a sociedade, assim conseguiremos traçar caminhos que nos levem a um hoje e para um amanhã mais consciente. Já Ubuntu significa “eu sou porque nós somos”, ou seja, só avançaremos nas aprendizagens e formaremos cidadãos prósperos à medida que nos responsabilizarmos pela construção de uma educação transdisciplinar, essa transformará pessoas que transformarão o mundo.



Referências

SÃO PAULO (Município). **Currículo da Cidade de São Paulo**: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). **Currículo da Cidade de São Paulo**: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Inglesa. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

DIAS, Cristiane Correia. **A pedagogia hip-hop**: consciência, resistência e saberes em luta. São Paulo: Appris, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

RACIONAIS MC'S: Sobreviventes no inferno, 1997. 1 vídeo (78 min). Publicado pelo Canal HipHop Library. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fVQ3YYnic2o>. Acesso em: 09 maio 2022.

CRIOLO: Nó na orelha, 2011. 1 vídeo (39 min). Publicado pelo canal NostalgicRap Discografias. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=criolo+no+na+orelha. Acesso em: 09 maio 2022.

MC SOFFIA: Menina pretinha, 2016. 1 vídeo (3 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1WKo>. Acesso em: 10 maio 2022.

MULHERES negras: Yzalú no estúdio Show Livre, 2016. 1 vídeo (5 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6p9cthjMa4>. Acesso em: 10 maio 2022.



**HIP
HOP**

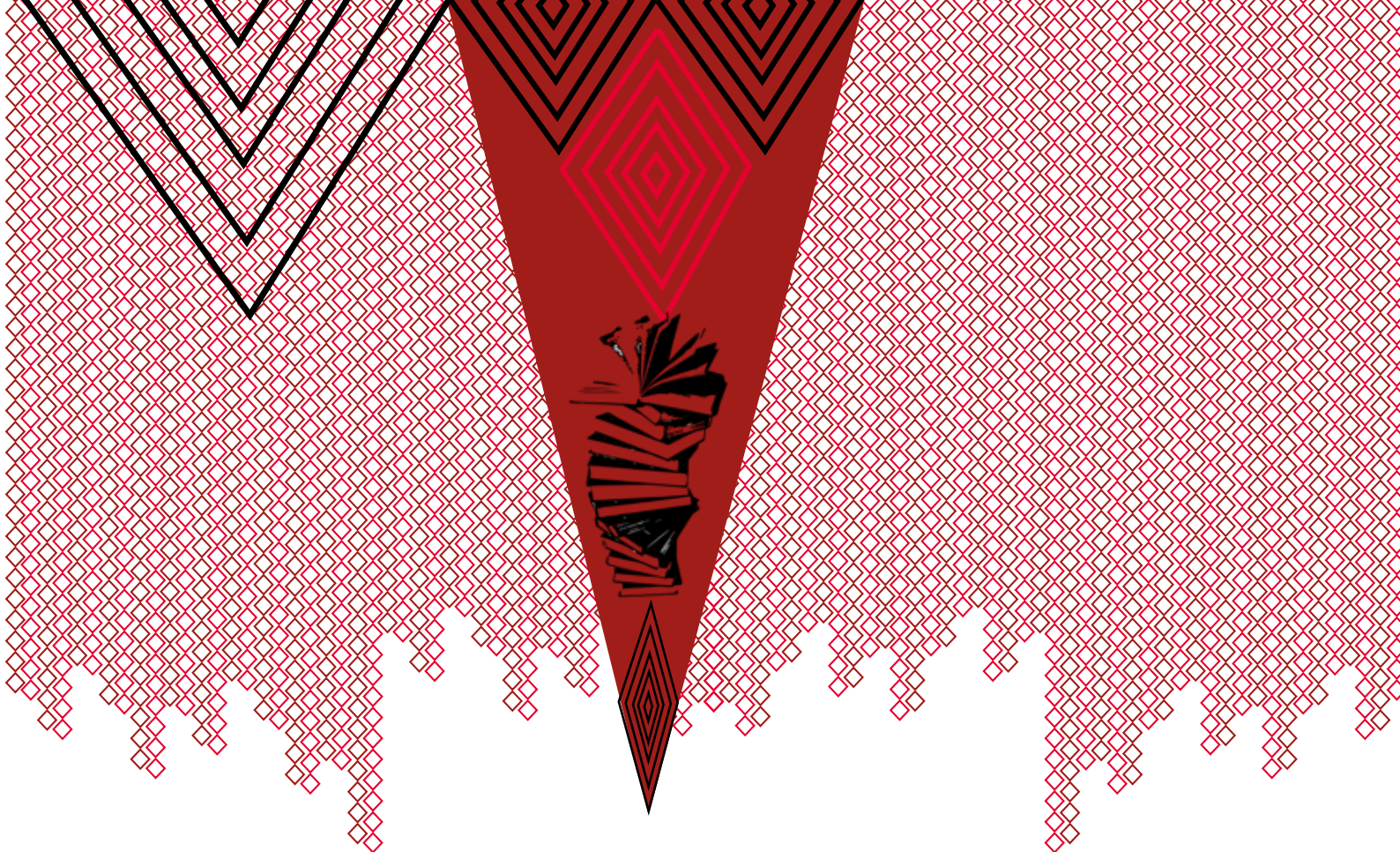


Ilustração: Cassiana Paula Cominato

Trabalhando a Educação Antirracista a partir de textos no componente curricular Língua Estrangeira – Inglês no Ciclo Autorial (9º ano) na Prefeitura Municipal de São Paulo

Ana Gilda Leocádio

EMEF Prof. Nelson Pimentel Queiroz – DRE Santo Amaro



Introdução

Considerando que vivemos em uma sociedade racista e que a escola como um dos aparelhos ideológicos da sociedade reproduz toda e qualquer forma de preconceito, devemos, como educadores, inserir em nosso plano e planejamento de ensino ações que corroborem com a erradicação de práticas que inferiorizam nossos estudantes. Para tanto, devemos nos apoiar nas diversas leis que dispõem sobre o direito à

educação para todos, dentre elas a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei nº 11.645 (2008), que dispõe sobre o ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como da cultura dos Povos Originários.

Os documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (Currículo da Cidade Língua Inglesa, Trilhas de Apre-

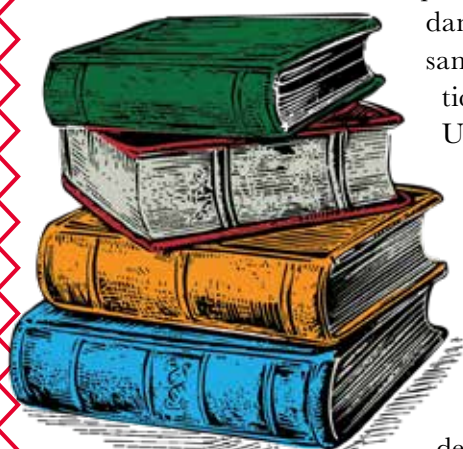
dizagem 2, Orientações Didáticas do Currículo da Cidade Língua Inglesa e Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral Língua Inglesa) são diretrizes

que servem como apoio fundamental no trabalho visando à erradicação de práticas racistas dentro das Unidades Educacionais.

A partir da exploração de textos de gêneros diferentes, podemos proporcionar aos nossos estudantes a reflexão de temas coerentes com a realidade de nossa sociedade, estimu-

lando, assim, o senso crítico e o pensamento criativo e aberto à diversidade.

De acordo com as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (2019), no Ciclo Autoral o foco da leitura se volta, principalmente, para o trabalho cooperativo e o intervir, ou seja, participar opinando sobre as situações apresentadas utilizando o senso crítico e também estando disposto a ouvir a opinião dos outros. Cabe ao docente, o trabalho como mediador entre o conhecimento apresentado pelos estudantes e o texto apresentado. Assim, de fato, damos voz e vez aos estudantes e podemos fazer as intervenções necessárias para a construção de pensamentos progressistas e isentos de preconceitos.



Metodologia

Utilizando o tema Dia Internacional da Mulher, celebrado durante o mês de março, escolhi como referência uma mulher negra, da África do Sul, militante pelo protagonismo de meninas e mulheres negras na história do mundo. A Miss Universo 2019, Zozibini Tunzi, chamou a atenção de todos com seu discurso sobre a importância de se ensinar as

jovens meninas a terem liderança, uma vez que, devido ao machismo estrutural, muitas vezes é negado às mulheres ter este direito. Solicitei aos estudantes que assistissem ao vídeo com o discurso feito por Zozibini Tunzi com legenda em português, mas também trabalhei com o texto escrito em inglês na sala de aula.

Discussão da Experiência

As primeiras três questões relacionadas ao texto foram voltadas para o eixo *práticas de linguagem oral-produção e escuta*, visando à compreensão e seleção de ideias-chave do texto.

A última questão foi elaborada a partir do eixo *práticas de leitura de textos* através do viés antirracista, tendo como objetivos

a exploração de ambientes virtuais de informação e socialização a partir do ponto de vista dos estudantes, bem como compartilhar a leitura de textos, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos com ética e respeito. Esta questão gerou bastante envolvimento dos estudantes e, de uma maneira geral, todos apontaram a presença

do racismo estrutural em eventos como o Miss Universo. Porém, a maioria das(os) estudantes também relatou a importância da

vitória de Zozibini Tunzi como uma forma de motivar meninas negras a não desistirem de seus sonhos.

Relato da estudante do Ciclo Autoral 9º Ano

Entre as atividades propostas, foi questionado o impacto da vitória de Zozibini Tunzi no concurso de Miss Universo, em 2019, para as mulheres negras comuns. Para exemplificar as discussões e reflexões dos estudantes, destacamos o relato da estudante Nicolly, do 9º ano C:

O impacto é gigantesco, primeiro por ser negra, pois é muito difícil nos dias de hoje mulheres negras serem vistas como pessoas que podem ser bem-sucedidas. Outro motivo é que ela tem cabelos crespos e curtos, um grande tabu até os dias de hoje tanto pelo preconceito em relação à cor da pele, quanto pela forma e textura que o cabelo tem. Geralmente, as mulheres negras têm mais dificuldades em conquistar algo, por serem vistas apenas como empregadas domésticas. Por isso é tão importante e significativa a vitória de Zozibini Tunzi. Ela inspira meninas e mulheres negras,

de cabelos com texturas e formas diferentes, com opiniões diferentes e de diferentes lugares. Até porque a mulher preta precisa lutar duas vezes mais do que as demais. Infelizmente, as pessoas pré-julgam, são intolerantes e ignorantes e tentam maquiar sua própria história e sua ancestralidade. Tomara que isso mude algum dia, em algum lugar do mundo para que uma mulher negra possa ser a maior e melhor presidente que um país poderá ter tido, e todos nós possamos ter a oportunidade de viver esse momento.

Como é possível verificar, o relato da estudante demonstra a presença do racismo estrutural pelo conceito de interseccionalidade, ou seja, pela sobreposição entre as identidades sociais mulheres, raça e classe, bem como aponta o empoderamento que a vitória de Zozibini Tunzi proporciona a outras mulheres negras.

Considerações Finais

Por meio da atividade proposta podemos perceber o quanto é importante inserir em nossas aulas, independentemente do componente curricular, atividades que

contemplem a educação antirracista, bem como outros temas que possam erradicar toda e qualquer forma de preconceito no ambiente escolar.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 6a Edição atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Inglesa. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural:** Língua Inglesa. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade:** Inglês. São Paulo: SME/COPED, 2019.



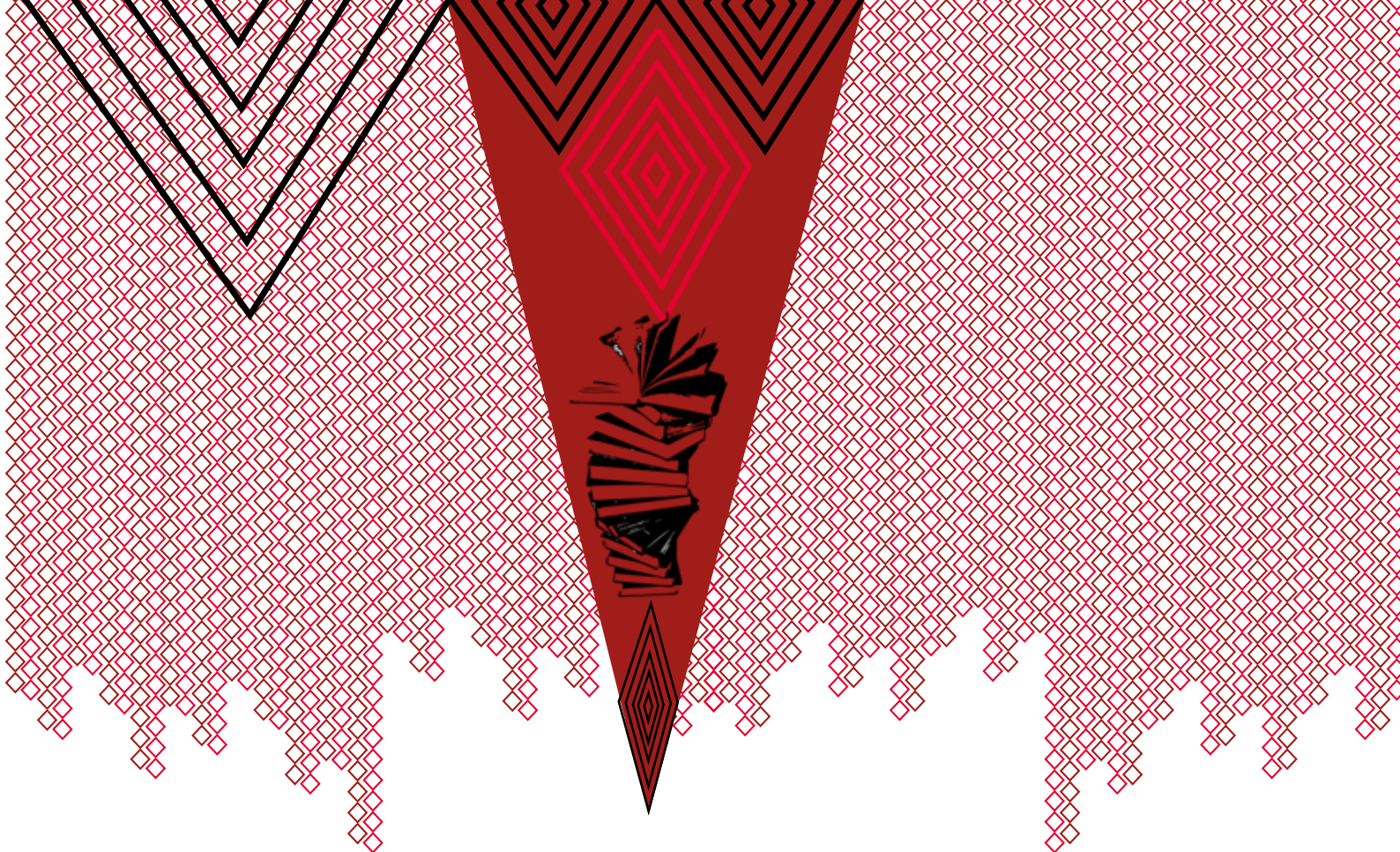


Ilustração: Adobe Stock

O coordenador pedagógico e a formação de professores em contexto multicultural e plurilíngue: notas para uma agenda de trabalho

Ana Katy Lazare Gabriel

EMEF Gilberto Dupas – DRE Fregueisa/Brasília



*O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos,
invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância.
Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar.
Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva. Inclui.*

Eliane Brum

Introdução

A crescente inserção de estudantes migrantes internacionais na Rede Municipal de Ensino aponta para a importância de didática específica, baseada no acolhimento, equidade e que valorize as culturas e línguas maternas dos estudantes. Por essa razão, esta pesquisa tem por tema a atuação

do coordenador pedagógico como agente articulador, formador e transformador (GOUVEIA; PLACCO, 2015, p. 70), uma vez que ele se responsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos estudantes. Baseados nas propostas da pedagogia crítica e decolonial



e nos conceitos de Educação em Direitos Humanos e interculturalidade (WALSH; CANDAU; SACAIVINO,

2013), foram propostos encontros formativos a fim de problematizar a didática de ensino para estudantes de diferentes nacionalidades, culturas e falantes de diferentes idiomas.

Justificativa

Ao acompanhar as aprendizagens, fui informada que havia estudantes com rara interação social, falta de comunicação e possível distúrbio da fala.

Tratava-se de estudantes brasileiros, sendo a estudante L. filha de bolivianos e B. filho de chineses, cujos pais não falavam português. Após intervenção, conclui que a falta do domínio da língua impedia a comunicação e interação.

Metodologia

A pesquisa baseia-se nos estudos da autoetnografia, na qual múltiplos níveis de consciência se manifestam e requer múltiplas camadas de reflexividade (ELLIS; BOCHNER, 2000). Além disso, busca a compreensão e a interação entre pesquisador e demais indivíduos, entre a sociedade e o contexto microsocial, investiga e analisa

as diversas formas de ação por meio de observações e intervenções em meios sociais, (THOLLENT, 1988). Assim, participam desta pesquisa a coordenadora (autora desse texto) e duas professoras (LL e FP) do Ciclo de Alfabetização da EMEF Prof. Gilberto Dupas, durante o primeiro bimestre de 2022.

Os encontros formativos

Alicerçadas na legislação vigente¹ e nas Orientações Pedagógicas do Currículo da Cidade: Povos Migrantes que asseguram o acesso, a permanência e a terminalidade a

estudantes migrantes internacionais, foram propostos encontros formativos para problematizar a didática de ensino em contexto multicultural e plurilíngue.

¹ Legislação vigente selecionada para esta pesquisa: a Constituição Federal (Art.5º e 6º), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Art. 53º ao 55º), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 2º e 3º), Lei da Migração (Art. 3º e 4º), Lei Brasileira de Refúgio (Art. 43º e 44º) e a Política Municipal para a População Migrante.

Na primeira etapa, conheci os estudantes e seus familiares a fim de entender qual nível de conhecimento do idioma eles possuíam e o quanto isso os impediam de interagir. Diante disso, soube que estudante B. e seus pais só falavam chinês e que estudante L. era filha de bolivianos e não falava bem o português, mas falava espanhol fluentemente, o que descartou a hipótese de dificuldade na fala. Embora estivéssemos com estudantes que falavam línguas distintas, espanhol e chinês, o processo de acolhimento e promoção de integração social se daria pelo viés de propostas de uma “pedagogia outra” com base na interculturalidade que propiciasse momentos de trocas culturais e linguísticas entre todos envolvidos no processo, conforme explicam Walsh, Oliveira e Candau (2018).

Na segunda etapa, para sensibilização sobre deslocamentos, respeito à diversidade e recusa à intolerância, foi proposta às professoras a leitura do livro “Eloísa e os bichos”, pois esta história apresenta as dificuldades no processo de integração em

espaço onde tudo e todos são diferentes. Após a leitura, a professora L.L. expôs que relacionou a personagem principal a sua estudante e refletiu o quanto seria difícil estar na situação de integração forçada. Concomitantemente, a professora F.P. buscou entender a alfabetização em língua chinesa e formas de interação na cultura chinesa, a fim de encontrar formas de ensinar a língua portuguesa. Vale acrescentar que foram utilizados aplicativos de tradução nas aulas e bilhetes bilíngues para comunicação com os pais.

Na terceira etapa, foram realizadas leituras e interlocuções sobre migrações forçadas, especificidades no ensino e atividades de acolhida e integração de estudantes migrantes. Após as formações iniciais, as professoras ofertaram atividades integradoras, com base no interculturalismo que ressalta as diferentes formas de aquisição do conhecimento, das culturas e línguas que compartilham o mesmo tempo e espaço, propiciando troca de saberes.

Considerações finais

Ainda que incipiente, os resultados revelam que as formações propiciaram às professoras o desenvolvimento da competência intercultural, a sensibilização em relação aos deslocamentos forçados, o respeito à diversidade e a recusa à xenofobia. Os encontros promoveram propostas educacionais que contribuíram para a construção de uma “[...] educação outra, não mais baseada na legitimidade da razão moderna como único referente do conhecimento” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU,

2018, p.9), e sim, uma educação pautada num currículo decolonizador, no qual todas as vozes são ouvidas e todas as histórias e formas de conhecimentos são consideradas. Foram evidenciadas práticas acolhedoras e socialização dos estudantes com todos da escola. Além disso, suas práticas, voltadas à integração de todos, priorizaram a acolhida, trocas linguísticas e culturais que contribuíram para legitimar a valorização das diferenças, o acolhimento e a integração de estudantes migrantes.

Referências

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, v. 36, n. 1, 15 fev. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12319/8741>. Acesso em: 14 maio 2022.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 733-768.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. de S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S (org). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Povos Migrantes: orientações pedagógicas**. São Paulo: SME/COPED, 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Curr%C3%ADculo-da-Cidade-Povos-Migrantes-WEB.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L.F. de; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 26, p. 83. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874/2102>. Acesso em: 14 maio 2022.



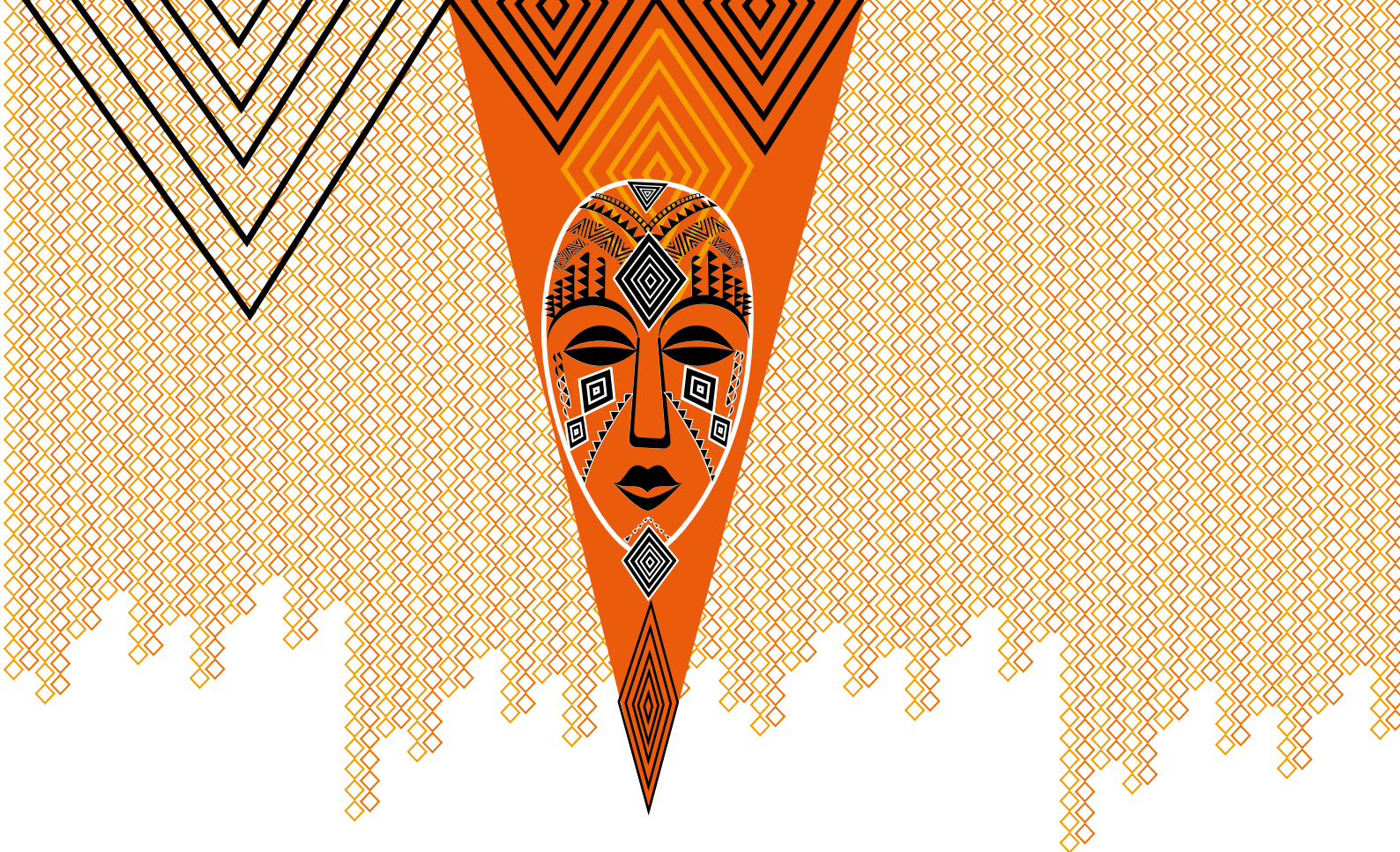


Ilustração: Cassiana Paula Cominato

A vivência dos valores civilizatórios afro-brasileiros na escola pública

Ana Paula Alves de Carvalho

EMEF José Olympio Pereira Filho - DRE Campo Limpo



Introdução

São Paulo é uma cidade múltipla em diversidade e cultura. O movimento negro unificado, o MNU (1978), vem desde o final dos anos setenta evidenciando a luta do povo preto em fomentar a cultura negra, hip-hop, periférica e quilombola presente nesse território amplo e diversificado. Nesse sentido, diversas ações foram importantes para a valorização desse segmento populacional que foi marginalizado ao longo do tempo, dentre os quais, a alteração do Artigo 26-A e 79-A da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.694/96, Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08. Que visa o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira

e indígena, bem com a instauração do Dia 20 de Novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. Data magna que deve ser potencializada em novembro, porém a necessidade de combate ao racismo estrutural e institucional deve ser prevista e trabalhada no Projeto Político-Pedagógico - PPP da escola, no planejamento anual dos professores, de preferência de maneira coletiva e interdisciplinar.

Todas as disciplinas do currículo devem promover práticas e debates antirracistas, antimachistas e anti-homofóbicos, afinal como afirma Audre Lord não há hierarquia de opressões (LORD, 1983).

A decolonização na prática

O relato se refere a uma prática pedagógica realizada na EMEF José Olympio Pereira Filho, com estudantes do 2º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I. O projeto intitulado Mbube Lives teve o objetivo de promover e compartilhar com os estudantes momentos de vivência dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros para uma educação decolonial e antirracista. Todo o trabalho foi realizado de maneira interdisciplinar e colaborativa entre professores especialistas e pedagogos, que atuam no Ensino Funda-

mental I. Iniciamos com a contação de histórias do livro: “O mundo no Black Power de Tayó”, de Kiusam de Oliveira, com a representação da boneca Tayó confeccionada pela bonequeira Luciene Campos. Dialogamos sobre o movimento Black Power, a força e a potência dos cabelos crespos, a luta por direitos civis no combate ao racismo. A contação foi realizada para todos os alunos da escola.

Após esse *brainstorming* introdutório, elaboramos a produção de um musical, organizado em parceria com os professores de Artes da Unidade, Lucas Figueiredo de Camargo e Everaldo Assunção Salvador, e das professoras de Educação Física, Dayana Tavares Bispo Barbosa e Maria Cristina de Souza. Lucas desenvolveu as performances com os 2º anos, pintura de rosto. Everaldo desenhou e ampliou os moldes adinkras¹, e realizamos a oficina com a técnica de transfer com os alunos das séries finais e também a produção de um painel coletivo, com oficina de capulanas² com tintas naturais feitas com pó de café, urucum e cúrcuma. Dayana montou as coreografias

da trilha do musical de todas as turmas, e Maria Cristina confeccionou as máscaras de bichos para os alunos das séries iniciais. Por fim, trabalhamos a contextualização histórica cultural do continente africano e dialogamos sobre a vida e obra musical de Solomon Popoli Linda, a briga judicial de sua família com a Disney pelos direitos autorais, o abafamento da mídia sobre sua história. Tentamos ressignificar uma obra tão famosa que é “Rei Leão”, por meio da experimentação e da reprodução de algumas artes africanas (Tinga-tinga, Capulanas e símbolos Adinkras) somadas aos valores civilizatórios africanos presentes na ética da narrativa. Desmistificamos aquela ideia de que África é apenas a savana, nossas ações reafirmaram que as culturas africanas são plurais.

Descobrimos muitas referências africanas no filme, desde o vocabulário (termos em línguas africanas): língua Swalili - Simba (Leão), Hakuna Matata (filosofia de vida “sem problemas”), Rafiki (amigo). Língua: Zulu – Mbube (leão) termo que nomeia uma brincadeira africana que vivenciamos nas aulas e o nome dado a Canção Mbube do compositor e cantor sul-africano Solomon Linda. Ele compôs o tema: referente à composição da canção: “The Lion sleeps tonight”, a partir de uma vivência de infância, compunha um sexteto que fez sucesso nos anos 1939, porém sua música foi roubada virou sucesso total em grupos americano e inglês nos anos 50. Nos anos 1994, o filme e novamente em 2019, o remake, bateram record em bilheteria, porém a Disney só pagou os direitos autorais aos seus familiares depois de anos de processo judicial. Ele morreu em condições difíceis e sem reconhecimento algum. Devido ao lançamento do remake em contraponto ao filme, foi

1 Moldes Adinkras são símbolos. Trata-se de um antigo sistema africano de escrita composto por mais de 90 símbolos que transmite aspectos da história, filosofia, valores e normas socioculturais do povo Akan.

2 Denominação, em Moçambique, de um tecido muito utilizado no país.

lançado um documentário chamado “Re-Mastered: Lion’s Share”, em homenagem a ele para que o público fã do filme o conheça. A música de encerramento do musical foi a canção “Spirit”, da cantora Beyoncé Knowles, que gravou o álbum “The Lion King – The Gift” em homenagem ao filme. Analisamos comparativamente os clipes da música, e todas as turmas participaram do encerramento. Recontamos a história com a trilha sonora do filme e aliamos as práticas por meio da vivência dos valores civilizatórios afro-brasileiros cunhados por Azoilda Trindade (2013). Os estudantes se envolveram e se dedicaram em todas as atividades realizadas. A apresentação final encerrou esse trabalho coletivo com uma perspectiva acolhedora e afro referenciada numa pedagogia da ancestralidade.

Homenageamos o compositor e cantor sul-africano Solomon Popoli Linda, com a intenção de desconstruir a visão estereotipada do continente africano de haver somente pobreza ou bichos da savana, recontamos a narrativa por meio de performances e coreografias, em parceria com os professores de Artes e Educação Física. Os figurinos também foram construídos coletivamente, com a criação de máscaras para os alunos das séries iniciais e oficina de estamparia de símbolos Adinkras. Cada estudante criou sua camiseta de acordo com os significados e símbolos. Foram referenciados os jogos de memória Adinkras produzidos pela Olufemi, confeccionados manualmente por sua criadora, a professora Evellin Oliveira, como prática afrocentrada de cumprimento à Lei nº 10.639/03.

Considerações

A importância dessa prática coletiva foi colocar o debate étnico-racial no cotidiano escolar. Sua ampliação deve ocorrer de maneira natural, pois é um processo de constante transformação. Segundo Brandão (2006), o valor civilizatório, que nomeamos cooperativismo, promove o diálogo entre professores e outros educadores e a refletir coletivamente a necessidade de combate ao racismo com

práticas pedagógicas. Quando se quer uma sociedade mais justa, deve-se lutar por equidade. Como bem ensinou a filósofa Angela Davis, em seus discursos e atitudes, em sociedades racistas, não basta não ser racista, mas é preciso ser antirracista. Sem retrocesso por todos que nos antecederam e todas as conquistas dos movimentos negros. Decolonizar os saberes, práticas e atitudes.

Referências

BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Saberes e fazeres:** modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A cor da cultura).

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

LORDE, Audre. There is no hierarchy of oppressions. **Bulletin:** Homophobia and Education, New York, v. 14, n. 3-4, 1983. Disponível em: http://uuliveoak.org/pdfs/worship_9-04-09_excerpts_no_hierarchy_of_oppressions.pdf. Acesso em: 6 abr. 2022.

REI LEÃO. Direção de Roger Allers, Rob Minkoff. California, USA: Walt Disney Studios, 1994. 1 DVD (124 min.).

REI LEÃO. Direção de Jon Favreau. Orlando, USA: Walt Disney Studios, 2019. 1 DVD (158 min.).

TRINDADE, Azoilda L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: TRINDADE, Azoilda L. (org.). **Africanidades brasileiras e educação: Salto para o Futuro.** Brasília: TV Escola, 2013. Disponível em: https://issuu.com/heitorrodrigues7/docs/livro_africanidades_brasileiras_edu. Acesso em: 15 maio 2019.



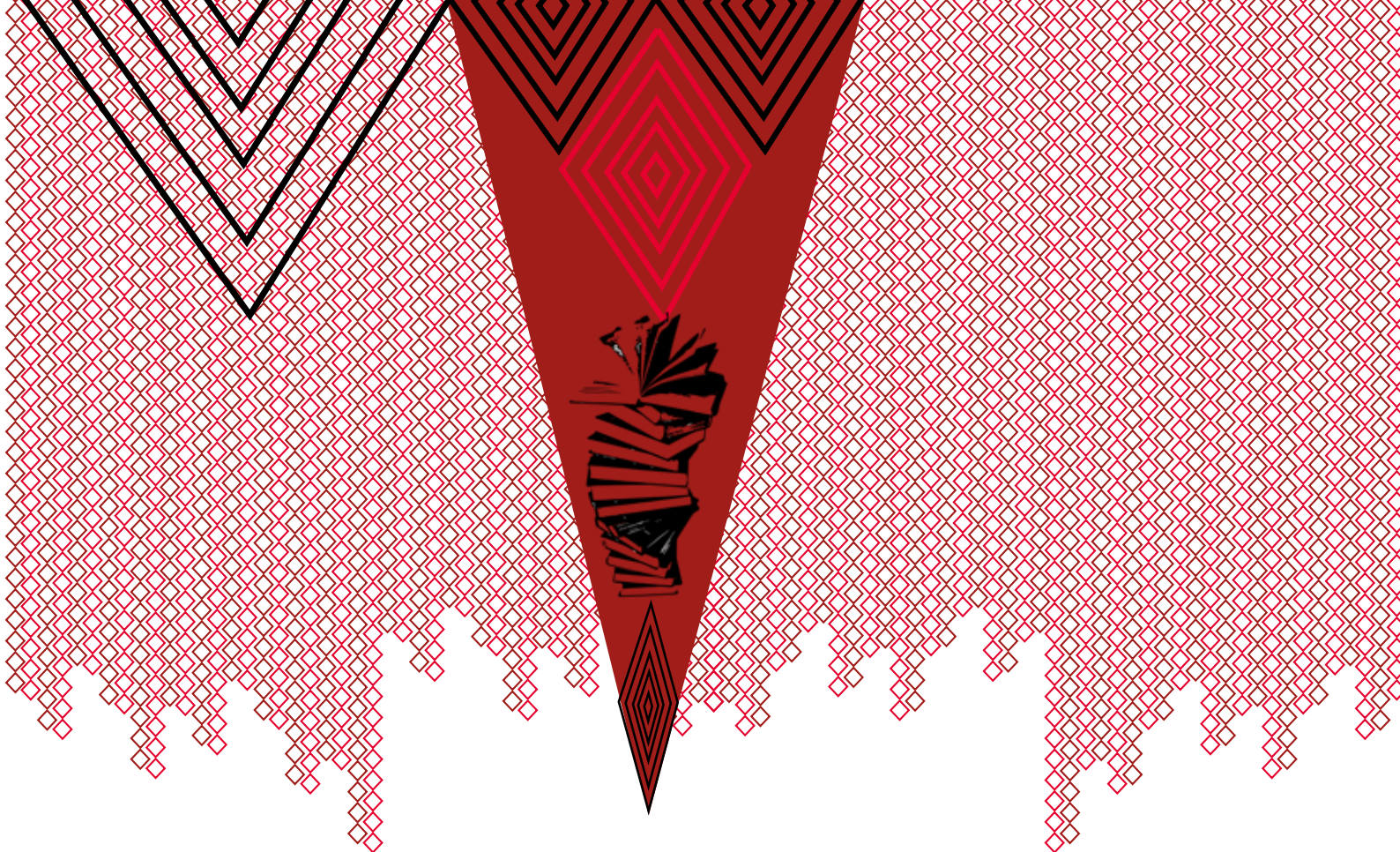


Ilustração: Adobe Stock

Ações e reflexões pedagógicas antirracistas na Educação Física escolar

Carolina Cristina dos Santos Nobrega

EMEF Arthur Alvim – DRE Penha



Introdução

O presente artigo apresenta os caminhos tecidos na elaboração da proposta pedagógica denominada Educação Física Antirracista, constituída pelas experiências vividas no chão da escola como fonte de conhecimento científico, considerando que o ato de pesquisar é inerente à relevância do ensino, que exige o reconhecimento das necessidades, particularidades, diferenças e diversidades da população, sobretudo negra, no Município de São Paulo. Nesse sentido, é no efetivo compromisso coletivo de sermos antirracista que a educação, em especial a Educação Física, torna-se negra e indígena.

Abro os caminhos, lembrando a seguinte frase: “[...] cada vez mais confirmaremos que, para entender o Brasil, é preciso conhecer e compreender a África” (GOMES, 2003, p. 84), portanto, a África que nos ha-

bita, escrevivas(os) que somos por Cabo Verde, Senegal, Guiné-Bissau, Gana, Togo, Benim, Nigéria, Angola, Moçambique, ou seja, alguns países que mostram a raiz do Brasil negro.

Nesse movimento de pensar as relações antirracistas, compreende-se a categoria raça no sentido sociopolítico, em concordância com os movimentos negros e, nesse caso, com educadoras(es) que, por meio da experiência ativista-pedagógica, percebem a experiência vivida das(os) professoras(es) e estudantes, da comunidade escolar na recuperação das raízes, da identidade afro-brasileira, da história e, principalmente, do desenvolvimento político das negritudes a partir da rica herança africana (NOBREGA, 2020). A partir dessa reflexão, no meu artigo intitulado Por uma Educação Física

Antirracista (NOBREGA, 2020), amparada pela preocupação dos estudos feministas decoloniais a respeito da desconstrução do discurso colonial, da reconfiguração do imaginário colonial, da severa violência epistêmica, apresento, com foco nas relações raciais, os principais pontos (nesta análise) que nos auxiliam no entendimento sobre as manifestações racistas brasileiras, a partir das contribuições de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999), entre outras(os) autoras(es).

Em termos históricos, o primeiro ponto expõe:

[...] a apropriação das ideias biológicas para justificar as desigualdades sociais através da classificação de pessoas com base nos conceitos de raças superiores e inferiores (discurso racista dos cientistas europeus). No entanto (a partir do século XX), esses conceitos foram substituídos e alterados através da referência cultural, resultando em culturas superiores e culturas inferiores [...]. (NOBREGA, 2020, p. 53).

Nessa linha de raciocínio, o segundo ponto apresenta a relação de poder sobre o giro linguístico e cultural a respeito da raça, da cor e da aparência física. Nessa lógica, o corpo negro se refere à exclusão, sustentando os estereótipos na lógica da inferioridade imutável (núcleo do racismo). Desse modo, o corpo negro é inscrito em outra pele que lhe

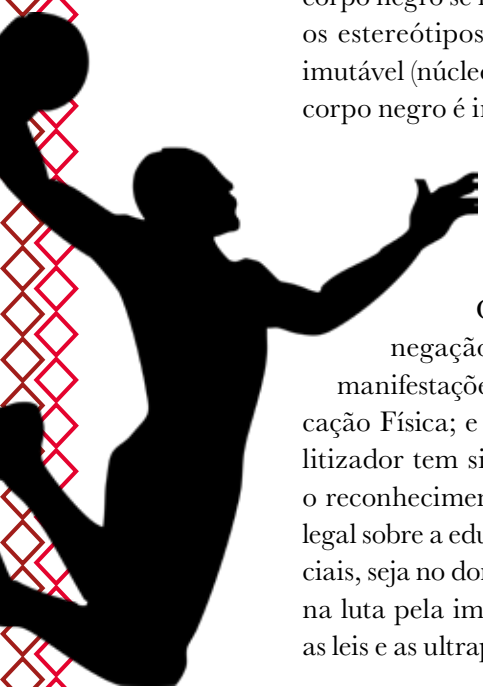
foi imposta para atender parâmetros estabelecidos pelos ideais brancos, reforçando o mito negro.

O terceiro ponto se refere à negação do racismo, bem como às manifestações racistas na escola e na Educação Física; e esse desengajamento despolitizador tem sido um forte obstáculo para o reconhecimento da relevância do aparato legal sobre a educação das relações étnico-raciais, seja no domínio das ações pedagógicas, na luta pela implementação do que versam as leis e as ultrapassam no compromisso com

a transformação que enxerga a diversidade étnico-racial como eixo do currículo, numa educação de direitos antirracistas. E, por fim, o quarto ponto ressalta o genocídio da população negra e indígena na atual conjuntura.

Nessa lógica, um dos grandes desafios para a educação, em especial para a Educação Física (considerando a sua especificidade), é tecer, no cotidiano da escola, os direitos humanos negros, que não se limitam a um projeto (com começo, meio e fim). Urgem intervenções pedagógicas e políticas cotidianas, pois os corpos negros, indígenas, pobres são exauridos, expulsos da humanidade ao longo da história, e tal realidade se faz cada vez mais cruel e presente no capitalismo racial. A educação é uma questão racial que, em diálogo com as categorias do Ocidente cristão, demonstra as opressões sociais, discriminações, preconceitos, racismos etc., e tais violências condicionam as vidas negras às desumanidades, dificuldades de ascensão social ao longo da história (NOBREGA, 2019a).

Diante do exposto, a transformação da Educação Física se delineia a partir das narrativas e experiências quilombolas nas aulas, numa perspectiva descolonizadora das questões de gênero, desenvolvendo conceitos propostos por pensadoras feministas negras, como: aquilombar, pretuguês, dororidade, escrevivência, interseccionalidade etc., que apresentam os sentidos, significados, simbolismos, saberes e conhecimentos da nossa comunidade de resistência. À vista disso, abraçamos o ensinamento de suas políticas, poesias, seus exemplos de negritude, legítimos, inspirados nos valores negro-africanos, costurados por múltiplas histórias (NOBREGA, 2021). Desse modo, desenvolve-se uma Educação Física que compreende a intimidade entre o conteúdo que se ensina e a experiência vivida da comunidade negra na escola, por exemplo, a prática pedagógica intitulada Os orixás na Educação Física antirracista: educando no combate à intolerância religiosa (NOBREGA, 2019b), entre outras. Em defesa de uma sociedade



antirracista, a presente proposta pedagógica adota a metodologia feminista decolonial e incorpora (na aproximação com as pedagogias afrorreferenciadas) arte, história, literatura e leitura de mundo, afro-brasileira e africana, nos temas de estudo e na interpretação das

práticas corporais (com os temas-elo), tecendo as narrativas do corpo negro e indígena sobre o corpo negro, indígena em diálogo com os saberes identitários, estético-corpóreos e políticos dos movimentos negros educadores (GOMES, 2017).

Referências

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 54, p. 149-156, jul. 1999.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de Educação Física escolar**. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019a.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Narrativas quilombolas na Educação Física escolar: combatendo o epistemicídio. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline (org.). **Linguagens na Educação Física escolar: diferentes formas de ler o mundo**. Curitiba: CRV, 2021. p. 67-83.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Os orixás na Educação Física antirracista: educando no combate à intolerância religiosa. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, ano 5, v. 2, p. 48- 63, nov. 2019b.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma Educação Física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 34, n. esp., p. 51-61, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173145>. Acesso em: 13 nov. 2020.



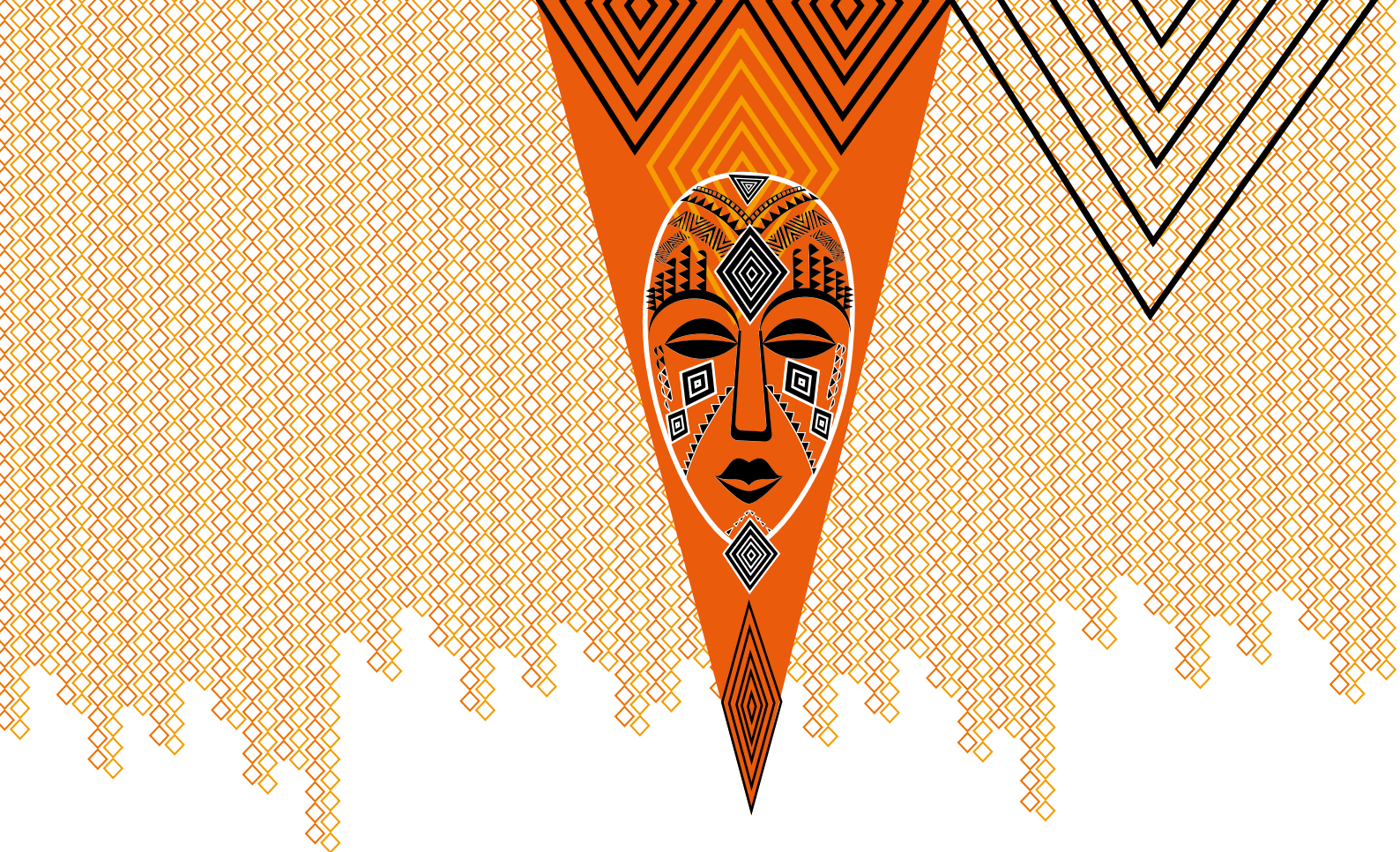


Ilustração: Cassiana Paula Coninato

Valorização da estética negra na escola: projeto Encrespa Antenor, Currículo em ação

Eliane Ornellas Carneira

EMEF Antenor Nascentes – DRE Santo Amaro



Devido uma herança eurocêntrica, a história da África e dos afrodescendentes foi excluída e silenciada. O sistema educacional brasileiro contribuiu e participou do silenciamento das histórias desses grupos. Na atualidade, ainda existe a resistência dentro do espaço escolar para a transmissão e prática dessas culturas. As Orientações Curriculares - Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial da SME/SP, de 2008, traz dados referentes aos educandos matriculados na Rede:

Em todas as modalidades, os educandos negros (pretos e pardos) representam mais

de 50% do total dos alunos matriculados. Outro dado importante é de que, ao se fazer o recorte de gênero, as educandas perfazem também 50% do universo do ensino municipal. Portanto, as temáticas cor/etnia e gênero requerem um olhar atento relativo aos projetos pedagógicos e curriculares. (SÃO PAULO, 2008, p. 11).

E a intersecção gênero/raça presente na Rede Municipal de Ensino, nos faz pensar na pirâmide do racismo estrutural da sociedade brasileira, a qual à mulher negra não são garantidos direitos básicos, ou a elas são oferecidas as piores condições e oportunidades. Não garantir uma educação significativa e

de qualidade em nossas Unidades Escolares significa manter essa estrutura racista. Como garantir uma educação que seja significativa para essas meninas?

A história eurocêntrica trouxe não apenas a invisibilidade da história do afrodescendente no Brasil, como também contribuiu para a negação da estética do negro. Apesar de o Brasil ser um país majoritariamente mestiço, o padrão de beleza empregado na nossa sociedade é o de estética europeia e branca, e esses padrões de beleza são reafirmados nos livros didáticos, paradidáticos, nos programas de TV, nos filmes, revistas e nas redes sociais que fazem parte do cotidiano de nossos estudantes. As redes sociais, as quais nossos alunos e alunas utilizam no dia a dia, reforçam, a todo momento, esse padrão de beleza. A valorização do negro no Brasil perpassa pela aceitação e pela identidade da estética negra. O cabelo crespo, visto como o cabelo ruim, se torna a insatisfação de muitas meninas e meninos, pois dentro do ambiente escolar são excluídos e recebem apelidos que inferiorizam sua estética, e esses, desde a infância, são submetidos à utilização de químicas para se aproximar aos padrões de beleza do branco. Devido a essa negação, os alunos negros possuem uma baixa autoestima, o que acarreta um baixo rendimento escolar.

Através das relações raciais no Brasil como em outras partes do mundo marcadas pelas práticas racistas, aos negros foi atribuída uma identidade corporal inferior que eles se introjetaram, e os brancos se auto atribuíram uma identidade corporal superior. Ora, para libertar-se desta inferiorização, é preciso reverter a imagem negativa do corpo negro, através de um processo de desconstrução da imagem anterior e reconstrução de uma nova imagem positiva. Ou seja, construir novo cânone da beleza da estética que dão positividade às características corporais do negro. (MUNANGA apud GOMES, 2019, p. 23).

O **Projeto Encrespa** desenvolvido na EMEF Antenor Nascentes, da Diretoria

Regional de Educação de Santo Amaro, na cidade de São Paulo, tem por objetivo valorizar a estética do negro na escola, por meio de ações que perpassam a aceitação da identidade da estética negra. O cabelo crespo/cacheado e sua diversidade são utilizados como viés para aceitação e valorização da estética e da história do negro no Brasil e também para o conhecimento da cultura afro-brasileira.

O cabelo crespo e o corpo podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra. (GOMES, 2019, p. 29).

O projeto desenvolveu ações em torno de quatro eixos temáticos:

- **Autocuidado:** oficinas de penteados, cuidados com o cabelo crespo e cacheado e utilização de turbantes; vivência com bonecos e bonecas negras que foram batizados pelos estudantes de Tayó e Jordan; oficina de dança com o dançarino Thiago Jesus.
- **Representatividade:** rodas de conversa com pessoas negras que são referência para os educandos participantes. A primeira roda foi com uma ex-aluna da escola, Kimberly, que trabalha como modelo plus size, ela abordou temas como empoderamento feminino, transição capilar e racismo na escola. A segunda roda de conversa foi com o fotógrafo Roger Cipó. Ele abordou temas como machismo, mortalidade dos meninos negros da periferia, racismo na escola e também sobre a sua relação com o cabelo crespo. Nesse encontro também realizamos leitura de livros da literatura periférica e negra e oficinas de bonecas Abayomi.
- **Protagonismo:** produção de desenhos com o tema “O que meu cabelo

fala” e Sarau e Slam com o foco em Escrivência¹.

- **Empoderamento:** Desfile da Beleza Negra com roupas das lojas afro da região de Santo Amaro.

Com essas atividades, desenvolvemos um projeto na Unidade Educacional para discutir sobre questões que envolvem o cotidiano das populações afro-brasileiras, mas, sobretudo, visando valorizar seus conhecimentos, estética e cultura.

Considerações

A criança, desde a primeira infância, é educada a negar as suas raízes negras, quando não há a representatividade nos livros, histórias e personagens infantis, assim como nos conteúdos escolares e quando não há professores, coordenadores ou diretores negros. A educação eurocêntrica leva a criança a achar que apenas a estética do branco é o belo. Essas crianças passam a não gostar de seus cabelos, cor de pele e traços físicos e, muitas vezes, sofrem com o racismo, em que esses traços são ridicularizados com piadas e ofensas. É importantíssimo que, para além de trabalhar conteúdos que abarcam a história do negro e dos afrodescendentes, a escola traga questionamentos e ações que façam refletir e ponha em prática o respeito às diversidades e uma educação antirracista, sendo significativa para os educandos. Para isso, é necessário que toda a comunidade escolar esteja preparada para lidar com essas questões no seu cotidiano.

O Projeto Encrespa – Valorização da Estética Negra na Escola utiliza a estética negra para fomentar o questionamento das raízes da discriminação e do racismo presentes na escola e em nossa sociedade. O projeto busca em suas ações romper com uma educação racista que contribui para manter o racismo estrutural. Percebe-se nos estudantes participantes o desenvolvimento de uma consciência que vai para além do racismo, que envolve a discriminação com o cabelo. Em diversos momentos, eles citam casos ocorridos no cotidiano escolar, que envolvem outras formas de discriminação, como machismo, gordofobia, homofobia, entre outros. É importante pontuar que a aceitação e a valorização da estética negra por parte dos discentes participantes trazem a eles melhora na autoestima, no envolvimento com os colegas, na participação em outros projetos da escola e no processo de aprendizagem.

1 Prática literária da escritora Evaristo Conceição.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Jandaíra, 2020.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

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

SANTOS, Joel Rufino. **A questão do negro na sala de aula.** São Paulo: Global, 2016.

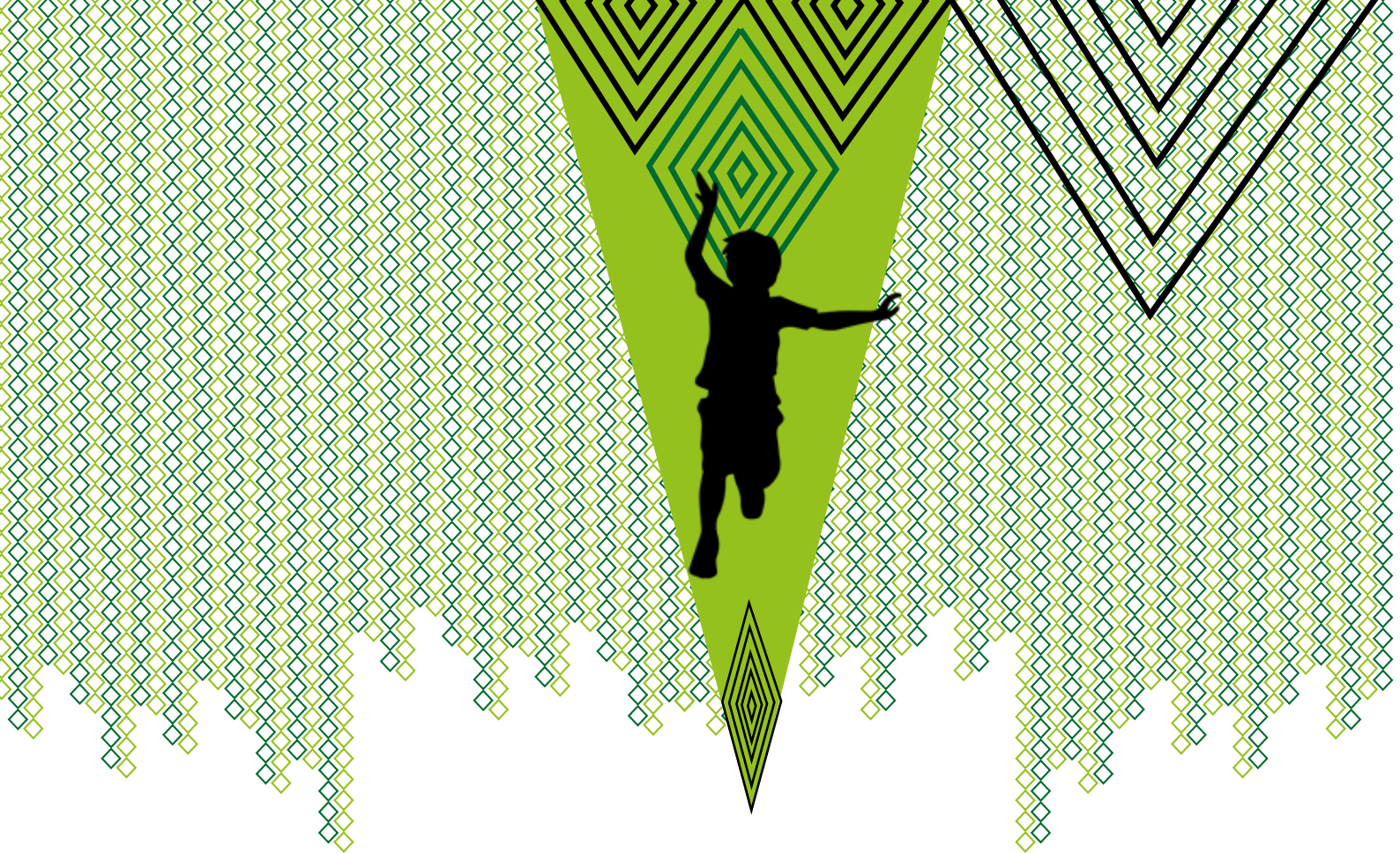
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares:** expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. São Paulo: SME/DOT, 2008.



Protagonismo indígena nos documentos interessantes para a História e costumes de São Paulo: a derrota bandeirante nos Campos de Guarapuava (1771-1772)

Giovana de Cássia Ramos Fanelli

EMEF Paulo Prado - DRE Pirituba/Jaraguá



A segunda metade do século XVIII é marcada por novos acordos de limites territoriais na América do Sul, entre Portugal e Espanha. Os Tratados de Madri (1750) e de Santo Ildelfonso (1777) tinham por objetivo colocar fim às disputas territoriais entre os países europeus. Reconhecer e ocupar as terras meridionais, do ponto de vista dos europeus, significava a efetivação do direito à posse da terra. Do ponto de vista dos povos originários, como os Kaingang e tantos outros, significava buscar estratégias para garantir a sua ocupação ancestral.

A região dos Campos de Guarapuava tinha terras férteis para a agricultura, criação de animais e possibilidade de extração de riquezas minerais, como diamantes. O governo português deu ordens ao governador da capitania de São Paulo, Botelho Mourão, para que expandisse a ocupação do território. Durante o período de 1769 e 1775, diversas bandeiras militares saíram de São Paulo com o objetivo de explorar as terras ao sul da colônia.

Uma dessas bandeiras, liderada por Afonso de Botelho Sampaio e Sousa, entre os anos de 1771 e 1772, teve

que lidar com a forte resistência dos Kaingang que habitavam essa região, expressa nos relatórios enviados ao governador da capitania, e que consta nos *Documentos Interessantes para a história e costumes de São Paulo (1896)*, vol. IV. Essa tenacidade em defender seus territórios conseguiu repelir por 40 anos a ocupação pelos colonizadores.

O desenvolvimento da atividade:

A atividade proposta se insere no tema “expansão colonial do Brasil” e foi desenvolvida com estudantes dos 8º anos após o estudo sobre a atuação dos bandeirantes e seus desdobramentos. Foi elaborada em duas aulas: primeira aula, retomamos os mapas históricos que tratam das campanhas bandeirantes, da expansão e da economia colonial no século XVIII. O objetivo foi refletir como ocorreu o processo de interiorização da colônia, que avançou em um território ocupado por uma grande diversidade de povos indígenas.

Na segunda aula, retomamos os mapas que tratam dos novos limites territoriais entre a América Portuguesa e Espanhola (Madri; Santo Ildelfonso e Badajós) e refletimos que, para os europeus, além da assinatura desses acordos, era necessária a colonização do território para garantir a posse deste. É nesse contexto que acontecem diversas expedições sertanistas, tendo como ponto de partida São Paulo rumo à região sul. Em seguida, dispostos em duplas, foi realizada a leitura do relatório escrito por Afonso de Botelho

Sampaio e Sousa, líder da bandeira que teve contato com os Kaingang.

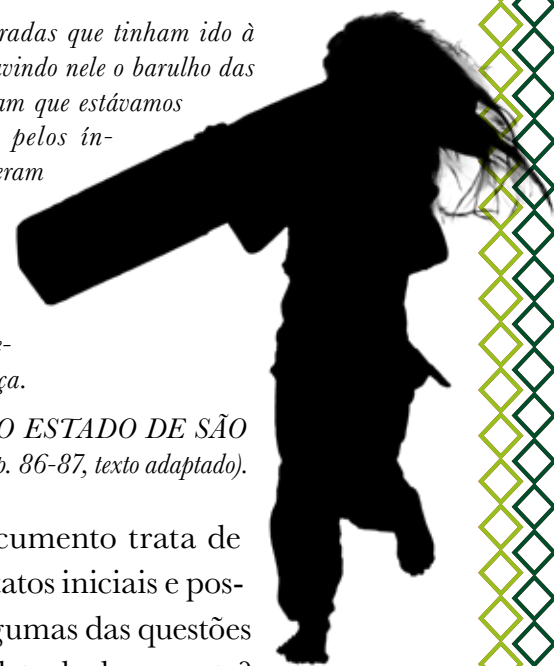
Doc. 1 – Relação do primeiro encontro que tivemos com os índios do Sertão do Tibagi, nos campos de Varapoava, em 16 e 17 de Dezembro de 1771

[...] O capitão Carneiro e mais exploradores, dando muitas salvas [...] contaram que havendo marchado pouco mais de uma légua, encontraram um rancho queimado, e, mais adiante em um lago, um índio com cinco filhos tirando pinhões. Ao nos verem, assustados fugiram. Fizemos sinal de paz e batemos palmas e o índio assustado parou. O tenente tirou seu chapéu de pano vermelho, mas o índio duvidou em pegar. O tenente colocou então, em cima do cavalo e o índio apanhou antes que caísse no chão, ficando muito alegre. O tenente despiu sua capa de lã cor de rosa e lhe deu. O índio a pegou e a abraçou muito alegre. Diogo Bueno e outro companheiro deu outro lenço e abraçaram os indiozinhos. O pai ficou muito satisfeito, dando um abraço a todos. Nos comunicando por acenos, por não entendermos a língua e indicando aonde estavam acampados, prometeu de vir no dia seguinte com muito mais companheiros.

Os nossos camaradas que tinham ido à caça no mato, ouvindo nele o barulho das salvas, entenderam que estávamos sendo atacados pelos índios, por isso vieram correndo, mas certificando-se daquele feliz encontro, não se chatearam por terem perdido a caça.

(ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1896, p. 86-87, texto adaptado).

O primeiro documento trata de como foram os contatos iniciais e possibilitou realizar algumas das questões que seguem: qual a data do documento?



Quem é o autor? Para quem o autor está escrevendo? Como relata o primeiro encontro com os Kaingang?

Na sequência, foi apresentado o próximo documento:

Doc. 2 – Ano de 1772

[...] Aos 8 de janeiro, logo de manhã, fomos ver o sítio aonde formava a intenção de construir a fortaleza. [Neste lugar] se viu uma grande quantidade de índios [...] mais de cento e cinquenta índios, e como marchavam apressados, julgamos que vinham como tinham prometido. Vinham tocando suas gaitas [...]. Alguns dos nossos foram recebê-los comigo, com o mesmo carinho e agrado chegaram ao nosso acampamento [...] vinham algumas mulheres, que foram logo vestidas e preparadas de saias [...]. Contas, missangas, brincos, espelhos, e muitas outras coisas (...). Os índios trouxeram milho verde e bolos de milho, mas tão repugnantes, que só o desejo de os agradar tirava o horror de os aceitar. Todos nos convidavam a atravessar a margem do rio com eles. Assim foram Manoel Pinto, José Pinto, Vicente Domingues todos a pé e sem arma. O capitão Carneiro seguia a cavalo para onde eles o guiavam. Como ficava alto, pode ver um dos camaradas morto no chão. Ao conhecer a traição, disfarçou, e ganhando uma certa distância, deu de esporas no cavalo. Atravessando

por entre os índios, correu e teve a felicidade de não lhe acertarem com infinitas flechas. Deus que conhecia o nosso interior, gosto e desejo que tínhamos da redução [catequização] daqueles bárbaros, que se faziam tão domésticos e familiares, mas revelaram tanta maldade, que observamos depois serem os bolos que nos ofereceram estarem envenenados, pois o único cão que comeu, logo morreu. Isso é o que se passou na entrada e descobrimento dos Campos de Guarapuava. Curitiba, 31 de janeiro de 1772.

(ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1896, p. 102 -105 e 107, texto adaptado).

Algumas das perguntas realizadas foram: qual a data e local do documento? Houve troca de presentes? O que os exploradores ofertaram? E os indígenas? Os indígenas perceberam o objetivo dos exploradores? Qual foi a estratégia criada pelos Kaingang?

Há muitas outras possibilidades de explorar os documentos citados, mas o essencial é que, por meio da discussão destas fontes históricas, os estudantes percebam o protagonismo exercido pelos Kaingang na defesa de suas terras e na construção da história do nosso país.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Uso didático de documentos. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Documentos Interessantes para a história e costumes de São Paulo.** São Paulo: Typographia da Companhia Industrial de São Paulo, 1896. v. IV. Disponível em: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/6947>. Acesso em: 15 maio 2022.

ATLAS HISTÓRICO: Brasil 500 anos. São Paulo: Editora Três, 1998. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/apresentacao>. Acesso em: 15 maio 2022.

TAKATUZI, Tatiana. **Águas batismais e santos óleos:** uma trajetória histórica do aldeamento de Atalaia. 2005. 162f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/tese:takatuzi-2005>. Acesso em: 15 maio 2022.

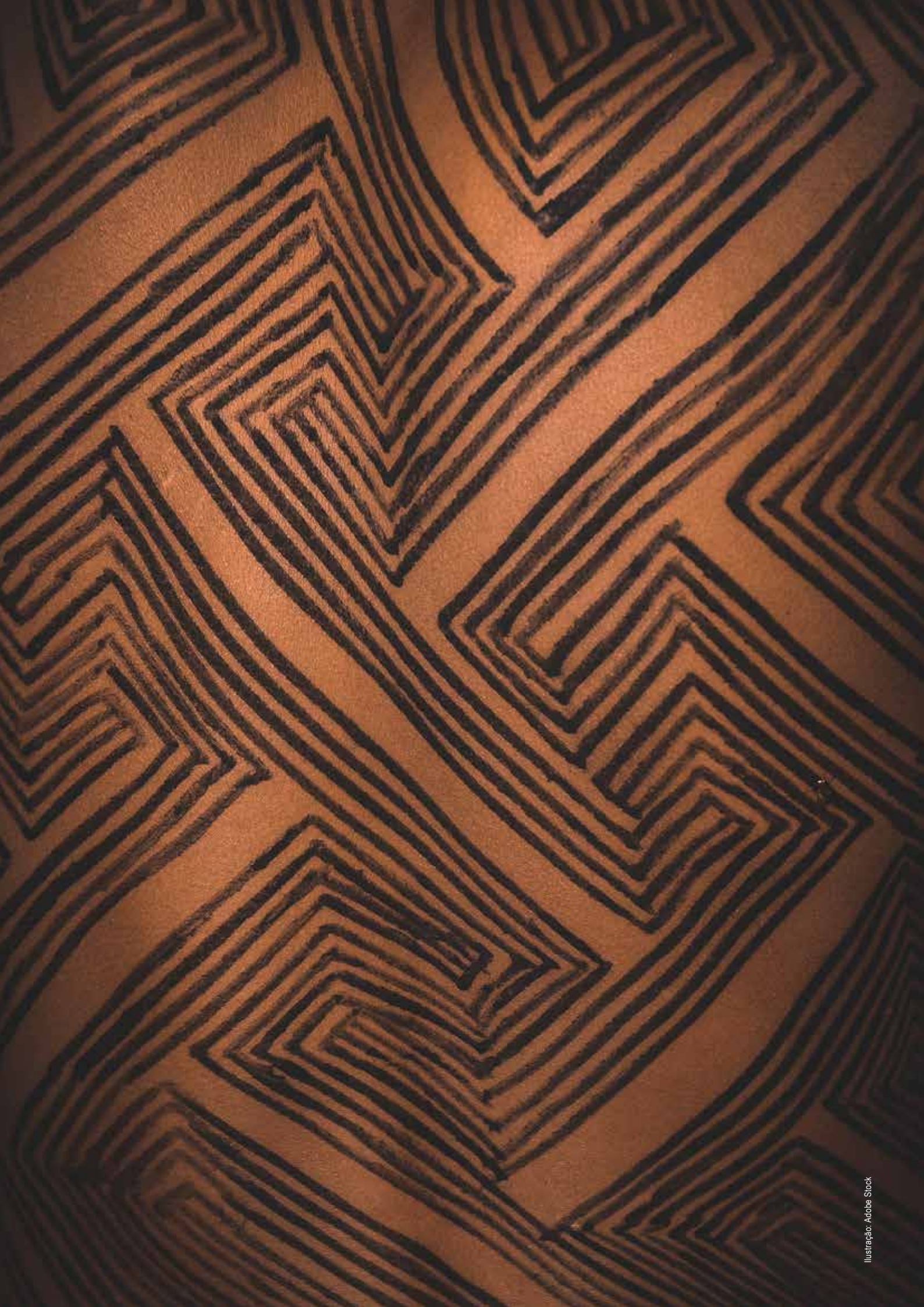


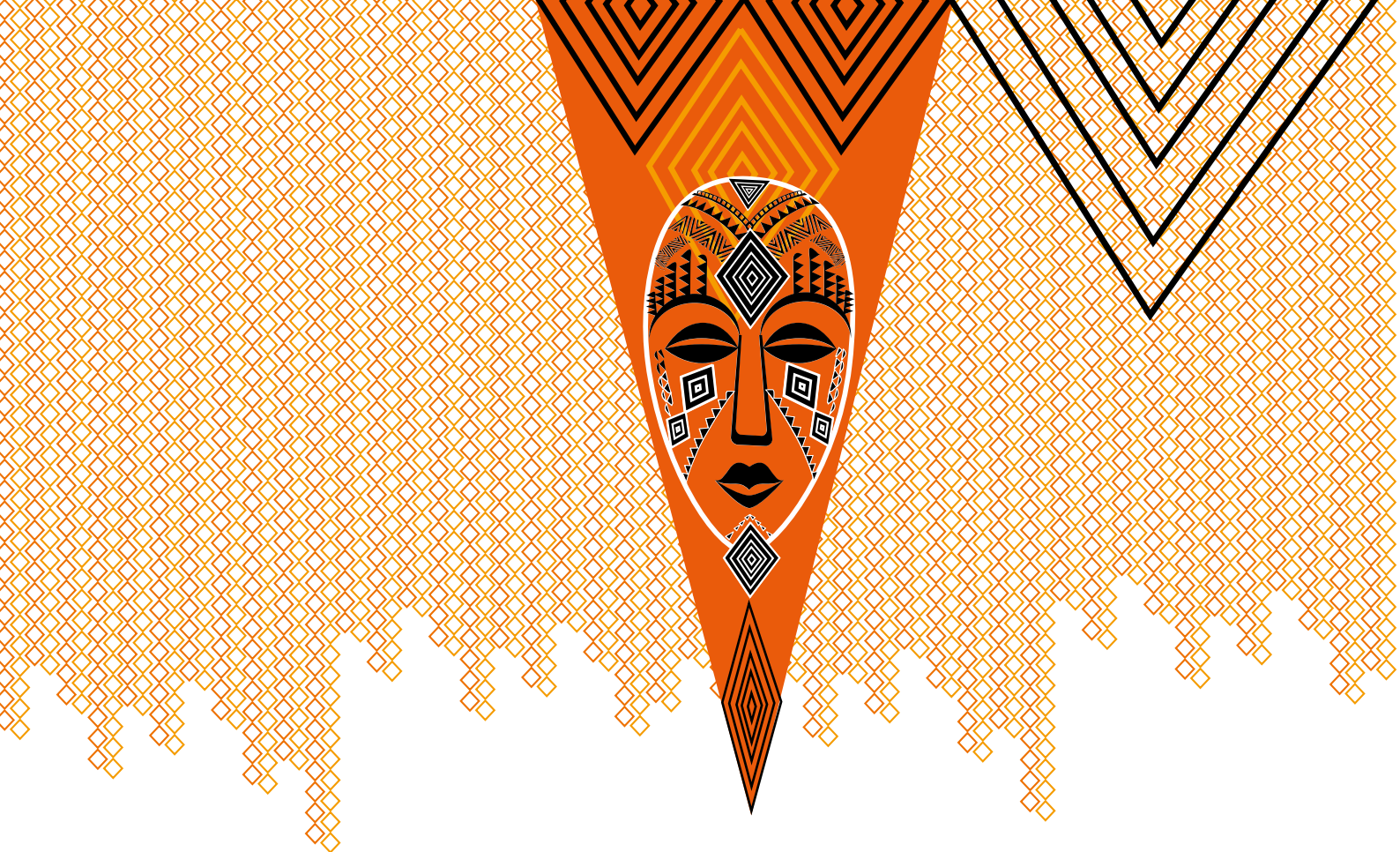


Ilustração: Cassiana Paula Cominato

Sarau Lélia Gonzalez: decolonialidade e representatividade

Lucineide Ferreira dos Santos

EMEF Desembargador Theodomiro Dias - DRE Butantã



A pandemia de COVID-19 acentuou e evidenciou as desigualdades inscritas nos marcadores sociais de etnia e gênero em nosso país, sobretudo nas regiões periféricas das grandes cidades, como a comunidade de Paraisópolis. Após um ano de quarentena, a escola reabre, ainda em contexto de pandemia, submetida a protocolos de saúde e prevenção, que trouxeram para o cotidiano escolar novas dinâmicas de funcionamento e as tensões vividas fora dela. Quais são as prioridades da escola, no retorno às aulas presenciais, em contexto de pandemia? Como acolher os mais diversos sentimentos e lidar com as tensões sociais intensificadas e trazidas para a instituição escolar nesse momento? Estudantes enlutados, apáticos, desestimulados; outros apresentando crises de ansiedade ou agressividade faziam a escola parecer algo distante e desconexo de suas vidas.

As situações comunicativas entre os e as estudantes evidenciavam enunciações pautadas pela agressividade, pelo medo, pelo sofrimento; passaram a ser frequentes as queixas de agressões de teor racista, sexista, homofóbico; a desvalorização do corpo, sobretudo do corpo negro, com destaque às (des)qualificações relativas ao cabelo, em um contexto no qual os indivíduos já enfrentavam o sofrimento gerado pela situação de pandemia, revelava sujeitos machucados, com a imagem distorcida de si mesmos.

Esse olhar sensível foi o que mobilizou o grupo de professores da Unidade Educacional: Lucineide Ferreira, Andrea Lages, Dyegho Lobo, Adriana Santos, Lourival Vieira, Hugo Silva, Jamila Cruzado e a coordenadora pedagógica Michelle Mendonça, no intuito de desenvolver um projeto de trabalho que problematizasse a construção das narrativas sobre as minorias representativas

nos meios de comunicação. Partimos de estudos que revelava o projeto de aniquilamento ou subalternização dos corpos negros pela elite branca após o 13 de maio, impondo sua versão eurocêntrica da história, a versão “do vencedor”. A esse projeto nomeamos “Veremundo em Movimento”, força motriz das práticas e produções que culminaram no “Sarau Lélia Gonzalez”. Também atendemos aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS da Agenda 2030, que preza pela necessidade de assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

Os(as) estudantes, em esquema de revezamento, participaram dos aulões (aulas compartilhadas) na própria escola, ou de casa, utilizando o recuso dos tablets. Os recursos utilizados foram aparelhos de TV, data show, rede de internet e tablets. Para realizar a transmissão dos aulões, usamos a plataforma “Meeting”.

O primeiro aulão teve como tema os “Movimentos sociais e Organizações não Governamentais (ONGs) na comunidade de Paraisópolis”, protagonizado pelos professores, especialmente por Lucineide, Jamila e Dyegho, que expuseram conceitos e olhares sobre o balé de Paraisópolis e as Organizações não Governamentais atuantes neste território, a partir de uma perspectiva crítica. O segundo aulão, “Isenção fiscal e ONGs esportivas”, foi liderado pelos professores Lourival e Hugo, que discutiram o conceito de ONGs e como recolhem recursos para os projetos sociais, obtendo benefícios fiscais.

O terceiro aulão, “Decolonialidade dos olhares: de Debret aos movimentos sociais”, foi liderado pela professora Lucineide Ferreira e pelo professor Dyegho Lobo, que o desenvolveram a partir da apreciação e problematização da pintura “Um jantar brasileiro, 1827”, de Jean-Baptiste Debret, e as imagens e vídeos de um jantar de comemoração dos trabalhos de uma ONG atuante em Paraisópolis - o que os aproxima? Os(as) professores(as) abordaram os conceitos do

olhar do europeu e questionaram a ideia de norte geográfico como referencial para o pensamento hegemônico, excludente e de subalternização. Em contraponto a esse conceito, trouxeram também o conceito de “quilombo” e “aquilombamento”, como prática de resistência e de humanização.

O quarto aulão, “Arte como resistência e prática de decolonialidade na periferia”, foi protagonizado pelas professoras Adriana, Andrea e Jamila, que retomaram o processo de marginalização e criminalização dos afro-brasileiros desde a Abolição. Foram utilizados trechos do documentário do grupo Racionais “Mil trutas, mil tretas”, bem como do discurso do ex-presidente Washington Luiz, defendendo a morte dos negros recém-libertos que ocupavam as ruas e viadutos dos grandes centros urbanos. Em seguida, houve uma abordagem do rap como forma de resistência do povo negro na periferia, e dos saraus do Binho e Cooperifa como manifestação de resistência nas periferias, finalizando com os slams de poesia, que estão ganhando espaço no Brasil, desde 2011.

Como proposta de formação de professores e estudantes, a coordenadora Michele propôs a revisitação de autores importantes dos estudos sobre a diáspora negra no Brasil, resultando na escolha de Lélia Gonzalez como homenageada do sarau.

Na sequência de cada aulão, foram desenvolvidos com os(as) estudantes diversos trabalhos que foram apresentados no Sarau Lélia Gonzalez, como a produção de uma “carta a Luiz Gama”, conduzida pela professora Lucineide; a sensibilização para construção de narrativas de si, a partir da leitura do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, conduzida pelas professoras Adriana, Lucineide e Andrea; a aula sobre “Representatividade”, a revisitação de autores negros na poesia, realizadas por todas as professoras, preparando os(as) educandos(as) para a escolha de poemas



a serem lidos no sarau “Lélia Gonzalez”. Produções autorais também compuseram o sarau, como o poema “Lélia Presente”, elaborado pela aluna Thalya e o professor Érico. Representações de figuras importan-

tes de intelectuais e artistas, feitas pelos(as) estudantes preencheram o cenário do Sarau. Desfile de estudantes negros e negras promoveu a valorização dos aspectos físicos que expressam a negritude.

“Lélia Vive”

Trazer a vida e obra de Lélia Gonzalez aos(as) estudantes de Paraisópolis tornou-se um marco de resistência e empoderamento do corpo estudantil e docentes. Rompendo com a sedimentação da cultura escolar, na qual centraliza-se na imagem do professor como detentor do conhecimento: conhecimento esse didatizado, branco, europeu, classista e elitista. E ao colocarmos o corpo estudantil e Lélia como centro do trabalho docente, o contexto evidencia um confronto entre o velho e o novo, entre o tradicional e o transgressor, entre o “sempre foi feito assim” para uma ação revolucionária de mudança.

Na coordenação pedagógica, foi traçado um acompanhamento do projeto na busca de fortalecer a participação dos(as) estudantes nos horizontes dos aulões e fortalecer um espaço contínuo de diálogo. Nutrindo os caminhos escolhidos a serem trilhados pelo grupo docente, foi convidada para a JEIF a historiadora Melina de Lima, neta de Lélia Gonzalez. A formação coletiva com o grupo não apenas ampliou o repertório cultural e reflexivo sobre a educação antirracista, como também deu oportunidade para conhecermos Lélia Gonzalez, que além de transgressora, antropóloga, ativista, militante, foi avó, mãe e mulher a frente do seu tempo.

Referências

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez, em primeira pessoa. São Paulo: União dos Coletivos Pan-Africanistas de São Paulo, 2018.

RACIONAIS MC's. Mil trutas, mil tretas. São Paulo: Cosa Nostra, 2006. 1 vídeo (1min29).

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez** – Retratos do Brasil negro. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: Componente Curricular História. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.





Ilustração: Cassiana Paula Cominato

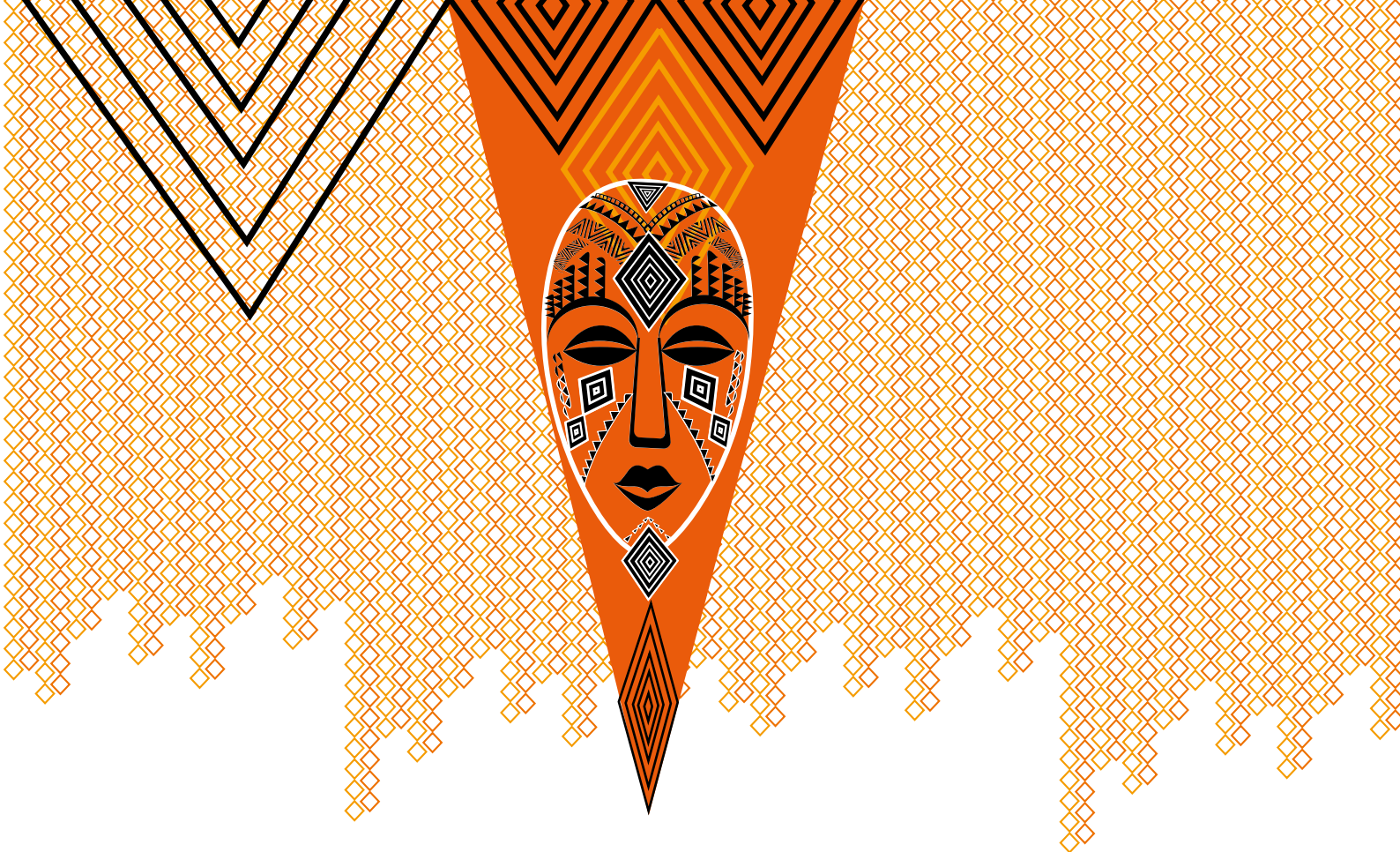
Projeto Pérola Negra

a Beleza da Cor:

**negros como protagonistas da abordagem às culturas
africana e afro-brasileira em sala de aula**

Maria Aparecida Pacca da Silva

EMEF Maria Aparecida do Nascimento – DRE Guaianases



Registros datados de distintos períodos da história dão conta do condicionamento do olhar sobre a estética dos indivíduos a padrões de beleza tacitamente pactuados, promovendo uma sociedade na qual há cada vez menos tolerância aos desvios nos padrões estéticos socialmente estabelecidos. Tratada como ordinária, a modelagem da imagem exibida na mídia é, na verdade, uma investida de grande carga ideológica, em que povos negros, orientais ou indígenas atuam, geralmente, com o estereótipo de serem fora do padrão considerado beleza nacional.

Trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil em sala de aula é uma das diretrizes obrigatórias garantida na Lei nº 10.639/03, lei essa que instituiu também, no calendário escolar, o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro). Cabe ao professor destacar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade, na qual os negros são considerados sujeitos históricos, valori-

zando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura e as religiões de matrizes africanas.

O projeto “Pérola Negra” foi concebido com o propósito de provocar reflexões, ações e ensino em torno de temas, como percepção da invisibilização da diversidade nas artes; conhecimento e apropriação das matrizes estéticas das culturas africanas e afro-brasileiras; representatividade racial; racismo nos espaços coletivos e desconstrução da normatividade. Dada a importância da temática e a visão integrada do mundo, a partir do currículo de Arte, contudo percorrendo também os currículos de Língua Portuguesa e História, o projeto foi construído de forma sistemática e inter(trans)disciplinar, e desenvolvido no âmbito da Escola Municipal Maria Aparecida do Nascimento, localizada na Cidade Tiradentes, Zona Leste de São Paulo, no período de agosto de 2021 a novembro 2021, com estudantes do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental.

O projeto

O referido projeto começa com a disciplina de Arte, amparado nos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino, com base nas orientações didáticas quanto à abordagem de temas étnico-raciais, conforme o currículo oficial. Na primeira e mais robusta fase do projeto, em sala de aula, os estudantes receberam uma relação de quinze nomes de personalidades negras femininas e masculinas acompanhada de um pequeno resumo das biografias, além de retratos que poderiam ser coloridas após a leitura da biografia.

A classe foi dividida em pequenos grupos, aos quais foi dada a missão de que cada um deles, após o contato inicial com as personalidades apresentadas, escolhesse com qual houve maior identificação para aprofundamento dos conhecimentos sobre seu legado e história. Para realização de uma pesquisa sólida e fundamentada, os estudantes foram incentivados a consultar sites acadêmicos, revistas, livros, jornais, entre outros, valendo-se dos recursos tecnológicos disponíveis na escola, sempre enfatizando a importância da relevância, qualidade e confiabilidade das fontes consultadas.

Um dos primeiros materiais com os quais os estudantes tiveram contato foi a Coleção Black Power, da editora Mostarda (2019), por meio da qual os estudantes puderam conhecer a biografia de dez personalidades negras. Outro material de grande relevância na pesquisa dos estudantes foi a Enciclopédia Negra, da Companhia das Letras (2021), um rico material biográfico. Nele, os autores trazem, de A a Z, a biografia de personalidades negras conhecidas e desconhecidas, mas que foram importantes na construção da identidade brasileira. Os autores trazem o período da escravidão e do pós-abolição a fim de restabelecer o protagonismo negro na experiência nacional.

Já recorrendo a outras mídias, os estudantes tiveram a chance de explorar o portal Geledés, um espaço virtual com as publicações mais atuais acerca de discussões étnico-raciais. Entre os artigos utilizados pelos estudantes, destaca-se “Onde estão os heróis negros na história do Brasil?”, publicado em 2014, por Marcos Canetta, e “Plano de aula – Por que os heróis nunca são negros?”, publicado em 2009 e postado por Ana Paula Ruggini Zarpelon, que dá dicas de como promover a visibilidade de personagens históricos negros, além de um roteiro para levantamento de uma discussão acerca do racismo. Iniciativas como canais de vídeos também foram úteis nas pesquisas. Um deles é o canal da história do canal Futura, em que dois jovens simulam trazer do passado, por meio de uma máquina do tempo, personalidades negras importantes para a história brasileira, que serão entrevistadas por eles. Os vídeos retratam a história de vida de personagens negros da história do Brasil em primeira pessoa. Outras publicações também tratam sobre esta questão, porém, não correlacionando aos fatos históricos, mas a heróis como personagens de gibis ou filmes em geral.

Com as informações pesquisadas em mãos, os estudantes documentaram os achados da pesquisa e as discussões do grupo, que foram entregues ao professor de Arte, e partiram para a segunda fase do projeto, que consistia na apresentação das descobertas e percepções do grupo para os demais colegas. Nessa fase, os estudantes foram estimulados a escolher a maneira em que mais se sentiam à vontade para compartilhar o conhecimento, seja por seminário, teatro, música, desenhos, ou algum outro recurso apresentado a eles na disciplina de Arte. O uso dos recursos tecnológicos, audiovisuais, foi fundamental na apresentação da maioria dos grupos.

Na terceira fase do projeto, os estudantes usaram da técnica de arte urbana, o grafite,

para estampar as portas de sala de aula com a imagem das personalidades negras por eles pesquisadas. Com o auxílio dos professores, os estudantes utilizaram de projetores para ampliar, desenhar, pintar e decorar os retratos de quinze personalidades negras sobre papel Kraft, de acordo com as características das personagens.

Na quarta e última etapa, cada sala escolheu dois representantes negros dos gêneros feminino e masculino para participarem da sessão de fotos artísticas africanas, que finalizariam os trabalhos do novembro negro, com uma exposição interna dos trabalhos realizados durante o bimestre.

Os alunos escolhidos vestiram roupas semelhantes às vestimentas tradicionais utilizadas em partes do continente africano, bem como realizaram pinturas faciais. Após toda a caracterização, posaram para fotografias artísticas, realizadas pela professora de Arte. Um mural interno foi montado para a exposição das fotografias, juntamente com

cartazes com frases de efeito contra o racismo e o preconceito. Também foram colocados por toda a escola cartazes com orientações quanto às leis e criminalização da prática de racismo no Brasil.

Posteriormente, uma consultoria pública foi elaborada pela equipe gestora da Unidade, por meio de formulário, para aprovação da projeção da imagem de alguns estudantes que participaram do projeto de fotografia nos muros externos da escola, afirmando assim a identidade negra da escola e da comunidade. A participação da comunidade foi significativa e de forma positiva para a realização da proposta de projeção. Os alunos foram escolhidos por meio de consulta pública entre comunidade, professores, funcionários e equipe gestora, para representar em forma de pintura muralista (grafite) a identidade dos estudantes da escola, como um convite à comunidade para abraçar e acolher suas origens como brasileiros, encerrando assim o ciclo de atividades do Projeto Pérola Negra.

Referências

BLACK Power. Campinas: Mostarda, 2019. (Coleção Black Power).

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

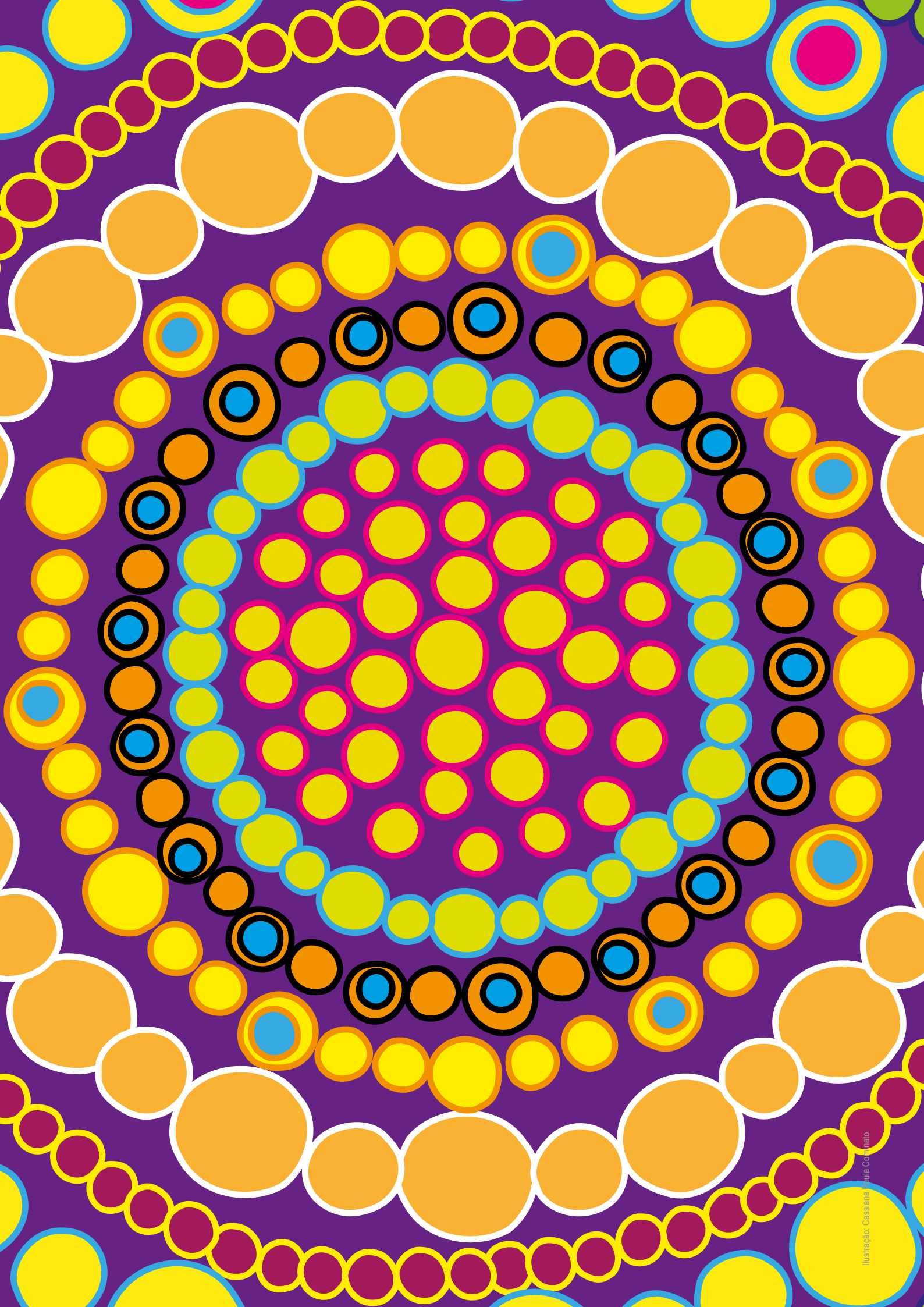
GELEDÉS. **Plano de aula**: Por que os heróis nunca são negros? [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: geledes.org.br, em: 14 ago. 2009.

GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia Negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.





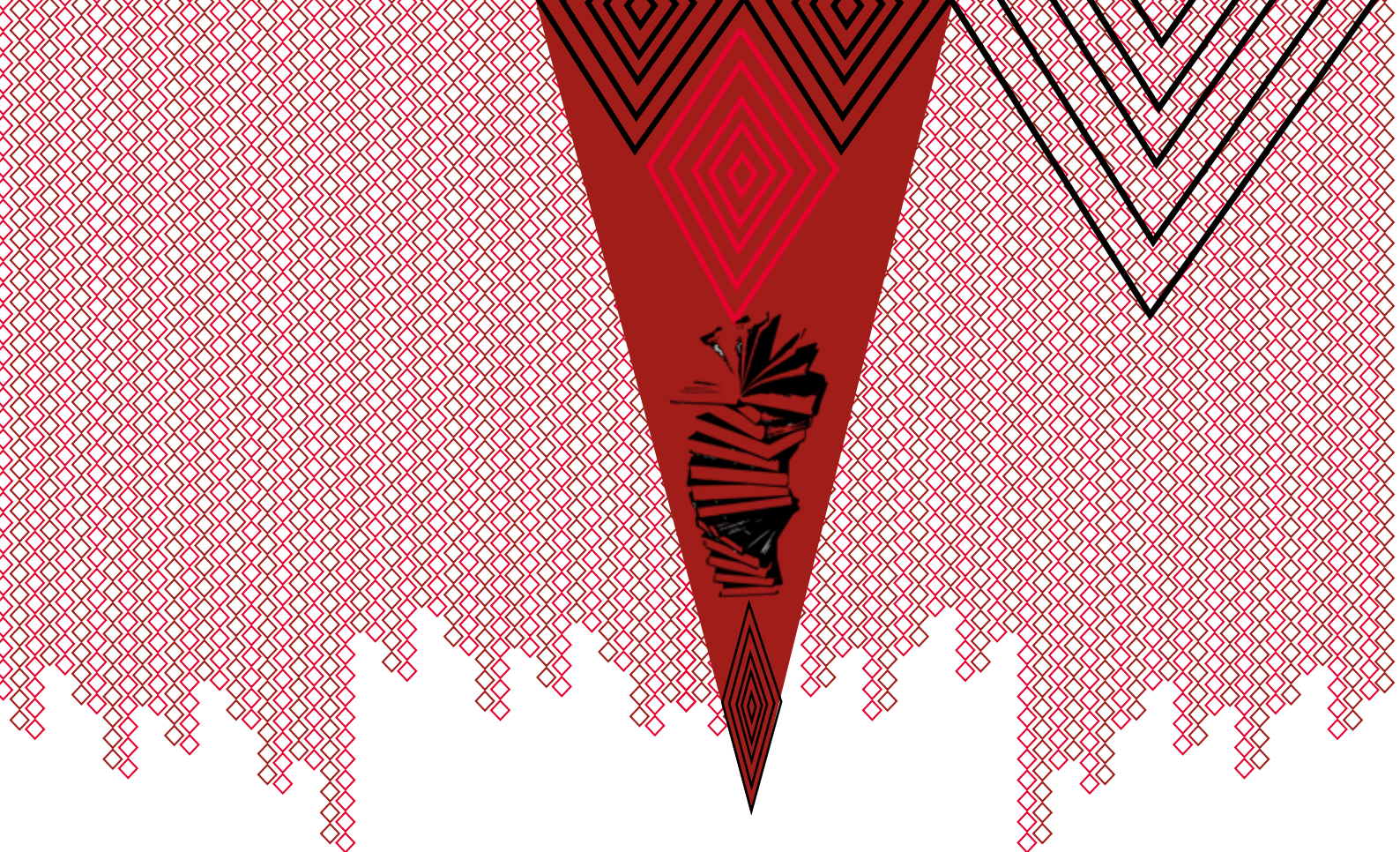
Práticas docentes: conhecimento(s) na construção de uma educação antirracista e plural

Erica Cristina Ferreira

EMEF Mitsutani I - Jornalista Paulo Patarra

Patrícia Cerqueira dos Santos

CEU EMEF Feitiço da Vila



A iniciativa de construir um momento de formação continuada sobre educação para as relações étnico-raciais surgiu do convite da gestão escolar da EMEF Mitsutani I - Jornalista Paulo Patarra à professora Erica Cristina Ferreira, com o objetivo de apresentar práticas educativas inspiradas na Lei nº 10.639/03, para promover a educação antirracista na escola. Sentindo a importância da ação coletiva, a professora retoma suas redes de contato, une pessoas de dentro e de fora da escola, para intensificar a implementação do ensino de história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas nas práticas cotidianas de sala de aula. Foram destacados como objetivos específicos: alinhar o conceito sobre as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/08; refletir sobre a concepção de inovação na educação, protagonismo dos

povos afro-brasileiros e indígenas na luta antirracista, que contribuirão para a realização do encontro “Práticas Docentes: conhecimento(s) na construção de uma educação antirracista e plural”.

Inspirada na filósofa brasileira Lélia Gonzalez, a professora Erica Ferreira apresenta sua proposta intitulada AME-FRICANA: respeita a nossa história, uma proposta de formação continuada de professoras(es), que visa desenvolver ações e produzir planos de aulas plurais e antirracistas em conjunto com profissionais da educação, pautadas pelas diretrizes curriculares e documentos orientadores para a educação básica.

Tomando emprestado do filósofo Daniel Munduruku (2012) o título de seu livro *O caráter educativo do movimento indígena*

brasileiro (1970-1990), fruto de sua tese de doutorado, a professora Patrícia Cerqueira propõe diálogos sobre o protagonismo dos povos indígenas na luta antirracista e a reeducação de nossos olhares, falas e práticas que possibilite a desconstrução de “equívocos” acerca dos povos indígenas no Brasil. A formação docente, seja ela inicial e/ou continuada, se coloca como necessária tanto para a implementação do ensino da história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas quanto para que “a educação antirracista se concretize”, como salienta Monteiro (2006) no âmbito da educação básica.

A formadora Débora Silva é gestora de projetos e especialista em metodologias ativas, apresenta práticas educativas para uma educação antirracista, com propostas advindas do terceiro setor. Assim sendo, ensina a organizar curadorias com materiais digitalizados para o acesso à pesquisa na produção de suportes didáticos. Trabalhar com a inovação requer o uso de ferramen-

tas tecnológicas e mudança do olhar, auxiliando na reorientação das já cristalizadas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, iniciamos a produção de propostas didáticas que contemplem as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 em conjunto com as formadoras e professoras Patrícia Cerqueira e Débora Silva. Também foram convidadas(os) docentes da EMEF Mitsutani I - Jornalista Paulo Patarra, para a apresentação de relatos de práticas, cujas atividades desenvolvidas em sala de aula estavam alinhadas com o Currículo da Cidade de São Paulo, no que se refere a trabalhar em nosso currículo integrador a temática da educação para as relações étnico-raciais durante todo o ano escolar.

A apresentação cultural do Grupo Ganzarandá, composto por Angela Matos, Erika Ribeiro e Karina Santos, levou a cultura popular brasileira para os espaços formais e não formais de educação, as produções são autorais e focadas no cotidiano, na maternagem e em experiências de vida.

Professoras(es) participante	Componentes	Tema	Intencionalidade
Maria Aparecida da Silva	Sala de leitura	Valores Civilizatórios afro-brasileiros	• Momento de escuta ativa; • Propor que as(os) professoras(es) criem e compartilhem as experiências e as práticas implementadas aos saberes afro-brasileiros em suas aulas.
Paula Gomes da Cruz	Sala de leitura	Jogo de tabuleiro Mancala	• Apresentar o jogo Mancala ao grupo escolar; • Aprender as regras e jogar; • Partilhar as sensações em grupo.
Vivian Francini	Artes	Identities: Cor de pele? Cor de pele de quem?	• Valorização da identidade; • Releitura da obra Pandeiro, de Heitor dos Prazeres.
Fábio Roberto Ferreira Barreto	Português	Das ruas para a escola: as linguagens do hip-hop como didáticas de letramento	• Estimular a ler e a escrever, a partir da cultura Hip Hop; • Apreçar a arte contemporânea em diferentes espaços.



A existência das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 não garante sua implementação no ambiente escolar, mas nos faz enxergar a necessidade de trabalharmos com um currículo conectado à vida social, no qual Gomes (2012) propõe olharmos para a perspectiva de descolonização dos currículos, a partir das rupturas epistemológicas e culturais ocorridas pelas transformações sociais no território.

Por isso, objetivamos apresentar práticas de percepções do olhar docente (mesmo que sejam pequenas e, por vezes, complexas) para, a partir delas, transformá-las em ações críticas em sala de aula, de maneira que tais ações contribuam com práticas antirracistas no espaço escolar.

Um currículo descolonizado e plural, alinhado às temáticas referentes à educação para as relações étnico-raciais, está em consonância às ações do trabalho docente, é fortalecedor na construção e trocas de saberes plurais das crianças, jovens e adultos que passam pela escola e das(os) professoras(es) que se mantêm em movimento neste espaço.

Tais trocas de saberes não promovem apenas a identificação e o pertencimento escolar desses sujeitos sociais, mas, sobretudo, trazem sentido quando são incluídas na compreensão histórica da diversidade étnico-racial brasileira.

Assim, quando toda a comunidade escolar tem acesso a informações, saberes plurais, referências não hegemônicas sentem-se identificadas e fortalecidas para que cada pessoa possa ser, sonhar, criar, produzir, conquistar e se realizar na sociedade em que está inserida.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A herança cultural indígena, ou cinco ideias equivocadas sobre os índios. In: **Cineastas indígenas: um outro olhar: guia para professores e alunos.** Olinda, PE: Vídeo nas aldeias, 2010. p. 18 a 38.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MONTEIRO, Rosana Batista. Licenciaturas. *In: Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006. p. 119-130.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro** (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Componente Curricular: História**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

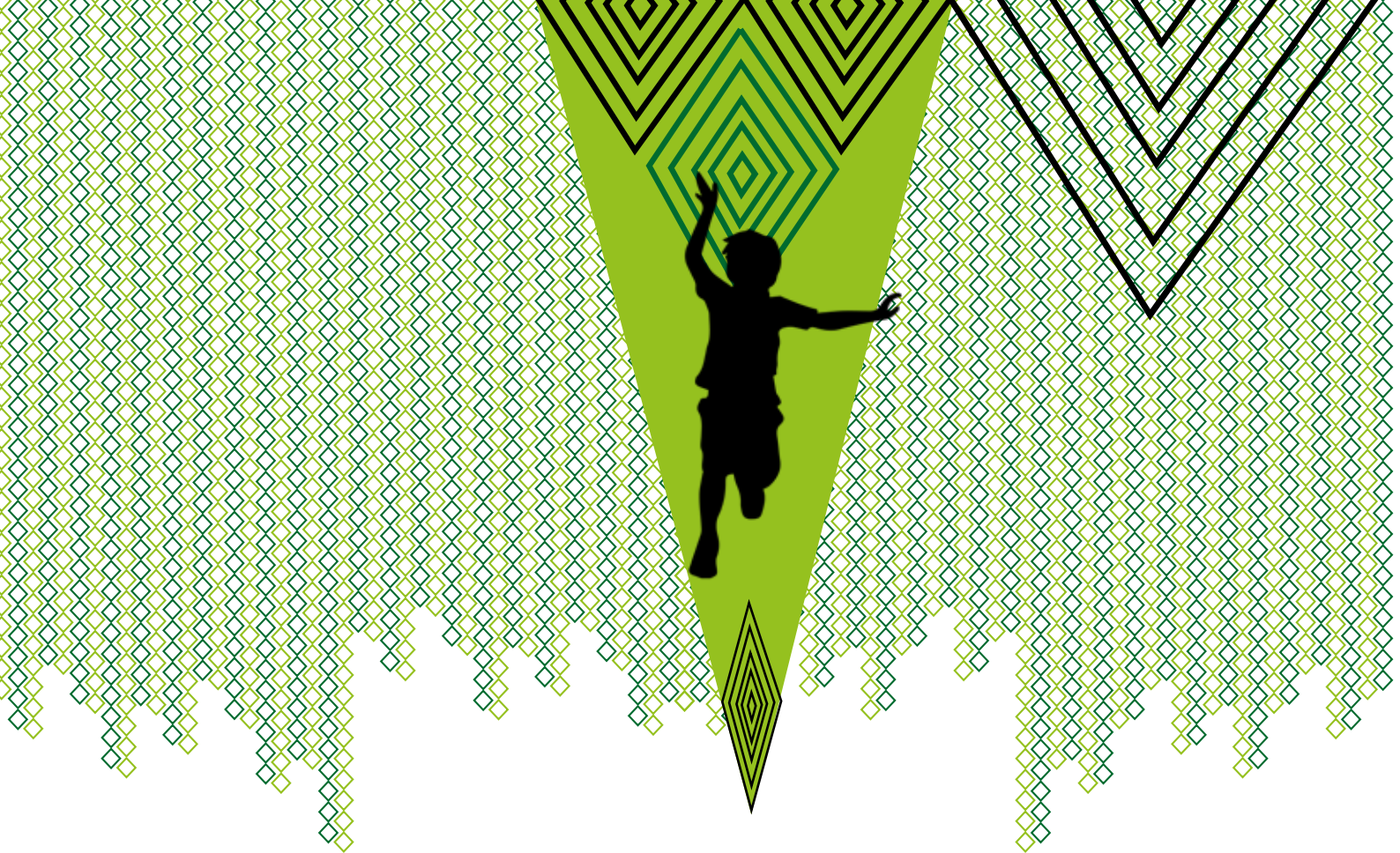
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Componente Curricular: Geografia**. 2.ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.



Os gritos dos indígenas Guarani Mbya da aldeia Tekoá Pyau: por uma insurgência potente

Rafael da Silva Tosetti Pejão

EMEF Ernani Silva Bruno – DRE Pirituba/Jaraguá



Este estudo trata dos povos originários que vivem na aldeia Tekoá Pyau, localizada no bairro do Jaraguá, em São Paulo, entre duas importantes rodovias, Rodovia dos Bandeirantes e Rodovia Anhanguera, próximo ao Parque Estadual do Jaraguá, uma área de preservação de 532 hectares. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística estimou que 90 famílias viviam na comunidade em 2010 (IBGE, 2010). No entanto, em 2022, Fernando da Costa Ramos, um dos líderes da comunidade, afirmou que 98 famílias vivem em cerca de 7,5 quilômetros quadrados, apesar de parte da terra não ser um território indígena legal. Ainda que os povos originários sejam os legítimos proprietários

desde a década de 1960, regularmente a comunidade da aldeia se reúne para lutar por seus direitos em relação à oficialização e regularização da demarcação das terras.

Os povos da aldeia partilham o espaço com a flora nativa, mas o trabalho com o plantio é escasso devido a condições desfavoráveis para a lavoura, tornando a atividade inviável. O cenário habitacional enfrenta a escassez de uma rede de esgoto, eletricidade, água potável e saneamento dignos.

Pela localização urbana, a aldeia carece de características típicas indígenas, fazendo com que os povos originários procurem meios para sobreviver na região urbana.

Nesse viés, viver na aldeia se traduz como enorme desafio para crianças e adolescentes que resistem, lutam para encontrar uma essência e engendrar um futuro com seu povo.

Para auxiliar a comunidade indígena, há um Centro de Educação e Cultura Indígena - CECI Jaraguá, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, uma Unidade Básica de Saúde - UBS, a Opy (casa de reza indígena), um espaço destinado a atividades espirituais e educativas e uma Escola Estadual de educação básica, EE Djekupe Amba Arandy. O CECI desenvolve atividades diversas respeitando as especificidades da educação e cultura Guarani Mbya, fortalecendo a identidade Guarani, que se baseia no conhecimento ancestral dos mais velhos para os mais novos.

O pesquisador, autor desse texto, por meio do Projeto Brincadas, organizou um cineclube com a equipe do Entretodos para brincar com as crianças e jovens da aldeia. O Entretodos é uma organização que oferece gratuitamente curtas-metragens e festivais de Direitos Humanos, ampliando o acesso a debates envolvendo diversas temáticas recorrentes no cotidiano e nos fundamentos da sociedade, por meio das vigorosas ferramentas artísticas e pedagógicas que são os cineclubes.

Em concordância com a perspectiva dos Multiletramentos Engajados, os pesquisadores organizaram uma sessão em que os participantes assistiram a curtas-metragens como ponto de partida para reflexões e ações sobre questões climáticas, desmatamento, demarcação de terras, identidade. Em conjunto com educadoras, educadores da aldeia, firmou-se que esta sessão faria parte da comemoração do dia das crianças. A sessão do cineclube aconteceu durante as festividades na aldeia, com a participação das crianças, adolescentes e educadores indígenas para criar gretas, fissuras rompendo com a anulação e silenciamento das tradições indígenas. Os curtas-metragens utilizados como propulsores das atividades para as crianças foram: “White Paper” - Papel Branco - (2010, Seyed

Shakib), “Maisha” (2015, Jordi Piulachs, Lula Gómez) e “Game Over” - Fim de Jogo - (2013, Seyed Shakib), e para os jovens: “Assum Preto” (2020, Bako Machado), “(Des)matamento” (2020, Gunga Guerra), “Mandayaki e Takino” (2020, Yariatu Juruna, Dadya Juruna), “Menino Pipa” (2018, Gleice Kelle), “Nós somos” (2018, Alunos da turma Tâmara Bezerra e Giselle Sabatini).

As atividades começaram pela manhã com as crianças indígenas, elas assistiram três curtas-metragens que abordaram problemas sociais, climáticos e que se configuravam como uma imersão na realidade. Com a exibição dos filmes, as crianças dialogaram e expuseram comentários, em sua maior parte, usando a língua guarani, e pouco a língua portuguesa. A atividade proposta foi o brincar lúdico com diversos materiais, entre os quais, folha sulfite, lápis colorido, giz de cera. Embora os curtas-metragens exibissem atitudes de desigualdades, crises climáticas, proteção ao meio ambiente, as crianças desenharam representações das histórias e transpuseram situações de silenciamento, subalternização e hierarquização contidas nos curtas-metragens, o que deixa evidente o engajamento delas, pensando no futuro da vida na Terra. Seus desenhos ressoam os mecanismos de resistência e rebelião (WALSH, 2019) em busca de justiça social.

A atividade desenvolvida mostra o quanto é poderosa a prática da translinguagem (GARCIA; WEI, 2014), as crianças e pesquisadores se comunicaram usando a língua guarani e portuguesa, desenhos e gestos, enquanto interagiam, dando sentido aos seus mundos.

No período da tarde, os jovens, adolescentes da comunidade, assistiram os curtas-metragens, depois compartilharam suas experiências vivenciadas na aldeia, criando performances, se apropriando do teatro como ferramenta pedagógica, assim reproduzindo algumas cenas dos filmes. Posteriormente, se reuniram em grupos menores para a discussão acerca das temáticas apresentadas. E surpreendentemente o engajamento dos jovens não

foi diferente, pois eles souberam romper com o silenciamento, em muitas ocasiões tomado como normal. A surpresa foi quando educadores indígenas, surpresos, disseram: “Uau, eu não imaginava que eles poderiam criar um trabalho significativo com seus colegas”. Não acreditavam que os jovens são capazes de mostrar suas habilidades com o conhecimento sobre sua comunidade e ancestralidade.

Nesse processo, as crianças e os adolescentes indígenas superaram junto barreiras herdadas dos povos europeus que perpetuam até os dias atuais para os povos originários, com o engajamento criaram bases de agência. Como argumenta (STETSENKO, 2019), eles não simplesmente “reagiram e responderam”, mas agiram de forma agentiva na correalização do mundo e de si mesmos.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GARCIA, O; WEI, L. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. London: Palgrave Macmillan, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta Heyden. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. **Revista X**, Paraná, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020.

STETSENKO, Anna. Teoria do método e filosofia da prática de Vygotsky: implicações para metodologia trans/formativa. **Educação**, v. 39, n. 4, p. s32-s41, 2019.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). V. 05, N.1, Jan.-Jul., 2019.





ABERTAS

Português para imigrantes

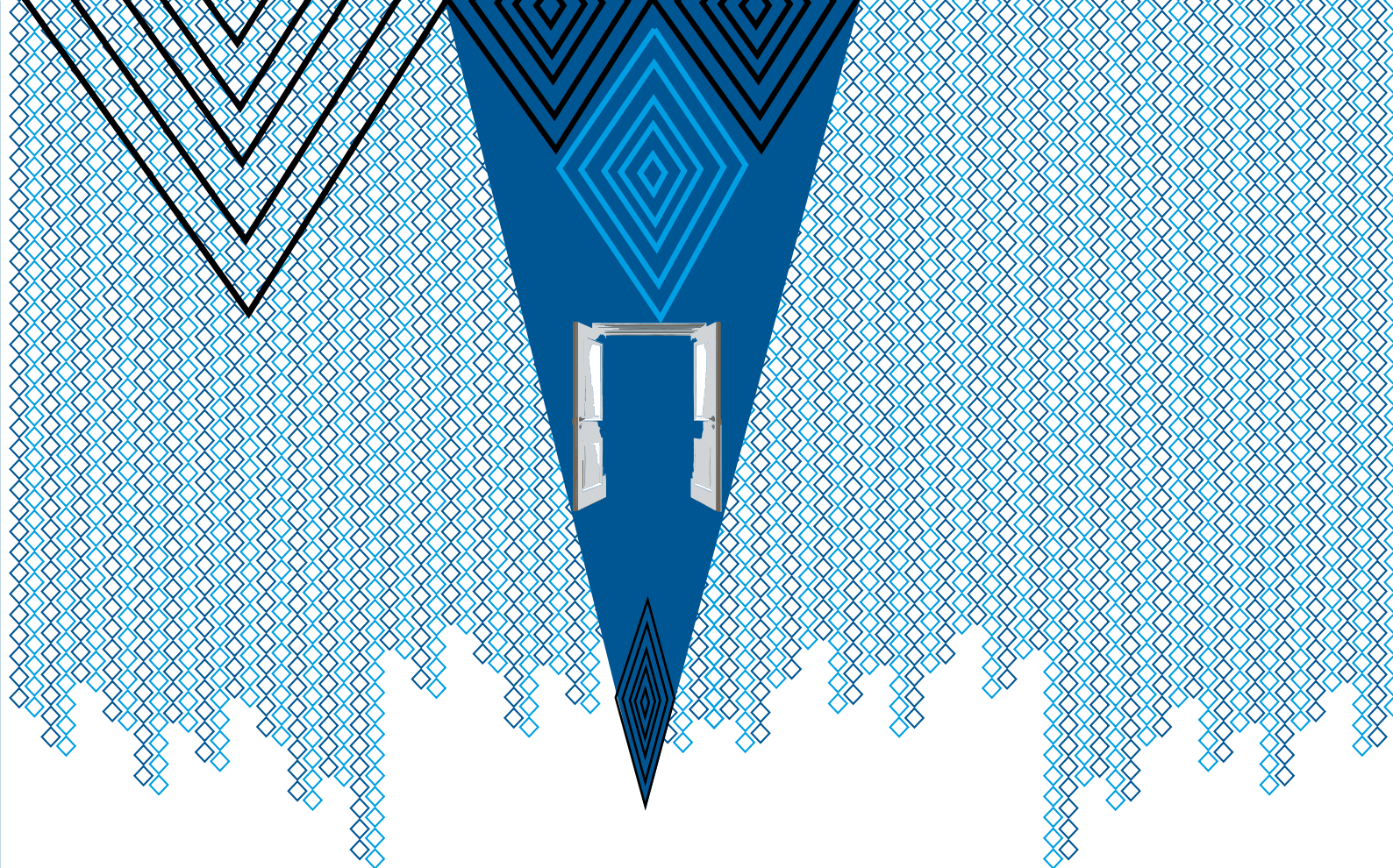


Imagem: Edson Fogaça

Projeto Portas Abertas - Português para migrantes: para além do ensino do idioma

Gisele Governatori Silva

EMEI Bombeiro José Robson Araújo da Costa – DRE Freguesia/Brasilândia



Um pouco sobre nossa escola e território

O presente texto visa elucidar experiências pedagógicas da Unidade Educacional de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a EMEI Bombeiro José Robson Araújo da Costa, visando ao exercício do direito à educação e ao acolhimento das famílias migrantes na Cidade de São Paulo, e da região atendida do projeto, em consonância com os componentes do Currículo da Cidade: Povos Migrantes: Orientações Pedagógicas (2021).

A Unidade Educacional fica localizada próximo ao bairro da Cachoeirinha, situado na Zona Norte de São Paulo, pertence à Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia. A região tem um grande fluxo de pessoas migrantes de diversas nacionalidades, e as que chegam a nossa escola totalizam 5% dos estudantes da Unidade, vindos de países como: Bolívia, Haiti, Moçambique, Serra Leoa. A Unidade Educacional visa colocar em prática e efetivar o

documento Currículo da Cidade: Povos Migrantes: Orientações Pedagógicas e, com isso, incorporar em reuniões e no Projeto Político-Pedagógico temas relacionados às pessoas migrantes. Com isso, reafirmou-se a importância de oferecer o projeto Portas Abertas para atender as necessidades do público da comunidade escolar.

Alguns estudantes do projeto Portas Abertas são pais de crianças da EMEI, porém não é uma obrigatoriedade para participarem do projeto. Alguns desses pais de estudantes convidaram familiares

e vizinhos para participar. Há também pais de estudantes do CEI – Centro de Educação Infantil, que moram nos arredores da escola ou souberam do projeto devido à divulgação realizada em redes sociais. Com isso, temos 20 estudantes que fazem parte do projeto e pertencem a quatro nacionalidades diferentes: Bolívia, Colômbia, Haiti e Serra Leoa, compondo uma turma com quatro línguas diferentes: espanhol, francês, crioulo haitiano e inglês. E se contarmos o português, cinco línguas em sala de aula.

Como as aulas acontecem? Metodologia e ensino das aulas

As aulas não têm por objetivo somente o ensino da língua portuguesa, mas também o acolhimento ao migrante. Os conteúdos escolhidos trazem temas relacionados ao ensino do português, mas também informações sobre os direitos da população migrante no Brasil, questões culturais brasileiras e dos países de origem dos estudantes. Durante as aulas, são realizadas atividades variadas para aprimorar o português: música, dança, culinária, textos, jogos. Os estudantes trazem informações acerca da cultura de seus países, relatam vivências, contam histórias, e

com isso, a aula se torna espaço de muito aprendizado para todos. É um aprendizado mútuo, eles com a professora, a professora com eles, um aprendendo com o outro. Entre os grupos de estudantes, observa-se que um auxilia o outro, e com isso avançam no aprendizado. Há muita solidariedade e empatia entre eles durante as aulas. Os estudantes que não falam português, além do auxílio da professora, recebem ajuda e incentivo dos que já tem um bom entendimento da língua. Algumas vezes, o tradutor precisa ser utilizado como suporte, assim como mímicas, dicionários ou recorrer à tradução realizada pelos colegas. O importante é o entendimento, não importam os meios utilizados no percurso, mas que o aprendizado da língua, a compreensão e a comunicação sejam alcançados.

Desafios encontrados

Aprender uma língua já é em si muito difícil, quando aluno e professor não falam a mesma língua, o processo se torna mais complicado. Durante a pandemia (COVID-19), a dificuldade aumentou ainda mais e se tornou o maior desafio para a turma.

O projeto na Unidade Educacional foi iniciado no segundo semestre de 2021, logo após o retorno presencial das atividades escolares e com a liberação de 100% dos alunos em sala de aula. Para os professores ministrarem aulas utilizando a máscara também foi um grande desafio, porque a máscara dificulta ouvir e entender os professores. Os problemas relacionados à compreensão e ao entendimento de palavras e fonemas aumentaram. Sem conseguir visualizar a articulação labial e facial da professora e dos

colegas, o som da voz abafado pela máscara prejudicou o entendimento da língua para os estudantes. Mas essas barreiras foram ultrapassadas e o desenvolvimento dos estudantes em língua portuguesa foi alcançado. A pandemia fez com que estudos culturais (estudos do meio) na cidade realizados com o grupo fossem adiados. Os estudos do meio pela cidade são importantes e ajudam os estudantes a conhecerem o território em que estão vivendo, em alguns desses momentos são realizadas vivências gastronômicas da comida brasileira. Assim como outras atividades realizadas, nesses momentos, por se tratarem de propostas nas quais havia a proximidade entre os estudantes, a exposição ao COVID-19 estava presente.

Para além do português

Muitos estudantes do projeto Portas Abertas trabalham o dia inteiro, vão direto do trabalho para as aulas, levam os seus filhos, trilharam a pé o percurso até a Unidade Educacional, no calor, na chuva, enfrentam frio. O que nos faz questionar o porquê de tanto esforço. O que os move? O que os motiva a frequentarem as aulas? Poderíamos responder que é o ensino do português, mas existe uma palavra mais adequada para a situação, e talvez seja: acolhimento.

O projeto Portas Abertas pode ser uma entrada para muitos conhecerem os seus direitos no Brasil, terem mais contato com o país em que estão vivendo e a cultura local. Um espaço no qual socializam usando o português. Alguns migrantes convivem diariamente com pessoas de seus grupos e nacionalidades, praticando mais a sua língua materna. Para esses migrantes, as

aulas são muito importantes, pois precisam se comunicar também em português, para, inclusive, conversar com colegas de outras nacionalidades. O português é o elo entre todas essas nacionalidades em sala de aula. É o que todos eles têm em comum. Além disso, os estudantes relatam que o projeto é um lugar no qual se sentem acolhidos no Brasil, se sentem seguros, confiam na escola para que os auxiliem com suas dúvidas, seja para entender como conseguir um documento, como pegar ônibus ou abrir uma conta em banco. Assuntos que o próprio material do Portas Abertas, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, aborda.

Uma das estudantes do projeto trouxe sua sobrinha do Haiti, que estava sem estudar, com objetivo de continuar os estudos aqui. Acessando seus direitos como migrante no

Brasil, e tendo contato com outros migrantes e informações durante as aulas do projeto, foi em busca da matrícula na escola. Sua sobrinha que estava sem estudar no Haiti e sem algumas perspectivas, agora cursa o segundo ano técnico em uma EMEFM da Rede. Ela está fazendo o curso Técnico em Informática, que abre novos caminhos e perspectivas para essa jovem. Como Paulo Freire sempre defendeu, em suas posturas e textos, a educação é realmente transformadora.

Muitos migrantes querem aprimorar a língua portuguesa para procurar empregos e melhor se estabelecerem no Brasil. Outro grupo de alunos foi abrir conta em um banco, após ter acesso a informações em uma das aulas. Seria impossível e até injus-

to resumir o projeto somente ao ensino da língua portuguesa, pois vai mais além, ele traz ferramentas para as pessoas migrantes adquirirem conhecimento e lutarem por seus direitos, ajuda a traçar caminhos para se estabelecerem no Brasil. Ele serve como uma ponte entre o estudante e o Brasil. Quantas culturas, histórias, informações, debates, conhecimentos, as salas de aula do projeto Portas Abertas escutam/propiciam. Dentro da sala de aula do projeto, com diversas nacionalidades, línguas, culturas, pode-se perceber que as barreiras físicas e linhas imaginárias que separam os países são irrelevantes. Somos todos habitantes do mesmo mundo. Todos seres humanos que habitam o planeta terra. Migrar é um direito humano!

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

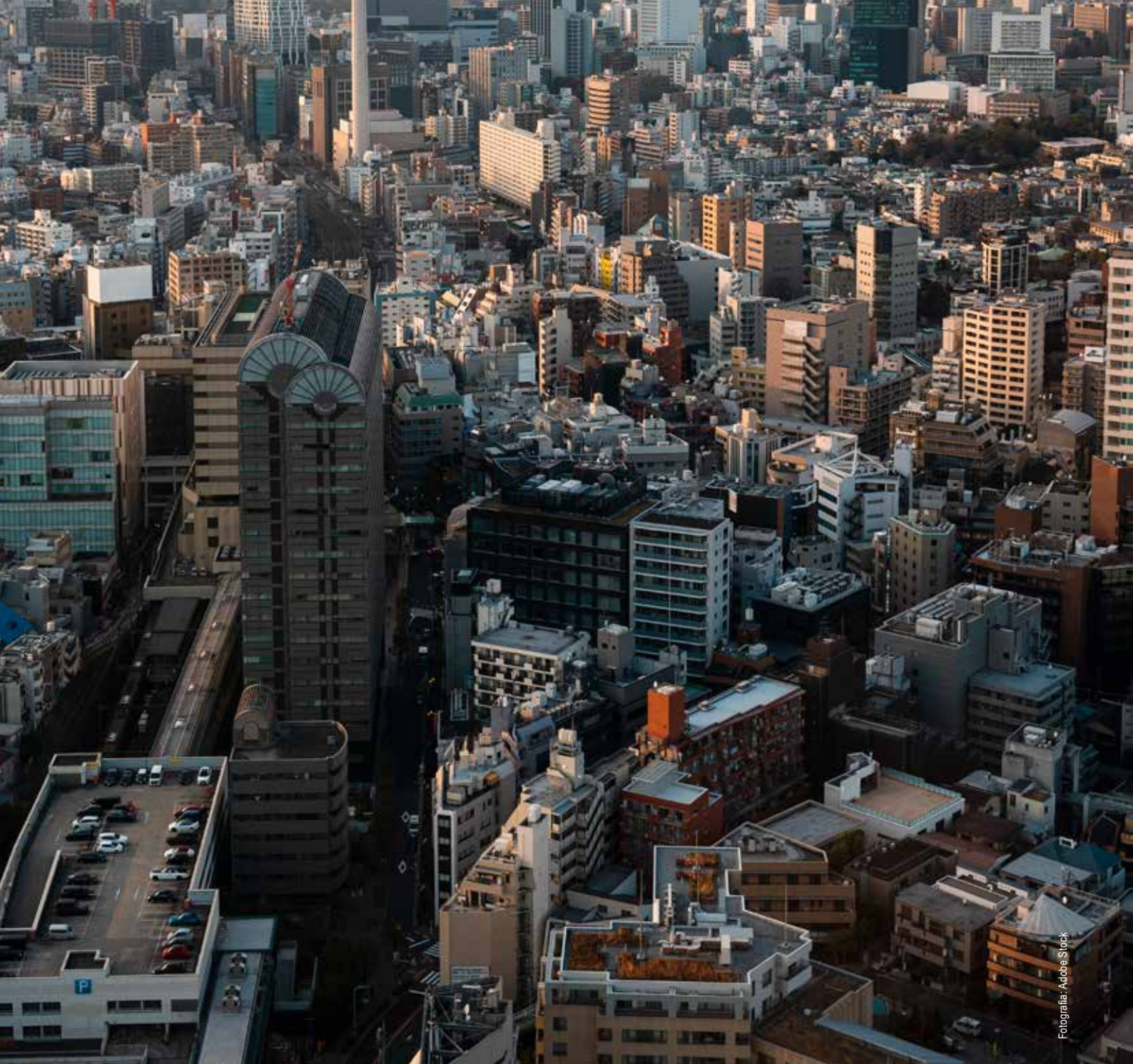
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:** Povos Migrantes. São Paulo: SME/COPED, 2021.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Portas Abertas: Português para imigrantes:** caderno básico. – São Paulo: SME /COPED, 2021.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Portas Abertas: Português para imigrantes:** caderno intermediário. – São Paulo: SME /COPED, 2021.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Portas Abertas: Português para imigrantes:** caderno avançado. – São Paulo: SME /COPED, 2021.

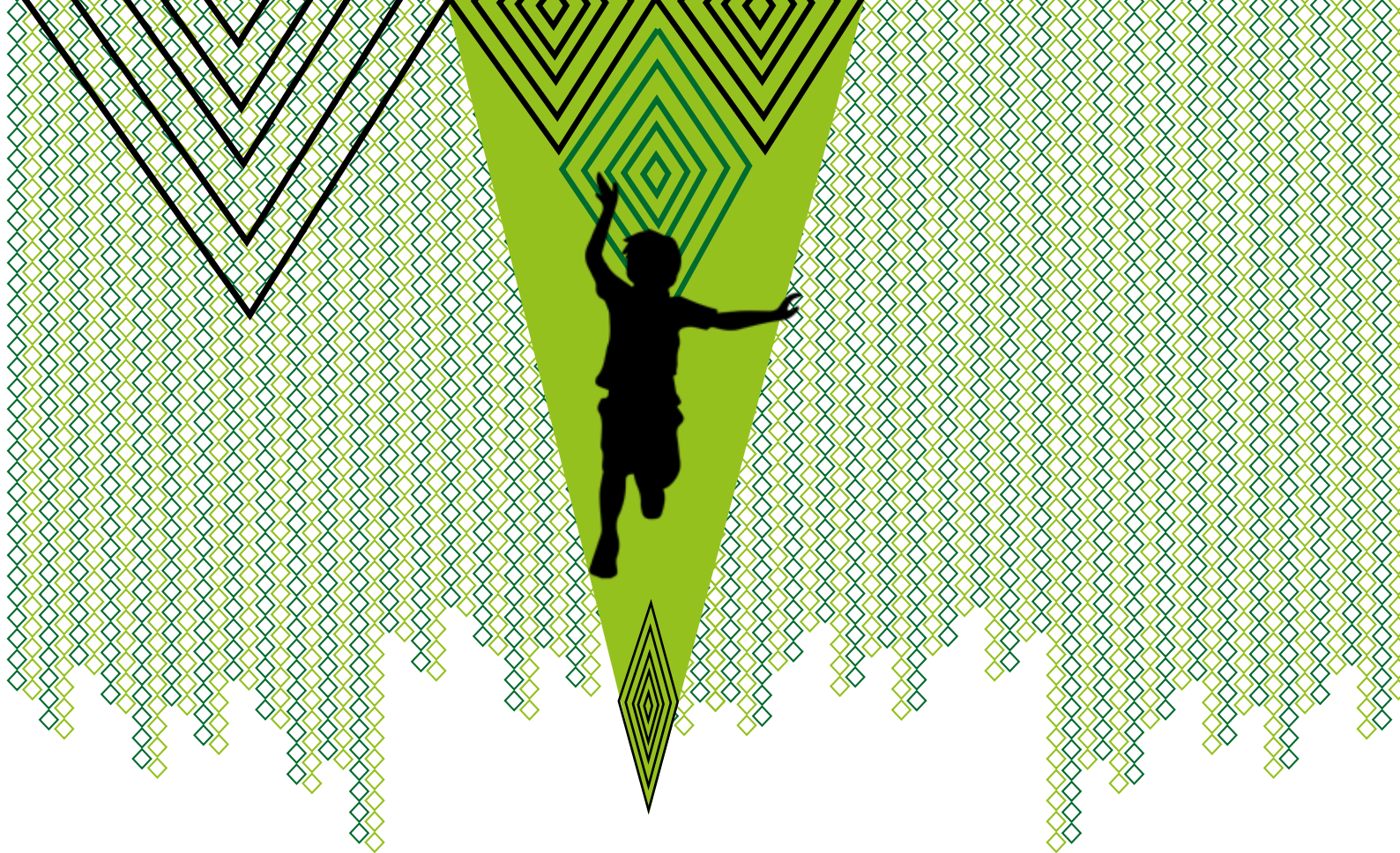




Ensinar História Indígena a partir da Cidade de São Paulo: desvelando algumas camadas da nossa história

Adriana de Carvalho Alves Braga

Prof.^a Ensino Fundamental II e Médio – EMEF Maria Aparecida Rodrigues Cintra
Coordenadora Pedagógica – EMEF Lilian Maso – DRE Freguesia/Brasilândia



Neste texto, temos por objetivo propor a reflexão sobre os elementos históricos e culturais que remetem à presença indígena em São Paulo na contemporaneidade, localizar elementos do Tupi presentes em alguns topônimos da Cidade de São Paulo no passado e no presente, e apontar aspectos da formação da Cidade de São Paulo evidenciando a contribuição dos povos indígenas.

Palavras-chave: Ensino de História e Cultura Indígena; Ensino de História; História de São Paulo.

Introdução

São Paulo é uma cidade indígena, todavia, quando resgatamos nossas memórias escolares, é possível identificar uma lacuna no que se refere à contribuição das culturas indígenas para a formação da cidade, e essa lacuna pode ser nomeada como silenciamento, apagamento ou anulação. A seleção dos conteúdos de ensino, as fontes históricas, as temáticas e as abordagens são elementos de constante discussão. Como educadora e pesquisadora, tenho dedicado parte dos meus esforços no desenvolvimento de produções que contribuam para a práxis pedagógica, por meio do diálogo entre o currículo e a prática pedagógica decolonial. Em artigo dedicado a refletir sobre o ensino de História Indígena, salientamos a importância de discutir conceitos e desconstruir estereótipos, reconhecendo e valorizando a contribuição indígena na atualidade “abolindo a ideia de indígena como alegoria social – algo que tem efeito negativo quando pensamos na etapa inicial de formação de conceitos” (ALVES, 2015, p. 47).

Cabe salientar que, ainda que a legislação em vigor determine que o ensino de História e Cultura Indígena tenha como base a valorização da contribuição das popula-

ções indígenas nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008), ainda persistem, no imaginário social, visões estereotipadas, exóticas e romantizadas sobre as populações indígenas. Tratando de discutir a representação das culturas indígenas no contemporâneo, Cusicanqui (2021) tece severas críticas ao discurso do multiculturalismo e do hibridismo que, em seu ponto de vista, encobrem e renovam práticas efetivas de manutenção da colonização e subalternização das populações indígenas.

Consideramos que umas armadilhas que comprometem o ensino da História e Cultura Indígena é o tratamento da população indígena como uma cultura exótica, o que contribui para esse reconhecimento retórico do qual trata Silvia Cusicanqui. Esse exotismo pode ser interpretado por meio da inclusão de conteúdos desprovidos de criticidade, ignorando a luta por direitos protagonizada pelas populações indígenas no presente. Logo, tratar essas populações como povos do passado e alegoria social contribui para que a lei fique apenas no papel e que a tão necessária justiça curricular não seja implementada.

A São Paulo Indígena

O trabalho pedagógico que apresentamos neste relato se fundamenta na concepção de currículo proposta pela Secre-

taria Municipal de Educação - SME e nas orientações correlacionadas a temática da História e Cultura Indígena. Com foco nos

conteúdos relativos à história indígena, e tratando de desenvolver tal ensino com estudantes do 7º ano do ciclo aural, desenvolvemos algumas práticas que corroboram com tal revisão curricular.

Em relação aos recursos, temos explorado a literatura indígena, sendo de especial relevância a obra “Crônicas de São Paulo” (2009), de Daniel Munduruku. A crônica “Anhangabaú”, por exemplo, é disparadora das atividades envolvendo o patrimônio linguístico brasileiro, aportado pelas culturas indígenas. Nas aulas, fazemos uma análise das palavras e sua historicidade, buscando no explorar a permanência de palavras de origem indígena no mapa de São Paulo e realizando pesquisas sobre os significados na língua original. O bairro da Freguesia do Ó, por exemplo, é atravessado pela Avenida Itaberaba, importante via de tráfego, e a busca pela origem de tal nome é bastante revelador (itaberada: pedra brilhante), o que conecta o bairro como território de cruzamentos com a história da colonização e o contexto de exploração de pedras preciosas.

As análises do mapa da Cidade de São Paulo são recursos bastante explorados nas aulas. No Mapa da Capitania de S. Vicente

1553-1597, os estudantes localizam as vilas e os territórios ocupados pelas etnias no século XVI e inferem que, à época, já havia o reconhecimento da ocupação indígena nos pontos onde hoje se localizam alguns bairros e cidades – exemplo disso é Guarulhos (terra dos Guarus) e Guaianases (terra dos Guaianás). Quando situamos a importância dos rios como meios de locomoção no pretérito, utilizamos o documentário Entre Rios (2009), somam-se a essas análises as investigações de topografia – pico do Jaraguá, serra da Cantareira – como elementos de permanência da história indígena através dos topônimos.

Para garantir a ludicidade, criei um jogo de tabuleiro (material permanente) intitulado “Bingo de palavras indígenas”. Essa brincadeira é realizada em grupos, e os estudantes têm que analisar as palavras e inferir seu significado. Trata-se de uma atividade que marca a trajetória escolar das crianças, pois, de uma forma lúdica, estes introjetam os conteúdos e passam a se interessar por analisar e investigar as palavras. Faz parte do acervo do jogo palavras curiosas como jururu (tristonho), piranha (peixe dentado), coroca (resmungona) e perereca (ir aos saltos).

Considerações

A revisão curricular proposta pela Lei Federal nº 11.645/08 exige que educadoras não apenas se sensibilizem para a importância de tal temática, mas que se qualifiquem por intermédio da formação continuada. Os materiais didáticos disponíveis em nossas escolas ainda são insuficientes para promover tal revisão e, por essa razão, a realização de pesquisas cumpre papel fundamental para

ampliar o repertório conceitual. A construção de práticas pedagógicas com abordagens diversificadas possibilita que a aprendizagem dos estudantes seja construída com sentido, instigando os adolescentes e possibilitando uma formação crítica e de valorização da História e Cultura Indígena.



Referências

ALVES, Adriana de Carvalho. Ensino de História e Cultura Indígena: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 14, n. 168, p. 42-54, 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch’ixinakax Vtxiwa**: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. São Paulo: N-1 edições, 2021.

Entre Rios: a urbanização de São Paulo. Caio Silva Ferraz, Luana de Abreu e Joana Scarpelini. SENAC, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **Crônicas de São Paulo**: um olhar indígena. São Paulo: Callis, 2009.



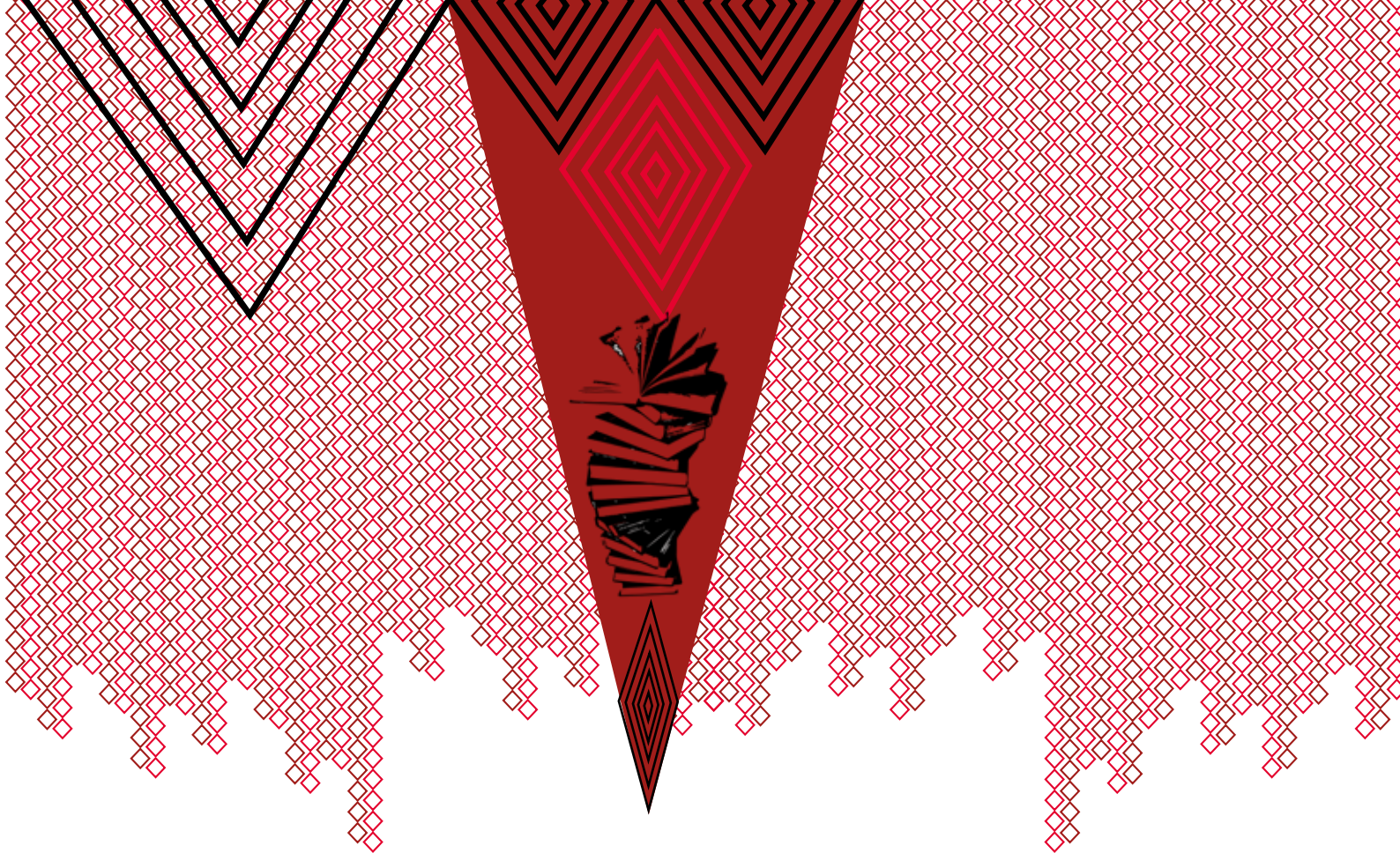


Ilustração: IA / Cassiana Paula Cominato

Sarau das Mulheres

Livia Barros Martins Pereira

EMEF Vicente Amato Sobrinho – DRE São Miguel



As escolas públicas brasileiras são os territórios mais representativos das disputas narrativas históricas que envolvem as condições de classe, raça e gênero daquelas(es) que as ocupam. São espaços onde pulsam conhecimentos legítimos pertinentes à diversidade de experiências das(dos) estudantes das periferias do Brasil. As Salas de Leitura da Prefeitura de São Paulo, por sua vez, são ambientes de múltiplas possibilidades de acesso à leitura e às diferentes culturas, que perpassam as subjetividades ali presentes. Portanto, nossos espaços de Leitura, que completam 50 anos de existência neste ano (2022), têm se tornado motores de transformações sociais possíveis por intervenção das práticas cotidianas de professores e professoras orientadores(as) de Salas de Leitura.

Compreendendo a literatura como direito humano inalienável, segundo o professor Antonio Candido, buscamos promover o acesso dos(as) estudantes às mais diversas formas de representação. Como educadoras, nos perguntamos o que pode acontecer quando nossas(os) alunas(os), marcadas(os) pela existência racializada e pela exclusão social, se apropriam de projetos literários como os de autoras como Carolina Maria de Jesus, nas obras *Quarto de Despejo* ou *Diário de Bitita*. Perguntamo-nos como a “escrevivência” da poesia de Conceição Evaristo ou a denúncia presente na canção e na voz latente de Elza Soares podem reverberar na escrita desses jovens? De que modo o lirismo das narrativas de infância de Geni Guimarães e o protagonismo de mulheres como Ruth de Souza,

Marta e Djamila Ribeiro podem contribuir para as perspectivas de futuro dessas(es) jovens? E ainda, por que as incríveis narrativas de Heroínas Negras Brasileiras em cordel, de Jarid Arraes, significam um conhecimento de um passado recente tão significativo das lutas das mulheres? Historicamente, sabemos que as representações literárias de mulheres negras produziram estereótipos racializados, subalternizados e hipersexualizados, como nos lembra a professora Fiorentina de Sousa:

Na literatura brasileira, as representações, mais que as discussões, envolvendo gênero e raça são frequentes. Vários escritores, desde o século XIX, desenham perfis de personagens, índias, mestiças e negras ou brancas nos quais o gênero, fenotípia e sexualidade aparecem imbricados - uma imbricação que o determinismo cientificista levará às últimas consequências. (SOUSA, 2018, p. 107)

Acreditamos, portanto, que, na proposição de uma perspectiva subversiva dessas elaborações imagéticas de inferiorização das estéticas negras, especialmente de mulheres pretas, podemos aspirar novas possibilidades de existência.

Nesse contexto pulsante, planejamos a experimentação de obras literárias que possibilitaram a resignificação dos ideários culturais e estéticos que alicerçaram a manutenção do racismo como estrutura de dominação social e cultural nas escolas.

Nesse percurso, a partir da escolha de títulos presentes em nosso acervo, nasceu o projeto **Sarau das Mulheres**, na Sala de Leitura da EMEF Vicente Amato Sobrinho. Localizada no extremo leste da Cidade de

São Paulo, no bairro Jardim das Oliveiras, divisa com a Cidade de Itaquaquecetuba, nossa escola apresenta as óbvias dificuldades relativas à precariedade de acesso das periferias da cidade. Diante das condições socioeconômicas que cercam nossa realidade, propõe-se, por meio do Projeto Político-Pedagógico, o debate permanente sobre as questões identitárias que buscam equiparar direitos sociais historicamente negados à população dessa região.

Desse modo, os saraus e *slams*, produzidos nesse canto da cidade, configuram-se como lugares de enunciação, centralidade, ação e subversão das velhas formas legitimadas de arte. Por esse motivo, a experiência de um **Sarau das Mulheres** com foco no **protagonismo de mulheres negras** reverbera o estado de protesto dos núcleos que já produzem mensagens de resistência, por meio da literatura.

Ao propor a resignificação do lugar da mulher na sociedade brasileira e a reflexão sobre pautas históricas e urgentes de mulheres negras ao longo da história do Brasil, o Sarau tensionou um giro decolonial que, tanto os movimentos negros, quanto feministas e sociais têm realizado a fim de contar a história de um Brasil desigual. O evento foi realizado no início do mês de abril e envolveu todas as séries do ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano, a partir de um processo que se iniciou no mês de fevereiro, abarcando todo primeiro bimestre do ano letivo. Durante esse período, oferecemos a leitura de biografias, contos, poemas, filmes, canções e documentários que pudessem situar o debate sobre o feminismo negro na história. As aulas focaram nas leituras de *Quarto de despejo* e *Biografias de mulheres brasileiras*, além de contos, poemas e letras de música, todos tratados em seus contextos históricos e sociais, expandindo o conhecimento das(os) estudantes sobre o movimento feminista negro e os movimentos antirracistas em todo o mundo, além das características intrínsecas da literatura negro-brasileira, escrita exclu-

sivamente sob o ponto de vista dos sujeitos negros/as. Na literatura negra ou afro-brasileira, personagens negros, autores negros e leitores negros, incorporados por elementos culturais africanos e pela subjetividade da experiência da negritude, passam a ocupar um lugar étnico no discurso. A literatura escrita por mulheres negras possibilita mudanças nos paradigmas estéticos, sociais e ideológicos da literatura brasileira, trazendo em si uma espécie de antídoto contra o racismo.

Esse movimento articula-se principalmente à Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo no currículo oficial brasileiro a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira. A partir dela, tornou-se obrigatório o ensino de História e Cultura africanas, bem como a luta e a cultura dos negros no Brasil e a contribuição social, econômica e política do povo negro. Tais conteúdos passaram a ser prioridade nas áreas de Artes, Literatura e História, e o 20 de novembro tornou-se data comemorativa da consciência negra, uma referência à morte de Zumbi dos Palmares. No texto da lei, o uso dos termos cultura negra e povo negro atentam para força enunciativa dessas expressões, que tem uma dimensão política imensurável, segundo professor Luis da Silva Cuti (2010).

Muito mais que resultado de uma política afirmativa de governos progressistas, o advento da Lei no 10.639/2003 é fruto de profundos esforços da intelectualidade negra brasileira e dos movimentos sociais (GOMES, 2019) e toca numa ferida aberta do povo brasileiro, o racismo. É um momento ápice das lutas engendradas por estes intelectuais para promover a ampliação de acesso aos conhecimentos da intelectualidade negra. Além disso, o advento da lei é um passo importante no que diz respeito à consolidação de um direito que representa toda trajetória de enfrentamento da hegemonia das epistemologias eurocentradas, heteronormativas, brancas e atualização dos conhecimentos que o povo negro deveria acessar sobre suas

histórias, lutas, origens. No que diz respeito ao ensino, passa pela necessidade de alfabetização da população mais vulnerável para que esta possa acessar os debates raciais restritos às elites intelectuais. Quanto ao ensino de literatura, é também cenário propício para o enfrentamento do cânone literário marcado e para a valorização da literatura não consagrada pela crítica autorizada.

Os relatos a seguir, sobre a experiência de leitura e performance na escola, expressam as subjetividades provocadas ao longo do processo, possíveis na construção coletiva desse espaço de possibilidades:

“O sarau das mulheres me marcou muito, principalmente a parte dos poemas. Porque mulheres se expressaram sobre o que elas pensam sobre a sociedade”,

“A história da Liberata e outras mulheres negras que fizeram diferença no mundo e inspiram outras mulheres”,

“Primeiro ler sobre Rute de Souza, segundo a gente leu sobre os direitos das mulheres negras, terceiro também lemos poemas”,

“A representatividade dos livros”,

“A batalha das mulheres”,

“A liberdade das mulheres”,

“A importância que as mulheres têm para a professora, o que nos levou a fazer um ‘sarau das mulheres’.”

“Eu gostei bastante dessa homenagem e foi muito marcante pra mim, pois nunca tinha visto tal coisa no ambiente escolar”,

“Me marcou, minha apresentação, porque foi a primeira vez que toquei em público”,

“Eu aprendi sobre o livro das mulheres brasileiras”.

(Relatos dos estudantes do Ensino Fundamental II, da EMEF Vicente Amato Sobrinho).

As leituras realizadas com alunos e alunas do Vicente Amato foram um mergulho na história de mulheres brasileiras representativas como Elza Soares, Clementina de Jesus, Carolina Maria de Jesus, Laudelina Campos Melo, Rute de Souza, Dandara e tantas outras. Durante o processo, nomes como esses ti-

veram reconhecimento imediato de nossos(as) estudantes. Além de ler e relatar sobre suas vidas ao longo do bimestre, eles(elas) também se viram autorizados(as) a produzir poemas, ilustrações e canções baseadas nas narrativas de mulheres negras, que foram lindamente apresentados durante o evento.

Embora se possa explorar com muito mais afinco os relatos coletados na semana do Sarau das mulheres na escola, é possível perceber que essa experiência possibilita uma série

de análises e reflexões que certamente não passam despercebidas para os(as) estudantes. Acreditamos que não seja possível pensar nossa prática sem problematizar as condições históricas da produção literária no Brasil, bem como não considerar as características sociais e culturais das escolas públicas e periféricas. Validar as subjetividades de nossos(as) estudantes no contexto das discussões contemporâneas de raça e gênero, no limite, produz novos sentidos para educação.

Referências

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: Autêntica, 2018.

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 a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília. DF, 2003.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CONFERÊNCIA PRONUNCIADA NA XXIV REUNIÃO ANUAL DA SBPC. São Paulo, 1972.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura Negro-Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

PEREIRA, Simone dos Santos; NASCIMENTO, Iracema Santos do. **Literatura infantil com personagens negras: narrativas descolonizadoras para novas construções identitárias e de mundo**. Revista Espaço Pedagógico, v. 27, n. 2, p. 481-496, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. São Paulo: Vozes, 2019.

SOUZA, Florentina de. Cadernos Negros: literatura afro-brasileira?. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (org.). **Um tigre na floresta dos signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2010. (Coleção Sete falas).



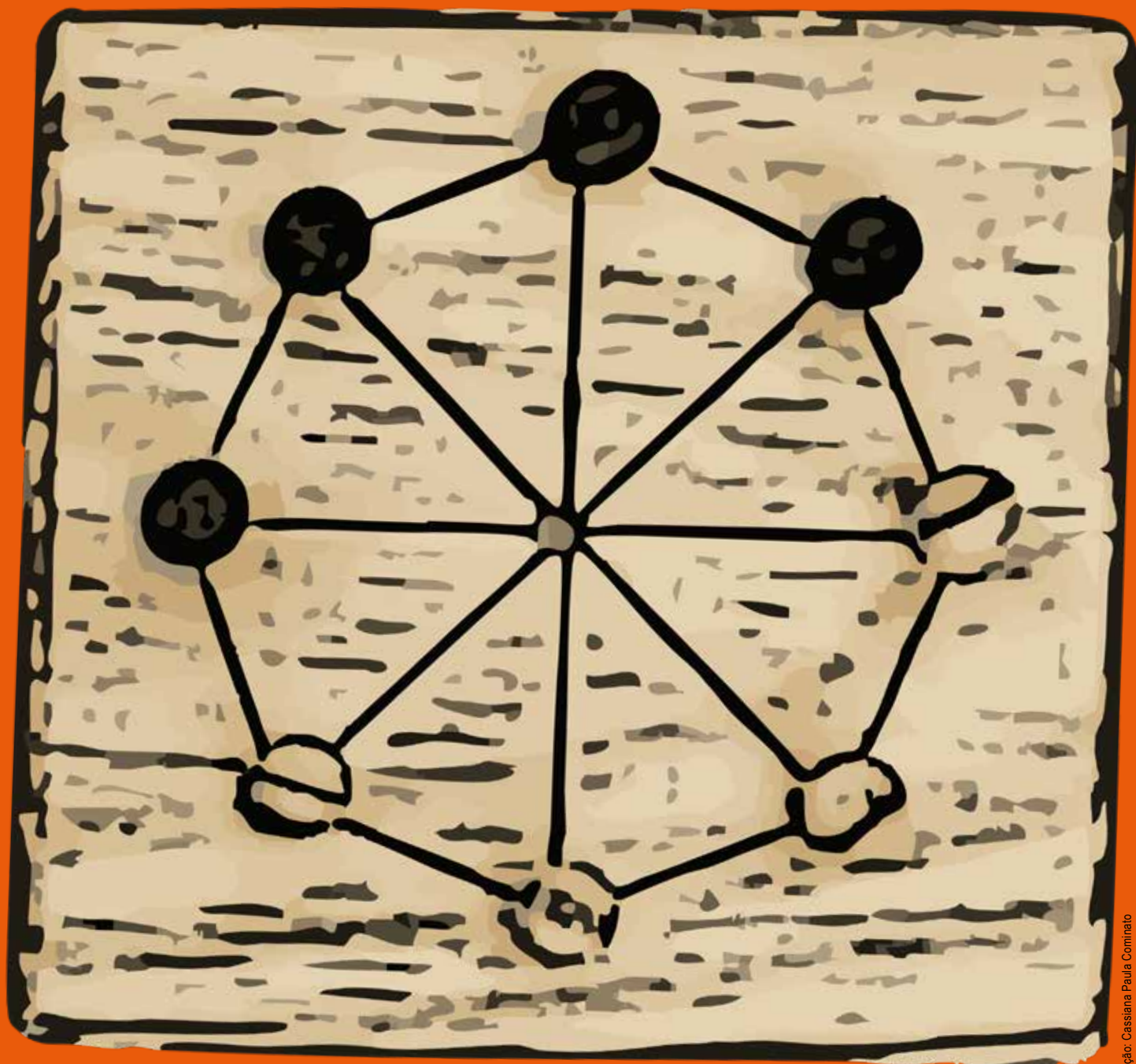


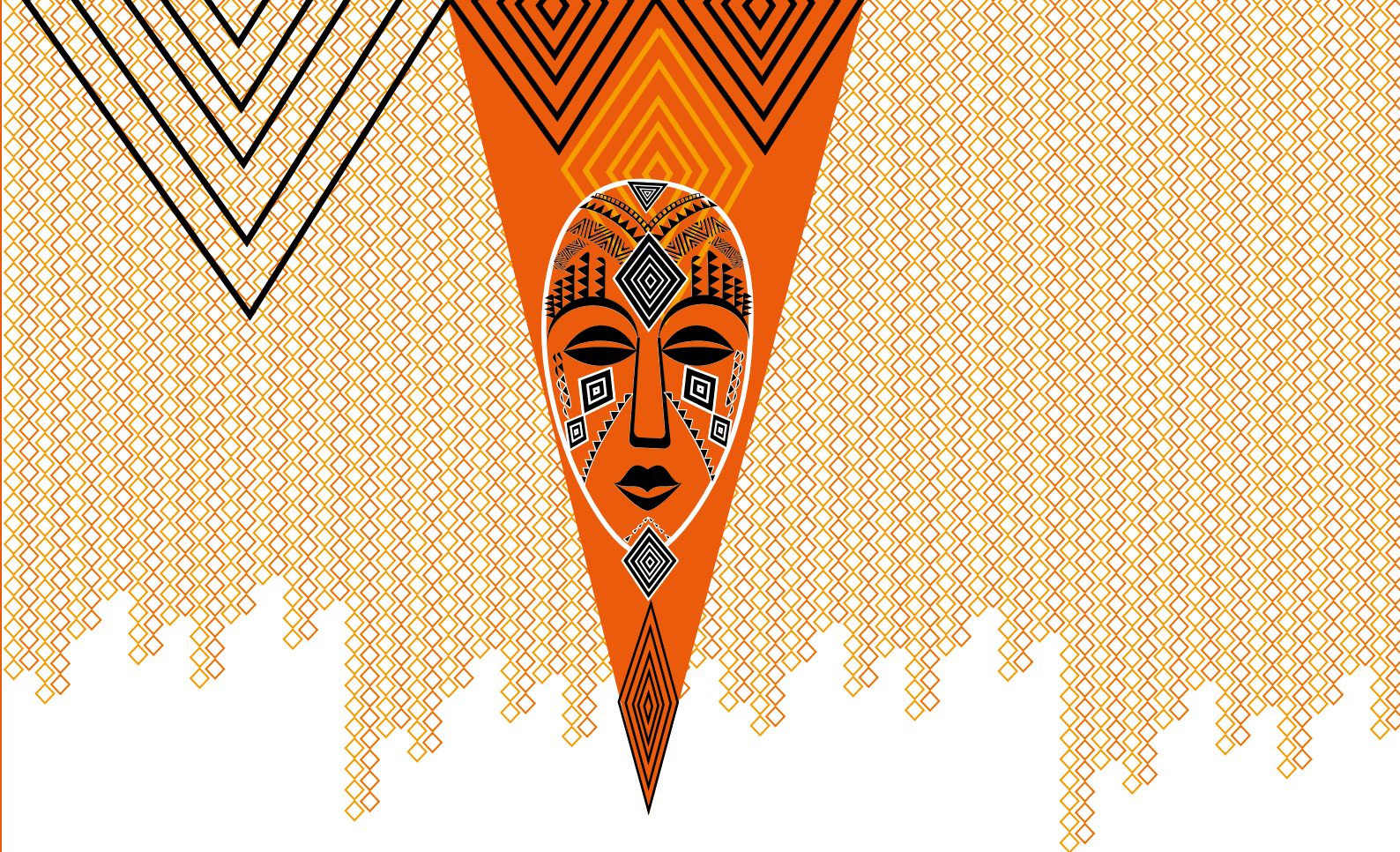
Ilustração: Cassiana Paula Cominato

Jogo queniano Shisima

Doralice Cândida Sabariego Correia

Jefferson dos Santos Todão

EMEF Saturnino Pereira – DRE Guaianases



África é o berço da humanidade e foi nesse continente que os humanos inventaram e desenvolveram a matemática, a escrita, o fogo, a astronomia, o calendário, a filosofia, a medicina, a engenharia, dentre diversos outros ramos do conhecimento humano e da ciência. Consequentemente, os jogos também surgiram em África e há registros de sua utilização desde a antiguidade. Desde os primeiros seres humanos na Terra, já existiam os conceitos matemáticos, que foram se desenvolvendo ao longo dos tempos com grande contribuição para o progresso da humanidade.

Nossos ancestrais utilizavam a matemática desde a confecção dos primeiros utensílios para vida cotidiana, para caças, pescas, colheitas, domínio do fogo, vestimenta ou para moradia. Já havia a noção de maior, menor, mais e menos.

Eves (2004, p. 23) diz que, por volta de 20.000 anos a.C., a humanidade desenvolveu uma complexa cultura com a confecção de ferramentas, a linguagem, a arte, o comércio, a música e a religião.

A necessidade da contagem foi crescendo, iniciando pelos dedos (primeiro das mãos e depois dos pés), após nós em cordas, pedras e entalhes em cavernas, madeiras e ossos. Ifrah (1998, p. 104) diz que “o método mais universalmente comprovado na história da contagem, além de ser o mais antigo, é o do osso ou do pedaço de madeira entalhado”. Nesses entalhes, verificou-se o surgimento dos primeiros sistemas de numeração, em que a humanidade começou a dividir as contagens em grupos.

Nos países do continente africano, foram descobertos os objetos mais antigos da Matemática, como o Osso de Lebombo (35 000 a.C., na África do Sul), o Osso de Ishango (20 000 a.C., na República Democrática do Congo) e diversos papiros egípcios, entre eles, os papiros de Moscou (1 850 a.C.) e Ahmes (1 650 a.C.), originando diversos cálculos e fórmulas matemáticas que utilizamos atualmente no currículo escolar e de extrema importância na Geometria. Egito também é berço do primeiro jogo de tabuleiro registrado pela humanidade, o

Senet (3 500 a.C.), que significa “jogo de passagem da alma para o outro mundo”, simbolizando a luta da alma contra o mal.

Há diversos outros jogos oriundos do continente africano, dentre eles o Shisima, originário do Quênia, um país localizado na África Oriental, que possui área com mais de 582 mil km² e uma população com mais de 45 milhões de habitantes.

Shisima é um jogo que envolve estratégia, antecipação e raciocínio lógico, por meio do alinhamento de três peças. Jogado na parte ocidental do Quênia pelas crianças, é desenhado o tabuleiro na areia e são utilizadas pedras ou tampinhas de garrafa. Na língua Tiriki, a palavra Shisima quer dizer “extensão de água”. Eles chamam as peças de “imbalabavali” ou “pugas d’água”. É jogado por duas pessoas, foi criado por meio da observação das pugás d’água sobre a superfície das lagoas. As pugás d’água movimentam-se tão rapidamente que é difícil acompanhá-las

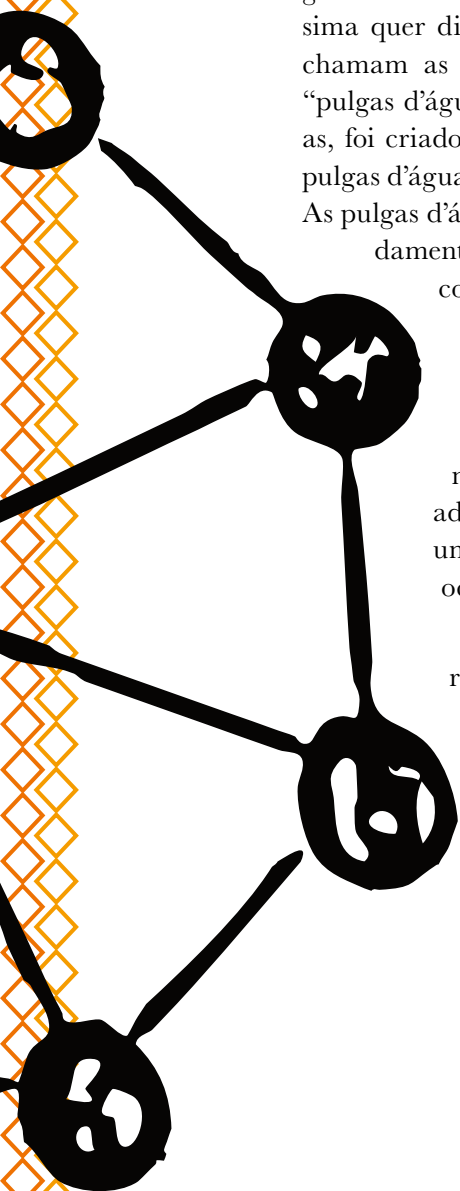
com o olhar. No jogo, as pedras se movimentam no tabuleiro com rapidez. Este jogo é semelhante às estratégias utilizadas no “jogo da velha”, mas tenta-se impedir que o adversário alinhe suas peças em uma das diagonais do tabuleiro octogonal (oito lados).

Na EMEF Saturnino Pereira, DRE Guaianases, no ano de 2021, foi realizada a prática do jogo Shisima, no qual os estudantes conheceram a história da Matemática, percebendo que ela surgiu e se desenvolveu

em África. Por meio da construção do tabuleiro, conheceram com propriedade a Geometria, sua origem e desenvolvimento no Antigo Egito, figuras planas e o octógono, um polígono formado por 8 lados e 8 vértices. Com o uso do compasso e régua, construíram os tabuleiros de Shisima e reconheceram também os conceitos de ângulos, tipos de retas, medidas, arestas, vértices, raio e diâmetro.

Ao jogar, os estudantes identificaram que o jogador que ocupa a posição central do tabuleiro tem mais chance de vencer, fazendo com que a movimentação das peças seja feita de maneira estratégica e tentando antecipar as jogadas. Neste projeto, além de resgatar a autoestima, os discentes entenderam a construção da Matemática por meio da história, enaltecendo a História da África, e constatarem que seus ancestrais sabem fazer Matemática, legitimando socialmente os seus saberes.

Os jogos matemáticos são essenciais para um ensino engajador, despertando a vontade de aprender. Não é uma tarefa fácil realizar este trabalho, devido ao preconceito de alguns docentes, gestores, responsáveis e dos próprios estudantes. Porém, quando articulado com um propósito, o ensino por meio de jogos é muito eficaz. É necessário comprometimento e muita pesquisa para apresentar o objetivo do jogo - regras, conteúdos matemáticos, contextos históricos - e boa dinâmica na aplicação em sala de aula. O jogo articulado com a história da Matemática contribui não apenas para a melhor compreensão dessa ciência, mas também para favorecer o ensino de aspectos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira.



Referências

ASSOCIATION POUR LA DIFFUSION DE L'INFORMATION ARCHÉOLOGIQUE (ADIA). **Have you heard of Ishango?**. Bruxelas: ADIA. <https://www.naturalsciences.be/sites/default/files/Discover%20Ishango.pdf>. Acesso em: 7 maio 2021.

BATISTA, Ludiane Glaucia; ROCHA, Silvana Heidemann. O jogo africano Shisima como auxílio ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática. In: PARANÁ. Secretaria da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: artigos. Paraná: Secretaria da Educação, 2014. v. 1.

BORIN, Júlia. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para as aulas de Matemática. São Paulo: CAEM-IME/USP, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Mancalas e tabuleiros africanos**: contribuições metodológicas para educação intercultural. Castanhal, PA: Ed. do Autor, 2019.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

EVES, Howard. **Introdução à história da matemática**. Tradução: Hygino H. Domingues. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

IFRAH, Georges. **Os números**: história de uma grande invenção. São Paulo: Globo, 1998.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias; LORAS, Alexandra Baldeh. **Gênios da humanidade**: tecnologia e inovação africana e afrodescendente. São Paulo: DBA, 2017.

SANTOS, Jefferson. A matemática no Continente Africano: o osso de Ishango. **Matemática é fácil**, São Paulo, [2020]. Disponível em: <https://www.matematicaefacil.com.br/2016/07/matematica-continente-africano-osso-ishango.html>. Acesso em: 7 maio 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Matemática. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SCIENTIFIC AMERICAN. **Etnomatemática**. São Paulo: Duetto Editorial, n. 11, 2005. Edição especial.

SILVÉRIO, Valter Roberto; ROCHA, Maria Corina; BARBOSA, Muryatan Santana. **Síntese da coleção História Geral da África**: pré-história ao século XVI. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2012.

ZASLAVSKY, Claudia. **Africa counts**: number and pattern in african cultures. Chicago: Lawrence Hill Books, 1999.

ZASLAVSKY, Claudia. **Mais jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro**: diversão multicultural a partir de 9 anos. Porto Alegre: Artmed, 2009.



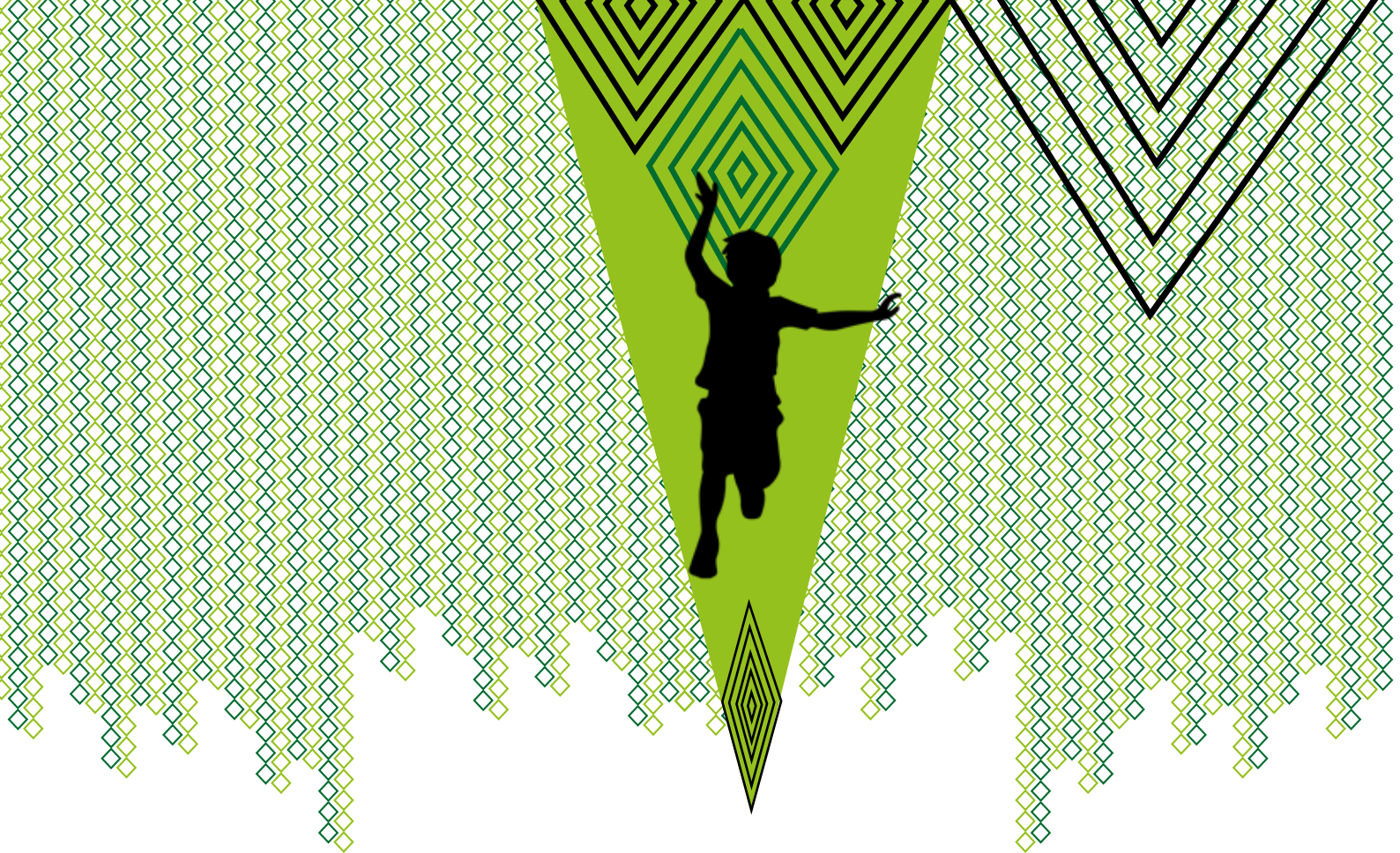


Fotografia: Adobe Stock

Pisando de pés descalços em território brasileiro

Ligia Chiavolella

EMEI Nelson Mandela – DRE Freguesia/Brasilândia



O presente artigo trata de um projeto que está em desenvolvimento na EMEI Nelson Mandela. A Unidade Educacional se localiza em um espaço que era um Parque Infantil, fundado em 1955, e que, em 1984, recebeu o nome de Guia Lopes. Em 2016, devido à solicitação da comunidade aos órgãos da Secretaria Municipal de

Educação, passou a se chamar EMEI Nelson Mandela.

A escola faz parte do programa “São Paulo Integral”, no qual as crianças permanecem oito horas diárias no espaço escolar, sendo acompanhadas por duas professoras: uma das 8h às 12h, e outra das 12h às 16h. Considerando o período de tempo

estendido, a rotina de cada grupo é elaborada para cada turno, visando garantir o direito da criança de usufruir todos os territórios de aprendizagem, além de levar em conta seus ritmos e demandas.

Desde 2011, a Unidade Educacional contempla a temática das relações étnico-raciais, por meio da Lei nº 11.645/08, que determina a obrigatoriedade do ensino da “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

Dentro do Projeto Político Pedagógico da EMEI Nelson Mandela, desde 2011, existe o trabalho com as figuras de afeto: a Família Abayomi. Essa família é composta por quatro bonecos de tamanho real, que contribuem para disparar situações e discussões das mais variadas naturezas. É um importante elemento de ludicidade conferido ao cotidiano escolar e se constitui como um terceiro elemento de relação, ao oferecer mais uma possibilidade além das estabelecidas com as crianças e adultos da escola.

Os bonecos são nomeados e possuem suas histórias: Sofia é filha do Tetelo e da Tetela, primeiros moradores da escola que construíram a nossa horta e hoje vivem em Hortolândia. Azizi Abayomi, príncipe sul-africano e neto do nosso patrono Nelson Mandela, é seu companheiro. Eles têm dois filhos gêmeos, Dayó e Henrique.

Nesse ano letivo, no turno da manhã, o projeto didático desenvolvido com as crianças foi intitulado: “Urihi: pisando com pés descalços em território

brasileiro”. O foco do projeto foi investir na relação das crianças com a natureza e em outras possibilidades de experiências que surgiram a partir da interação com as crianças.

No período da tarde, as crianças passaram a investigar algumas das etnias brasileiras, com o projeto “Motirô: pisando com pés descalços em território brasileiro”. Entendendo cada território da escola como educador, a ambientação do restaurante foi pensada para proporcionar referências diversas. Para essa ambientação, contamos com o auxílio das crianças. Cada turma da Unidade recebeu o nome de uma etnia indígena dada pela Família Abayomi: Tikuna, Pataxó, Kalapalo, Guató, Tabajara, Kaingang e Guarani.

Além dos estandartes, recebemos de presente das figuras de afeto uma mala e um baú com vários elementos, como livros, sementes e cultura material que remetem aos povos indígenas que foram escolhidos para serem trabalhados esse ano. A partir desses objetos, o grupo iniciou as investigações sobre essa etnia indígena. Algumas dúvidas foram levantadas pelas crianças, como: que tipo de casa eles moram? O que eles fazem? O que eles gostam de comer? Eles usam roupas como as nossas? Eles andam de canoa? Para responder a algumas dessas perguntas, as crianças realizaram, em casa, junto aos familiares, uma pesquisa sobre os povos indígenas que nomearam a sua turma.

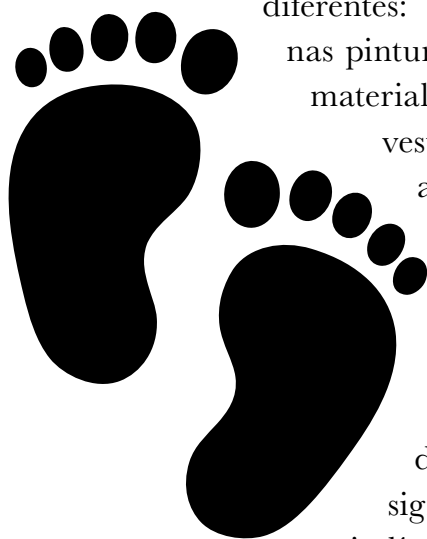
A partir das informações contidas nessas pesquisas, fizemos uma série de outras buscas, em livros e outros recursos informativos, vivências e pesquisas na internet e entrevistas com a comunidade do entorno da escola. Ouvimos canções e fizemos a análise de vídeos para problematizar e ampliar alguns imaginários preconceituosos e reducionistas que ainda cercam as etnias indígenas brasileiras. O projeto de cada turma caminha conforme as questões levantadas pelas crianças.

As turmas estão em momentos diferentes: grafismos presentes nas pinturas corporais, cultura material, roupas e casas; investigação sobre como as tintas são produzidas; construção e função da opy (casa de reza); a função social do líder espiritual na aldeia; uso de ervas medicinais; significado de palavras indígenas; brincadeiras e a aproximação com lideranças

e personalidades indígenas de diferentes etnias.

Apesar da proposição inicial do projeto, é importante destacar que as ações vão sendo realizadas a partir das demandas e interesses das crianças e das interações entre as turmas, que ocorrem por meio de exposição de cartazes e vivências. Ao final da proposta pedagógica, o compartilhamento das descobertas de cada turma será realizado a partir de um evento intitulado “Troca de Saberes”.

No entanto, apesar do final do ano letivo, a equipe da Unidade Educacional compreende que o projeto apresenta amplas possibilidades que não se encerram cronologicamente, e com isso o projeto terá continuidade no próximo ano letivo. É importante salientar o papel da formação como subsídio crítico para o desenvolvimento do trabalho e, dentre os diversos recursos utilizados, destaco a leitura do Currículo da Cidade: Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas.



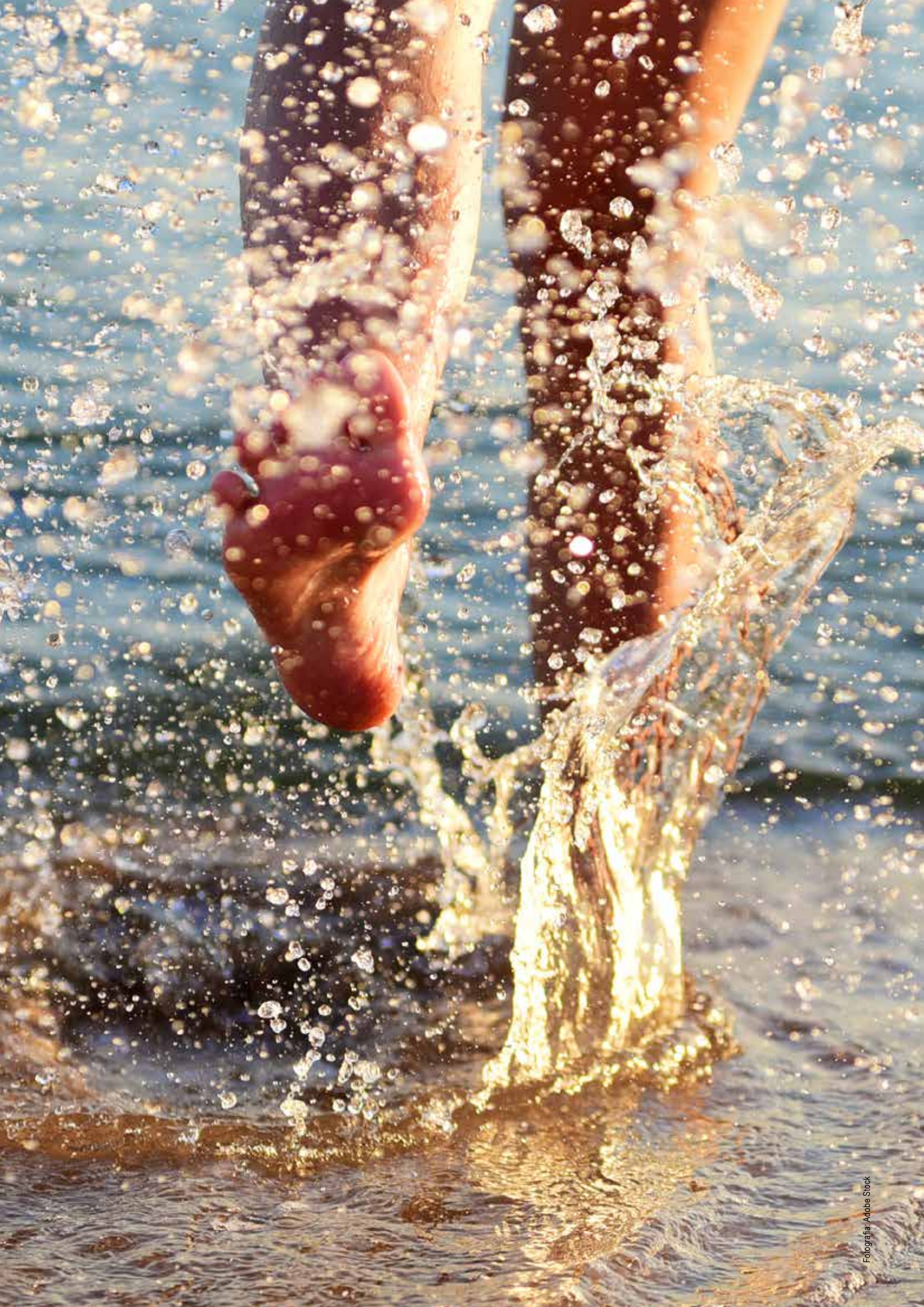
Referências

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

EMEI NELSON MANDELA. Reunião Pedagógica com Casé Angatu. São Paulo, 13 de junho de 2022. **Instagram** @emeinelsonmandela. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CevxJ-qHOBH/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

EMEI NELSON MANDELA. **Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: EMEI Nelson Mandela, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade: Povos Indígenas: orientações pedagógicas**. São Paulo: SME/COPED, 2019.



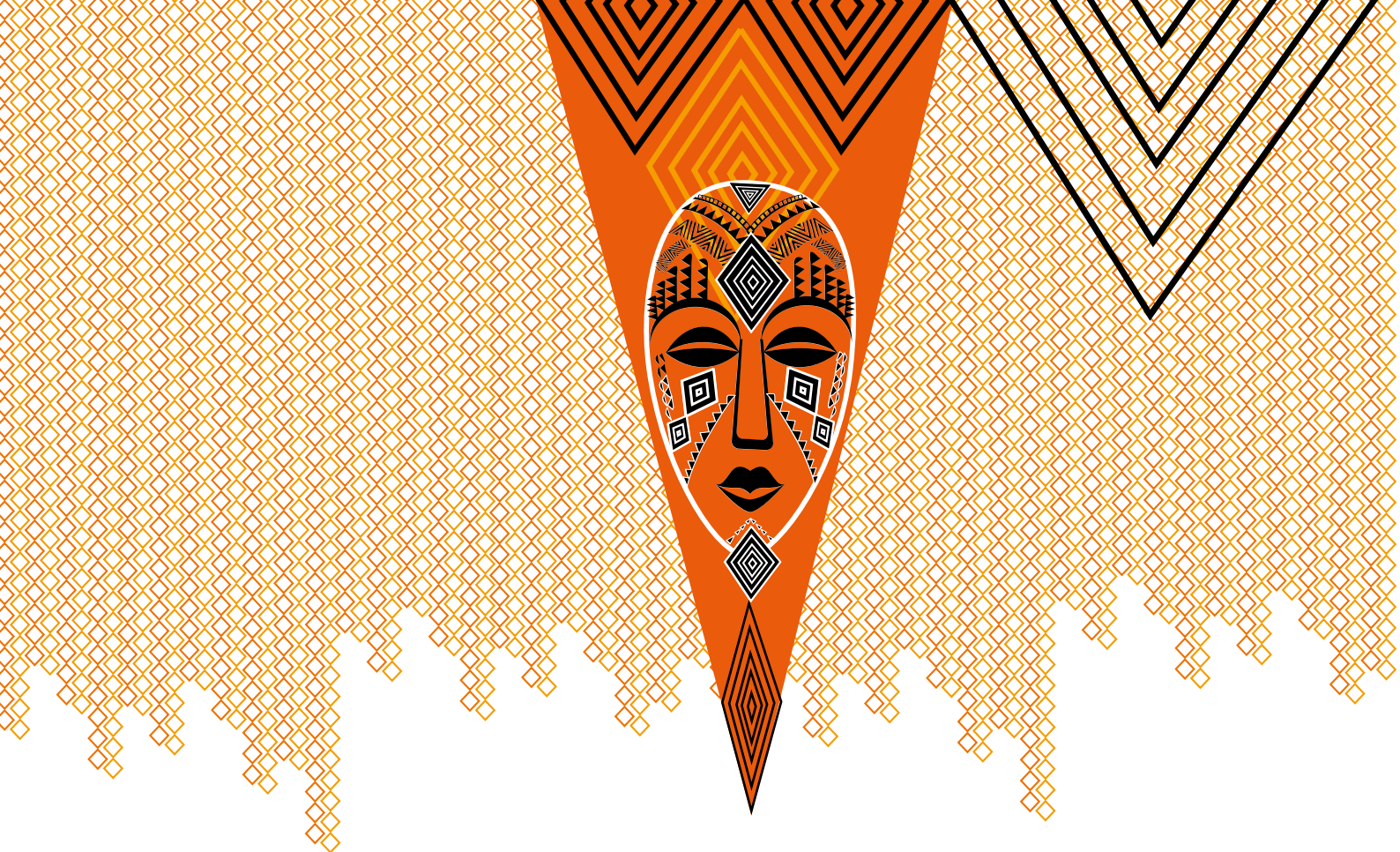


Fotografia: Adobe Stock

Projeto Maracatu: O som da nação

Sônia Aparecida Magalhães Ferreira Pereira

EMEI Cruz e Sousa – DRE Santo Amaro



Este projeto foi realizado na EMEI Cruz e Sousa, com uma turma do agrupamento infantil I, que atende crianças de 4 anos. Em 2018, iniciamos um percurso que ganhou mais abrangência em 2019, com a nossa primeira festa da Cultura Popular Brasileira, que ocupou o lugar da Festa Junina, a qual acontecia todos os anos. Esse novo formato teve por intuito agregar, além das manifestações que envolvem a cultura da Festa Junina, outras manifestações que acontecem pelo nosso país e que, muitas vezes, não tem o seu espaço garantido no ambiente escolar, principalmente aquelas de matriz africana e indígena. Sendo assim, ao início do ano, cada turma escolhe, por meio de diferentes estratégias, as quais priorizam a voz das famílias e a escuta das crianças, uma manifestação da cultura popular brasileira para ser discutida e aprofundada. No mês de junho, as turmas compartilham com a comunidade escolar aquilo que descobriram. Ressaltando que, ao longo do percurso dos projetos, nascem outras formas de partilhar os saberes construídos.

O coletivo da escola chegou a essa configuração de trabalho a partir da percepção de que queremos que todas as nossas crianças se vejam representadas em lugar de poder e de que a cultura e a história do povo africano e de seus des-

centes devem fazer parte do currículo escolar, o que, aliás, se configura em obrigação a partir da conquista da Lei nº 10.639/2003 e que, para nós, é uma premissa, objetivando a edificação de relações equânimes numa sociedade ainda tão desigual e racializada.

Dessa forma, no início do ano enviamos às famílias duas pesquisas para conhecermos as manifestações da cultura que fazem parte de suas histórias de vida. Analisamos, juntamente com as crianças, as devolutivas, que, por sua vez, foram transformadas em gráficos. Para dar mais subsídios para as crianças nesse processo, foram utilizadas variadas estratégias. Apresentamos diversas imagens, vídeos, músicas de festas brasileiras de matriz africana e/ou indígena.

Em 2019, a turma em questão, desde o início demonstrou grande interesse pelas imagens referentes ao Maracatu de baque virado, conhecido também como Maracatu Nação. Encantaram-se pelos personagens que compõem o Cortejo, o rei, a rainha e especialmente a figura da dama do paço, mulher que leva em uma de suas mãos a Calunga, uma boneca ricamente vestida com o mesmo traje de quem a segura. As crianças queriam saber o nome de todos os componentes

e os significados de cada um, sobre as indumentárias, os artefatos, como o estandarte, a espada e os demais que são utilizados na manifestação.

Surgiram falas e indagações do tipo: “As roupas usadas se parecem com o Carnaval” (D); “A mulher segura nas mãos uma boneca preta” (T); “A boneca é negra como eu” (BM) e “É uma grande brincadeira com reis e rainhas” (LM). Nessa fase, o projeto ainda está dando os seus primeiros passos, mas já cumpre com o seu papel de despertar uma identificação positiva nas crianças.

Partindo do encantamento e grande curiosidade sobre essa manifestação tão rica do nosso patrimônio cultural, foram feitas intervenções no sentido de trazer novos elementos que instigassem ainda mais as crianças, sem, no entanto, trazer respostas, e sim, incentivá-las a fazerem mais questionamentos. Sistematizamos essas perguntas e hipóteses para que juntos descobríssemos as respostas, o que se configurou num projeto que percorreu todo o ano. Ao longo dessa trajetória, revisitamos as questões lançadas inicialmente, analisando esse percurso vivido, as descobertas e aprendizagens, ao mesmo tempo em que alimentamos o projeto, trazendo mais informações e questionamentos.

Visando instigar ainda mais a curiosidade das crianças, trouxe para nos visitar uma amiga que foi professora em nossa escola e que faz parte do grupo “Maracatu Bloco de Pedra”, a Talita. Ela compartilhou conosco seus conhecimentos e vivências acerca dessa manifestação, com direito a passo de dança e muito batuque. A professora Talita prometeu que voltaria em outro momento com outros componentes do grupo, para tocarmos e dançarmos juntos. Isso aconteceu em outra fase do projeto, quando se apresentaram para toda escola. Tivemos a oportunidade de ficar por um tempo com a alfaia, que a professora Talita gentilmente nos emprestou, para com calma podermos explorar toda sua sonoridade.

Descobrimos, por intermédio da professora Talita, que bem pertinho da gente, no nosso próprio território, temos um grupo chamado “Maracatu Ilê Aláfia”, que ao tomarem conhecimento do interesse da turma pelo maracatu, nos visitaram. Mal sabíamos naquele dia, o quanto seriam importantes em nosso percurso.

Em nosso primeiro contato, tivemos uma roda de conversa de muita interação com três componentes do grupo, a Audrey, o Vinícius e a Karine. Nessa conversa, foram construídos os vínculos iniciais da turma com o Ilê. As crianças aprenderam um pouco sobre o continente africano e sobre os povos vindos desse vasto território. Falaram dos costumes que os mesmos trouxeram para o Brasil e que foram agregados às festas que faziam, regadas de muita música e dança para celebrar a coroação de rainhas e reis negros. Enfim, seguiram demonstrando de maneira lúdica e divertida com encenações das crianças como foi o surgimento do maracatu.

Esse encontro com o Ilê Aláfia despertou nas crianças o desejo de conhecerem mais sobre essa origem do maracatu, que, segundo informações do grupo, aconteceu em Pernambuco. A partir disso, fomos à busca de diferentes fontes para coletar informações, dentre as quais documentários e fotos. Com isso, nos deparamos com as agremiações de Maracatu. As crianças tiveram verdadeiro fascínio pelos três grupos mais antigos e tradicionais de Pernambucano, são eles: Nação Elefante, Nação Estrela Brilhante e Nação Leão Coroado. Emergiram daí muitos outros interesses que, por sua vez, foram remetendo a muitas descobertas, como a história de vida da Mestre Joana Cavalcante, primeira mulher a coordenar e apitar o batuque de uma Nação de Maracatu de Baque Virado.



O grupo Ilê Aláfia nos agraciou com a participação da abertura da nossa “I Festa da Cultura Popular Brasileira”, com um cortejo em que as crianças, nossa corte mirim, puderam passar (participar). Nesse dia, elas vivenciaram esse universo tão rico do maracatu, transformaram-se em reis, rainhas, damas do paço, catirinas, vassalos e demais personagens. Todos os presentes na festa ficaram contagiados com o som dos tambores e não havia quem resistisse àquele batuque. A vizinhança parou para prestigiar a nossa corte.

Nossa ligação com o grupo Ilê Aláfia não parou por aí. No segundo semestre, fomos presenteados com uma parceria com o grupo, que uma vez por semana passou a realizar oficinas de dança e percussão com duas turmas da escola, sendo a nossa uma delas em razão do projeto que vinha sendo desenvolvido com essa temática. Essas oficinas, ministradas pelos nossos mais novos amigos, Lelo e Ingrid, em paralelo com as propostas que aconteciam em espaços de convivência, fizeram com que o projeto ganhasse ainda mais corpo. Essa parceria foi celebrada em mais um lindo cortejo em nossa Mostra Cultural.

O envolvimento com o universo do maracatu contagiou toda a Unidade Educacional. Após a Festa da Cultura Popular Brasileira, na qual as turmas fizeram várias apresentações das manifestações culturais, que são nosso objeto de estudo no PEA, Projeto Especial de Ação, foi realizada uma votação entre as professoras para saber qual o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre os temas. A manifestação escolhida, de maneira quase unânime, foi o maracatu. Com isso, mais uma vez contamos com a parceira do grupo Ilê Aláfia, com a presença de duas de suas integrantes, a Audrey e a Ariane, que compartilharam seus conhecimentos nos momentos de formação na JEIF, Jornada Especial Integral de Formação. A equipe realizou também uma vivência maravilhosa de percussão e dança no espaço da EMEF Prof.^a Ana Maria Alvez

Benetti, onde, aos sábados, eram oferecidas oficinas abertas a quem desejasse brincar o maracatu de baque virado. Com tamanha generosidade e energia contagiante, dá para entender o porquê Ilê Aláfia significa em yorubá: **Casa da felicidade**.

O maracatu permeou todas as propostas partindo do interesse natural das crianças, que expressaram suas aprendizagens e descobertas em múltiplas linguagens. Foram realizados vários registros por meio dos desenhos e da escrita, a exemplo da produção de listas e textos coletivos. Listas dos instrumentos musicais, dos componentes do cortejo, textos sobre os conhecimentos adquiridos, entre outros.

Houve vários momentos em que as crianças criaram os personagens que queriam ser dentro do cortejos. Os personagens foram construídos com o uso de diversos recursos, como tintas, tecidos, lantejoulas, gliter, massinha. Os cortejos foram retratados em cartazes, maquetes e quadros. Foi um processo criativo, cuidadoso e pensado em cada detalhe pelas crianças, que muitas vezes chegavam na escola empolgadas, falando que tiveram uma ideia para acrescentar em sua criação. As crianças sugeriram fazer os símbolos referentes aos grupos de maracatu que eles mais se interessavam, entre os quais as estrelas que remetiam ao símbolo do grupo Nação Estrela Brilhante e as flores presentes nas saias das catirinas, que os faziam lembrar das flores que ficavam nos cabelos da “prô” Talita e da Audrey.

Quiseram ainda construir a boneca Calunga, que era muito significativa para o grupo. Durante o percurso, outras escolhas foram feitas, como a construção de alguns dos instrumentos musicais presentes no Maracatu, dando destaque especial para a alfaia. Construímos até um estandarte, que levou o nome da nossa EMEI.

Muitas foram as brincadeiras e dramatizações que se transformavam em personagens do maracatu e se tornavam brincantes dessa manifestação. O que contribuiu muito

para alimentar todo esse imaginário e criação de narrativas foram as histórias contadas dentro dessa temática; livros, como Maracatu, de Sônia Rosa, De alfaías a zabumbas, de Raquel Nader e Rosinha Campos e o preferido da turma, Os reizinhos do Congo, de Edimilson de Almeida Pereira, entre outros.

A maior parte das vivências foi embalada por um vasto repertório de músicas do maracatu que podem ser chamadas de cânticos, toadas e loas. Muitas vezes, já na entrada, as crianças eram recebidas ao som de suas músicas preferidas que também permeavam outros momentos da rotina, na maioria das vezes, a pedido do grupo. Para acompanhar o ritmo, utilizavam, frequentemente, os instrumentos confeccionados por elas e, em outros momentos, suas vivências eram reproduzidas no Parque Sonoro, que foi construído no primeiro semestre em nossa escola. Da mesma forma, a dança também se fez muito presente, nem mesmo as crianças mais reservadas resistiam ao batuque dos tambores.

A memória nos traz, como se fosse uma foto, um momento muito marcante de todo esse processo. No final do segundo semestre, na Mostra Cultural da Escola, quando o evento parou em torno de uma grande roda e mais uma vez o Ilê Aláfia, ali, totalmente integrado à nossa comunidade, liderou um agradecimento pelo momento vivido e depois tocou com uma energia que

ainda hoje emociona, convidando todas as pessoas a dançarem, como numa verdadeira irmandade.

Sendo assim, a sensação que ficou da realização desse projeto foi o da valorização de um povo por meio da sua cultura, no qual as crianças negras da turma se viram representadas em vários momentos do projeto, seja nos vídeos que foram assistidos, nas imagens apreciadas, nas vivências que foram realizadas com o Maracatu Ilê Aláfia ou nos livros que foram lidos, em um lugar de detentoras de um saber que encantou a todas ao longo dos meses, influenciando diretamente na construção de uma imagem positiva de si mesmas. Ao mesmo tempo, as crianças não negras tiveram a oportunidade de, por meio das mesmas estratégias, construir uma imagem positiva de suas amigas e amigos negros da turma, o que, por consequência, irá influenciar a forma como percebem a população negra para além dos muros da escola. Acreditamos assim estar contribuindo para o rompimento do racismo estrutural que está entranhado em nossa sociedade e cumprindo o nosso papel em ofertar à nossa comunidade uma educação antirracista, na qual os saberes são discutidos não mais a partir do ponto de vista exclusivo do colonizador, mas, sobretudo, daqueles e daquelas que de fato foram os protagonistas da história e que tiveram por séculos seus saberes subalternizados.

Referências

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

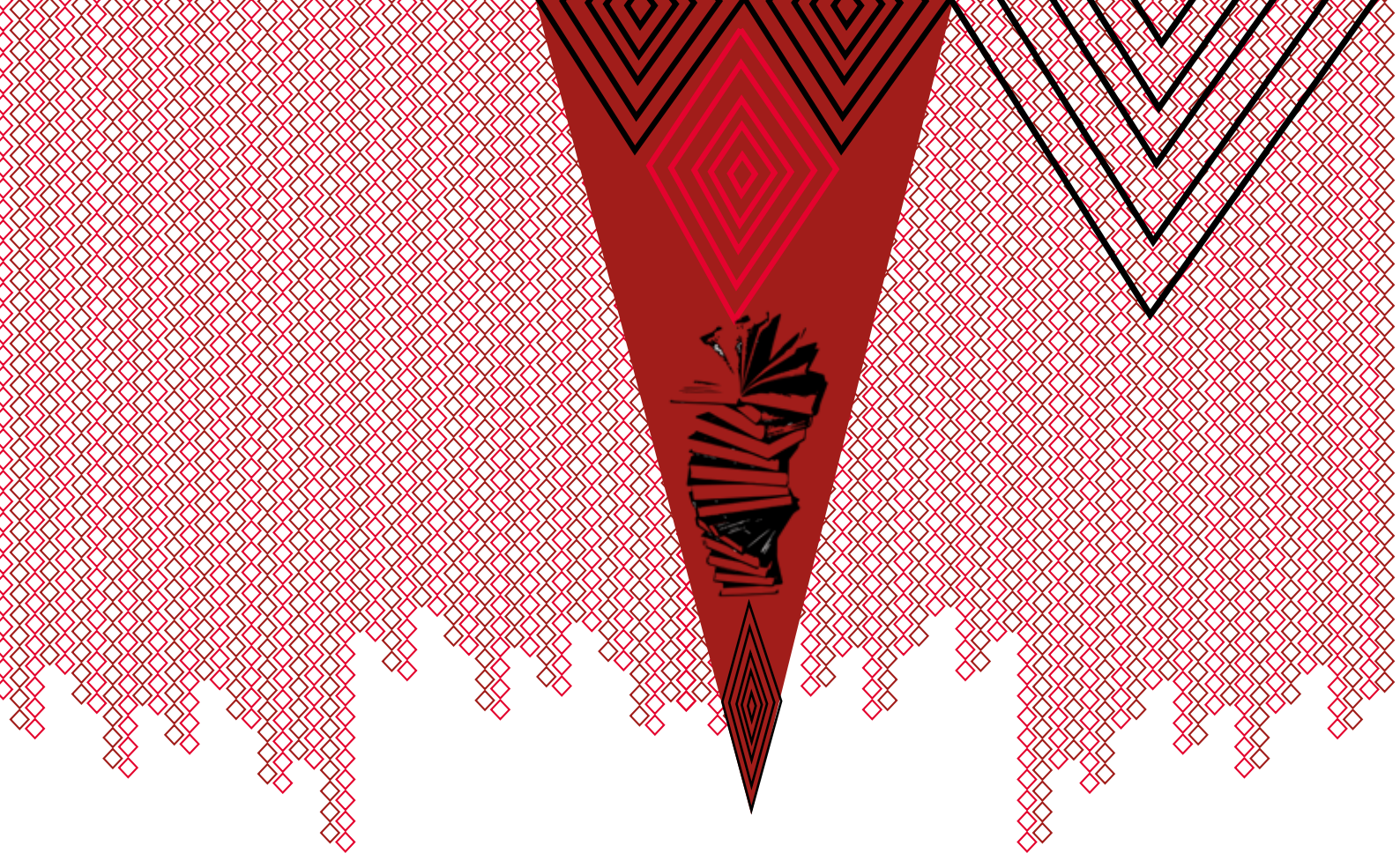
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.



Práticas equivocadas na abordagem da educação para as relações étnico-raciais: reconhecer para projetar novas perspectivas pedagógicas

Cibelle de Paula Oliveira

EMEF Vinicius de Moraes – DRE São Mateus



Nos últimos anos, em decorrência de minha formação pautada na Educação para as Relações Étnico-Raciais, frequentemente recebia convites da coordenação pedagógica para contribuir nos estudos de horários coletivos dos professores. Porém, estes convites eram pontuais, e não resultavam em desdobramentos reflexivos. A abordagem do tema era realizada, geralmente, em meados do final do mês de outubro ou em novembro, quando a escola preocupava-se em realizar uma ação pedagógica que “contemplasse o dia 20 de novembro”.

Para Santomé (2011), é muito comum a abordagem da questão racial, dentre outras, em apenas um dia letivo. O autor nomeia esta ação como “dia D” e define tal prática como uma “intervenção curricular equivocada”.

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 públicas 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 (SANTOMÉ, 2011, p.86).

A abordagem das questões raciais em um único bimestre letivo, ou em apenas uma data, não garante a efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Assim como demandam as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, a obrigatoriedade da abordagem precisa ser contemplada no currículo, ou seja, nos conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo, nas diversas áreas do conhecimento. Passei a sistematizar alguns posicionamentos frequentes nas falas dos professores, que precisam ser

repensados para a efetivação da abordagem de uma prática educativa antirracista:

- “Aqui todo mundo é igual”
- “Negro é racista com ele mesmo”
- “Racismo ao contrário, racismo reverso”
- “Tenho amigo(a), companheiro(a), avô(o) negro(a)”
- “Como você lava esse cabelo?”
- “Esse cabelo é seu?”
- “Por que você não para de alisar?”

Essas falas, frequentes no ambiente escolar e nos demais ambientes sociais, evidenciam a formação calcada na concepção colonizadora. Para Almeida (2019), o racismo é um problema presente na estrutura social. A escola, na condição de instituição social, possui ação política ao posicionar-se ou silenciar-se perante a discussão das relações raciais.

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratam 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)

A perspectiva decolonial é a principal contraposição do racismo no ambiente escolar. Além das falas, passei a sistematizar e a dialogar sobre as práticas que eram frequentemente

realizadas por professores, e que reforçavam o racismo, ao invés de combatê-lo:

- Abordagem do continente africano a partir de animais ou associada à pobreza, miséria
- Abordagem de personagens (ou imagens) com cunho racista: Tia Anástacia, Nega Maluca, escravos
- Imagens que fazem alusão ao 13 de maio com finalidade comemorativa
- Uso de perucas que fazem referências ao cabelo crespo
- Brincadeiras que remetem à escravidão: Chicotinho queimado, Barra manteiga, Escravos de Jó

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 apontamento de falas e práticas realizadas no ambiente escolar possui como objetivo principal mostrar ao professor que as questões raciais são complexas e exigem um olhar cuidadoso e atento aos conjuntos de ideias, imagens, crenças e concepções de mundo. A escola, por ser uma instituição social, deve assumir a responsabilidade de combater o racismo, a partir da abordagem de narrativas históricas, culturais e sociais, protagonizadas por diversos sujeitos, assegurando no processo educativo pluralidade de ideias.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

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

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O cavalo de Tróia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, Michael W.; GANDIN, Luís Armando; AU, Wayne. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

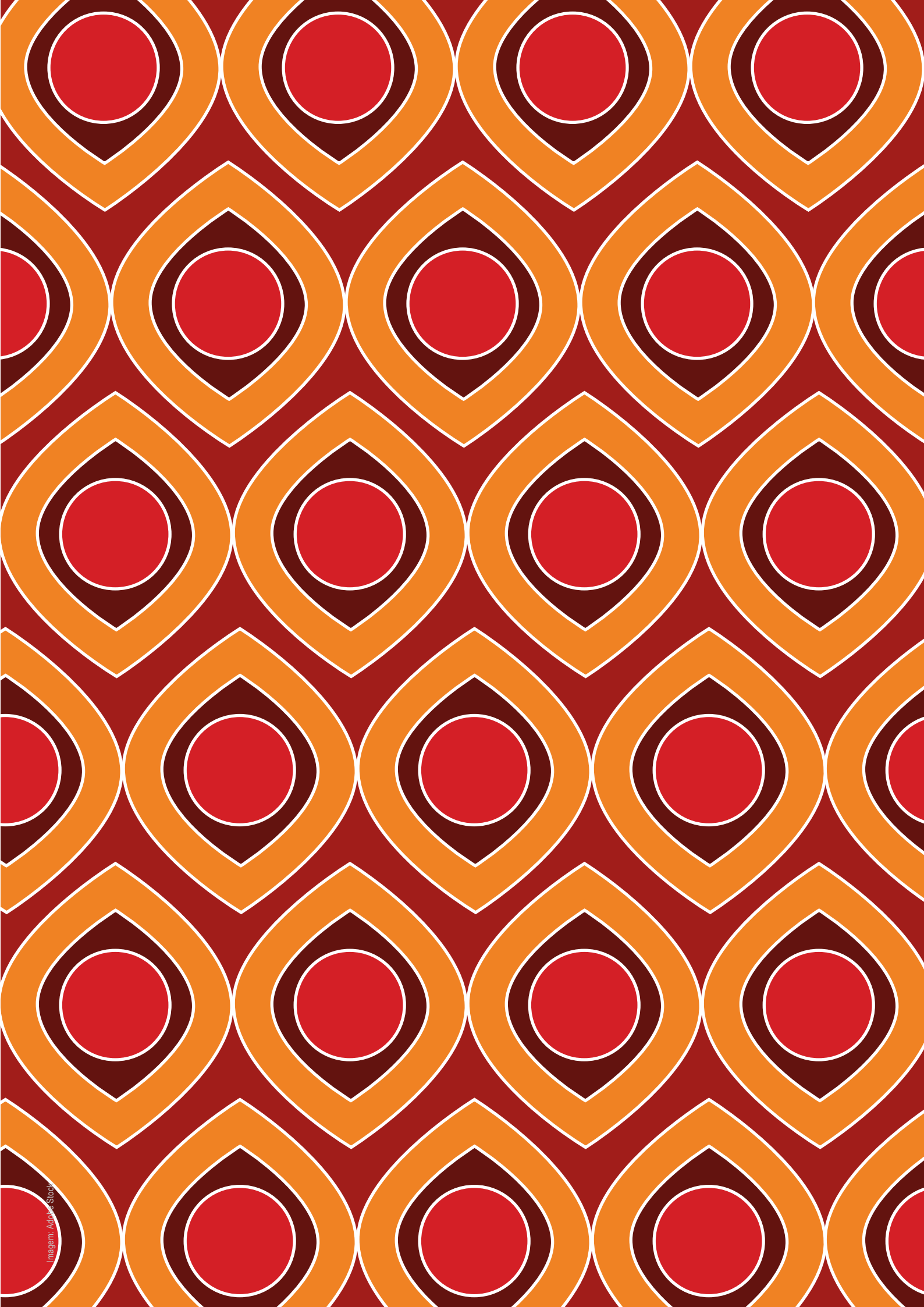




Imagem: Adobe Stock

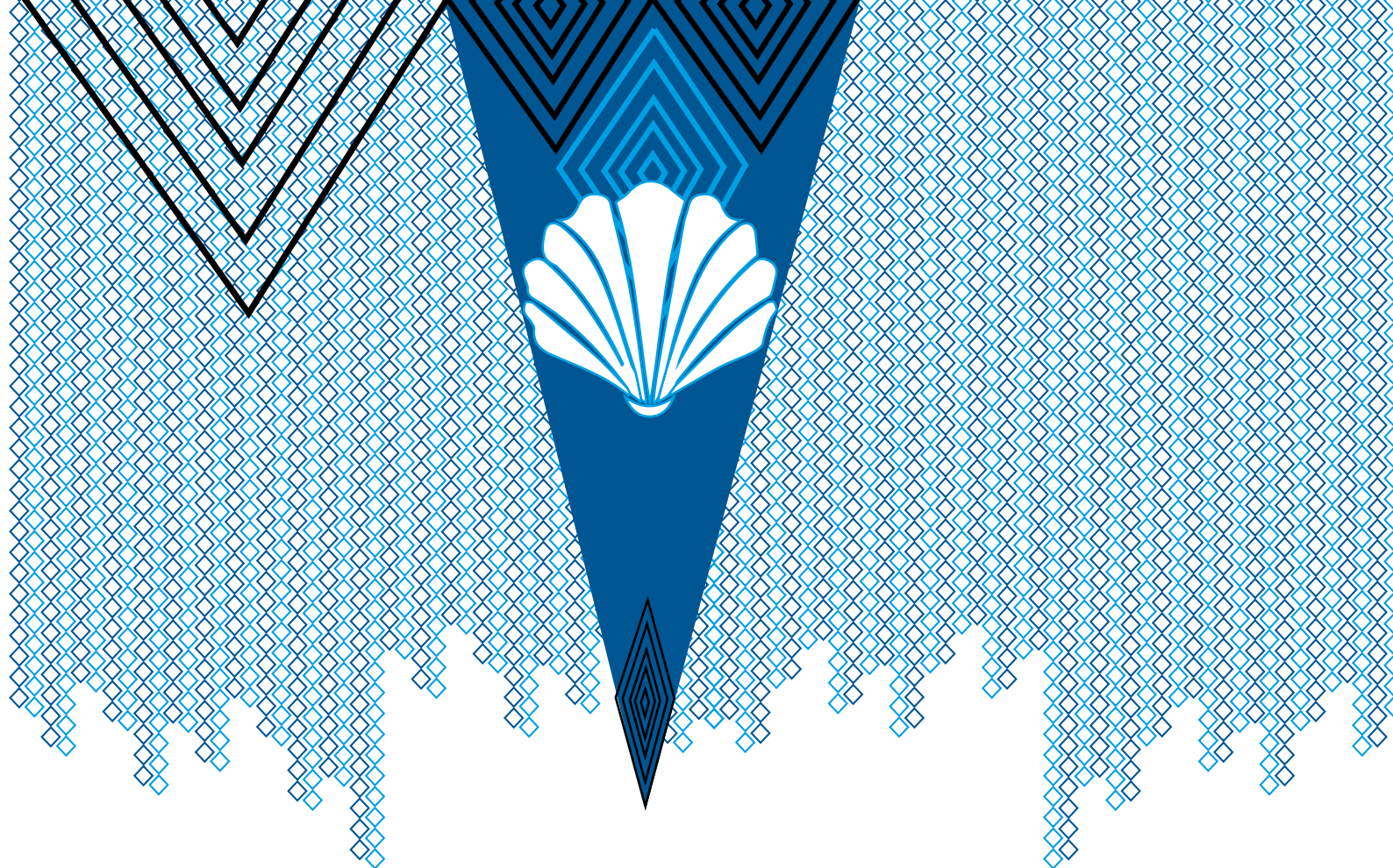
Meu lugar não é aqui!

O desafio de promover a inserção do estudante migrante no contexto de sala de aula

Luciana Lapa Xavier Galvão

Fernanda Cristina Pedrinelli

EMEF Gilberto Dupas – DRE Freguesia/Brasília



Com o objetivo de desenvolver práticas voltadas à inserção e acolhimento de estudantes migrantes, a coordenadora pedagógica, uma professora do terceiro ano e eu participamos de encontros formativos

para refletir sobre propostas integradoras e inclusivas. Assim, esse relato apresenta parte das ações desenvolvidas no início do ano letivo de 2022, em turmas do Ciclo de Alfabetização.

Práticas inclusivas à estudante boliviana

Em sala de alfabetização, geralmente, as crianças querem falar e ter a atenção da professora e dos colegas, mas este não foi o caso da estudante L., tímida, de 8 anos, matriculada no 2º ano, filha de migrantes bolivianos e falantes de espanhol.

Diante de tantas questões, a estudante passou pelo processo de invisibilização. Sempre muito quieta, nunca se dirigia à professora. O pouco avanço na aprendizagem e quase nenhuma socialização com os colegas me causou preocupação e busca de orientação com a coordenação para conhecer os familiares de L. Tal conversa foi pautada na necessidade de encaminhamento médico, uma vez que a estudante apresentava dificuldade na fala. Contudo, a coordenadora, após conversar com a estudante, verificou que ela tinha traços ameríndios e falava espanhol, o que impedia a interação e comunicação.

Para minha surpresa, a coordenadora me indicou a leitura do livro “Eloísa e os bichos”, o que me intrigou, uma vez que esperava orientações tradicionais, mas não a indicação de leitura. A partir disso, L. se tornou visível para mim e desejei que ela não permanecesse invisível para ninguém. Assim, enxerguei a estudante na mesma situação da personagem do livro, assustada pela imensidão de situações e pessoas, coisas e costumes novos, em um mundo totalmente diferente do dela. Por meio dos estudos que foram realizados, surgiram ideias que, depois de realizadas, proporcionaram aos estudantes migrantes maior visibilidade e participação.

Nas reflexões em grupo, pudemos entender que, para as famílias e crianças migrantes, o principal ponto de contato com a nossa realidade e costumes é a escola.

Em uma dinâmica feita durante a reunião de pais, cada familiar pôde deixar escrito a seu filho a continuação da frase “Eu desejo para você...”. Na aula seguinte, li para os estudantes os recados que seus familiares deixaram, sendo que a madrastra da L. deixou a frase escrita em espanhol. Foi um momento perfeito para conversar com as crianças e falar sobre a cultura e língua da estudante, a coordenadora, que fala espanhol, leu o bilhete realizando a tradução com a finalidade de propiciar uma prática pedagógica intercultural. Todos ficaram encantados e, nesse momento, várias questões foram levantadas sobre a cultura e a língua do país da família da L. Pediu-se que a estudante falasse algumas palavras em espanhol, perguntou-se aos estudantes se sabiam que ela falava duas línguas, sendo perguntado se eles sabiam de que país ela era, e responderam: China, Alemanha, Japão. Então foi explicado que ela era do Brasil, mas sua família era da Bolívia. Então, a sala fez um combinado: os estudantes ensinariam a nossa língua para L., e ela ensinaria espanhol para eles. Valorizar a presença da L. nas atividades e brincadeiras é essencial para que ela possa se sentir acolhida. Cabe salientar que, durante as formações, nós atuamos como mediadoras para o acolhimento e a integração pelas lentes da interculturalidade.

O migrante que fala uma língua distante: B., um estudante chinês

Para mim foi desconfortável identificar que o estudante B., oito anos e nascido na China, estava isolado dentro do grupo e invisível. Os estudantes da turma do 3º ano se referiam a ele como “o chinês” e diziam que ele não sabia falar, alguns falavam alto e faziam gestos para tentar se fazer entender, mesmo entre os adultos era identificada essa prática. No entanto, sem a presença de um intérprete, a comunicação foi praticamente inexistente, mesmo as tentativas de uso de aplicativos que propiciassem a tradução foram frustrantes. Pode parecer simples escrever em português e esperar a versão para o chinês, mas a estrutura das línguas é muito diferente.

Um momento marcante foi quando solicitei que os estudantes desenhassem as brincadeiras que mais gostavam, escrevi a frase no tradutor e apresentei ao B., que, após ouvir, já que ele não lê e nem escreve em chinês, me olhou, franziu os olhos e colocou o dedo no queixo. Identifiquei que ele não entendeu o que deveria fazer. Pedi um momento e fui verificar o que estava errado, eu havia digitado “você pode desenhar sua brincadeira favorita”, o tradutor deu a seguinte versão: **你可以画出你最喜欢的笑话**. Curiosa, pedi a tradução da frase e o aplicativo me deu a seguinte resposta: “Você pode desenhar suas piadas favoritas”. Ou seja, não tinha como ter certeza do que o aplicativo estava traduzindo ou se fazia algum sentido para o estudante. Sendo importante destacar que as situações relacionadas a diferenças culturais são essenciais e nem sempre consideradas na inclusão de um aluno migrante.

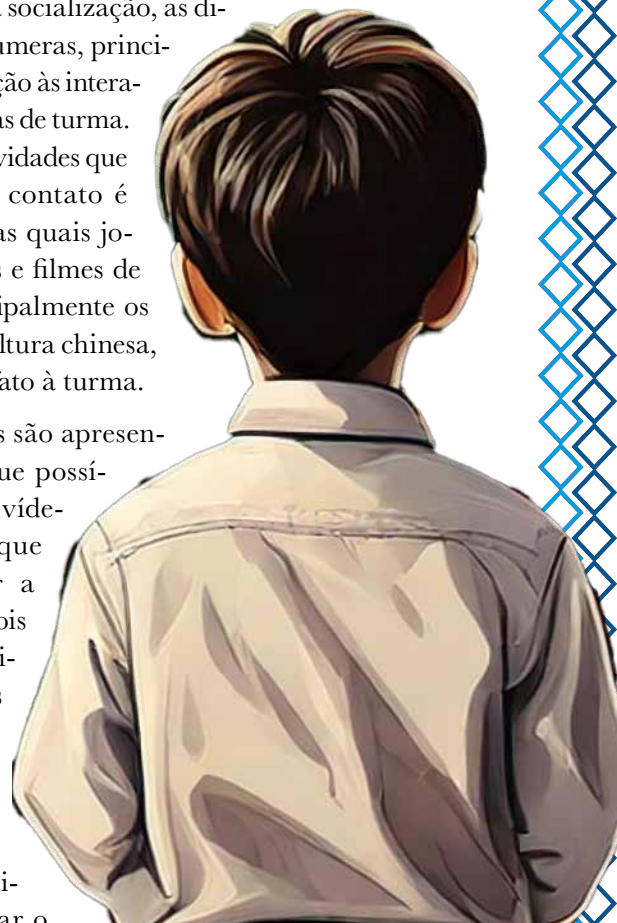
E para além do acesso às instituições de ensino, devemos estar atentos à necessidade de construir uma estrutura adequada para

a permanência de estudantes imigrantes nas escolas, acolhendo suas especificidades e valorizando a sua cultura e sua língua de origem. (SÃO PAULO, 2021, p.30).¹

Em uma ocasião, na qual o lápis do aluno estava extremamente pequeno, ofereci outro, entregando com apenas uma mão, o aluno fez o sinal de não e voltou para seu lugar. Ao pesquisar sobre os costumes chineses, aprendi que deveria oferecer com as duas mãos, demonstrando que era um presente. Em outra ocasião, ele machucou o dedo, cuidei do machucado e mostrei que iria colocar um curativo, pedindo sua permissão, culturalmente o toque só é aceito no meio familiar.

Em relação à socialização, as dificuldades são inúmeras, principalmente em relação às interações com os colegas de turma. Assim, propor atividades que incentivem esse contato é essencial, entre as quais jogos, brincadeiras e filmes de animação, principalmente os relacionados à cultura chinesa, destacando esse fato à turma.

As atividades são apresentadas, sempre que possível, por meio de vídeos ou imagens que possam apoiar a aprendizagem, pois os registros escritos são copiados pelo estudante, mas sem nenhuma estrutura, sendo ainda inexistente a possibilidade de verificar o



1 Documento disponível na íntegra em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Curr%C3%ADculo-da-Cidade-Povos-Migrantes-WEB.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

que aprendeu. Mediar a aprendizagem de um estudante migrante se relaciona muito mais ao conhecimento das questões sociais e culturais, em prol de acolhimento e socialização, com respeito à individualidade e as necessidades de cada aluno. Certamente,

o obstáculo da língua é muito relevante, mas ainda sem uma solução. O processo de pesquisa é constante em busca de meios de superar as dificuldades e promover a aprendizagem, e acredito que os resultados serão positivos.

Referência

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade:** povos migrantes: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2021.

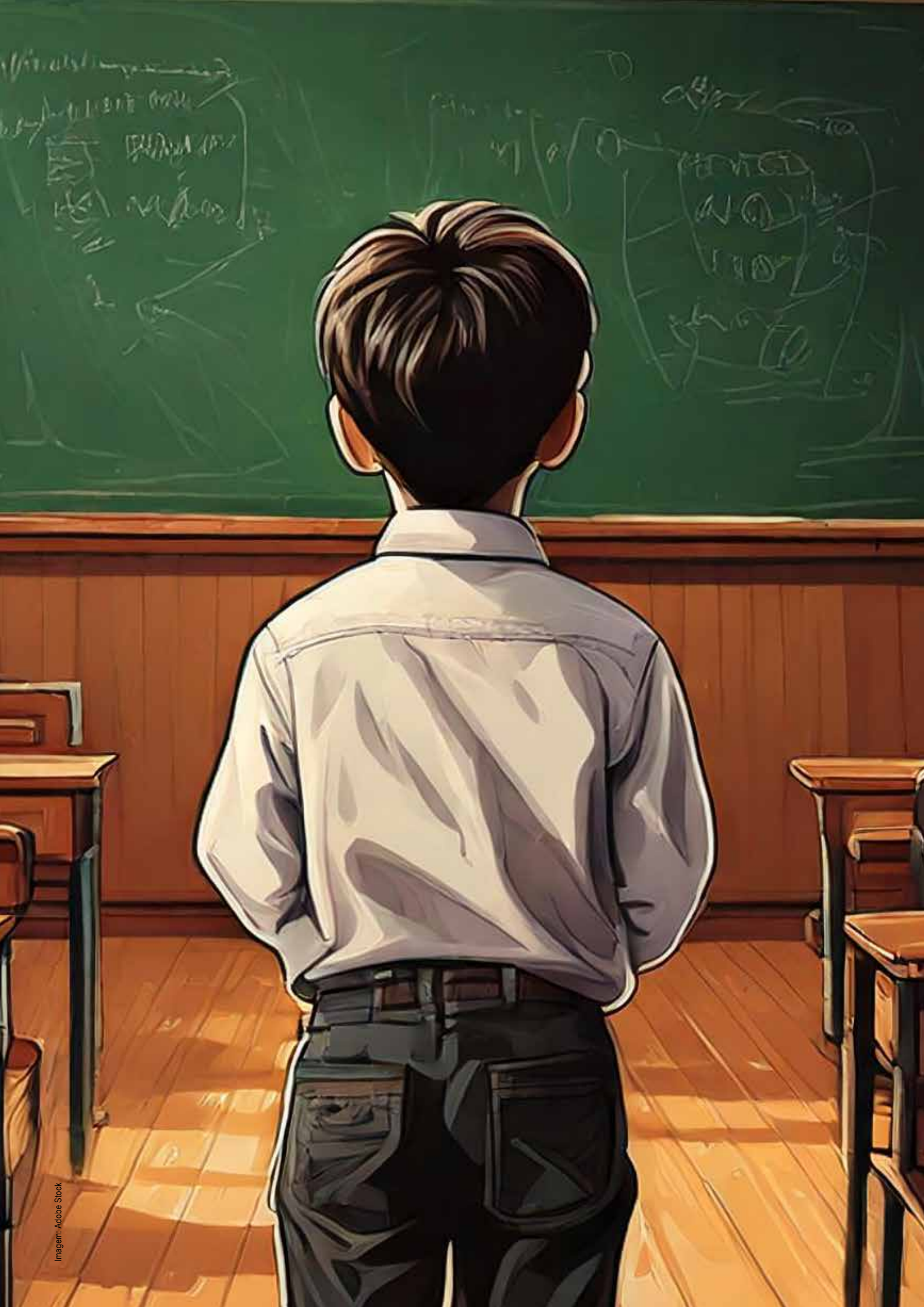




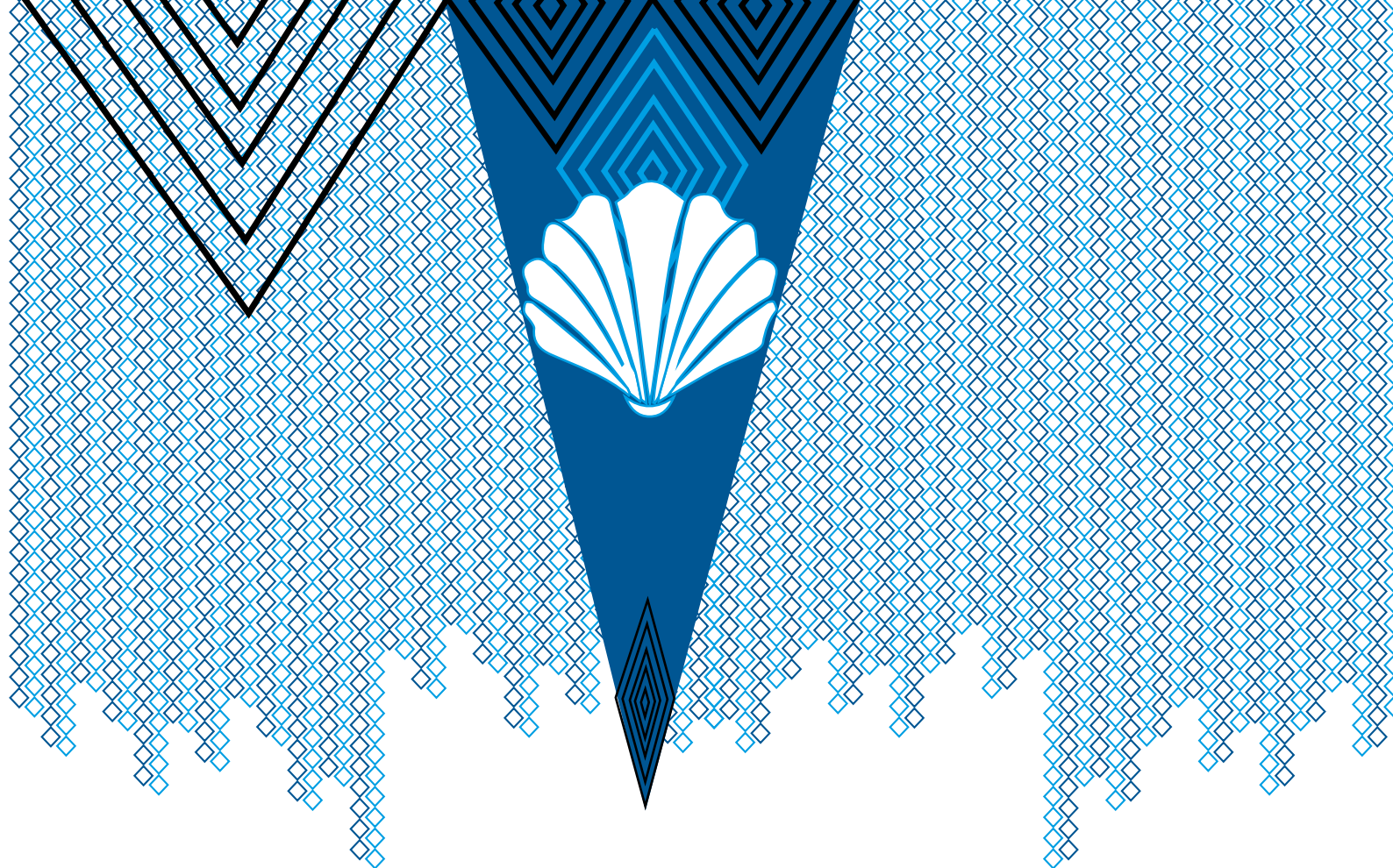
Imagem: Adobe Stock

A transformação da prática a partir do olhar para o acolhimento: um breve relato a partir de 2018

Matheus Borba Cezar

Sara Dantas de Menezes Pegoraro

CEI Jardim Primavera 1 – DRE Freguesia/Brasilândia



“(...) para além das fronteiras impostas pelos Estados, devemos questionar os muros que, muitas vezes, construímos a partir de nossas práticas cotidianas e o que podemos fazer para desconstruí-los”. (Currículo da Cidade: Povos Migrantes – Orientações Pedagógicas – São Paulo/2021).

Todo processo migratório envolve mudanças que vão além da territorial. Questões emocionais, financeiras e estruturais determinam que uma família opte por sair de seu local de origem e busque novas realidades em outro contexto social. Entender as razões e acolher os sujeitos que buscam novas realidades em uma sociedade diferente é dever de todos. Assim, na busca por melhor conhecer nossa comunidade escolar e promover discussões acerca de metodologias mais respeitosas, humanizadas e coerentes com as legislações que tratam sobre Povos Migrantes, temos trilhado em nosso CEI, mais fortemente desde 2018, um tra-

balho com o enfoque no acolhimento e na busca por conhecer e aproximar a comunidade que nos compõe, construindo uma rotina que possibilite o melhor atendimento aos nossos bebês e crianças.

Num rápido levantamento de informações acerca das origens dos educadores, bebês e crianças atendidos, realizado em março de 2022, temos o seguinte cenário: no grupo de 53 educadores (diretora, assistente de direção, coordenadora pedagógica, grupo de apoio, equipe de limpeza, equipe de cozinha e professores), 11 são migrantes de outros estados: 07 da Região Nordeste, sendo 03 da Bahia, 02 de Ala-

goas, 01 do Ceará e outra de Pernambuco; 02 da Região Sudeste, do estado de Minas Gerais; 01 da Região Sul, do estado do Paraná e 01 da Região Norte, estado do Pará.

Em relação aos 149 bebês e crianças atendidos em nossa Unidade Educacional, 10 são filhos(as) e/ou netos(as) de migrantes internacionais, dos quais 07 são oriundos da Bolívia, 01 do Haiti e 02 da Guiné Bissau; e apenas uma criança nasceu em outro país, em La Paz, na Bolívia. Das crianças e bebês matriculados no nosso CEI, (09) não nasceram no estado de São Paulo. Migraram da Região Nordeste: (01) Alagoas, (01) Maranhão, (01) Pernambuco, (01) Piauí e (01) Sergipe; (01) migrou da Região Centro-Oeste, do estado de Goiás; e (02) Região Sul: Paraná e Santa Catarina.

Diante deste panorama, em nossa Unidade Educacional acolhemos todas as famílias em reuniões mais direcionadas. Mesmo tendo como barreira a diversidade da língua, traduzimos alguns documentos e comunicados da rotina escolar e buscamos o apoio nas organizações que têm o enfoque na inclusão de povos migrantes, a fim de melhor assistir e integrar as diferentes culturas em nosso território. Nessa perspectiva, para que possamos entender a importância do processo de acolhimento em nossa dinâmica de atuação, achamos por bem refletirmos sobre os caminhos percorridos até aqui.

Em 2018, a aproximação com as escolas do território e o início da parceria com o Grupo Veredas – Migração e Psicanálise (Núcleo de Pesquisa da USP), incentivada pela gestão da EMEI Bombeiro José Robson Costa de Araújo, com reuniões que possibilitaram as trocas de experiências sobre o atendimento à comunidade, nos despertaram para apurarmos o olhar para as diferentes

culturas que compunham a nossa escola. A partir desse burilamento, em 2019, iniciamos a tradução (feita voluntariamente pelo marido de uma educadora) dos documentos escolares e comunicados para o idioma espanhol. Na festa das Culturas e Mostra Cultural (Dias da Família na Escola), iniciamos uma ação singela de apresentarmos à nossa comunidade vídeos, fornecidos por uma família de origem boliviana, de danças e músicas originárias daquele país. Tivemos também a contação de histórias em espanhol, realizada pelo Projeto Veredas, além de demonstrações culturais (música e dança) de algumas regiões do Brasil, tais como: carimbó, forró, ciranda, hip-hop (dança de rua), etc.

Em 2020, no cenário pandêmico, nos fizemos presentes na busca ativa das famílias e na continuidade dos vínculos afetivos, sociais e pedagógicos: traduzimos para o idioma espanhol todas as propostas pedagógicas divulgadas em nossas redes sociais, incluindo nelas, temáticas de valorização e apresentação da diversidade cultural que nos compõe. Realizamos também visitas às casas das famílias atendidas, oferecendo ajuda humanitária e produtos alimentícios.

Em 2021, retornando ao atendimento presencial, vencemos o medo de contaminação pela COVID-19. Repensamos o uso dos tempos, espaços e materiais em nossa Unidade e privilegiamos a realização dos convites pedagógicos em nossas áreas externas. As propostas de exploração dos elementos naturais e de integração das equipes em nosso parque e demais espaços favoreceram a integração entre os educadores, bebês e crianças, e estreitaram os vínculos de confiança e afeto entre todos.

Já em 2022, temos buscado aperfeiçoar os processos de acolhimento às famílias atendidas, visando conhecer ainda mais o público que forma a nossa identidade. A participação de alguns professores e da coordenadora pedagógica no curso “Orientações Pedagógicas Povos Migrantes:



Acompanhamento e Escuta das Unidades Educacionais”, juntamente com o estudo do documento curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo acerca dessa temática, tem nos possibilitado construir estratégias metodológicas que enriquecem as discussões em nossos momentos coletivos de formação (PEA – Projeto Especial de Ação e Reuniões Pedagógicas) e fortalecem as reflexões acerca dos caminhos percorri-

dos pela Unidade e os que ainda deverão ser traçados para que as diferentes culturas que nos compõem sejam valorizadas cotidianamente.

Assim, afirmamos que acolher de forma equitativa em nossa Rede de Ensino é um desafio, mas isso é possível. Precisamos, para que essa prática se concretize, conhecer para melhor acolher.

Referências

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:** povos migrantes: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2021.

CEI JARDIM PRIMAVERA 1. Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: CEI Jardim Primavera 1, 2022.



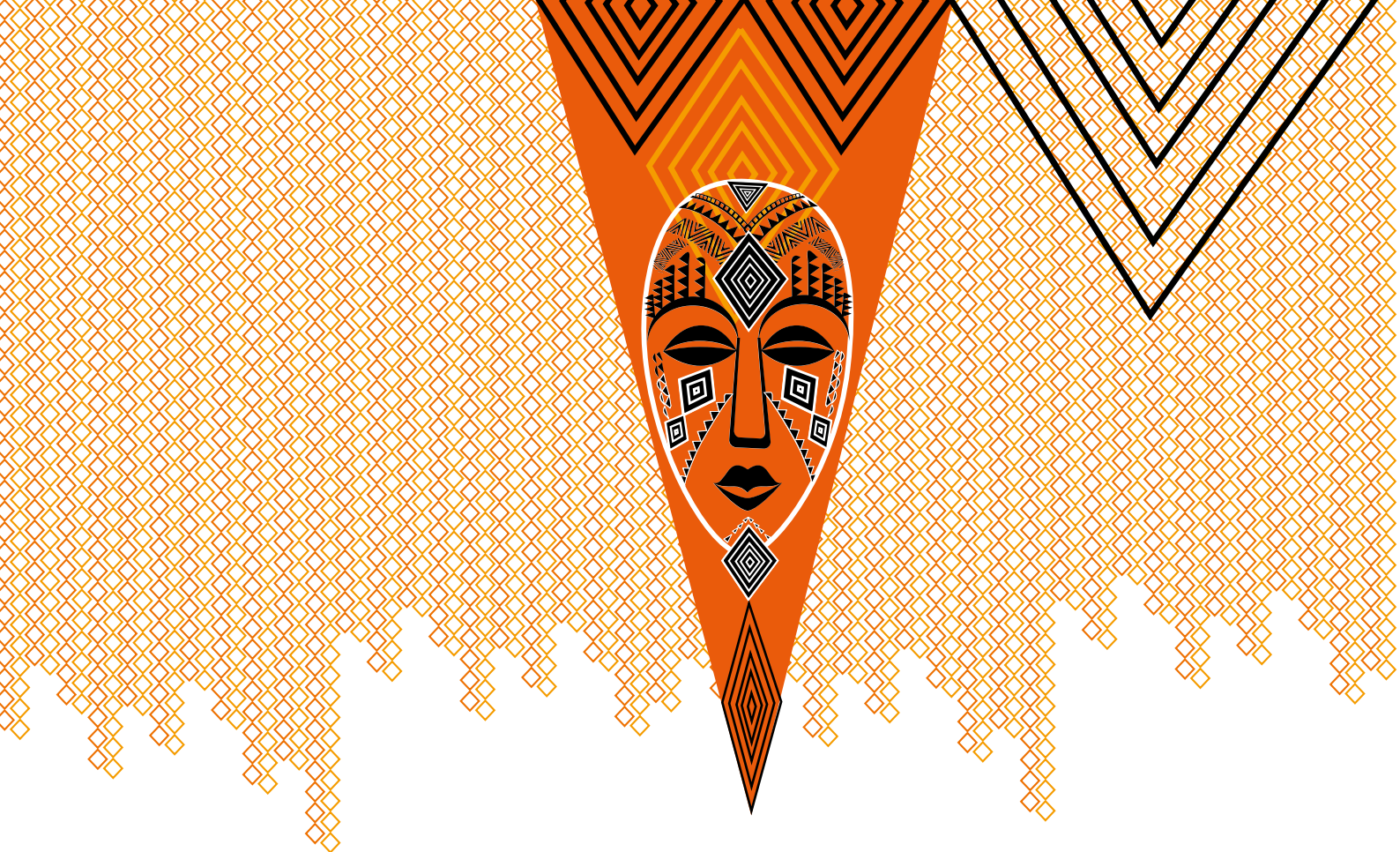


Imagem: Adobe Stock

Musicalidade africana: os sons da natureza ancestral na Educação Infantil a partir das descobertas e vivências reflexivas das crianças

Giselle Aparecida de Paula Oliveira

EMEI Clóvis Bevilácqua – DRE São Mateus



Na EMEI Clóvis Beviláqua, no ano de 2022, foi iniciada uma intervenção pedagógica que objetiva oportunizar reflexões, vivências e múltiplas experiências criativas a partir do contato com elementos da natureza e instrumentos musicais de origem afro-brasileira. As crianças foram convidadas a realizar a prática de autoapreciação, tendo como recurso didático a potência lúdico-literária presente nos Itans¹, do livro Omo-Obá: história de princesas, de Kiusam de Oliveira.

Como ponto de partida da estruturação didática, a escuta das reflexões e opiniões da turma multietária infantil 7P fundamentou o desenvolvimento das propostas realizadas coletivamente. Em uma roda de conversa na sala de referência, as crianças perguntaram sobre o som que as folhas das árvores produziam e se poderiam, a partir da coleta de diferentes folhas presentes nas árvores de nossa escola,

criar uma nova música. Neste momento, as crianças exerceram protagonismo como pesquisadoras e criadoras de sua própria prática, assim como idealizadoras da proposta desenvolvida. Considerei este diálogo como uma oportunidade de amplitude de saberes e acesso à construção coletiva de um projeto, que assegura o direito ao conhecimento, tendo como cerne estrutural do planejamento docente os documentos pedagógicos Currículo da Cidade da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03.

A busca das folhas de árvores em nossa Unidade Escolar tornou-se um momento de diversão e instigou a curiosidade do grupo em conhecer a mitologia africana de Ossain, divindade iorubá e sábio conhecedor das plantas que são reverenciadas como elementos sagrados que trazem cura e proteção a todos os seres vivos.

1 Itans – histórias dos Orixás.

Após a coleta das folhas, realizamos uma roda de música em que foi apresentada às crianças a cantiga de Ossain, também no idioma iorubá.

A partir do interesse de descoberta da turma do infantil 7P, desenvolvemos uma roda musical, em que foi compartilhado o acesso a diferentes instrumentos de origem afro-brasileira e indígena, dentre os quais agogôs, xquerês, djembês, reco-reco, pandeiro, ganzá e pau-de-chuva.

A proposta da roda musical tornou-se um momento muito satisfatório e bem quisto pelas crianças. As devolutivas das famílias nos evidenciaram que os direitos de aprendizagem e a prática docente antirracista ressignificam e redimensionam permanentemente as possibilidades de ações e realizações de nossos estudantes.

O planejamento pedagógico fundamenta o alcance das propostas no âmago de nossas crianças. É imprescindível que os professores exerçam seu papel de pesquisadores e, com isso, ter o auxílio de referenciais teóricos embasados na consciência e reflexão ativa das potencialidades da infância é de suma importância.

Para a escrita didática do projeto, a intelectual dos afetos Azoilda Loretto da Trindade (1957-2015), que era doutora em comunicação pela UFRJ, mestre em educação IESAE/FGV, professora universitária e supervisora da Rede Municipal do Rio de Janeiro, foi a referência acadêmica principal de escrita e prática docente.

Compreender a energia vital presente nas crianças traz a reflexão de que a primeira infância estabelece importantes autopercepções pessoais e evidencia que

as relações construídas na rotina escolar pautadas na acolhida afetiva, no olhar generoso e no incentivo à auto-observação alcançam diretamente a valorização das subjetividades que todos nós possuímos e nos tornam únicos.

Na continuidade das propostas presentes no projeto aqui apresentado, a roda de história, atividade realizada diariamente em nossa rotina escolar, também foi um importante momento de conhecimento e acesso à pluralidade cultural afro-brasileira. As crianças ouviram o Itan de Oxum e Ogum e, a partir do enredo apresentado na história, foram convidadas a apreciar elementos e objetos distintos que fazem referência a esta divindade iorubá. A turma realizou ainda sua auto-observação no abebé, espelho que Oxum carrega em suas mãos com o ensinamento potente da importância de apreciar nossa beleza, qualidades, encantos e, desta forma, desenvolver um olhar cuidadoso a quem nos circunda.

Torna-se importante que as propostas com enfoque na cultura negra, indígena e afro-brasileira estejam presentes na rotina escolar de forma permanente e diversificada, e não restritamente em datas específicas de nosso calendário. Que as ações didático-pedagógicas e abordagens docentes possam cada vez mais contemplar o processo de tomada de consciência de o constante repensar e revisitar de nossas propostas, a partir da pesquisa e da prática de um currículo integrador dinâmico, flexível e plenamente significativo, prazeroso e feliz as nossas queridas crianças.



Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Omo-Obá**: histórias de princesas. Mazza, 2009.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.





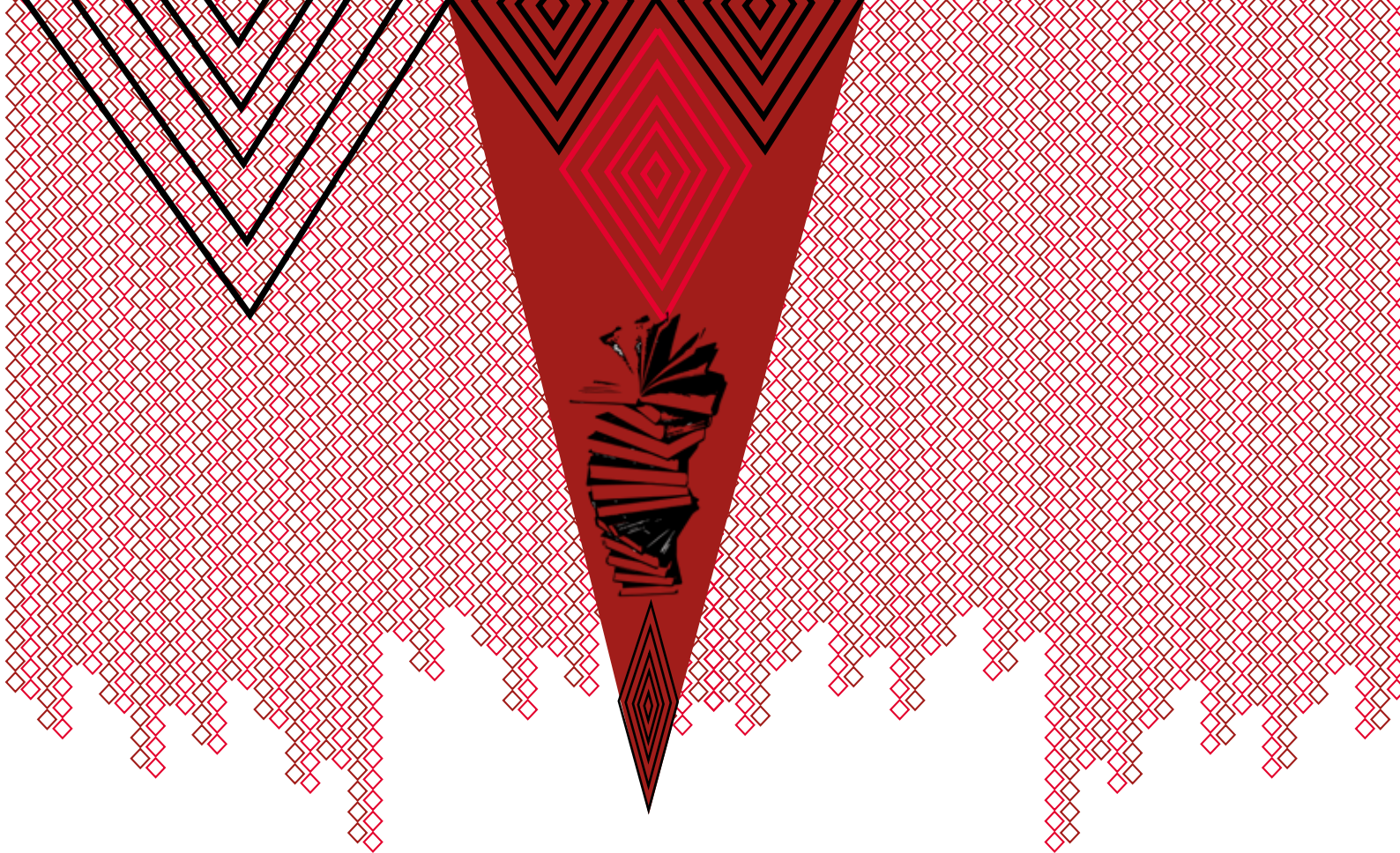
Ilustração: Cassiana Paula Cominato

Relações Étnico-Raciais na Infância: caminhar pedagógico

Josivania P. M. Souza

Natalia Baptista de B. Luiz

CEI Prof.^a Celia Regina Kuhl – DRE Jaçanã/Tremembé



Este texto tem por finalidade apresentar a ação pedagógica antirracista desenvolvida no CEI Célia Regina Kuhl, que teve início em 2020, de forma remota, e que com o apaziguamento da pandemia do COVID-19, teve sequência presencialmente. A ação começou com a participação de algumas formadoras internas à Unidade Educacional e externas, que foram convidadas para formações oferecidas na escola. Com o início da pandemia e o atendimento às crianças sendo realizado de forma remota, percebeu-se a necessidade de apresentar conteúdos étnico-raciais nas plataformas online de nossa escola. Criou-se então a Comissão Étnico-Racial composta, inicialmente, apenas por professoras negras.

A principal função da Comissão foi a de orientar as educadoras e os educadores

de nossa Unidade, a fim de que elaborassem conteúdos para as crianças voltados para as práticas antirracistas. Nosso CEI, desde então, vem mantendo uma dinâmica pedagógica de conversas, elaboração de atividades e interações, para nos aproximar de maneira mais efetiva de nossos bebês e crianças, e suas famílias, neste momento de distanciamento social. Lutamos para não perder os vínculos afetivos, utilizando vários canais de comunicação para orientações e informações para a comunidade educativa.

Usamos como fontes de estudo pesquisas acadêmicas e documentos normativos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, como o Currículo da Cidade: Educação Infantil, as Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Étnico-Racial, usamos também as Diretrizes Curriculares



Nacionais para a Educação Básica - DCNEB. Carvalho (2011) destaca que as Instituições de Educação Infantil precisam, por meio de uma proposta bem fundamentada, propiciar situações que auxiliem no desenvolvimento das capacidades infantis, por meio

dos princípios de cuidado e brincadeiras. Estas especificidades dentro da Educação Infantil, imbricadas às interações, facilitam ações socializadoras, relacionais e culturais no ambiente educativo. Alicerçamos também de acordo com Bento (2011), que afirma o dever que nós, educadores, temos de efetivar em nossas práticas e desdobramentos pedagógicos ações garantindo a identidade racial dos bebês e crianças.

Caminhar Pedagógico

Juntamente com nossa rotina pedagógica, nossa formação profissional não foi deixada de lado, a equipe CEI manteve contato com professoras, equipe de apoio, gestão e secretaria, em reuniões, formações, organização de planejamentos, troca de informações pelo WhatsApp, plataformas de videoconferência e nos dividimos estratégi-

camente em subgrupos para elaboração das atividades semanais. Por meio da escuta ativa via formulários remotos e das pautas formativas, várias temáticas foram sinalizadas pela equipe, todas pertinentes ao estudo do Currículo da Cidade e outras bibliografias para fortalecer nosso trabalho pedagógico com os bebês e crianças.

Resultados

As ações desenvolvidas foram Lives de formação pedagógica, elaboração de planejamentos didáticos que foram interligados de acordo com a organização de agrupamentos.

Ações da Comissão:

1. Percurso Formativo Lives/ Pandemia

Live 1: “O compromisso de construir uma educação antirracista”;

Live 2: “A prática educativa para a promoção das relações étnico-raciais”;

Live 3: “A prática educativa para a promoção das relações étnico-raciais”;

Live 4: “O racismo e seus reflexos no ambiente escolar: os porquês de uma prática antirracista”.

2. Encontros Virtuais/Volta às Aulas:

Encontro virtual: Racismo estrutural/ Silvio Almeida;

Encontro virtual: Racismo implícito Escolar/ Flávia C. Silva;

Encontro virtual: Cultura e relações étnico-raciais na Educação Infantil;

Encontro: Pesquisas para elaborar planejamento antirracista;

3. Seção no jornal do CEI

O jornal, além de trazer informações sobre nossa unidade, divulgação de trabalhos e serviços feitos pela comunidade do bairro, conta com uma sessão para a apresentação de obras de autores negros e indígenas, naturalizando e valorizando a construção intelectual e a representatividade.

4. Projeto Político-Pedagógico

Nossa Comissão Étnico-Racial alinhada com a Gestão fomentou o Projeto Político-Pedagógico da Unidade. Como a intenção de garantir ações e intervenções que embasem novas práticas com nossos bebês e crianças, refletindo em toda a comunidade escolar. Aplicamos os conteúdos de formação em nossas práticas nos planejamentos semanais postados nas plataformas digitais. Houve também uma maravilhosa aquisição de bonecas e bonecos étnicos para nossa Unidade.

Conclusão

Consideramos os resultados desse caminhar, mesmo que pequenos, positivos e satisfatórios. Desejamos contribuir com mais intervenções com ações antirracistas

e de valorização de nossa ancestralidade, contribuindo no desenvolvimento de todos os bebês e crianças, famílias e comunidade escolar.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceitual. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

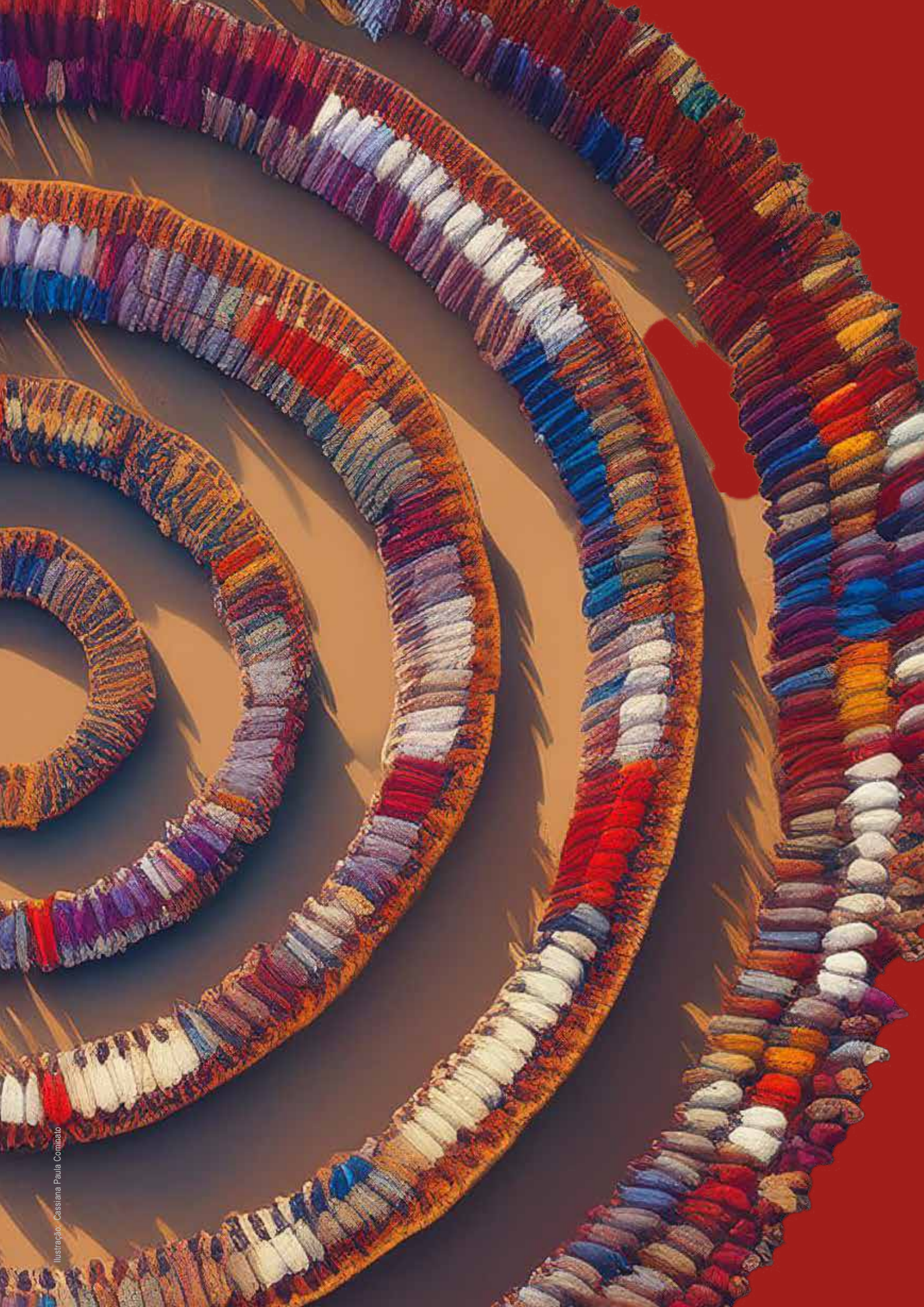
BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010.

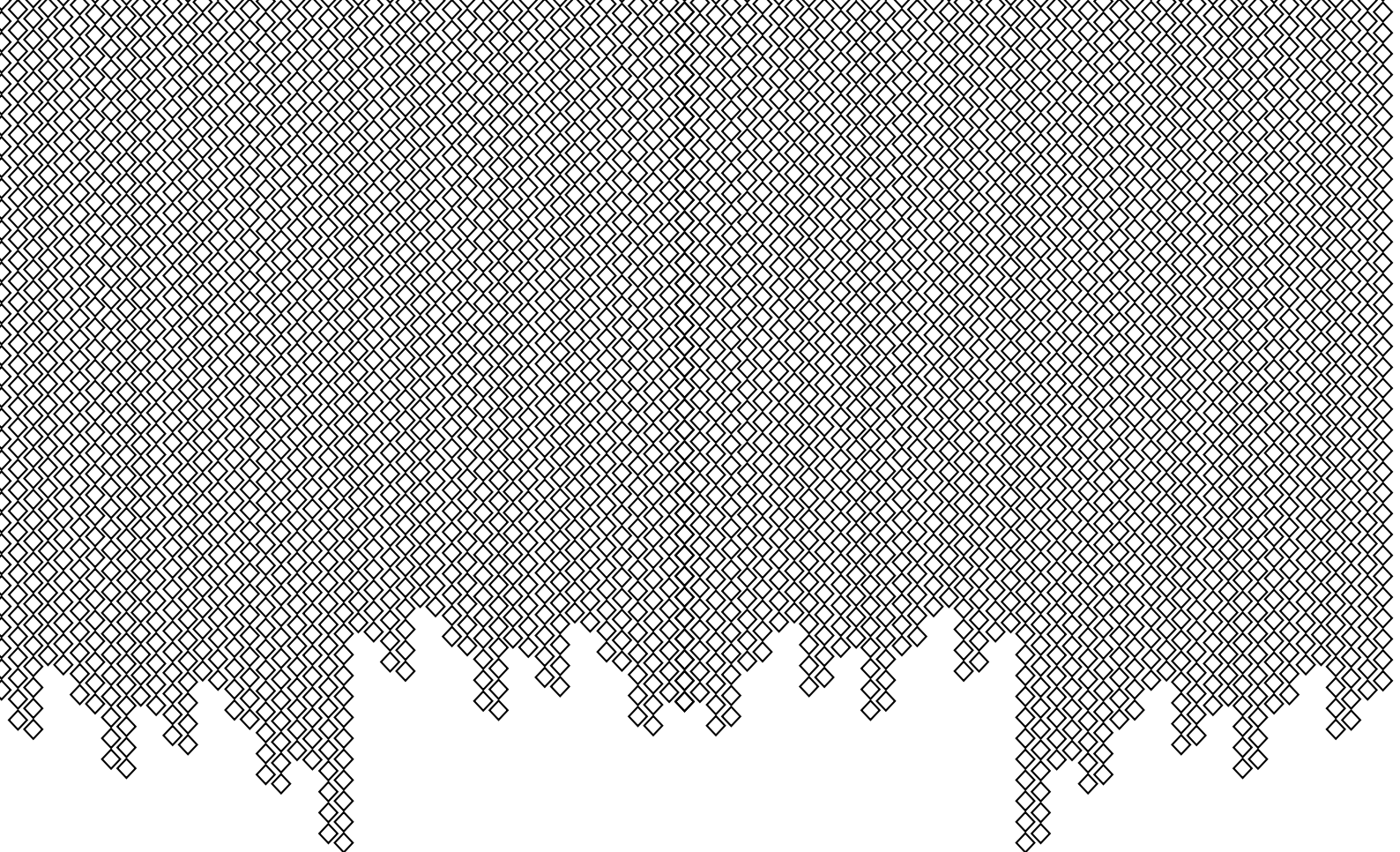
BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARVALHO, Silvia Pereira de. Os primeiros anos são para sempre. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceitual. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares:** expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

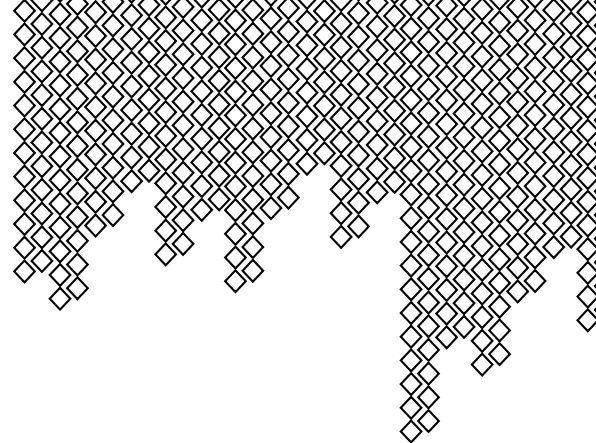




Normas para publicação

Agora a **Revista Ocupação Maí** aceita textos com os temas de gênero e diversidade.

A Revista Ocupação Maí é um periódico científico quadrimestral com acesso livre e irrestrito por meio digital. A designação Maí está relacionada ao povo originário da região do norte do Abomé, atual República do Benin. A revista tem por objetivo compartilhar práticas e pesquisas de profissionais da educação, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Fundamental destacar que os temas apresentados na publicação devem se relacionar à práticas, relatos, proposições que envolvam a educação, o trabalho docente e de demais profissionais de educação, ou seja, o objetivo é relacionar educação e as temáticas das populações afro-brasileiras, indígenas, migrantes, gênero e diversidade e suas interseccionalidades, por meio da publicação de artigos e relatos de prática pedagógica.



Os artigos e relatos deverão se enquadrar em um dos seguintes eixos:

1. Educação Infantil
2. Ensino Fundamental e Médio
3. Educação de Jovens e Adultos
4. Educação não formal
5. Formação de profissionais de educação
6. Projetos e intervenções pedagógicas
7. História da Educação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo
8. Gestão e liderança pedagógica

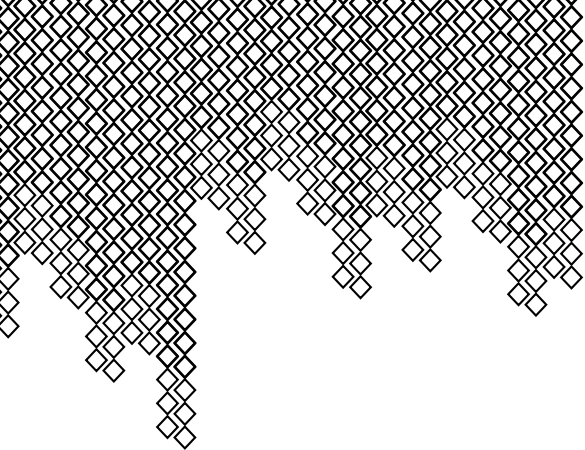
As inscrições para submissão de artigos deverão ser realizadas no link abaixo:

<https://forms.office.com/r/cKdwEJAVnt>

Só serão validadas as inscrições com o envio dos textos completos e da autorização para publicação preenchida e assinada. Se houver imagens de terceiros, é preciso anexar no formulário as autorizações para publicação das imagens.

Dos critérios para seleção dos textos:

1. Podem ser submetidos artigos, ensaios e relatos de prática de autoria de profissionais vinculados à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
2. Serão aceitos para publicação apenas trabalhos inéditos. Não serão aceitos trabalhos já publicados em anais ou suplementos (congressos, simpósios, encontros, semana acadêmica, jornada) e em dissertação/tese que foram publicadas de alguma forma, mesmo no site da instituição de pós-graduação.
3. Para utilizar a publicação para fins de evolução funcional, o texto deve ter apenas um(a) autor(a).
4. Os trabalhos devem ser enviados, na forma de anexo, pelo link:
<https://forms.office.com/r/cKdwEJAVnt>
5. O e-mail institucional (@sme.prefeitura.sp.gov.br) deve ser indicado no contato. Por meio de e-mail será realizado o contato com os autores que tiverem os textos aprovados. Não nos comunicaremos por outro meio (WhatsApp, telefone etc).



6. Os artigos enviados serão avaliados pela Comissão Técnica do NEER - Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais e NGD - Núcleo de Gênero e Diversidade. Esta avaliação será feita na modalidade simples-cego, no qual apenas a identidade dos revisores é mantida em sigilo, inclusive após a publicação do artigo.

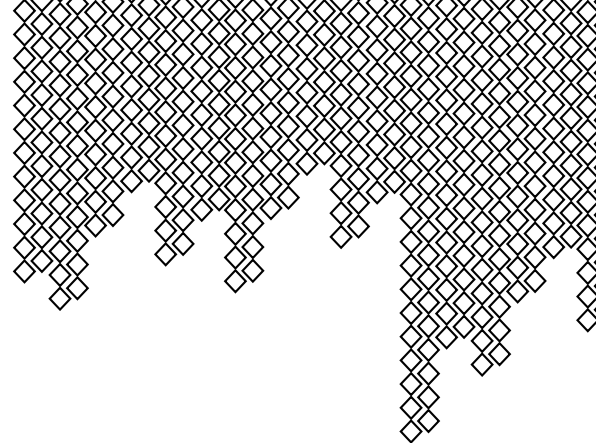
7. A Comissão Técnica poderá tomar as seguintes deliberações:

- a.** Reprovar o artigo sem observações, nos casos de plágio e/ou autoplágio com qualquer documento já publicado mediante relatório do software CopySpider. Este é um software gratuito que pode ser utilizado pelos autores. A taxa de similaridade não poderá ser maior que 3%. Neste caso, o artigo será recusado sumariamente;
- b.** Reprovar o artigo quando apresentar qualidade técnica insuficiente seja pela inconsistência na redação científica, metodologia e resultados apresentados;
- c.** Reprovar o artigo que não se relacionar aos temas propostos (povos originários, africanos e afro-brasileiros, migrantes, gênero e diversidade) e não tratar de ensino e educação;
- d.** Solicitar correções no artigo mediante parecer dos editores e revisores. Os autores terão a oportunidade de realizar os ajustes e uma nova avaliação será conduzida para verificar a consistência técnico-científica do trabalho;
- e.** Aprovar o artigo;
- f.** Serão publicados apenas os artigos aceitos pela comissão técnico-científica.

Obs.: não caberão recursos aos artigos, ensaios e relatos de prática recusados. A decisão sobre os artigos pela Comissão Técnica é irrecorrível.

Dos critérios para publicação dos artigos:

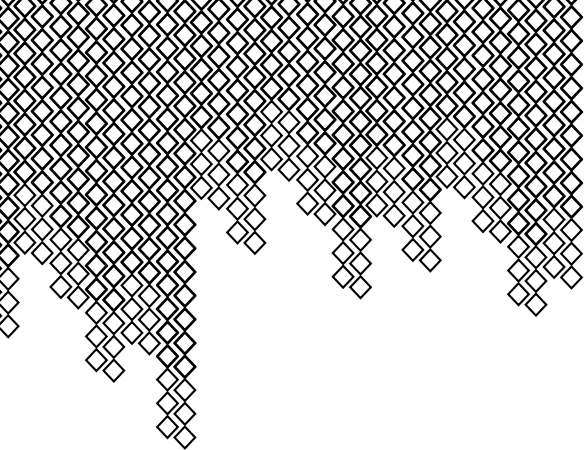
- 1.** Os artigos serão publicados em formato PDF, sem restrições, no site da Revista Ocupação Maí. A inscrição do trabalho implica em autorização para a publicação integral, sem qualquer ônus ao NEER e NGD.
- 2. As informações apresentadas no trabalho são de responsabilidade exclusiva de seus autores.** Desse modo, recomenda-se que solicitem aos depoentes e/ou das instituições pesquisadas a autorização para uso de dados e imagens (fotos de terceiros) utilizados nos textos (modelo de autorização abaixo).
- 3.** Além do artigo é necessário o envio dos seguintes documentos:
 - a.** Autorização para publicação assinada pelos(as) autor(as) (ver modelo de autorização no final do edital);



- b.** Autorização de depoentes, em caso de textos que façam uso de relatos;
- c.** Autorização para uso e publicação de imagens, em caso de textos em que houver a inserção de imagens de terceiros;
- d.** Caso utilize imagens, sejam fotografias ou iconografias extraídas de livros, elas devem vir também separadas em arquivo jpg e com o mesmo nome da legenda presente no texto. Solicita-se ainda boa resolução.

Normas e regras para envio dos textos:

- O envio do texto implica a cessão dos direitos autorais.
- O texto deve conter de 6 a 16 páginas, contando bibliografia.
- Os arquivos deverão ser salvos na extensão “doc” ou “rtf”, digitados em programa editor de texto no padrão do Microsoft Office Word (arquivos salvos em pdf não serão avaliados).
- Fonte Times New Roman, 12, e espaçamento 1,5, justificado;
- Margens: superior 3 cm, inferior 2 cm, esquerda 3 cm e direita 2 cm;
- Título deve conter fonte 14 em negrito e subtítulo, quando houver, fonte 12, em negrito.
- Resumo deve conter no máximo 15 linhas;
- Palavras-chave (três);
- Os textos não deverão conter tabulação, colunas ou separação de sílabas hifenizadas;
- O tamanho máximo de arquivo aceito é de 3MB. Caso seu trabalho contenha imagens estas deverão ser escaneadas no formato TIF ou JPG, gravadas no próprio documento, mas enviadas também separadamente nomeadas pela legenda presente no texto e acompanhadas de autorização para publicação;
- As tabelas devem ser digitadas seguindo a formatação padrão do programa editor de texto (não enviar fotos de tabelas);
- As citações de até três linhas devem constar entre aspas, no corpo do texto, com o mesmo tipo e tamanho de fonte do texto normal. As referências devem indicar entre parênteses nome do autor em letras maiúsculas, ano de publicação e página (SILVA, 1993, p. 11);
- As citações a partir de quatro linhas devem ser em Times New Roman 10, itálico, com recuo esquerdo de 4 cm. As referências devem constar no corpo do texto, entre parênteses, como no exemplo: (SILVA, 1993, p. 11);



- O uso de notas de rodapé deve ter apenas o caráter explicativo/complementar. Devem ser numeradas em algarismos arábicos sequenciais (Ex.: 1, 2, 3, etc.) na fonte Times New Roman 10 e espaçamento simples;
- As referências bibliográficas deverão ser colocadas no final do texto e de acordo com as regras da ABNT, dispostas em ordem alfabética por autor.
- As páginas não devem ser numeradas.

Orientações completas para submissão dos trabalhos, acesse pelo QR Code:



As inscrições para submissão de artigos deverão ser realizadas por meio de formulário. Disponível no QRCode.

Dúvidas entrar em contato com:

revistaocupacaomai@sme.prefeitura.sp.gov.br

Indicação de Leitura: Orientações Pedagógicas

Acesse:





Imagem Capa e Contracapa: Adobe Stock

PROJETO GRÁFICO

CENTRO DE MULTIMEIOS
Ana Rita da Costa - Diretora

ARTE
NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE | CM | COPED | SME
Aline Frederick Santos
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato - Projeto Gráfico - Editoração
Fernanda Gomes Pacelli
Marcos Roberto da Silva Moreira
Simone Porfírio Mascarenhas

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA
Roberta Cristina Torres da Silva - Revisão textual



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**

**SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO**

