

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA  
FILHO” FACULDADE DE CIÊNCIAS  
CAMPUS DE BAURU DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA**

**VITÓRIA FERNANDES ATILIO**

**CORPOREIDADE NEGRA NA ESCOLA: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS  
POR CRIANÇAS E PROFESSORAS**

**BAURU**

**2022**

**VITÓRIA FERNANDES ATILIO**

**CORPOREIDADE NEGRA NA ESCOLA: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS  
POR CRIANÇAS E PROFESSORAS**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fernanda Rossi**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Bauru, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

**BAURU**

**2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA  
FILHO” FACULDADE DE CIÊNCIAS  
CAMPUS DE BAURU DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**VITÓRIA FERNANDES ATILIO**

**CORPOREIDADE NEGRA NA ESCOLA: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS  
POR CRIANÇAS E PROFESSORAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Bauru, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 31 de janeiro de 2023.

**Banca Examinadora**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fernanda Rossi  
Departamento de Educação - Universidade Estadual Paulista (UNESP - Bauru)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Aparecida Corrêa  
Departamento de Educação Física - Universidade Estadual Paulista (UNESP - Bauru)

Prof. Dr. Vitor Machado  
Departamento de Educação - Universidade Estadual Paulista (UNESP - Bauru)

A8

Attilio, Vitória Fernandes

Corporeidade negra na escola: significados atribuídos por crianças e professoras / Vitória Fernandes Attilio. -- Bauru, 2023  
167 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura -  
Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Fernanda Rossi

1. Corporeidade negra. 2. Ensino fundamental. 3.  
Relações

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

## **AGRADECIMENTOS**

À prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Rossi, pela orientação cuidadosa não só deste trabalho, como também na vida acadêmica. Pela paciência, horas de conversas e por me impulsionar cada vez mais para frente.

À prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José da Silva Fernandes, que no primeiro semestre da graduação me acolheu de forma discreta e me mostrou caminhos que me fizessem conseguir visualizar a graduação como algo possível de ser feito.

À minha amiga Bruna de Oliveira Reis que dedicou horas de amizade na leitura e auxílio desse trabalho, assim como nos auxílios emocionais e compartilhamento de conhecimentos sobre a temática étnico-racial.

Ao meu namorado Lucas Soares da Silva que também dedicou horas incansáveis de ajuda não somente dedicadas a essa pesquisa, como também na vida, além de me fazer acreditar no meu potencial.

À minha mãe, mulher mais forte e inteligente que conheço, Sueli Nunes Fernandes, que batalhou (e batalha) todos os dias para fazer com que a minha graduação fosse possível.

À minha avó e minha madrinha, Dirce dos Santos Attilio e Rosana Aparecida Attilio Pereira, que me exemplificam todos os dias o que é ser mulheres pretas fortes.

“[...] Amo minha raça, luto pela cor,  
O que quer que eu faça é por nós, por amor  
Não entende o que eu sou, não entende o que eu faço  
Não entende a dor e as lágrimas do palhaço [...]

Racionais MC's, Jesus Chorou

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os significados atribuídos ao corpo negro na escola, por crianças e professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, identificar e analisar as percepções das crianças a respeito de seus corpos, as concepções de professores(as) sobre o corpo negro e as práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais. O referencial teórico pautou-se em estudos que compreendem o corpo como fonte de significados culturais e sociais e que sinalizam para as implicações das práticas pedagógicas antirracistas em busca de uma formação humana e social, democrática e plural. Os procedimentos metodológicos incluíram a abordagem qualitativa, com pesquisa de campo com alunos(as) e professores(as) de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública do interior paulista. As técnicas de coleta de dados foram a observação de campo e entrevistas semiestruturadas. Verificou-se, por meio de revisão sistemática da literatura, que apesar da temática étnico-racial ter apresentado crescimento com o passar dos anos, em nível de graduação e pós-graduação, os currículos escolares ainda não a priorizam. Constatam-se marcas evidentes do mito da democracia racial e do colorismo nos discursos das crianças e professoras, com a disseminação recorrente da premissa de que todas as pessoas são iguais, anulando a existência de práticas racistas e discriminatórias, concepção que nada resolve os problemas de discriminação racial no ambiente escolar. E apesar das professoras terem reconhecido a presença da temática no currículo, relataram que ainda falta conhecimento para elaborar práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, o que faz com que ações sejam desenvolvidas de forma isolada e, geralmente, quando há algum conflito. Por isso, para romper com os valores eurocêntricos e promover a valorização do corpo negro é necessário que a temática seja priorizada a longo prazo, durante todo o ano letivo, fator que fará com que a escola seja vista como um ambiente acolhedor, que pertence a todas as crianças e jovens.

**Palavras-chave:** Corporeidade negra, Ensino fundamental, Relações étnico-raciais.

## ABSTRACT

The general objective of this research was to analyze the meanings attributed to the black body at school by children and teachers in the early years of elementary school. As specific objectives, identify and analyze: children's perceptions about their bodies; teachers' conceptions about the black body and pedagogical practices for the education of ethnic-racial relations. The theoretical framework was based on studies that understand the body as a source of cultural and social meanings and that point to the implications of anti-racist pedagogical practices in search of a human and social, democratic and plural formation. The methodological procedures included a qualitative approach, with field research with students and teachers from a class in the early years of elementary school at a public school in the interior of São Paulo. Data collection techniques were field observation and semi-structured interviews. It was verified, through a systematic review of the literature, that despite the ethnic-racial theme having grown over the years, at the undergraduate and graduate levels, school curricula still do not prioritize it. There are evident marks of the myth of racial democracy and colorism in the speeches of children and teachers, with the recurrent dissemination of the premise that all people are equal, nullifying the existence of racist and discriminatory practices, a conception that nothing solves the problems of racial discrimination in the school environment. And although the teachers recognized the prescription of the theme in the curriculum, they reported that there is still a lack of knowledge to develop pedagogical practices for the education of ethnic-racial relations, which means that they are usually developed in isolation when there is a conflict. Therefore, in order to break with Eurocentric values and promote the appreciation of the black body, it is necessary that the theme be prioritized in the long term, throughout the school year, a factor that will make the school be seen as a welcoming environment, which belongs to all children and young people.

**Keywords:** Black corporeity, Elementary education, Ethnic-racial relations.

## LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

|            |   |    |
|------------|---|----|
| Figura 1 - | Distribuição temporal de teses, dissertações, artigos, trabalhos publicados em anais e trabalhos de conclusão de curso. | 24 |
| Figura 2 - | Distribuição temporal de teses, dissertações, artigos, trabalhos publicados em anais e trabalhos de conclusão de curso. | 38 |
| Imagem 1 - | Lista de palavras construídas antes da atividade  | 78 |
| Imagem 2 - | Carta escrita por uma aluna após a atividade.   | 79 |

## LISTA DE QUADROS

|            |  |    |
|------------|--|----|
| Quadro 1 - | Características dos estudos incluídos na revisão sistemática da literatura | 20 |
| Quadro 2 - | Características dos estudos incluídos na revisão sistemática da literatura | 36 |
| Quadro 3 - | Nomes fictícios dos alunos participantes da pesquisa de campo              | 45 |
| Quadro 4 - | Nomes fictícios das professoras participantes da pesquisa de campo         | 46 |

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO.....   | 13 |
| 2. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: CORPO NEGRO NA ESCOLA.....                                 | 18 |
| 2.1 Percurso metodológico da revisão sistemática da literatura.....                              | 19 |
| 2.2 Corporeidade negra e escola na produção acadêmica.....                                       | 20 |
| 2.3 Ano de publicação e natureza dos estudos.....  | 24 |
| 2.4 Objetivo(s) dos estudos.....   | 25 |
| 2.5 Contexto dos estudos e participantes.....  | 27 |
| 2.6 Principais conclusões dos estudos.....   | 29 |
| 3. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: CORPO NEGRO E EDUCAÇÃO DAS<br>RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS..... | 35 |
| 3.1 Percurso metodológico da revisão sistemática da literatura.....                              | 36 |
| 3.2 Corpo negro e educação das relações étnico-raciais na produção<br>acadêmica.....             | 36 |
| 3.3 Ano de publicação e natureza dos estudos.....  | 38 |
| 3.4 Objetivo(s) dos estudos.....   | 40 |
| 3.5 Contextos dos estudos e participantes.....   | 41 |
| 3.6 Principais conclusões dos estudos.....   | 41 |
| 4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO.....   | 45 |
| 4.1 Delineamento da pesquisa de campo.....   | 45 |
| 4.2 Pesquisa de campo, participantes, técnicas de coleta e análise de dados.....                 | 45 |
| 5. O CORPO NEGRO NA ESCOLA: PERSPECTIVAS DE CRIANÇAS E<br>PROFESSORAS.....                       | 49 |
| 5.1 Percepção corporal.....  | 50 |
| 5.2 Concepção sobre o corpo negro.....   | 57 |
| 5.3 Práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais.....                        | 65 |
| 6. ATIVIDADE DESENVOLVIDA EM CAMPO PELA PESQUISADORA: BREVE<br>RELATO.....                       | 75 |

|                           |    |
|---------------------------|----|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 80 |
| REFERÊNCIAS.....          | 83 |
| ANEXOS.....               | 89 |
| APÊNDICES.....            | 91 |

## 1. INTRODUÇÃO

A realização do Trabalho de Conclusão de Graduação não precisa se limitar somente a um ato burocrático seguido pelos discentes para finalizar uma etapa acadêmica; no meu caso não foi: desde que entrei na faculdade e até mesmo antes, entendi que falar sobre questões sociais não era uma opção, era defesa pessoal. Um certo dia, uma colega de classe disse que eu focava muito nas coisas que davam errado, respondi que isso acontecia porque muitas coisas dão errado quando se é submetido a segregações por conta de fatores que não podem ser modificados. No caso, não posso mudar minha cor, meu gênero...

Além de ser um tema importante para mim, é fundamental também para os meus: para as mulheres da minha família que carregam suas lutas e as da família inteira nas costas. Para meu padrinho que ao processar o antigo emprego por racismo nunca mais conseguiu outro trabalho formal. Para minha primeira paixão que teve sua vida tirada devido a falta de perspectiva de futuro que o fez adentrar à criminalidade.

Devido a essa necessidade, questionamentos sobre a temática étnico-racial foram sendo feitas durante a vida toda, mas principalmente durante a faculdade, fato que fez com que minha trajetória juntamente com a professora Fernanda se perdurasse para além das aulas. Fernanda foi uma das poucas professoras que abordou a temática étnico-racial no curso de Pedagogia. Acolheu meu interesse e fez com que meu percurso enquanto pesquisadora desabrochasse. Com isso, desenvolvemos o projeto de pesquisa intitulado “Corpo negro na escola e engajamento escolar” juntamente ao CNPq, eu como bolsista de Iniciação Científica. Nossa trajetória não parou por aí: escrevemos em conjunto com a professora Denise Aparecida Corrêa o artigo “A corporeidade negra e o contexto escolar: estudo de revisão sistemática” que foi publicado pela revista *Educação em Foco* e também foi utilizado nesta pesquisa enquanto parte do referencial teórico. A partir disso, esse trabalho de conclusão de curso foi sendo delineado.

Para darmos início, partimos do pressuposto de que a educação básica tem como dever promover uma formação humana, social, justa, plural e inclusiva, que respeite e valorize as diferenças e a diversidade cultural, e comprometa-se com uma postura ética diante das desigualdades que assolam a população brasileira. Nesse bojo, urge a promoção de uma educação das relações étnico-raciais, sabido que o espaço social da escola tem a capacidade de transformação e, ao mesmo tempo, pode reforçar exclusões.

Tem-se buscado, na escola contemporânea, a visibilidade e efetivação da pauta de uma educação antirracista, incrementando as discussões em torno da relação entre a educação escolar e a formação das pessoas negras, buscando em uma multiplicidade teórica, epistemológica, metodológica e pedagógica, gerar estratégias para o enfrentamento e a

superação de desigualdades educacionais e sociais marcadas pela diferença étnico-racial.

Discutir a diversidade étnico-racial e compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, coloca aos educadores(as) o desafio e a tarefa de enfatizar a corporeidade, ressalta Gomes (2003b), pois professores(as) e alunos(as) mobilizam, cotidianamente, seus próprios corpos no ato de educar, lidando com suas exposições e, ao mesmo tempo, com o corpo do outro.

Portanto, educar não diz respeito unicamente ao cumprimento das questões curriculares, pois a relação pedagógica não se edifica apenas pela razão ou conteúdos científicos; é o corpo inteiro (pensante, tocante, sentido) que participa e produz a formação humana e social, “pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos” (GOMES, 2003a, p. 173).

De acordo com Goellner (2007, p. 29), “um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. [...] O corpo é também o que dele se diz [...] o corpo é construído, também, pela linguagem”. Com essa perspectiva, o conceito de corpo que abordamos nesta pesquisa engendra a sua constituição biológica e material, mas acima de tudo é uma produção social, histórica e cultural, sendo produzido, moldado e influenciado pela cultura. Cultura que, mediante as representações criadas, afirmam e classificam aquilo que é legítimo, belo ou feio, o que um corpo pode vestir ou não, o que pode ser ou não, como deve se portar diante da sociedade etc. E, assim, diferenciações entre os corpos são atribuídas e exclusões exercidas.

Conforme afirma Silva (2014), o processo de conscientização das diferenças inicia-se durante a infância, quando a criança descobre seu corpo, com auxílio familiar e do meio em que vive. Por consequência, tem-se igualmente o início da formação da sua imagem, determinando aquilo que está nela e é semelhante aos demais, e aquilo que é diferente. À medida que a socialização se amplia, a cultura e seus conceitos passam a ser internalizados e, concomitantemente, produzidos, influenciando a estruturação da sua imagem corporal.

Nesse processo, são efetivadas as naturalizações das diferenças, sendo moldadas também as discriminações entre o “Eu” e o “Outro”. Silva (2014) enfatiza que em uma sociedade na qual há pessoas que são oprimidas por conta de características e marcadores sociais, como por exemplo, cor da pele e classe social, compreende-se que o corpo é um instrumento de representação de poder.

O corpo infantil negro também é atravessado por opressões e dominações vividas perante tais classificações, historicamente instituídas, afinal, é por meio dos corpos que as crianças interagem com a cultura e manifestam-na, expressando corporeidades que muitas

vezes podem se chocar com padrões e normas sociais da branquitude, fazendo com que seu corpo negro seja afetado. Semelhantemente, a instituição do corpo branco, masculino, heterossexual, magro e alto como padrão, em uma sociedade patriarcal, poderá afetar a relação de todos os outros corpos que não se encaixam nesses parâmetros, propagando relações não harmônicas, baseadas em opressões, segregações e desigualdades.

A branquitude, segundo Cardoso e Muller (2017), diz respeito ao pertencimento étnico-racial atribuído ao branco, que o coloca no lugar mais elevado em relação à hierarquia racial. Sendo assim, o não branco é classificado como inferior. A brancura, por sua vez, faz com que os sujeitos que tenham essa característica fenotípica sejam proprietários de privilégios raciais, materiais e simbólicos, que garantem acesso a lugares e condições, como por exemplo, o direito de entrar em estabelecimentos de vendas sem ser julgada sua condição socioeconômica.

Gomes (2003a) identifica a escola como um espaço relevante para o desenvolvimento da identidade negra. No entanto, nem sempre a escola configura-se como instituição que valoriza a pessoa negra e suas expressões corporais. Nesse sentido, a autora interroga se a escola está atenta a essa questão e se produz práticas pedagógicas no âmbito da diversidade cultural, pois é preciso reconhecer que “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (GOMES, 2003a, p. 171).

Articular educação, cultura e identidade negra é um processo denso, movediço e plural, imerso no entrelaçamento do individual com o social, em relações culturais, históricas e subjetivas (GOMES, 2003a). Especialmente em relação à educação escolar, entende a autora que “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (p. 172). Como sujeitos corpóreos nos comunicamos pelo corpo e é ele o suporte de construção da identidade negra, porém, a corporeidade não tem sido uma temática privilegiada pelo campo educacional, conclui a autora.

Nesta perspectiva, vislumbramos a visibilidade e efetivação da pauta antirracista na educação escolar que problematize o percurso formativo das pessoas negras<sup>1</sup> neste contexto, buscando, a partir do arcabouço epistemológico, teórico-metodológico e pedagógico disponível na produção científica, possibilitar o enfrentamento às desigualdades educacionais e sociais marcadas pela diferença étnico-racial.

---

<sup>1</sup> A categoria “negra” neste estudo remete a “[...] pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (GOMES, 2005, p. 39).

Como ressalta Almeida (2021) o conceito de raça não é estático, pois está atrelado a um conceito relacional e histórico que reflete estruturas de poder e conflito, no interior da história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. Embora não existam diferenças biológicas ou culturais que justifiquem a discriminação entre seres humanos, a raça é utilizada politicamente para naturalizar desigualdades.

Assim, entendemos “raça” como uma categoria social e política, de modo a explicitar a situação desigual entre negros e brancos na sociedade brasileira, pois, em acordo com Gomes (2003b, p. 78), “[...] a discussão sobre raça, racismo e cultura negra nas ciências sociais e na escola é uma discussão política. Ao não politizarmos a ‘raça’ e a cultura negra caímos fatalmente nas malhas do racismo e do mito da democracia racial”.

Dessa forma, partimos da premissa de que a promoção de uma educação antirracista perpassa pela valorização do corpo negro e suas representações no contexto educativo, por alunos e alunas e professores e professoras, uma vez que é no percurso educacional que os negros e negras se deparam com olhares diferentes sobre seu pertencimento racial, sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética.

Diante do exposto, emergiram questões disparadoras para esta pesquisa, relacionadas às crianças e aos professores(as). Quanto às primeiras, questionamos: “como as crianças negras percebem seus corpos?”; “o que comunicam com suas posturas e atitudes no contexto escolar?”. E em relação aos professores(as): “quais representações da criança negra são construídas por professores(as)?”; “quais práticas pedagógicas visando a educação das relações étnico-raciais são (ou poderiam ser) desenvolvidas?”.

Para responder tais inquietações, objetivamos neste estudo, por meio de entrelaçamentos das percepções e ações de alunos(as) e professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisar os significados atribuídos ao corpo negro na escola, por crianças e professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos buscamos identificar e analisar as percepções das crianças a respeito de seus corpos e as concepções de professores(as) sobre o corpo negro e as práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais.

Visamos, assim, promover a temática corporeidade negra e sua relação com a escola e contribuir para uma educação antirracista, evidenciando, por um lado, potencialidades pedagógicas que desconstruam visões estereotipadas e/ou preconceituosas, e que favoreçam o respeito e a formação crítica, ampliando as possibilidades de superação das desigualdades escolares marcadas pelo racismo, e, por outro, problematizando concepções e práticas ainda presentes no contexto escolar que reforçam as discriminações e preconceitos, resultando em

desinteresse das crianças pela escola. Como contribui Almeida (2021), sendo o racismo estrutural, a escola é um dos espaços institucionais capazes de combatê-lo por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas.

Em termos de organização do presente texto, a seguir, nos capítulos 2 e 3, apresentamos os estudos de revisão sistemática da literatura sobre o corpo negro na escola e sobre a educação das relações étnico-raciais, respectivamente, os quais oferecerem embasamento teórico para a pesquisa. Na sequência, a trajetória metodológica empreendida na pesquisa de campo (capítulo 4). No capítulo 5, apresentamos os resultados da pesquisa de campo em diálogo com os referenciais teóricos. Por sua vez, no capítulo 6 contamos um pouco da experiência obtida com a atividade desenvolvida em campo. Finalizando o presente trabalho, nas “Considerações Finais”, apresentamos as conclusões e perspectivas sobre o campo de estudo da corporeidade negra no contexto escolar.

## 2. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: CORPO NEGRO NA ESCOLA

Gomes (2003a) afirma que para se discutir a articulação entre cultura e educação é fundamental entender que a educação não se limita somente ao processo de escolarização, trata-se de um processo amplo que caracteriza a nossa humanização, a qual está inserida em um processo cultural. Sendo assim, a instituição escolar não é somente um espaço no qual aprendemos e compartilhamos saberes e conteúdos escolares, mas também, valores, crenças, hábitos, assim como preconceitos. E é justamente aqui que surge a relação entre cultura e educação: como sujeitos sociais, é por meio da cultura e da história que definimos gradativamente nossa identidade, ressalta a autora.

E assim como outras, a identidade negra se constrói a partir das relações que transpassam o individual e o social, o presente e o passado, a memória e a história estabelecidas entre grupos sociais (GOMES, 2003a). A importância da valorização do corpo manifesta-se então, nesse contexto, afinal ele é entendido, conforme afirma Gomes (2002), como suporte da identidade negra. É por meio dele que expressamos nosso lugar na sociedade e representações são emitidas para o mundo.

O corpo se mostrou tão importante diante da história da população brasileira que na tentativa de transformar africanos em escravos ocorreu um processo de coisificação dos corpos desses sujeitos para que se pudesse materializar as relações sociais que expressavam poder a partir da dominação de um corpo perante ao outro. E por meio do corpo e sua manipulação, a população africana escravizada manifestou resistência em meio às opressões e violências vivenciadas, a partir das danças, da capoeira, dos cultos, dos penteados, das tranças etc.

Nesse sentido, entendemos que pensar sobre a essencialidade do corpo negro na escola é fundamental, visto que ele é suporte da identidade negra e sua exaltação contribui com o rompimento desse ciclo escolar que inferioriza determinada população em detrimento da hipervalorização de outra. Desse modo, o enaltecimento do corpo negro contribui com a autoestima e o sentimento de pertencimento da criança negra no ambiente escolar e faz com que as crianças brancas valorizem as diferenças e problematizem as relações desiguais presentes na sociedade.

Diante do exposto, entendemos a necessidade de enfatizar o âmbito da produção acadêmica relacionada à corporeidade negra em interlocução com o contexto escolar<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Esta revisão sistemática da literatura trata-se de uma adaptação do artigo já publicado em: ATTILIO, V. F.; CORRÊA, D. A.; ROSSI, F. A corporeidade negra e o contexto escolar: estudo de revisão sistemática. **Revista Educação em Foco**, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 27, fluxo contínuo, 2022. p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/37811>

Organizada com base nas questões disparadoras: *como o corpo negro é contemplado nos estudos acadêmicos? Quais resultados e reflexões as pesquisas têm evidenciado ao analisar a corporeidade negra em suas relações com o contexto escolar?*, esta revisão tem como objetivo identificar e analisar a produção acadêmica que tematiza a corporeidade negra em diálogo com o contexto escolar.

## **2.1 Percurso metodológico da revisão sistemática da literatura**

Com a finalidade de investigar a produção acadêmico-científica acerca da temática da corporeidade negra em interface com o contexto escolar, recorreremos aos procedimentos metodológicos da revisão sistemática da literatura, a qual com abordagem metodológica da pesquisa qualitativa se caracteriza como um estudo de natureza descritiva e bibliográfica, que recorre a métodos de análise de produção do conhecimento da literatura priorizando determinada temática (PETTICREW; ROBERTS, 2006).

Esta metodologia propõe agrupar, em um texto analítico, as “descobertas de lacunas e direcionamentos viáveis para a elucidação de temas pertinentes”, conforme esclarecem Caminha e Gomes (2014, p. 397), além de destacar o debate entre pesquisador(a)-escritor(a) do trabalho e os(as) autores(as) inseridos no levantamento (BRIZOLA; FANTIN, 2016).

No processo de construção de conhecimentos, a revisão sistemática, para além de acrescentar marcos teóricos acerca da temática, também contribui para enriquecer o processo de definição dos problemas de pesquisa, resumir os dados existentes e acompanhar o curso científico de um período específico. Isso permite que o estudo possa ser utilizado pelo próprio do pesquisador(a)-escritor(a), para construção de novos conhecimentos, de modo a ser considerada parte integrante e esclarecedora sobre as principais questões teóricas existentes (BRIZOLA; FANTIN, 2016; CAMINHA; GOMES, 2014).

Iniciamos o estudo a partir da construção de uma ficha de pesquisa com o propósito de sistematizar os critérios, indicando as equações de pesquisa e o âmbito de busca (bases de dados, equações de busca e período). A elaboração da revisão foi orientada pelos seguintes critérios: a) definição da pesquisa nas bases de dados *Scielo*, *Google Acadêmico* e *Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES*, por estarem entre as principais bases que reúnem produções científicas qualificadas; b) utilização dos descritores para as equações de pesquisa: I) corpo negro na escola; II) corporalidade negra na escola; III) corporeidade negra na escola; IV) identidade negra na escola; V) corpo negro; VI) corporalidade negra; VII) corporeidade negra.

Nas bases de dados *Google Acadêmico* e *CAPES* foram utilizados descritores com aspas para que pudesse ser encontrado um menor número de resultados de acordo com a

temática, já no Scielo não foi necessário utilizá-las. Mesmo assim, no Google Acadêmico, os descritores “corpo negro”, “corporeidade negra”, “identidade negra” e “educação antirracista” ocasionaram muitos resultados, fazendo com que não fosse possível utilizá-los. Os demais descritores geraram até 160 resultados. No Scielo, a maioria dos descritores originaram resultados, menos o descritor de “corporeidade negra na escola”. Por último, no CAPES, “corpo negro na escola” e “identidade negra” ocasionaram muitos resultados, já “corporeidade negra na escola” e “corporeidade negra na escola” não geraram nenhum. Os outros descritores tiveram até 150 resultados.

Posterior a essa etapa, analisamos os resumos e objetivos dos estudos para a identificação das publicações e excluídos aqueles estudos que não traçaram relações com o contexto escolar, bem como os que não estavam disponíveis nas plataformas digitais ou não possuíam divulgação autorizada. Com isso, foram obtidos no final 22 estudos para análise, compreendendo produções recentes, relativas ao período de 2002 a 2020<sup>3</sup>.

Na etapa seguinte, procedemos com a análise dos dados, verificando semelhanças entre os estudos e agrupando-os para que, em seguida, os dados fossem interpretados e realizado o aprimoramento e atualização da revisão, gerando assim, a redação final (BRIZOLA; FANTIN, 2016). As análises incluem como temáticas o ano de publicação e a natureza do estudo; o(s) objetivo(s); o contexto de realização da pesquisa e as características dos participantes e, por fim, as conclusões dos estudos.

## 2.2 Corporeidade negra e escola na produção acadêmica

Para a identificação dos estudos incluídos na revisão sistemática de literatura, o quadro 1 apresenta, de forma sintetizada, características como título, autoria, objetivos, natureza e ano de publicação, e contexto e participantes.

**Quadro 1** – Características dos estudos incluídos na revisão sistemática da literatura

| Nº | Título | Autores | Objetivos | Natureza e ano de publicação | Contexto/ Participantes |
|----|--------|---------|-----------|------------------------------|-------------------------|
|----|--------|---------|-----------|------------------------------|-------------------------|

<sup>3</sup> A escolha do marco temporal se deu no sentido de levantar e analisar as produções recentes sobre a temática nas duas últimas décadas deste século.

|   |   |  |  |                  |  |
|---|---|--|--|------------------|--|
| 1 | Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?   | GOMES, Nilma Lino  | Compreender o significado social do cabelo e do corpo e os sentidos a eles atribuídos pela escola e pelos sujeitos negros entrevistados  | Artigo - 2002    | mulheres negras jovens e adultas que frequentam salões de beleza étnicos |
| 2 | O corpo negro na escola: trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais   | AQUINO, Maria Elizabete Sobral Paiva de                    | Descrever e refletir a respeito de experiências pedagógicas no contexto educativo considerando as relações étnico-raciais sob um olhar estesiológico, bem como refletir sobre os sentidos do corpo negro a partir de experiências compartilhadas com estudantes. | Doutorado - 2020 | estudantes do ensino médio, quilombolas e profissionais da educação      |
| 3 | Que corpo é o meu? A construção e desconstrução das representações corporais de alunos do 5º ano do ensino fundamental                                  | COSTA, Tais de Almeida                                     | Consiste em analisar as possíveis representações dos corpos dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da escola São Miguel Arcanjo em Nova Iguaçu (RJ), a partir de suas falas, gestos e seus modos de vida.  | Mestrado - 2016  | Alunos do 5º ano do ensino fundamental                                   |
| 4 | Espaço escolar, autoestima e corporeidade negra: reflexões a partir do espaço Vila Esperança e da escola pluricultural Odé Kayodê na cidade de Goiás-GO | SOUZA, Lorena Francisco de.; SILVA, Priscila Áquila Satiro | Demonstrar como a escola, enquanto espaço de socialização, pode colaborar para a efetivação de práticas discriminatórias ao invés de combatê-las.  | Artigo - 2019    | Artigo de revisão  |
| 5 | Mulheres negras-tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais: uma questão para os currículos   | CHAGAS, Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das                | Entender qual é a importância das imagens de mulheres negras (buscadas pela pesquisadora) nas práticas curriculares.   | Doutorado - 2013 | análise de imagens   |
| 6 | Corpo e cabelo black como símbolos de afirmação da identidade negra   | SANTOS, Rafael Conceição dos                               | Analisar, de quais formas à escola tem contribuído para o processo de afirmação das identidades dos/das jovens negros e negras e de quais formas o corpo e cabelo black é representado e visto nesse processo identitário.                                       | Artigo - 2019    | alunos do 8º e 9º ano  |

|    |   |  |   |  |  |
|----|---|--|---|--|--|
| 7  | Cabelo enrolado, deixa! O marcador identitário para uma pedagogia diferenciada?   | MACHADO, Jaqueline Oliveira            | Entender como se estabelecem os aspectos dialógicos, práticos e pedagógicos, visando às relações entre marcador identitário – cabelo – e negritude a partir de uma chave analítica que utilizou dois conceitos (identidade/reconhecimento). | Trabalho de conclusão de curso de graduação - 2017 | crianças, de 7 a 10 anos, negras e adultos dos 29 aos 34 anos que se autodeclararam negras (os). |
| 8  | Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo   | GOMES, Nilma Lino                      | Entender e considerar a importância da articulação entre cultura, identidade negra e educação, a qual se dá nos processos educativos escolares e não-escolares.   | Artigo - 2003                                      | homens e mulheres negras que frequentam salões de beleza étnicos                                 |
| 9  | O corpo negro e educação: discutindo questões étnico-raciais em um projeto político-pedagógico-participativo  | ARAUJO, Angela Maris Murillo           | Acompanhar e descrever como se dá o processo da inserção da temática da corporeidade negra em um PPP.   | Mestrado - 2020                                    | professores e gestores da Educação infantil  |
| 10 | Não recomendados à sociedade": Do corpo marginal ao corpo ancestral. A produção do discurso sobre o corpo negro em uma escola pública rural no município de Castro Alves/BA | LIMA, Luciméia Santos                  | Demonstrar as marcas do racismo sob os corpos dos meninos e meninas estudantes desta escola e as estratégias de enfrentamento criadas pelas crianças abrindo mão do lugar de vítima e criando modos e respostas a esta violência.           | Mestrado - 2017                                    | alunos (9 a 16 anos) e professores escola em comunidade rural                                    |
| 11 | O corpo negro em Cachoeira/BA/Brasil: ritos e percursos no âmbito educativo da cidade   | QUEIROZ, Lilian Quelle Santos de       | Desvendar o(s) caminho(s) pelo(s) qual (is) tem se formado concepções acerca do corpo negro afro-brasileiro no contexto educativo no município de Cachoeira/BA/Brasil.  | Doutorado - 2013                                   | Educadores, moradores da cidade, historiadores e, principalmente, alunos do ensino fundamental   |
| 12 | Corpo em movimento, educação em questão: a trajetória escolar das travestis negras  | RODRIGUES, Patrícia Gabrielle Oliveira | Investigar, a partir das entrevistas com travestis negras, a ocorrência, ou não, de discriminação no ambiente escolar e como a complexa tríade raça, gênero e sexualidade se relaciona no que diz respeito à discriminação e à exclusão.    | Mestrado - 2014                                    | travestis negras   |
| 13 | Relações raciais e subjetividades de crianças em uma escola particular na cidade de Salvador  | SOARES, Marília Carvalho               | Identificar o modo como as significações do racismo inscrevem-se psicologicamente nas crianças, produzindo a dimensão simbólica do corpo negro e o ideal imaginário de brancura.  | Mestrado - 2014                                    | alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental   |
| 14 | NEGRO DRAMA: Narrativas estudantis negras, Educação Física escolar e educação étnico-racial   | GOMES, Izaú Veras                      | Ampliar as reflexões e contribuir para a construção de novas possibilidades de aprendizado e percepção do mundo a partir dos saberes estético-corpóreos negros  | Mestrado - 2019                                    | alunos do 3º do ensino médio   |

|    |  |                                  |   |                  |  |
|----|--|----------------------------------|---|------------------|--|
| 15 | Jogo consciente: a percepção de professores de educação física acerca do corpo da criança negra e o processo de construção identitária | COSTA, Thiago Batista            | Investigar a percepção dos professores que ministram a disciplina Educação Física, a respeito do corpo da criança negra e o processo de construção de sua identidade  | Mestrado - 2017  | professores do ensino fundamental II                   |
| 16 | A corporeidade de crianças congadeiras: pequenos corpos negros transitando entre a escola e o congado                                  | NOVAES, Fernanda Abbatepietro    | Interpretar a corporeidade de crianças que participam da Guarda de Congo da Irmandade do Rosário de Ibité, articulando suas vivências corporais no Congado e na escola.   | Mestrado - 2018  | alunos do ensino fundamental e pertencentes ao congado |
| 17 | A bixa-preta: da afetividade de uma vida à hipersexualização de corpo, da escola às redes sociais                                      | CORDEIRO, Fábio de Carvalho      | discutir e investigar a construção da afetividade de bixas-pretas na educação infantil  | Mestrado - 2019  | pessoas LGBTs (redes sociais)                          |
| 18 | Descolonizar o corpo negro nas aulas de educação física: apontamentos para uma prática necessária                                      | NALDINO, Luciana                 | Proporcionar um debate sobre o processo de descolonização das práticas pedagógicas curriculares nas aulas de Educação Física.   | Mestrado - 2019  | professores de capoeira                                |
| 19 | Como contar histórias que não são minhas? Meninas negras protagonizando o espaço escolar privado                                       | NUNES, Anne Caroline de Carvalho | Explicitar os impactos da interlocução entre conteúdos eurocentrados e a ação de meninas negras no espaço escolar privado.  | Mestrado - 2018  | alunos do ensino médio de uma escola privada           |
| 20 | “O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”: por uma formação docente infantil e denegrada                                      | LIMA, Camila Machado de          | Pensar acerca da negritude da infância e a infância da negritude como possibilidade de potencializar práticas e teorias que enegreçam a educação e a formação docente   | Doutorado - 2018 | alunos da educação infantil                            |
| 21 | “Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)”: um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes          | SOUTA, Marivete                  | Investigar como as (os) alunas (os) brancas (os) e negras (os) expressam suas identidades étnico-raciais por meio da produção de textos autobiográficos.  | Mestrado - 2018  | alunos do 9º ano do ensino fundamental                 |
| 22 | Corpo Marcado: sentidos e afetos das visualidades escolares do dia nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra               | PAULINO, Jorge Cardoso           | Propor reflexões sobre os efeitos sociais do olhar a partir das visualidades apresentadas em contexto escolar durante o evento referente ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra (20 de novembro). | Mestrado - 2018  | alunos do ensino fundamental II                        |

Fonte: Elaboração própria.

Na sequência, analisamos os estudos acima elencados nas seguintes temáticas: ano de publicação e natureza dos estudos; objetivo(s); contextos das pesquisas e participantes; e principais conclusões.

### 2.3 Ano de publicação e natureza dos estudos

Nesta pesquisa de revisão sistemática, analisamos 22 estudos relacionados à temática de corporeidade negra e as relações com a escola, sendo três artigos, um trabalho publicado em anais de evento, 13 dissertações de mestrado, quatro teses de doutorado e um trabalho de conclusão de curso de graduação, todos correspondentes aos anos de 2002 até 2020.

Em 2002 e 2003, primeiros anos que encontramos publicações sobre a temática, foram identificados dois estudos, um artigo em cada ano. Em contrapartida, durante o período de 2004 a 2012 não houve publicações.

Cronologicamente, em 2003, no dia 09 de janeiro, foi promulgada a lei 10.639, a qual estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino brasileira. Com isso, a expectativa era que essa temática passasse a ser incorporada nas disciplinas que já faziam parte do currículo, tanto do ensino fundamental quanto do médio. Como objetivo, esse novo conteúdo resgataria as contribuições do povo negro nas diversas áreas (social, econômica e política) que fazem parte da história e cultura do Brasil. Além disso, foi incluído, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Posteriormente, no dia 10 de março de 2008, a lei nº 10.639 foi ampliada com a finalidade de incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino, sendo, dessa forma alterada para a lei nº 11.645 (BRASIL, 2008).

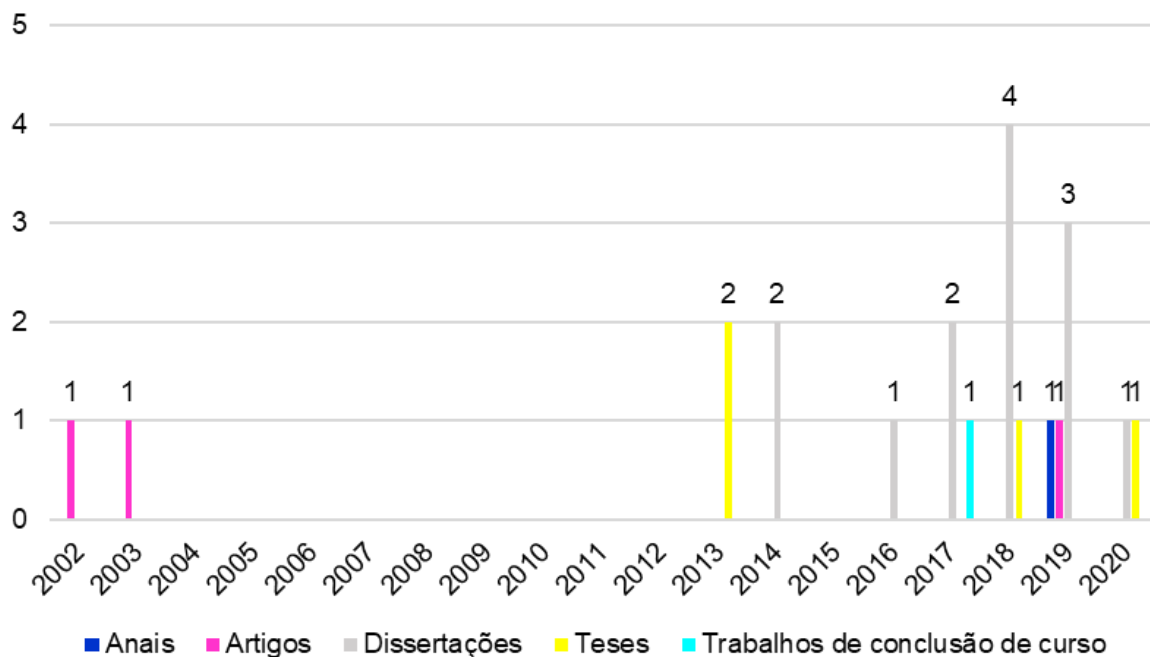
Essa linha temporal nos esclarece que não houve um efeito propulsor imediato da temática étnico-racial, suas relações com a corporeidade e com a instituição escolar, especialmente na pós-graduação. Passaram-se alguns anos para que essa linha de pesquisa fosse priorizada como uma demanda, bem como, para priorizar o acesso de pessoas negras à pós-graduação com políticas de ações afirmativas, surtindo efeito, também, nas pesquisas acadêmicas.

Nesse sentido, os estudos voltaram a constar no ano de 2013, com a publicação de duas teses de doutorado. Em 2014, também houve duas publicações, sendo elas correspondentes a dissertações de mestrado. Já no ano seguinte, 2015, não foi encontrada nenhuma pesquisa. E no ano de 2016 foi encontrada uma dissertação de mestrado.

A incidência de trabalhos publicados aumentou nos anos posteriores, verificando-se uma melhora no cenário acadêmico: em 2017 foram encontradas três publicações (duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado); em 2018, cinco publicações (quatro dissertações de mestrado e uma tese de doutorado); 2019, cinco publicações também (uma

publicação em anais, um artigo e três dissertações de mestrado) e em 2020, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado. A figura 1, abaixo, apresenta a distribuição temporal de todos os estudos incluídos na revisão.

**Figura 1** - Distribuição temporal de teses, dissertações, artigos, trabalhos publicados em anais e trabalhos de conclusão de curso.



Fonte: Elaboração própria.

## 2.4 Objetivo(s) dos estudos

Ao analisarmos os objetivos dos estudos, foi possível identificar as principais recorrências que envolvem o enfoque corporeidade negra e escola. Foram criadas quatro categorias de acordo com os principais assuntos identificados nos estudos.

A primeira categoria, nomeada *Relação dos sujeitos com o cabelo e corpo negro*, reúne as publicações que apresentam a compreensão sobre os significados sociais referentes ao corpo e o cabelo dos sujeitos negros, e as atribuições de significados e sentidos desenvolvidos na/pela escola. Além disso, é discutido como a escola contribui no processo de afirmação da identidade negra e quais são os desafios e dificuldades estabelecidos com/entre os atores que participaram/participam do processo de escolarização, sendo constituída por professores, diretores, familiares, alunos e pessoas de fora da escola que contribuíram com relatos e como isso interferiu na construção da sua identidade (negra). Tais perspectivas foram identificadas nos estudos de Costa (2016), Costa (2017), França e Monteiro (2002), Gomes (2002), Gomes (2003a), Machado (2017) e Santos (2019).

Os conceitos de reconhecimento, identidade e afirmação são evidenciados nas publicações que contemplam essa categoria, tendo em vista que Gomes (2002), Gomes (2003a) e Machado (2017) buscaram apontar a escola como instituição que contribui com a efetivação do racismo e a partir disso, conscientizar sobre a necessidade de construir uma imagem positiva sobre as crianças e jovens negros. Além disso, é destacado o diálogo entre as práticas pedagógicas e as construções das representações sobre os corpos negros.

Foi demonstrada, também, a percepção do Outro perante os corpos negros e a interferência desse olhar na construção da identidade desses sujeitos. Com isso, Costa (2017) investigou a percepção dos professores em relação aos corpos dos alunos negros, como também Costa (2016) e França e Monteiro (2002) analisaram a autopercepção dos próprios alunos.

Por sua vez, a categoria *Ensino, práticas discriminatórias e ressignificação do corpo negro na escola* representa o enfoque mais recorrente entre as pesquisas. Essa categoria reúne as produções cujos resultados demonstram a escola enquanto espaço de socialização que, muitas vezes, colabora com a permanência das práticas discriminatórias ao invés de combatê-las (CORDEIRO, 2019; RODRIGUES, 2014; SOARES, 2014; SOUZA; SILVA, 2019). Dessa forma, averiguam-se como as significações construídas a partir do racismo contribuem com a visão estereotipada e homogênea do negro, criando assim, um imaginário ideal (que é branco). Assim como na categoria anterior, estes estudos também perpassam pelas representações e os significados sociais relacionados ao corpo negro, no entanto aqui é focalizada a instituição e não o sujeito.

Destacam-se, também, os estudos que promovem a história negra de forma positiva e expõe a construção de uma pedagogia que pensa na negritude, ressignificando, assim, o corpo negro no ambiente escolar (AQUINO, 2020; CHAGAS, 2013; GOMES, I. V., 2019; LIMA, 2017; LIMA, 2018; NALDINO, 2019; PAULINO, 2018; SOUTA, 2018). Além disso, verificam-se as tensões entre o discurso racista e antirracista dentro da instituição escolar.

É importante ressaltar que a Educação Física aparece em quatro estudos, nessa categoria, como promotora do aprendizado que prioriza os saberes estético-corpóreos no espaço educacional. Por isso, os estudos interligam a Educação Física com a Educação Étnico-Racial, produzindo assim, reflexões acerca do racismo e possibilitando um aprendizado que constrói uma nova percepção de mundo, promovendo uma identidade negra positiva (AQUINO, 2020; COSTA, 2017; GOMES, I. V., 2019; NALDINO, 2019). Os

trabalhos apontam que a Educação Física aparece como o componente curricular que mais lida com o corpo devido duas perspectivas: primeiro, porque entende-se, de acordo com o senso comum, que essa é a única matéria dentro da escola que trata sobre o corpo, tendo em vista que

há uma dicotomização do corpo e da mente dentro da escola. Isso faz com que a sala de aula seja julgada como local que deve priorizar somente a aprendizagem cognitiva e, durante a Educação Física, desenvolvida geralmente fora da sala de aula, a aprendizagem corporal. Além disso, a Educação Física é o único componente curricular que aborda o ensinamento sobre/com o corpo de maneira pedagógica.

*Currículo escolar* é a categoria que concentra as pesquisas que investigaram e acompanharam o processo de inserção da temática corporeidade negra nos currículos escolares. Também explicita os impactos do currículo escolar, enquanto constituinte de conteúdos eurocentrados, e como isso afeta os alunos e alunas negros e negras. Além disso, verifica a aplicação da Lei 10.639/03, desvendando a relevância da cultura afro-brasileira dentro da instituição escolar, identificando o currículo oculto e quais conteúdos sobre a identidade negra fazem parte do contexto escolar (ARAÚJO, 2020; LIMA, 2017; NUNES, 2018).

Por fim, a categoria *Relação do corpo com as manifestações culturais e locais* abordam publicações que tratam sobre os lugares em que o corpo negro se encontra e os aspectos histórico-geográficos predominantes enquanto particularidades que constituem esse corpo. Dessa forma, é analisado o contexto da cultura corporal junto ao contexto educativo e ao imaginário coletivo do espaço/lugar que caracterizam a identidade negra. O estudo de Queiroz (2013), apresentou a cidade de Cachoeira, localizada na região do Recôncavo Baiano, e seu contexto histórico que está relacionado a resistência ao escravismo, como parte integrante da formação da identidade do povo brasileiro/baiano/negro.

Da mesma forma, Novaes (2018) expõe a corporeidade das crianças congadeiras, que advém de suas vivências religiosas e culturais. As manifestações culturais e religiosas entendidas como congados, são uma forma de celebração para louvar os santos católicos - Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, São Jorge, entre outros -, considerados protetores do povo negro, em virtude dos valores e memórias das culturas africanas. Sua origem também provém do período colonial brasileiro e do sistema escravista, e principalmente da resistência do povo negro às imposições durante essa época, que fizeram com que não fossem abandonados os modelos míticos herdados de seus antepassados. Nesse sentido, essas publicações destacam o espaço como fonte de estudo prioritário para se entender a construção da identidade negra.

## **2.5 Contexto dos estudos e participantes**

No que se refere ao contexto, 13 estudos elegeram a escola como o lócus central para realização da pesquisa, sendo os estudos de Costa (2017), Gomes, I. V. (2019) e Naldino (2019) correspondentes às aulas de Educação Física e os outros dez com intervenções em aulas ou

momentos pedagógicos diversificados da Educação Infantil (ARAÚJO, 2020; LIMA, 2018), Ensino Fundamental I (COSTA, 2016; MACHADO, 2017; SOARES, 2014), Ensino Fundamental II (PAULINO, 2018; SANTOS, 2019; SOUTA, 2018), Ensino Médio (NUNES, 2018) e da rotina escolar de modo geral (LIMA, 2017).

Outros três estudos contemplaram o ambiente escolar, traçando relações com um segundo espaço de relevância para o desenvolvimento dos estudos, como observado no trabalho de Novaes (2018), que elencou as vivências dos alunos do ensino fundamental com as práticas, costumes, cultura, dentre outros, expressados no congado de Ibirité; no de Aquino (2020), que relacionou as experiências dos jovens do Instituto Federal do Rio Grande do Norte com as do quilombo de Coqueiros, e no estudo de Queiroz (2013), que contou com a participação e relatos das crianças do fundamental II que foram relacionados com a cultura local do município de Cachoeira – BA.

Quatro estudos foram realizados em outros contextos estabelecendo diálogos com o vivido/representado no contexto escolar. Dentre estes estão os de Gomes (2002) e Gomes (2003a), os quais realizaram a pesquisa em salões de beleza étnicos, enquanto os trabalhos de Cordeiro (2019) e Rodrigues (2014) se pautaram na socialização virtual como ferramenta. Dois trabalhos não realizaram pesquisa de campo, sendo que um deles consistiu em revisão da literatura (SILVA; SOUTA, 2019) e o outro se debruçou na análise de imagens (CHAGAS, 2013).

Com relação aos participantes, nove contemplaram apenas os alunos e alunas como participantes (COSTA, 2016; GOMES, I. V., 2019; LIMA, 2018; NOVAES, 2018; NUNES, 2018; PAULINO, 2018; SANTOS, 2019; SOARES, 2014; SOUTA, 2018) - desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, prevalecendo os estudos na etapa do ensino fundamental I (COSTA, 2016; NOVAES, 2018; SOARES, 2014) e II (PAULINO, 2018; SANTOS, 2019; SOUTA, 2018).

Seis estudos abrangeram também professores(as), coordenadores(as), diretores(as) e gestores(as) e outros profissionais da educação (AQUINO, 2020; ARAÚJO, 2020; COSTA, 2017; LIMA, 2017; NALDINO, 2019; QUEIROZ, 2013). Vale destacar que, desse grupo de seis estudos acima destacados, Costa (2017) e Naldino (2019) investigaram somente um grupo de participantes composto por professores e professoras: o primeiro, professores(as) do ensino fundamental II e o segundo, professores(as) de capoeira, no contexto das aulas de Educação Física.

Por fim, quatro trabalhos foram realizados fora do ambiente escolar com pessoas que já passaram pelo processo de escolarização, para tecer as relações da corporeidade negra com suas

histórias escolares. Com isso, Gomes (2002) e Gomes (2003a) contaram com a participação de homens e mulheres negras (jovens e adultos) que frequentam salões de beleza étnicos, Rodrigues (2014) entrevistou travestis negras e Cordeiro (2019) pessoas LGBT negras.

## 2.6 Principais conclusões dos estudos

Ao identificar as principais conclusões evidenciadas nos estudos, foi possível agrupar os estudos e prosseguir as análises por categorias.

A categoria intitulada *A valorização da corporeidade negra como contraponto à escola eurocêntrica*, incluiu os estudos de Aquino (2020), Araújo (2020), Chagas (2013), Gomes, I. V. (2019), Naldino (2019), Nunes (2020), Paulino (2018), que destacaram a importância de ouvir os estudantes e, através dessa ação, a instituição escolar e seus profissionais construírem uma abordagem pedagógica que promova os interesses e demandas abordadas referentes à questão étnico-racial. Assim, reconstruir e construir experiências que proporcionem a valorização do negro. Para mais, é fundamental priorizar o conflito existente entre os conteúdos escolares eurocêntricos e os alunos negros (NUNES, 2020), tendo em vista que o termo raça demonizou e deslegitimou os sistemas de crença, símbolos, fenótipos e a subjetividade dos povos negros, tornando efetivo e duradouro o racismo (PAULINO, 2018).

Em paralelo com essa perspectiva, Aquino (2020) traçou um caminho que pensava na ancestralidade, no protagonismo feminino negro, na cultura negra, na religião e na beleza a partir de visões positivas e ressignificadas, desenvolvendo a atenção dos alunos para a escuta do outro (enquanto negro) e dando importância às suas falas que, muitas vezes, não são priorizadas devido se encontrarem nos limites e fronteiras das margens sociais.

Já Gomes, I. V. (2019) e Naldino (2019), ao tratarem da Educação Física, verificaram que a ausência da cultura negra na formação de professores acontece porque o corpo ainda é visto como exclusivamente biológico, com isso, é entendido que podem ser desconsideradas as questões culturais e sociais atreladas a ele. Naldino (2019) chamou a atenção para o fato de que a cultura negra somente é abordada na Educação Física por meio da capoeira, que é apresentada, por vezes, como um simples exercício físico descontextualizado do seu significado cultural. Por isso, ambos concluíram que é necessário decolonizar as aulas de Educação Física e desenvolver a escuta ativa para oportunizar a cultura negra no conteúdo curricular e ressignificar as práticas docentes.

Também com a intenção de ressignificar os conteúdos escolares, Chagas (2013) e Araújo (2020) evidenciaram o quanto é fundamental tratar sobre corporeidade, cultura e história negra nos currículos e nas ações pedagógicas em todo o ano letivo e não somente em datas

comemorativas ou em projetos específicos. Isso porque observou que a vivência baseada na invisibilidade da cultura e do povo negro no currículo escolar faz com que o aluno negro tenha uma experiência educacional diferente daquele aluno branco que se sentiu representado por meio de diferentes personalidades históricas que integram e exemplificam sua cultura.

Além disso, Araújo (2020) e Chagas (2013) afirmaram que a Lei 10.639/2003 permite que conteúdos sejam trabalhados em sala de aula, no entanto, por mais que os conhecimentos sobre essa temática tenham evoluído, sendo agora apresentados em livros, produções científicas, em fóruns educacionais e pelos movimentos negros, as matérias escolares ainda são majoritariamente focadas nas perspectivas eurocêntricas, além do fato de faltar momentos formativos que contemplem as questões étnico-raciais.

Costa (2016), Lima (2018), Machado (2017) e Souza e Silva (2019), incluídos na categoria *Engajamento como forma de modificar a escola*, finalizaram suas pesquisas afirmando a necessidade da escola e de todos pertencentes a esse ambiente produzirem uma ação que valorize as diferenças étnico-raciais, considerando a responsabilidade desse espaço em não efetivar as práticas discriminatórias que atingem a população negra, causam sofrimento e evasão escolar. Com isso, consideram que é preciso engajar os alunos para modificar as ações das instituições escolares que reforçam o racismo.

Dessa forma, Costa (2016) identificou nas atitudes dos alunos a necessidade de conversar sobre essa problemática, para que os alunos negros não assumam sozinhos a responsabilidade de resolver o racismo, como se fosse um assunto referente somente aos negros, devido estarem nesse lugar de vítimas. Além disso, Souza e Silva (2019) expressaram a necessidade de repensar as Ciências Sociais, História, Geografia e outros componentes curriculares para que o estereótipo do não europeu e as marcas do discurso colonizador não se propaguem. E, principalmente, é importante identificar as situações de discriminação racial e identificá-las enquanto tais e não como pequenos atritos entre crianças e adolescentes.

Em relação ao engajamento, Machado (2017) afirmou que foi percebido, de forma nítida, que o acesso à informação e a escolaridade dos responsáveis das crianças participantes estava relacionado à forma como as crianças entendiam a construção da identidade negra e, por consequência, como lidavam com seus cabelos. As famílias que compreendiam a importância do cabelo e viam-no como um marcador identitário tiveram acesso à educação formal, informal ou não-formal que forneceram experiências que ressignificassem o modo de lidar com o corpo negro e passassem isso para as próximas gerações de forma positiva.

Na categoria nomeada *Enaltecimento do cabelo e do corpo negro*, Gomes (2002), Gomes (2003a) e Santos (2019) identificaram a interação dos sujeitos negros com seus cabelos

como uma forma de valorizar e afirmar a identidade negra. A partir disso, Santos (2019) ressaltou os resultados positivos obtidos em seu trabalho, tendo em vista que alguns(as) alunos(as) assumiram o cabelo black, durante o desenvolvimento da pesquisa, e através dessa ação, outros alunos puderam visualizá-los como referências sociais e assumir os seus cabelos também.

Em concordância, Gomes (2002) e Gomes (2003a) afirmaram que os estudos referentes as formas com que os negros interagem com seus cabelos e corpos podem ser vistos como caminhos para denunciar a reprodução de preconceitos e estereótipos efetivados no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, podem demonstrar preocupação com os elementos culturais africanos, com a história, a cultura e a memória que devem ser considerados no currículo escolar e, principalmente, nos processos de formação dos professores. Além disso, os estudos sobre esses aspectos podem ajudar na formulação de estratégias pedagógicas alternativas que nos possibilitem compreender a importância do corpo na construção da identidade negra.

Por fim, Santos (2019) constatou que o cabelo black, assim como muitas outras manifestações corporais e estéticas negras, é um ato de resistência política, ideológica e rebeldia contra o sistema branco opressor, e não somente um fator estético.

Na categoria *Conscientização sobre o racismo*, Costa (2017), Lima (2017) e Souta (2017) chamaram a atenção para os paradoxos existentes entre construção e desconstrução das questões étnico-raciais: esses estudos mostram que, em muitos momentos, as crianças tentavam estabelecer relações de solidariedade e afirmação de suas origens, em outros, reproduziam práticas racistas. Da mesma forma, reconheciam que a escola era boa e cumpria sua parte, em relação à formação integral dos alunos, mas, ao mesmo tempo, identificavam os problemas marcados na história da escola que afetam vários corpos. Identificavam que havia diferenças entre os brancos e pretos, mas não sabiam quais eram.

Por meio da análise dessas contradições, Costa (2017) reconhece que há falta de discussões e formações acerca da temática, o que faz com que os professores tenham uma conscientização ingênua sobre o corpo e a identidade negra, não reconhecendo as tensões e conflitos que cercam a realidade e repassando isso para os seus alunos.

Por isso, é ressaltada a importância da valorização do corpo, cultura e história negra para que haja avanços no que diz respeito à autoafirmação das crianças negras. Ademais, Souta (2017) reconheceu que os trabalhos sobre as relações étnico-raciais não irão proporcionar resultados efetivos se não forem desenvolvidos ao longo prazo.

Novaes (2018) e Queiroz (2013) entendem que a educação é vista como instrumento de propagação e manutenção da cultura local, com isso foram relacionados à categoria

*Pertencimento cultural e local.* A partir disso, são ressaltadas as práticas culturais presentes nos locais estudados, que envolvem os educandos e permitem desenvolver-lhes a sensação de reconhecimento e pertencimento cultural. Isso resulta na valorização da autoestima desses alunos, que percebem a história de luta e resistência do povo negro brasileiro. Além disso, a relação que foi estabelecida entre os educandos, o lugar e as práticas enraizadas, também interferiu de forma positiva na maneira como eles percebiam e vivenciavam a cultura local (QUEIROZ, 2013).

Em contrapartida, ao reconhecer que a corporeidade das crianças congadeiras são atribuídas de acordo com os espaços de sociabilidade que convivem, é reconhecido também que elas se adaptam para que possam transitar na escola e no congado de forma que se sintam mais “confortáveis”. Novaes (2018) compreendeu que, em relação ao movimento, quando as crianças dançam e cantam, elas se conectam com a comunidade, expressando seu pertencimento, sendo notadas e sentindo-se capazes de aprender. Já no ambiente escolar, as visões sobre seus corpos são afetadas pelo racismo. Com isso, suas experiências são marcadas pela aceitação e rejeição por serem negras e congadeiras. Por isso é enfatizado o papel da escola nesse processo que, segundo Novaes (2018), é de tematizar nos currículos e nas práticas pedagógicas a cultura negra e afro-brasileira, para que a cultura negra e pertencente aos locais destacados não seja marginalizada, folclorizada e discriminada neste espaço.

Cordeiro (2019), Rodrigues (2014) e Soares (2014) se atentaram às intersecções que perpassam a educação, na categoria que intitulamos de *Raça e interseccionalidade*. Cordeiro (2019) e Rodrigues (2014) evidenciaram a relação entre raça, gênero e sexualidade. Rodrigues (2014), ao chamar a atenção para o debate sobre o conceito de interseccionalidade entre gênero, raça e sexualidade, verificou que a maioria das pessoas entrevistadas, travestis negras, foram submetidas a tantas discriminações e violências perante seus corpos no ambiente escolar, que não foi possível aguentá-las até o final do processo de escolarização. Com isso, Rodrigues (2014) afirma que elas realmente foram expulsas das escolas que frequentaram, só que de maneira informal, ou seja, uma evasão forçada. Já as que continuaram a estudar, indicaram a necessidade de serem sozinhas nesse ambiente para que não sofressem com qualquer tipo de mecanismo de discriminação.

De modo similar, Cordeiro (2019), problematizou a construção da afetividade e preterimento afetivo de crianças nomeadas por ele como “bixas-pretas” na educação infantil. Por meio da intersecção, discutiu também a hipersexualização do corpo negro a partir das redes sociais.

Já Soares (2014) evidenciou a relação entre raça e classe social. Com base nas

observações em relação à convivência entre as crianças negras de classe média/alta com as crianças brancas da mesma classe social, Soares (2014) percebeu o quanto a infância é racializada. Assim sendo, relatou que os resultados empíricos e reflexões acerca de seu estudo apontaram a relação evidente entre raça e classe, que estão interligados às práticas racistas verificadas entre as crianças das classes média e alta.

Com isso, percebeu que a ascensão social não garante lugar de pertencimento almejado - tendo em vista que a raça continua sendo percebida como um fator negativo. Além disso, averiguou que a educação, a qual constrói a identidade das crianças negras de classe média e alta, gera reações ambíguas. O mito da democracia racial aparece no discurso das crianças, ao mesmo tempo em que algumas demonstram não entenderem por que a menina loira do grupo é a “mais bonita”, demonstrando reconhecer a desqualificação do corpo negro em detrimento da valorização do branco.

Por conta dessas questões, Cordeiro (2019), Rodrigues (2014) e Soares (2014) concluíram que é fundamental que a escola rompa com a visão de que sua finalidade é meramente transmitir conteúdos escolares e se atente à realidade e a sua função de formar cidadãos em sua integridade.

Vale ressaltar uma última categoria, que engloba estudos já presentes em categorias anteriores: *Formação de professores para o ensino das questões étnico-raciais*. De 22 estudos, oito enfatizaram a falta de formação de professores nos diferentes componentes curriculares (ARAÚJO, 2020; COSTA, 2016; COSTA, 2017; GOMES, 2002; GOMES, 2003a; QUEIROZ, 2013; NALDINO, 2019; SOUTA, 2018). E, conforme afirmaram, isso faz com que assuntos relacionados às questões étnico-raciais não sejam desenvolvidos no ambiente escolar, pois há um medo coletivo de abordar o tema da forma incorreta; e quando isso não acontece, a temática é abordada de forma ingênua (COSTA, 2017), disseminando o mito da democracia racial e diminuindo situações que envolvem práticas ou falas racistas.

A partir dos dados verificados neste estudo de revisão sistemática, nota-se que a temática da corporeidade negra tem apresentado crescimento nas pesquisas com o passar dos anos. É possível confirmar também que a maioria dos estudos incluídos nesta revisão sistemática se tratam de dissertações de mestrado, outro fato que comprova uma progressão no campo da construção de conhecimento científico, no âmbito da pós-graduação. No entanto, por mais que os estudos sobre esse enfoque tenham aumentado, os currículos escolares ainda não priorizam a corporeidade negra e as questões étnico-raciais, o que pode ser consequência, segundo os estudos, da falta de formação docente para que se possa efetivar a Lei 10.639/03 - alterada pela Lei 11.645/08 - e, conseqüentemente, promover uma construção identitária negra

positiva.

Para mais, nota-se que o componente curricular que mais trata sobre a corporeidade negra e reconhece a relevância de se aprender com o corpo inteiro é a Educação Física, o que demanda expandir para todas as áreas do conhecimento escolar a concepção de formação do(a) aluno(a) em sua integridade.

Como nos diz Araújo (2020, p. 89) “caminhar pelo universo do corpo negro é se deparar com o entendimento de ser a partir da exclusão, do não ser”. E para mudar este cenário e promover uma identidade negra positiva, a temática racial precisa ser desenvolvida a longo prazo, nas ações pedagógicas em todo o ano letivo, colocando em questão as tensões existentes entre os discursos dos(as) alunos(as) e desconstruindo pensamentos racistas em torno dos corpos e da cultura negra. Assim, esperamos que a corporeidade negra, a história e a cultura africana e afro-brasileira não sejam tratadas apenas em projetos específicos ou datas comemorativas, de formas marginalizadas, folclorizadas e discriminadas no espaço escolar. Lembrando, que a problemática racial e a luta contra o racismo é responsabilidade de todos e todas, pessoas negras e não negras.

### 3. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: CORPO NEGRO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Como já ressaltado no capítulo anterior, valorizar a corporeidade no contexto escolar é fundamental, tendo em vista que o corpo representa nossa forma de ser e estar no mundo. Por sua vez, refletir sobre o corpo negro e valorizar suas expressões corporais é essencial considerando que ele é suporte da identidade negra e seu enaltecimento contribui com a autoestima e o sentimento de pertencimento da criança negra dentro da escola.

Porém, como constatado no capítulo 2 - *Revisão sistemática da literatura: corpo negro na escola*, os currículos escolares não priorizam questões relacionadas à corporeidade negra. Com isso, para que essa valorização se materialize no ambiente escolar contamos, nos dias atuais, com a educação das relações étnico-raciais, fomentada pela Lei 10.639/2003, alterada para Lei 11.645/2008, em seu artigo 1º, que discorre sobre a obrigatoriedade do currículo escolar de todas as redes de ensino abrangerem conteúdos programáticos que incluam o estudo da história da África, dos povos africanos e indígenas, a luta e a cultura dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a participação destas populações na formação da sociedade nacional e suas contribuições nas áreas social, econômica e política brasileiras (BRASIL, 2008).

Segundo Silva (2007), o Conselho Nacional de Educação (CNE), entendendo sua função mediadora entre o Estado e os sistemas de ensino e encarando as desigualdades e discriminações que assolam a população negra, interpretou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana a partir da Lei 10.639/03, a qual coloca em questão recomendações e posicionamentos relacionados à educação das relações étnico-raciais. Isso fez com que fossem entendidos como política curricular os ensinamentos relacionados aos confrontos e trocas entre os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais, mais especificamente descendentes de africanos e europeus, ressalta a autora.

Dessa forma, se estabelece que a educação das relações étnico-raciais é um núcleo de projetos políticos-pedagógicos das instituições de ensino e procedimentos/instrumentos de avaliação, os quais servem para averiguar as condições que estão sendo ofertados os modos de ensinamentos intencionalmente dirigidos à educação das relações étnico-raciais (SILVA, 2007).

Sendo assim, entendendo a necessidade de enfatizar a educação das relações étnico-raciais, foi traçado como objetivo para esta revisão da literatura identificar e analisar a produção acadêmica relacionada à temática, tendo como base a questão diáspora: “*Quais resultados e reflexões as pesquisas têm evidenciado ao analisar a educação das relações étnico-raciais e sua relação com a corporeidade negra?*”

### **3.1 Percurso metodológico da revisão sistemática da literatura**

Para investigar a produção acadêmico-científica acerca da temática da educação das relações étnico-raciais, foi utilizado novamente como procedimento metodológico a revisão sistemática da literatura, conforme a indicação de Caminha e Gomes (2014), com o objetivo de reconhecer as similaridades e diferenças entre as pesquisas já realizadas, no sentido de ampliar as possibilidades interpretativas dos resultados, construindo (re)leituras ampliadas.

Seguimos neste capítulo o mesmo delineamento da revisão anterior: a primeira etapa da investigação consistiu em construir uma ficha de pesquisa tendo como intuito sistematizar os critérios de análise, indicando as equações de pesquisa e o âmbito de busca consultado (as bases de dados, equações de busca e período). Com isso, foi estabelecido como critérios: a) definição da pesquisa nas bases de dados Scielo, Google Acadêmico e Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES (por se enquadrarem nas principais bases de dados que agrupa produções científicas qualificadas); e b) uso dos descritores para as equações de pesquisa: I) corpo negro na escola; II) corporalidade negra na escola; III) corporeidade negra na escola; IV) identidade negra na escola; V) corpo negro; VI) corporalidade negra; VII) corporeidade negra, VIII) identidade negra e IX) educação antirracista.

Em seguida, foram analisados os resumos e objetivos de cada estudo, fato que caracterizou o surgimento da temática: ao analisarmos os trabalhos gerados pelos descritores separamos as pesquisas em três grupos: corpo negro, educação das relações étnico-raciais e identidade. Após essa separação, descartamos as obras que não priorizavam a educação das relações étnico-raciais, interesse desta revisão, as que não estavam disponíveis nas plataformas digitais ou não possuíam divulgação autorizada. Como resultado, prosseguiu-se com a análise de nove estudos, entre o período de 2002 a 2020. Posteriormente, foram analisadas as semelhanças entre as obras e agrupadas seguindo os mesmo eixos temáticos do capítulo anterior: o ano de publicação e a natureza do estudo; o(s)objetivo(s); o contexto de realização da pesquisa e as características dos participantes e, por fim, as conclusões dos estudos.

### **3.2 Corpo negro e educação das relações étnico-raciais na produção acadêmica**

Neste capítulo também foi feito um quadro com as informações dos estudos incluídos na revisão sistemática de literatura, de forma sintetizada, para melhor identificação.

**Quadro 2** – Características dos estudos incluídos na revisão sistemática da literatura.

| Nº | Título  | Autores   | Objetivo  | Natureza e ano de publicação | Contexto/ Participantes   |
|----|---|---|---|------------------------------|---|
| 1  | Educação e relações étnicorraciais na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental: uma análise da produção da ANPED entre os anos de 2003 a 2009 | SANTANA, José Valdir Jesus de.; SOARES, Suelma Sousa Santos.; SANTOS, Poliana Almeida | Analisar a produção científica do Grupo de Trabalho sobre “Educação e Relações Étnicorraciais” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, entre os anos de 2003 a 2009, no contexto da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. | Artigo – 2017                | analisou produções científicas  |
| 2  | Possibilidades didático-metodológicas para o trato com a Lei nº 10.639/2003 no ensino da educação física: a importância da educação étnico-racial                 | MOREIRA, Analia de Jesus.; SILVA, Maria Cecília de Paula                              | compreender as possibilidades didático-metodológicas da Educação Física na aplicação da Lei no 10.639/03.   | Artigo – 2018                | alunos e professores de educação física do ensino fundamental e médio |
| 3  | “Eu e meus alunos-cotistas na escola pública”: racismo, ethos discursivo, discurso midiático e produção de subjetividade  | PAULA, Bianca Assis Oliveira de.; ALMEIDA, Fabio Sampaio de.; GIORGI, Maria Cristina  | Problematizar os sentidos que se constroem, na contemporaneidade, a partir da tensão entre discursos racistas e antirracistas.  | Artigo – 2019                | análise discursiva de texto produzido por docente                     |
| 4  | Caleidoscópico—o olhar dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre para as questões étnico-raciais                             | BINS, Gabriela Nobre.; NETO, Vicente Molina   | Consiste em analisar respostas dos professores de educação física da rede municipal de Porto Alegre a um questionário sobre as questões étnico-raciais  | Artigo – 2016                | professores de Educação Física e outros professores                   |
| 5  | A cultura corporal e a Lei n. 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da educação física em Salvador  | MOREIRA, Anália de Jesus  | identificar o lugar da Educação Física na difusão e aplicação da Lei no 10.639/03.  | Mestrado – 2008              | coordenadores pedagógicos, professores e alunos                       |

|   |  |   |  |  |  |
|---|--|---|--|--|--|
| 6 | Relações étnico-raciais na educação física escolar: estado da arte em teses e dissertações brasileiras | GRISON, Francine Cruz.; GASPAROTTO, Guilherme da Silva.; FERREIRA, Jacques de Lima.; PACKER, Eduardo Luiz                           | Mapear e analisar as contribuições e limitações das pesquisas acadêmicas que enfatizam as relações étnico-raciais na disciplina de Educação Física no âmbito escolar no período de 2003 a 2019 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).            | Artigo – 2020                                      | artigo de revisão  |
| 7 | A importância da consciência negra na escola pública   | ESTAUSKI, Jessica Veras da Silva  | Compreender a contribuição da Semana da Consciência Negra no desenvolvimento da Educação para relações Étnico-Raciais.   | Trabalho de conclusão de curso de graduação – 2019 | alunos, professores e coordenadores (3º série do ensino fundamental) |
| 8 | Tecendo fios sobre educação e identidade negra a partir de uma experiência no ensino fundamental II    | FIGUEREDO, Marinete da Frota.; PEREIRA, Elder Bruno Fernandes.; PAES, Leila Gracielle de Castro.; OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de | Instigar os/as alunos/as a pensar sobre estereótipos culturalmente enraizados e reproduzidos no cotidiano escolar.   | Artigo – 2017                                      | alunos do 6º ano do ensino fundamental II                            |
| 9 | Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito                                     | MOTTA, Flavia.; PAULA, Claudemir de   | Identificar os aspectos decorrentes do Parecer CNE/CP 003/2004, da Lei 10.639/2003 nas práticas educacionais da educação infantil e discutir como as questões raciais influenciam a vivência das práticas pedagógicas nos espaços educativos voltados à primeira infância. | Artigo – 2019                                      | educação infantil  |

Fonte: Elaboração própria.

### 3.3 Ano de publicação e natureza dos estudos

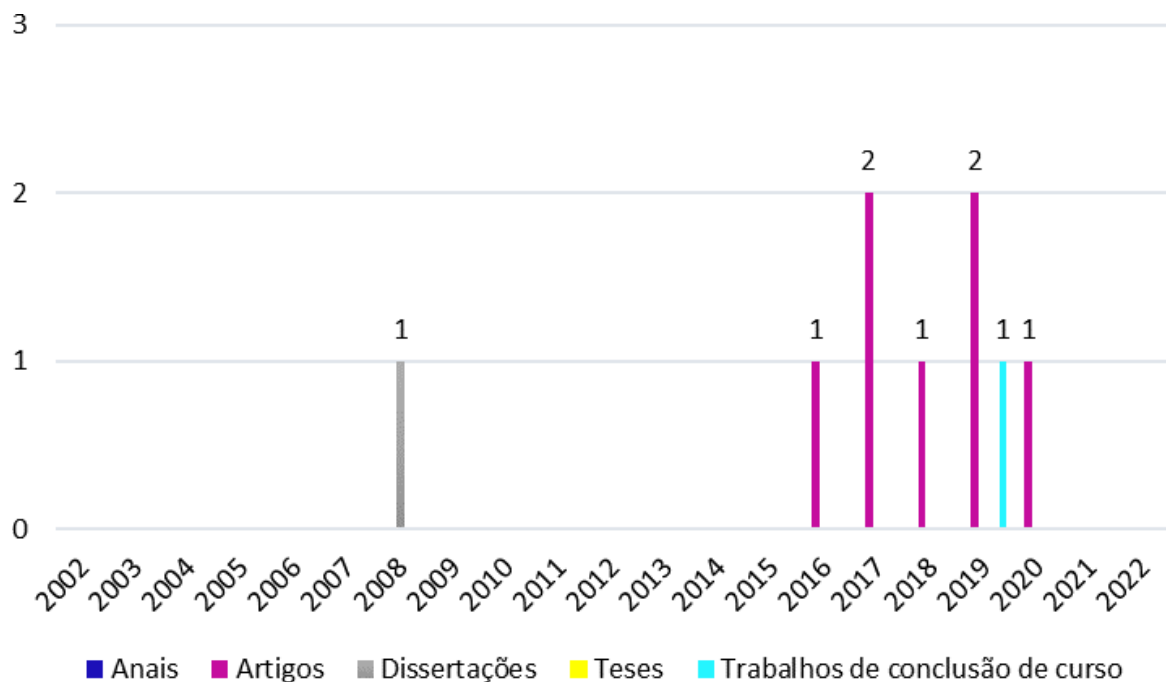
O período estabelecido para que se pudesse iniciar a investigação foi entre os anos de 2002 a 2020 e foram encontrados em seu total nove trabalhos referente a temática educação das relações étnico-raciais. O primeiro estudo refere-se a uma dissertação de mestrado publicada no ano de 2008. Esse aparecimento tardio em nossos resultados pode ser justificado pela luta do Movimento Negro que revelou nesse período a necessidade de políticas afirmativas que garantissem a superação do racismo e de todas as discriminações (PIVA, 2020). Com isso, ocorreu a modificação da Lei 10.639/03 para Lei 11.645/08, que passou a incluir a história e a cultura dos povos indígenas nos currículos escolares, fato que mostra o crescimento da relevância da educação das relações étnico-raciais nos conteúdos escolares.

Apesar desse marco, nos anos posteriores, durante um período de sete anos (2009 até 2015), não foi encontrado nenhum estudo. As publicações retornaram no ano de 2016, no qual houve uma publicação de artigo. Em 2017, ocorreram duas publicações de artigos. Já em 2018 o número de publicações caiu novamente, sendo identificado um artigo. Contudo, cabe lembrar que o intuito desta revisão é articular a educação das relações étnico-raciais com a corporeidade negra, razão pela qual justifica-se, também, o número de estudos encontrados, pois, certamente, outras pesquisas se debruçaram sobre a temática da educação das relações étnico-raciais, porém sem o propósito de fazer tais entrelaçamentos.

A maior incidência de estudos encontrados foi durante o ano de 2019, no qual houve dois artigos e um trabalho de conclusão de graduação. Por fim, em 2020, ocorreu uma publicação de um artigo.

Notamos que a maior incidência de publicações encontradas trata de artigos, totalizando sete trabalhos. Vale ressaltar também que não há nenhuma tese de doutorado e somente uma dissertação de mestrado, o que chama a atenção para o desenvolvimento da temática educação étnico-racial em nível de pós-graduação.

**Figura 2** - Distribuição temporal de teses, dissertações, artigos, trabalhos publicados em anais e trabalhos de conclusão de curso.



Fonte: Elaboração própria.

### 3.4 Objetivo(s) dos estudos

Criamos três categorias na tentativa de reunir os estudos conforme as semelhanças apresentadas em seus objetivos: a primeira foi nomeada como *Educação Física e educação para as relações étnico-raciais*; seguindo com *Ensino, práticas discriminatórias e ressignificação do corpo negro na escola*; e por último *Currículo escolar*.

A primeira categoria, intitulada como *Educação Física e educação para as relações étnico-raciais*, incluiu os estudos de Bins e Neto (2016); Grison, Gasparatto, Ferreira e Packer (2020); Moreira (2008) e Moreira e Silva (2018) ao ressaltar a relação entre o componente curricular Educação Física, a educação das relações étnico-raciais e a aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08. A Educação Física consistiu como área de estudo que tematiza a cultura corporal, priorizando os saberes estético-corpóreos e, por isso, os estudos fizeram a relação da educação das relações étnico-raciais com a corporeidade negra.

Com isso, o objetivo primordial dos trabalhos destacados nessa categoria foi proporcionar discussões para que se compreenda o Brasil como um país culturalmente plural, contrariando a escola, que foi ao longo de sua história influenciada por práticas etnocêntricas. Dessa forma, as publicações destacaram a temática Cultura Corporal a partir da educação das relações étnico-raciais e da Educação Física, reconhecendo o valor da cultura africana e afro-brasileira (MOREIRA, 2008; MOREIRA; SILVA, 2018).

Por sua vez, na categoria *Ensino, práticas discriminatórias e ressignificação do corpo negro na escola*, Santana, Soares e Santos (2017), Paula, Almeida e Giorgi (2019), Bins e Neto (2016), Grison, Gasparotto, Ferreira e Packer (2020), Estauski (2019), Figueiredo, Pereira, Paes e Oliveira (2017) analisaram quais são as contribuições e limitações das pesquisas voltadas para a Educação das relações étnico-raciais. A partir desse propósito, alguns autores enfatizaram a relação da temática com a Educação Física (SANTANA; SOARES; SANTOS, 2017; GRISON, GASPAROTTO, FERREIRA, PACKER, 2020), enquanto outros exploraram as respostas de professores (BINS; NETO, 2016) e alunos (FIGUEREDO; PEREIRA; PAES; OLIVEIRA, 2017) problematizando práticas pedagógicas, analisando e construindo projetos escolares que envolvem as questões étnico-raciais (ESTAUSKI, 2019; PAULA; ALMEIDA; GIORGI, 2019).

*Currículo escolar* é a categoria que reuniu as publicações que investigaram a temática corporeidade negra nos documentos escolares e confrontaram a historicidade da Educação Física no Brasil e sua relação com a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, buscando desvendar a validade da cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Nesse sentido, também trataram sobre os impactos dos conteúdos eurocentrados que são disseminados na escola e como

isso afeta os alunos e alunas negros e negras (MOREIRA, 2008; MOREIRA; SILVA, 2018; MOTTA; PAULA, 2019).

### 3.5 Contextos dos estudos e participantes

No que se refere ao contexto dos estudos, foram verificados que seis estudos contemplaram o ambiente escolar, dentre eles, três foram desenvolvidos nas aulas de Educação Física (BINS; NETO, 2016; MOREIRA, 2008; MOREIRA; SILVA, 2018) e os demais corresponderam a outros momentos pedagógicos variados na Educação Infantil (MOTTA; PAULA, 2019), no Ensino Fundamental I (ESTAUSKI, 2019) e Ensino Fundamental II (FIGUEIREDO; PEREIRA; PAES; OLIVEIRA, 2017).

Além disso, duas pesquisas constituíram revisões da literatura (SANTANA; SOARES; SANTOS, 2017; GRISON; GASPAROTTO; FERREIRA; PACKER, 2020). Já Paula, Almeida e Giorgi (2019) analisaram um texto produzido por uma docente.

Com relação aos participantes, quatro trabalhos incluíram professores, coordenadores, diretores, gestores e outros profissionais da educação (BINS; NETO, 2016; MOREIRA, 2008). Por fim, dois tiveram apenas alunos como participantes (FIGUEIREDO; PEREIRA; PAES; OLIVEIRA, 2017; MOTTA; PAULA, 2019) e três incluíram tanto profissionais da educação quanto discentes (ESTAUSKI, 2019; MOREIRA; SILVA, 2018).

### 3.6 Principais conclusões dos estudos

Para que pudéssemos prosseguir com as análises, os estudos foram agrupados em quatro categorias: *Releitura de conceitos e análise de práticas racistas; Influências da Educação Física acerca da educação das relações étnico-raciais; Incidência dos estudos; e Currículos.*

A primeira, intitulada como *Releitura de conceitos e análise de práticas racistas*, incluiu os estudos de Moreira e Silva (2018), Moreira (2008) e Paula, Almeida e Giorgi (2019). Moreira e Silva (2018) e Moreira (2008), afirmam a urgência de haver uma releitura do conceito de corpo e sociedade, assim como é necessário haver outras leituras sobre corporalidade negra e indígena e movimento. Isso porque esses conceitos privilegiam determinados saberes (etnocêntricos) e invisibilizam outros.

Além disso, os autores dessa categoria ressaltaram que é fundamental entender que o corpo e o movimento são criadores de sentidos e significados, como também a importância da relação entre esses conceitos e a desigualdade social e racial. A partir disso, é preciso discutir a tensão envolvendo a aplicabilidade da Lei 10.639/03 e sua proposta. Por fim, é mencionada a importância da formação de professoras e professores para que aconteça a ressignificação por meio da educação das relações étnico-raciais.

Paula, Almeida e Giorgi (2019), apontaram a representação negativa visualizada no discurso de uma professora, que em primeiro momento de circulação nas redes sociais foi visto como antirracista. No entanto, no segundo momento de circulação foi identificado como um discurso perverso que caracterizava um aluno negro, que entrou no sistema escolar através da reserva de vagas, como inferior e marginalizado. É nesse sentido que esse estudo discorre sobre o discurso que é aparentemente inocente, mas que enfatiza, de forma não intencional, os preconceitos raciais. Isso acontece devido ao complexo de autoridade exercido pelos brancos que reforça a manutenção de seus privilégios e opressões.

Bins e Neto (2016) e Grison, Gasparotto, Ferreira e Packer (2020), fizeram parte da segunda categoria nomeada como *Influências da Educação Física acerca da educação das relações étnico-raciais*, relatando a relação do componente curricular com o desenvolvimento de uma educação que priorize a todos. Bins e Neto (2016), constataram que muitos professores(as) de Educação Física manifestaram interesse e preocupação com a temática étnico-racial, inclusive vários já realizaram trabalhos sobre a temática, fato que contrariou a premissa inicial de seu estudo. Além disso, assim como nos estudos de Moreira e Silva (2018), foi ressaltado o corpo e o movimento como produtores de sentidos e significados (MOREIRA, 2008) e a importância da produção de outros sentidos e significados para a construção da valorização do corpo negro e a formação de alunos e alunas menos preconceituosos.

Grison, Gasparotto, Ferreira e Packer (2020) constataram a relevância da educação das relações étnico-raciais na Educação Física e a importância da realização de mais pesquisas sobre a temática para que haja mais contribuições para a Educação Física escolar, tendo em vista que é a única matéria que trabalha pedagogicamente com o corpo na escola, efetivando a aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na prática. Para mais, foi ressaltado a falta de formação de professores, como uma das limitações encontradas nas pesquisas. Isso devido ao reconhecimento dos professores sobre a importância de trabalhar as questões raciais, mas por falta de preparo e devido ao medo de não saber como abordar de forma certa o assunto, os professores e as professoras acabam optando por não abordar a temática.

Na terceira categoria, *Incidência dos estudos*, Santana, Soares e Santos (2017) constataram que há uma escassez de estudos relacionados à questão racial que dizem respeito às crianças até os seis anos de idade (Educação Infantil). Já relacionados aos primeiros anos do Ensino Fundamental, há uma quantidade maior de pesquisas. Foi verificado também que há poucas produções acadêmicas do GT 21 da ANPED - grupo universitário de pós-graduação investigado - (Grupo de Trabalho sobre “Educação e Relações Étnicorraciais” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) sobre as crianças ou que elas participam.

De 78 estudos, somente nove tratavam das relações étnico-raciais envolvendo a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, porém nenhum demonstrava o ponto de vista das crianças em relação à temática.

Por último, na categoria *Currículos e processos educativos* foi tratado sobre os projetos referentes à educação das relações étnico-raciais e antirracistas. Estauski (2019) considerou que o projeto realizado na semana da Consciência Negra foi de grande importância para o auto-reconhecimento da identidade dos alunos para que eles não cometessem discriminações raciais devido às diferenças verificadas. Apesar de não discutir sobre pertencimento, sobre as diferenças e os preconceitos gerados por conta delas, Estauski (2019) afirmou que o projeto da Consciência Negra desenvolveu um olhar mais atento em seus participantes, evidenciando os direitos e deveres de cada sujeito.

Figueredo, Pereira, Paes e Oliveira (2017), concluíram que a construção da identidade e representações positivas sobre o negro no espaço escolar vão além de uma única intervenção pontual. Com isso, o debate sobre as questões étnico-raciais, para eles, deve ser desenvolvido de forma contínua, para que ocorra o processo de ressignificação.

Em concordância, Motta e Paula (2019), afirmam que apesar da creche, contexto que foi analisado no estudo, seguir a legislação no que diz respeito a inserção da temática étnico-racial, ainda falta tornar a comunidade escolar mais consciente através da educação antirracista e de projetos que se tornem parte do cotidiano dos professores, profissionais da escola em geral, crianças etc.

Com base nos achados neste estudo de revisão sistemática da literatura, destacamos o relato de Ribeiro (2019) que diz quando criança foi ensinada que a população negra havia sido escravizada de maneira passiva, sem que houvesse resistências e sem que se falasse sobre a historicidade que antecede esse fato ou fosse ressaltado os movimentos de resistência negros da época. Falar sobre a população negra dentro do ambiente escolar é algo muito conflitante, afinal, conforme ressalta Barros (2005), a escola por muito tempo negou a presença de estudantes negros(as), isso porque a formação da sociedade brasileira foi baseada em uma criação de identidade negra negativa, assim, excluir essa ancestralidade foi tida por muito tempo como a melhor maneira de lidar com o que a sociedade desejava negar. Mesmo após a abolição da escravidão - momento no qual o Brasil considerou necessário escolarizar os(as) negros(as) para que houvesse progressos em relação à esfera econômica do país - a entrada da população negra na escola foi dificultada devido a negação desse novo público por parte da elite brasileira.

É a partir desses fatos e dos dados analisados, que se verifica que a escola precisa se atualizar e buscar outras leituras sobre a corporeidade negra, para que possa valorizar os saberes

voltados para as culturas e histórias afro-brasileiras e africanas. Para que isso aconteça, é essencial que haja mais estudos relacionados às questões étnico-raciais, visto que foi evidenciado em nossos resultados escassez sobre a temática, principalmente no que diz respeito aos estudos referentes à Educação Infantil. Para mais, é fundamental que os projetos sobre a temática sejam abordados durante todo o ano letivo e passem a abranger outras áreas de conhecimento do campo educacional para além da Educação Física - tendo em vista que, de nove estudos, quatro trataram da Educação Física e os demais estudos não citaram nenhum componente curricular em específico - para que se possa gerar resultados efetivos.

Afinal, ao olhar como a identidade negra brasileira foi formulada, observa-se como essas ações ainda interferem na escolaridade das pessoas negras. Por esses motivos, Ribeiro (2019) em conformidade com os estudos analisados, entende que é fundamental trazer para o ensino as perspectivas históricas sobre a população negra e relacionar a escravidão com o racismo, mapeando suas consequências. Por fim, deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente a população branca e sobre a falta de direitos a que a população negra foi submetida.

## **4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO**

### **4.1 Delineamento da pesquisa de campo**

Com o objetivo de investigar as significações atribuídas aos corpos negros na escola, a pesquisa de campo foi desenvolvida de acordo com a abordagem qualitativa de Minayo (2001), Mazzotti e Gewandsznajder (1998) e Neto (2001). Minayo (2001) considera que a vivência, a experiência e o cotidiano são fundamentais para que possamos entender as lógicas estruturais como resultado das ações humanas. Por isso, a pesquisa qualitativa traz como finalidade identificar significados, motivações, crenças, valores, hábitos e atitudes que, segundo a autora, correspondem a um espaço mais profundo das relações. Com esse delineamento, esta pesquisa contemplou observações de campo e entrevistas com crianças e professoras, além dos estudos de revisão sistemática da literatura, anteriormente apresentados.

### **4.2 Pesquisa de campo, participantes, técnicas de coleta e análise de dados**

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal, localizada na periferia da cidade de Bauru - interior de São Paulo, ao longo de dois meses letivos. As observações de campo aconteceram semanalmente, nas terças e quartas-feiras das 7h15min às 11h30min, totalizando 13 encontros, 55h15min de observação de campo. O grupo de participantes foi constituído pela turma de 4º ano do Ensino Fundamental, composta por 27 alunos e alunas, e suas respectivas professoras (Professora Pedagoga, Professora de Educação Especial, Professora de Educação Física e Professora de Artes).

Em relação aos termos éticos da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da UNESP Bauru e aprovado, de acordo com o parecer substanciado nº 4.904.239. Foram garantidos os direitos dos(as) participantes previstos nas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, segundo os Termos de Consentimento Livre Esclarecido/TCLE e Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A, B e C). E para que a identidade dos participantes da pesquisa fosse preservada, cada um(a) escolheu um nome fictício, conforme ressaltado no quadro 3 (com outras demais informações).

**Quadro 3** – Nomes fictícios dos alunos participantes da pesquisa de campo.

| Nome             | Gênero indicado pelo(a) participante |
|------------------|--------------------------------------|
| Alice            | Feminino                             |
| Amandinha        | Feminino                             |
| Anjo             | Feminino                             |
| Clara            | Feminino                             |
| Cleiton          | Masculino                            |
| Coitin           | Masculino                            |
| Elisa            | Feminino                             |
| Flávia           | Feminino                             |
| Flora            | Feminino                             |
| Gabriel          | Masculino                            |
| Gaby             | Feminino                             |
| Henrique do grau | Masculino                            |
| Hinata-cha       | Feminino                             |
| Itachi Uzumaki   | Masculino                            |
| Juliana          | Masculino                            |
| João Melão       | Masculino                            |
| Henrique         | Masculino                            |
| Lana             | Feminino                             |
| Lara             | Feminino                             |
| Lucas            | Masculino                            |
| Manu             | Feminino                             |
| Miniraci         | Masculino                            |
| Piah             | Masculino                            |
| Sofia            | Feminino                             |
| Tanjiro Kamado   | Masculino                            |
| Vitória          | Feminino                             |
| Zenitsu          | Masculino                            |

**Quadro 4** – Nomes fictícios das professoras participantes da pesquisa de campo.

| NOME           | GÊNERO   | ATUAÇÃO PROFISSIONAL            | TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA   |
|----------------|----------|---------------------------------|---|
| <b>Ana</b>     | Feminino | Pedagoga                        | 18 anos em rede pública (10 anos na escola participante)                          |
| <b>Ângela</b>  | Feminino | Professora de Artes             | 16 anos em rede particular e 11 em rede pública (na escola participante)          |
| <b>Liliane</b> | Feminino | Professora de Educação Física   | três anos em rede pública e cinco anos em um projeto social (educação não formal) |
| <b>Rose</b>    | Feminino | Professora de Educação Especial | 17 anos em rede particular e 13 anos em rede pública                              |

Foram realizadas as observações de campo juntamente com a construção do diário de campo e as entrevistas semiestruturadas. A primeira técnica foi empregada, conforme a indicação de Mazzotti e Gewandsznajder (1998), para observar as expressões verbais e percepções das crianças, considerando o convívio, afetividades, agressividades, cooperação, senso de coletividade, autonomia e senso crítico, dentre outras manifestações, com ênfase para as questões da corporeidade. Ademais, nos atentamos em como as professoras se posicionavam e expressavam suas representações em relação ao corpo negro infantil e às práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais. A transcrição dos diários de campo está no Apêndice D.

A técnica de entrevista seguiu as definições de Neto (2001), compreendendo que a entrevista deve ser uma conversa com propósitos definidos. Para isso, elaboramos roteiros com perguntas que atenderam aos objetivos da pesquisa para orientar os diálogos. Contudo, como destaca Gil (2002), além da entrevista ser conduzida pelas temáticas relevantes e fundamentais para responder às questões de pesquisa, esta deve, ao mesmo tempo, permitir aos entrevistados(as) abordarem assuntos que consideram significativos.

Com isso, as entrevistas foram realizadas com oito alunas e cinco alunos, totalizando 13 crianças da turma observada e com as quatro professoras da turma. O grupo de crianças entrevistadas foi definido mediante as autorizações dos responsáveis pelas crianças, sendo que somente não participaram aquelas crianças as quais os responsáveis não permitiram sua participação. As entrevistas foram registradas em áudio e transcritas na íntegra. No total foram 2h34min de entrevistas com as crianças e 1h31min de entrevistas com as professoras. Os roteiros de questões e as transcrições das entrevistas estão nos Apêndices E e F, respectivamente.

O roteiro para as entrevistas semiestruturadas com as professoras apresentou questões referentes, primeiramente, à identificação da entrevistada, contemplando seu nome fictício escolhido, sua formação acadêmica e atuação profissional. Em segundo lugar, foram elaborados questionamentos a respeito de como as professoras observam que as crianças negras se comunicam a partir de seu corpo, sua estética e cultura; se é observado descontentamento com seus corpos e cultura; se a formação das professoras contemplou ou contempla conhecimentos relacionados à educação para as relações étnico-raciais; se é desenvolvida alguma prática pedagógica relacionada a este tema, como é avaliado o engajamento das crianças negras, dentre outros.

Já as entrevistas com as alunas e os alunos, realizadas individualmente, foram balizadas, conforme destaca Martins (2011), pelo fato de que as crianças são capazes de falar por si mesmas e sobre a instituição que frequentam, sendo imperativo que suas vozes sejam priorizadas nas pesquisas educacionais, particularmente nesta proposta que aborda os corpos e identidades das mesmas. Sendo assim, o roteiro de entrevista das crianças abarcou questões relacionadas à percepção delas em relação ao que entendem como corpo e como ele é expressado na escola; quais são as percepções acerca do corpo negro; como elas entendem a percepção dos adultos sobre o corpo negro; o que elas conhecem sobre a história e cultura dos povos africanos, dentre outros.

No que diz respeito à análise dos dados, seguindo a perspectiva de Gomes (2001), entendemos que esse momento da pesquisa incide na interpretação acerca do material obtido que é gerado pela ação de olhar atento para os dados de pesquisa. A partir disso, utilizamos a elaboração de categorias para que pudéssemos classificar os dados por meio de características comuns evidenciadas ou fatos que se relacionassem (GOMES, 2001). As categorias foram estabelecidas conforme os objetivos de pesquisa, permitindo o diálogo entre os dados gerados na pesquisa de campo com a literatura.

## 5. O CORPO NEGRO NA ESCOLA: PERSPECTIVAS DE CRIANÇAS E PROFESSORAS

O corpo, como uma construção social, histórica e cultural, “pode simbolizar aquilo que uma sociedade deseja ser, assim como o que se deseja negar” (GOMES, 2003b, p. 79). Na tentativa de efetivar essa ação exposta por Gomes (2003b), a sociedade promove situações para que se possa controlar os indivíduos pela dominação de seus corpos, somada com a imposição de ideologias com o intuito de moldar tanto as práticas sociais, experiências e relações que os mesmos produzem, quanto o que cada indivíduo deve ou não gostar.

Goellner (2007), ao enfatizar tal relação entre corpos e instituições, na ótica foucaultiana, ressalta que determinadas instituições – como a escola – educam as pessoas a fim de tornar seus corpos disciplinados, dóceis e controláveis, para que possam conviver de acordo com as concepções e valores coletivos dominantes, expressando características culturais desse tipo de sociedade. Portanto, a educação dos corpos presta-se a manter o poder sobre as mãos dos grupos dominantes, preservando a lógica da pirâmide social, de modo com que a classe dominadora tenha acesso a privilégios, pontuando a existência de relações desiguais entre os grupos sociais.

Desse modo, Alves e Moreira (2021) enfatizam que o corpo preto está imerso nessas relações de poder decorrentes de representações sociais que o configuram de forma negativa, advindo do racismo estrutural estabelecido na sociedade brasileira. Almeida (2021) explica que o racismo é uma decorrência da estrutura social, que configura as relações políticas, econômicas e jurídicas, revelando-se, inclusive, na própria instituição familiar. Configurado não como um desarranjo institucional ou exceção, mas como regra, revela-se em comportamentos individuais e processos institucionais, com a reprodução sistêmica de práticas racistas.

Constatar o racismo como estrutural na sociedade não exime a responsabilização de indivíduos com condutas racistas, contudo, enfatiza o autor supracitado, são nas instituições, sobretudo, que mudanças profundas precisam acontecer. É a adoção de práticas antirracistas efetivas que podem romper o sistema de privilégios e violências raciais. Violências resultantes de um racismo presente cotidianamente, com reprodução de práticas “normalizadas”, como nas escolas, em que o racismo é reproduzido pela violência explícita ou por meio de microagressões, como as piadas, o isolamento de crianças e jovens negros e negras e mesmo o seu silenciamento. Portanto, se a escola é um dos espaços de reprodução do racismo estrutural, é também um dos espaços potenciais para a mudança (ALMEIDA, 2021).

Em nosso processo histórico marcado pela colonização, a escravidão e o autoritarismo

demarcaram a construção do sentimento de inferioridade da pessoa negra brasileira. E permanecem no imaginário social o mito da democracia racial, o ideal de branqueamento e a degenerescência do mestiço, o que dificulta a ascensão social do(a) negro(a), que é visto como indolente e incapaz intelectualmente (LEITE; MAGALHÃES, 2018). O mito da democracia racial, corrobora GOMES, N. L. (2019), disseminado em diferentes espaços de poder, tem sido o regulador da leitura sobre o negro, sua história e cultura. A rejeição e negação do corpo negro se escondem no ideário da branquitude e da mestiçagem:

Elogia-se, no mestiço e na mestiça, não sua capacidade de se expressar por meio da corporeidade, a junção de diferentes raças, culturas, histórias e lutas (não se pode esquecer que a construção da mestiçagem no Brasil também está eivada de um passado violento de relações de gênero entre homens brancos e mulheres negras), mas aquilo que diacriticamente salta aos olhos como sendo sua porção branca, de origem europeia (mesmo que longínqua), entendida como algo melhor, bom que clareia a raça, alisa ou anela os cabelos. (GOMES, N. L., 2019, p. 132).

Dessa forma, partimos da premissa de que a promoção de uma educação antirracista perpassa pela valorização do corpo negro e suas representações no contexto educativo, por alunos e alunas, professores e professoras, uma vez que os olhares aos quais as crianças negras estão submetidas, irão interferir na própria visão sobre o que é ser negro e ser negra e no sentimento de pertencimento e valorização (ou não) de si, como destaca Gomes (2003a).

Diante disso, nesta pesquisa, valorizamos as vozes e percepções de crianças e professoras, com análises dos relatos nas seguintes categorias: *Percepção corporal*, *Concepções sobre o corpo negro* e *Práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais*.

### **5.1 Percepção corporal**

Nesta primeira categoria de análise buscamos refletir sobre as percepções corporais expressas pelas crianças. Ao serem questionadas sobre o que significa o corpo, verificamos que as crianças identificaram o corpo como: partes externas que se consegue ver, como por exemplo mão, braço, perna; e enquanto órgãos, como coração, cérebro, pulmão. A resposta que mais se diferenciou foi a de Manu, que afirmou que é “onde as pessoas conseguem fazer as coisas delas, tipo mexer os movimentos, pegar as coisas”.

Além disso, as crianças enfatizaram que para estudar utilizavam os olhos, as mãos e os dedos para escrever; e a cabeça e o cérebro para pensar e “guardar as coisas”. Anjo contou que usa o pé e a mão na Educação Física porque gosta muito de queimada e, segundo ela, “não teria como jogar queimada sem os pés e as mãos”. Já Alice disse que gosta de andar na sala e

questionou “se eu não tivesse pés, como eu iria apontar os lápis?”.

Pode-se dizer que esse olhar sobre o corpo que as crianças expressaram, voltado para o biológico, segundo Goellner (2013), teve seu início no final do século XVIII, mas ganhou força no século XIX, momento em que o corpo passou a ser pautado de acordo com a aparência e rendimento que demonstravam. Conforme esclarece a autora, esse período histórico é importante, pois foram consolidadas representações verificadas ainda na atualidade.

Percorrer histórias, procurar mediações entre passado e presente, identificar vestígios e rupturas, alargar olhares, desconstruir representações, desnaturalizar o corpo de forma a evidenciar os diferentes discursos que forma e são cultivados, em diferentes espaços e tempos, é imperativo para que compreendamos o que hoje é designado como sendo um corpo desejável e aceitável. (GOELLNER, 2013, p. 33)

Foi nesse período histórico que teorias, baseadas em discursos científicos, passaram a analisar o corpo a partir de suas características biológicas, designando assim lugares sociais para os mesmos. Da mesma forma, Goellner (2013) enfatiza que foi legitimada a educação do corpo com o propósito de torná-lo produtivo e útil para o mercado de trabalho, visando adequá-lo ao tempo para que se pudesse evitar desperdícios. Com isso, ocorreu a dicotomização do corpo em contraposição à mente e sua dissociação enquanto cultural, histórico, social etc., fazendo com que o mesmo fosse percebido apenas enquanto parte biológica que garante algum tipo de funcionalidade.

Nesse sentido, quando perguntamos se as crianças já haviam estudado algo sobre ou com o corpo, nove afirmaram que não tinham estudado nada, possivelmente por não conseguirem perceber que a materialização do estudo se dá a partir dele e nele. Porém, duas crianças identificaram que estudaram sobre o corpo nas aulas de Artes e duas nas aulas de Ciências. Flora e Anjo falaram sobre a aula de Artes: a primeira afirmou que durante uma aula, os alunos fizeram o contorno de seus corpos em papel Kraft. Nessa aula, uma criança se deitava no papel enquanto as outras a contornavam. Já a segunda afirmou que usou seu corpo na aula de Artes (que para ela parecia mais uma aula de dança) como instrumento para fazer sons musicais. Por sua vez, Cleiton identificou que estudou sobre os corpos dos animais vertebrados e invertebrados, e Juliana disse que estudou sobre o corpo humano.

Em relação às experiências corporais no contexto escolar, indícios puderam ser analisados pelas respostas das crianças quando perguntadas sobre as brincadeiras, o tipo de música que gostavam, se brincavam na escola e ouviam tais músicas. Pega-pega e esconde-esconde foram as brincadeiras mais listadas pelas crianças, porém, Alice, Cleiton e Flora relataram que na escola não podia brincar porque as inspetoras não permitiam. Alice contou:

“não pode brincar na escola, porque as tias ficam bravas se correr [...] Eu fico sentada, depois de comer eu vou no banheiro”.

Cleiton, ao ser perguntado sobre o que ele mudaria na escola, respondeu que seria o tempo de recreio. Foi então que questionamos se seria para brincar mais tempo. Ele disse que não, pois não podia brincar e que, em conformidade com Alice, ele ficava sentado, conversando, e que no dia da entrevista ele havia assistido a um filme - que segundo ele, às vezes tem essa possibilidade de diversão.

Flora, quando perguntamos onde ela brincava, contou que brincava em sua casa e não na escola, porque ali não podia: “Não pode nem correr aqui, que a tia briga com a gente”. Quando perguntamos se ela sabia o motivo de não poder correr, ela respondeu da seguinte forma: “Não sei, mas eu acho que é por causa que dá briga. Tipo, antes de ontem um menino correu aqui e bateram nele por causa que ele machucou o outro. Aí a mulher botou ele de castigo porque machucou o outro. E a funcionária explicou que não pode correr nem brincar de nada. Só brincar de alguma coisa sentado ou ler”.

Conforme esclarece Filho (2013), duas décadas após a Proclamação da República e abolição da escravatura, políticos, intelectuais e educadores incentivaram a reforma do ensino público primário na tentativa de se mostrar mais moderno diante do mundo, seguindo assim, a organização capitalista de trabalho. Com isso, foi criada a representação da escola como uma instituição separada da casa e da rua, que tinha a finalidade de transmitir conhecimentos, sensibilidades e valores específicos voltados para uma nova cultura escolar.

Ao instituir a escola como um espaço desvinculado da casa e da rua, entende-se que os ambientes devem ser ocupados pelos sujeitos de formas diferentes. Nesse caso, o brincar não precisa ser efetivado na escola. Por isso, em muitas instituições escolares, ainda atualmente, o brincar é dissociado do estudar, sendo somente desenvolvido e reconhecido nas aulas de Educação Física, tendo em vista que é o componente curricular que é identificado por tratar sobre o corpo de maneira pedagógica, a partir de brincadeiras, esportes, jogos etc.

Dessa forma, percebe-se por que a escola, em sua plenitude, não incentiva ações voltadas para o desenvolvimento do corpo em sua integridade, pois reconhece de forma errônea que isso não faz parte do trabalho da escola em geral, somente da Educação Física. Segundo os estudos de Attilio, Corrêa e Rossi (2022), de acordo com o senso comum, entende-se que a Educação Física é o único componente curricular que trata sobre o corpo no ensino devido a dicotomização que o corpo e a mente sofrem dentro do ambiente escolar, entendendo-se que as salas de aula são vistas como locais que priorizam a aprendizagem cognitiva e a Educação Física, desenvolvida geralmente nos ambientes externos, a aprendizagem corporal. Porém,

entendemos que a escola falha ao acreditar nessa visão dicotomizada sobre o corpo, pois a partir do lúdico podemos tratar sobre a corporeidade negra, cultura africana, afrobrasileira e enfrentamentos ao racismo de maneira pedagógica partindo da corporeidade da criança.

Articuladamente a essa questão, as crianças Tanjiro Kamado, Lara, Amandinha e Juliana reconheceram que as brincadeiras acontecem nas aulas de Educação Física. Lara afirmou que gosta de brincar de pega-pega gelo e que “quando a professora Liliane deixa a gente brincar, aí eu brinco”. É válido ressaltar que em nossas observações verificamos que o repertório de brincadeiras das crianças não inclui brincadeiras de matriz africana e afro-brasileiras, como por exemplo os jogos Labirinto, Matacuzana, Mancala, Amarelinha Africana, Escravos de Jó etc.

Nesta categoria também foram reunidas as falas sobre as culturas que crianças trazem para dentro da escola e como a instituição lida com elas. Ressaltamos, assim, as músicas que as crianças gostam e algumas falas que chamaram a atenção. Em relação aos gêneros musicais, uma criança afirmou gostar do estilo musical rap, uma de *k-pop*, uma disse que tem um gosto musical variado, duas de sertanejo e quatro apontaram as músicas presentes na plataforma digital chamada *Tik Tok*<sup>4</sup>. Clara contou que o *Tik Tok* é um aplicativo que faz com que ela tenha contato com músicas. Já Lara, Anjo e Zenitsu citaram trechos de músicas - as quais se enquadram no gênero funk - que gostam de escutar e tiveram acesso na plataforma.

As crianças que mencionaram a plataforma como fonte para se escutar músicas, disseram que observam a dança no aplicativo e reproduzem até aprender. Manu afirmou que gosta bastante de sertanejo, mas no *Tik Tok* ela tem mais contato com o gênero funk, e Clara disse que tem contato com as músicas em casa e no *Tik Tok*. Em outros momentos do cotidiano escolar, as crianças também demonstraram interesse pelas músicas do aplicativo. Observamos, durante uma aula de Educação Física, que as crianças ficaram dançando nos momentos de espera.

Na aula de Educação Física, primeiro foi feita uma prova na sala de aula e depois todos foram para a quadra para que pudesse ser realizado o boliche adaptado. Nessa atividade, as crianças ficam vendadas e tem como objetivo derrubar todos os pinos por meio da fala guia das demais crianças. Está sendo falado sobre esporte de precisão. Foi ressaltada concentração, mira e pontaria. Por estarem em pé nas aulas de Educação Física, as crianças ficam dançando, mesmo que não seja o objetivo da aula. Elas estão em filas esperando sua vez para participar do boliche e praticando as danças que aprenderam no *Tik Tok*... As comemorações por derrubar os pinos no boliche também são feitas em forma de dança. (Diário de Campo, 22 de junho de 2022)

---

<sup>4</sup> *Tik Tok* é um aplicativo de mídia para criar e compartilhar vídeos curtos.

Apesar disso, uma das alunas, Clara, relatou na entrevista que não dança na frente dos outros em momentos como no recreio. Mesmo assim, na frente das crianças da sua sala, ela demonstrou conforto para dançar. Manu também contou que em alguns dias em específico, durante o recreio, é colocada música para as crianças: “Ela [a funcionária] coloca [música] em algumas sextas. Ela deixa colocar toda música que a gente escolhe, menos as que falam besteira”. Questionamos o que Manu estava chamando de besteiras e a aluna afirmou que seria “palavrão” e que isso “não pode porque é coisa que não é de Deus”.

Essas características foram mencionadas para se referir às músicas do gênero Funk, que apesar de ter se originado nos Estados Unidos, o ritmo ganhou bastante força no território brasileiro. Seu significado surgiu a partir da associação ao odor produzido pelo corpo durante as relações sexuais, porém, em 1968 a gíria “funky” perdeu seu significado pejorativo, passando a remeter ao orgulho negro, conforme esclarece Viana (2010).

Por isso é interessante observar o diálogo com Manu, pois ela menciona que os adultos não gostam das músicas que as crianças conhecem através da plataforma *Tik Tok* e apreciam no seu dia a dia. Porém, os adultos também não explicam por que não gostam ou tentam elaborar algum tipo de atividade para estimular a escuta de outros tipos de música voltados para outras culturas, como por exemplo para a cultura infantil.

É importante que a escola trate sobre o Funk, assim como sobre outros gêneros musicais de outras culturas, mas entendendo a importância de ressignificá-lo como manifestação corporal originária da cultura negra/brasileira/periférica e não somente reproduzir durante o recreio de forma não pedagógica. Precisamos pensar naquilo que as crianças gostam, porque gostam e como podemos discutir as questões que consideramos problemáticas, como por exemplo os “palavrões” nas letras de Funk citados por Manu, e ao mesmo tempo como podemos apresentá-lo de maneira positiva para não inferiorizar nenhuma cultura.

Em uma das aulas de Educação Física, na qual a professora deixou as crianças livres para que pudessem brincar do que quisessem, as crianças manifestaram apreciação pela dança novamente. Durante esse momento, na escola de Educação Infantil ao lado, as crianças estavam ensaiando uma coreografia para a apresentação de festa junina.

Piah, Itachi Uzumaki e João Melão, meninos da turma participante deste trabalho, estavam observando as crianças dançando através do muro que separa as duas escolas e reproduzindo a coreografia junto com as crianças da outra instituição. Passaram a aula toda fazendo isso (Diário de campo, 29 de junho de 2022).

Um ocorrido semelhante aconteceu também na aula de Artes:

Coitin adora dançar quando não está fazendo nada, inclusive está fazendo isso agora, enquanto espera chegar sua vez na fila para mostrar sua atividade para a professora. Ele sabe fazer as dancinhas do *tik tok* e sempre está ensinando as meninas, principalmente a Flávia, que depois ensina para as outras meninas. Tem uma fila de crianças na mesa da professora para pedir ajuda em relação à atividade [...] (Diário de campo, 28 de junho de 2022).

Momentos como esses mostram o quanto as crianças comunicam as suas necessidades pelos seus corpos, afinal elas não falaram por meio da oralidade que demonstram interesse pela dança, mas em determinados episódios evidenciaram a forma como querem explorar seus corpos. No entanto, por não ter acesso a isso na escola, elas acabam buscando outros meios pedagógicos que suprem suas necessidades, neste caso, através da plataforma *Tik Tok*, que lhes fornece danças de modo acessível, sem vínculo com a cultura infantil, mas consumida por esse público e disseminada pelas mesmas na escola. Goellner (2013), considerando as várias pedagogias em circulação para além da escola, afirma que:

Filmes, músicas, revistas e livros, imagens, propagandas são também locais pedagógicos que estão, o tempo todo, a dizer de nós, seja pelo que exibem ou pelo que ocultam. Dizem também de nossos corpos e por vezes de forma tão sutil que nem mesmo percebemos o quanto somos capturadas/os e produzidas/os pelo que lá se diz (GOELLNER, 2013, p. 29).

Nesse sentido é importante interrogar sobre o que esse consumo está ensinando para as crianças. Por isso, Goellner (2013, p. 28) ressalta que “pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade”. Além disso, é válido questionar o que os profissionais da escola estão ignorando quando não se atentam à comunicação dos corpos das crianças. Ao não reparar nessa questão, assim como ao negar as brincadeiras, pelo desconhecimento da importância do brincar e da corporeidade na escola, a instituição nega também a comunicação que as manifestações corporais das crianças expressam e o fato de que o lúdico é uma forma de incentivar o conhecimento sobre corpo e outras culturas.

Santos (2022) ressalta que a escola coloca as crianças de classes populares frente a conflitos provocados pela imposição de valores seguidos pela mesma, os quais reproduzem a ordem social e negam identidades, culturas, histórias de todo um coletivo, classe e etnia. No caso da escola participante, pode-se dizer que além de negar as práticas culturais que as crianças estão acostumadas a (re)produzir, como por exemplo as brincadeiras de correr, as danças e músicas que aprendem no aplicativo *Tik Tok*, também não ensinam outras práticas, somente afirmam que as práticas experienciadas pelas crianças são erradas. Essa atitude pode fazer com que as crianças sejam distanciadas da escola por não se assemelharem, devido suas vivências em suas famílias e comunidades serem diferentes das vivências escolares, fazendo com que sua

leitura de mundo seja deslegitimada, como enfatiza Santos (2022).

Rose, professora de Educação Especial, narrou suas percepções acerca da nossa temática de pesquisa interligando a questão da inclusão de seu aluno, Juliana, que tem deficiência visual. Rose demonstrou a importância da inclusão atingir todos os alunos em suas atitudes diárias, como por exemplo no dia em que ensinou como ler em braille para toda a turma. Foram distribuídos materiais impressos de apoio com o alfabeto todo em braille para que as crianças pudessem consultar enquanto faziam atividades de fixação. Alguns alunos e alunas disseram que já sabiam ler algumas letras, pois já tinham tido aquela aula com Rose em outros anos.

Apesar dessa atitude, na entrevista, Rose falou que sente que os professores e professoras não buscam conhecimentos para além daquele fornecido na formação, que é voltado para o corpo considerado padrão. Por trabalhar com Juliana, Rose disse que ela, como professora de Educação Especial, tem que ser a referência para os demais profissionais e impulsioná-los.

Ir atrás, é lógico que depende muito do professor, tem professores que querem saber mais, e têm professores que não. Se você não for atrás, mostrar... É que nem o trabalho colaborativo em sala de aula: eu fico na sala de aula todos os dias, se eu não tiver um trabalho de parceria e de colaboração com o professor, meu trabalho também não dá certo. Meu trabalho é incluir ele, não ser só a professora dele de sala de aula. Porque a professora dele tá lá na frente, não sou eu. Eu sou só um apoio. Então eu também tenho que desmistificar isso “que ele é seu aluno e não o meu. Ele é nosso”. Então ele tem que participar de tudo com tudo, com todos. Mas é mais pra gente mostrar do que pra eles. Isso porque muitas pessoas não têm o interesse de saber mais. Você está ali, você é o apoio e acabou, então pra mim basta. Eu tenho esse olhar nesse sentido (Rose, professora).

Isso mostra como os(as) professores(as), mesmo que de forma inconsciente, estão acostumados a lidar com o ensino voltado apenas para um tipo de corpo. No percurso escolar, as crianças negras, assim como as crianças com deficiência visual, encontram diferentes olhares sobre sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética que podem tanto valorizar identidades e diferenças quanto continuar a estigmatizar e discriminá-las. Ainda que o foco desta pesquisa seja o corpo negro, este caso com o relato da professora Rose e as vivências de Juliana exemplificam como o ensino voltado para um corpo padronizado afeta outros tipos de corpos.

Nesse sentido, Gomes (2003a) ressalta que a escola é indicada, em vários depoimentos analisados em sua pesquisa, como um importante espaço no qual se desenvolve o processo de construção da identidade, mais especificamente a identidade negra. Cabe ressaltar que estamos considerando identidade enquanto:

Uma construção simbólica e imaginada, formada a partir da tessitura de um lugar para si e do reconhecimento de diferenças. O sujeito constrói-se sobre narrativas e discursos, nos limites sempre renovados e refeitos entre o “eu” e o “Outro”, surgindo, assim, como fragmentado e composto por várias identidades. Um dos fragmentos dessa identidade é a crença no pertencimento a uma cultura nacional. (VAZ; MENDONÇA; ALMEIDA, 2001, p. 01)

No entanto, ainda seguindo a perspectiva de Gomes (2003a), a escola é vista como o espaço que muitas vezes é lembrado por não considerar o negro, sua cultura e seu padrão estético, ou seja, seu corpo íntegro, de forma positiva. É por meio dessas situações que Motta e Paula (2019, p. 12) entendem que “se ao branco é dado o reconhecimento e a valorização, percebe-se o quão violenta é essa impossibilidade de o negro atingir o padrão estético valorizado”.

Por isso, faz-se importante refletir sobre a perspectiva histórica da formulação da identidade negra brasileira, compreendendo a educação promovida ao longo dos tempos sobre esses corpos. Nesse sentido, na categoria a seguir, serão analisadas as concepções das crianças sobre o corpo negro.

## **5.2 Concepções sobre o corpo negro**

Nesta segunda categoria de análise foram reunidas as concepções das crianças participantes sobre as pessoas negras e os significados que atribuem a “ser negro”. Vale ressaltar que negro e preto foram utilizados nas entrevistas como sinônimos, porém, houve maior constância da palavra “negro”, pois as crianças se sentiram mais familiarizadas.

Ao observar as respostas referente a esse questionamento, foram verificadas marcas evidentes do discurso da democracia racial: enquanto cinco crianças afirmaram não saber como é uma pessoa negra, outras cinco evidenciaram que não há diferenças entre as pessoas negras e brancas. Uma das alunas não respondeu como ela identificava as pessoas negras, mas disse que as achava bonitas. E apenas duas alunas identificaram os negros como pessoas de pele escura.

A fala de Anjo chamou bastante atenção com seu relato sobre o que significa ser negro: “Por mim tá tudo certo, tem que significar alguma coisa? Não significa nada”. Quando a questionamos novamente sobre como ela entendia que era uma pessoa negra ela afirmou que “é uma pessoa diferente da branca por causa da cor, do cabelo. Mas pode ter a mesma cor, o mesmo jeito do branco”. Percebe-se que Anjo conseguiu diferenciar as pessoas negras das brancas, mas possivelmente identificou que essa diferenciação é algo negativo a ser dito, por isso corrigiu sua fala unificando as pessoas como todas iguais. Ao dizer que poderiam ter o “mesmo jeito do branco” pode-se dizer também que em seu cotidiano o sujeito branco lhe foi apresentado como padrão, como a norma.

Assim como Anjo, Gabi afirmou que achava que “pessoas negras são iguais às pessoas brancas, não tem diferença. Só muda a cor da pele, mas pra mim não tem diferença”, novamente indicando que é possível entender que as crianças subjugarão suas respostas em relação às diferenças como algo negativo a se dizer. Outras respostas similares também foram ditas por Flora, Alice e Zenitsu.

O mito da democracia racial age justamente dessa forma: diz que o povo brasileiro é tão “misturado” que pode ser feita uma relativização da população por meio do discurso de que “somos todos iguais”. Segundo Araújo (2020, p. 63), o mito da democracia racial faz com que o racismo seja relativizado e até mesmo questionada a sua existência. Desse modo, esse discurso faz com que o racismo seja fortalecido e passe constantemente por manutenções, que fazem com que a negritude das pessoas seja minimizada por meio de falas como: “ele nem é tão negro assim”, o que permite que a elite branca possa classificar as pessoas negras conforme seus interesses, fato que pode ser reconhecido na fala de Anjo quando ela diz que a pessoa negra tem “o mesmo jeito do branco”.

Em relação às cinco crianças que responderam não saber o que significa ser negro, foi identificado que dentre elas, Cleiton e Tanjiro Kamado reconheceram personagens negros em seus programas de TV favoritos e Cleiton, Tanjiro e Lara afirmaram não ter professores negros na escola, pois nunca viram nenhum. Lucas, apesar de também ter afirmado não saber o que significava ser negro, identificou que nas aulas de história foi tratado sobre o fato de que as pessoas são julgadas por causa da cor da sua pele. Juliana afirmou não saber o que significa o conceito “negro”, isso porque segundo Rose, professora de Educação Especial, por conta da deficiência visual ele não consegue identificar a aparência das pessoas, mas atribui essa característica a elas quando as mesmas se descrevem para ele como tal.

Ao tratar sobre a convivência com professoras e professores negros na escola identificamos que para três alunas não havia professoras e professores negros, apenas morenas(os). É importante ressaltar a definição de “morena” dessas crianças: Manu disse que “Ela é um pouco mais escura que eu e tem cabelo liso preto”. Já Gaby disse que acreditava que tinha o diretor, mas que ele era da cor dela, que segundo a sua mãe, é identificada como morena. Duas crianças afirmaram com precisão não haver professoras e professores negros, dizendo nunca tê-los visto. Uma criança não respondeu e outras cinco crianças disseram que havia profissionais negros na escola e, dentre elas, duas indicaram o diretor da escola.

Chamou a atenção as respostas de duas crianças que afirmaram ter profissionais negros na escola, apesar de nunca terem visto. Perguntamos a Anjo se ela já tinha visto em sua escola professoras e professores negros e ela disse: “Não, mas provavelmente deve ter em algum

lugar”. Daniel também respondeu de modo similar. Quando questionamos se ele já havia visto professoras negras e brancas na escola, ele disse: “Mais ou menos. Porque cada escola pode ter branco ou preto, não importa a cor da pele”.

Além disso, quando foi perguntado se as crianças achavam que havia mais professoras negras ou brancas, outra resposta observada foi a de Cleiton que afirmou que havia mais professoras brancas por conta do machismo. Quando perguntamos porque ele achava que haviam mais professoras do que professores, ele declarou em tom de questionamento: “porque é mais barato?”.

Ademais, houve sete respostas afirmando que na escola há mais professoras brancas do que negras, dentre elas, duas crianças falaram que há também morenas, um aluno respondeu que pode ter os dois (negras e brancas) e três crianças não responderam. Nesse sentido, podemos afirmar que por mais que essas crianças tenham dito não saber o que significa o conceito, elas reconheceram pessoas em seu dia a dia que são negras (ou a ausência delas) e situações as quais tiveram contato com o assunto. Por meio dessa análise, saltam-se ao olhos as marcas do discurso da democracia racial e do branqueamento da população brasileira, podendo levar as crianças a não se sentirem confortáveis em dizer o que visualizam, pois isso poderia ser interpretado como errado, e o apagamento que incide nas pessoas negras foi ressaltado.

Para além, foi perguntado se na sala da turma participante havia crianças negras e apenas Lucas respondeu que não. As demais crianças apontaram os seguintes nomes: Minicraci, Henrique do grau, Lucas, Gabriel, Zenitsu, Itachi Uzumaki e Cleiton. Gabriel foi o nome que mais apareceu na fala das crianças, identificado por seis, sendo ele a criança mais retinta da sala. Três crianças também afirmaram que na sala só tinham crianças morenas, negras não. Atribuindo significado a essa situação, recorremos a Araújo (2020) que afirma que, no Brasil, não há um consenso entre o senso comum muito evidente sobre quem é negro ou negra, isso porque a negritude passa por fatores que influenciam as concepções das pessoas, criando um imaginário negativo sobre os indivíduos negros. Dois desses fatores são bastante identificados nas falas das crianças: a presença do colorismo e do mito da democracia racial, já mencionado.

O colorismo surgiu, após o período escravista, a partir da constituição de um projeto de branqueamento da população na tentativa de controlar o crescimento populacional para fazer com que o país alcançasse a “raça pura” e assim, construísse uma identidade brasileira positiva (o que significava dissociar sua identidade da raça negra) a fim de conquistar maior poder econômico diante a esfera mundial. Com isso, a vinda de imigrantes europeus foi financiada pelo Estado para criar uma proporção equivalente à quantidade populacional negra residente. A partir disso, a miscigenação passou a ser incentivada como forma de mascarar a existência

da população negra (ARAÚJO, 2020). Dessa forma, o colorismo passou a classificar, desqualificar e segregar as pessoas de acordo com seu tom de pele, sendo as pessoas mais retintas as mais afetadas.

Como marcas do colorismo e apoiando-se no mito da democracia racial, o reconhecimento das pessoas como negras faz com que sua humanidade seja diminuída. Por isso, na tentativa de não desqualificar a humanidade dos seus colegas, algumas crianças entrevistadas podem ter afirmado que na sua sala não havia negros(as). Por esse motivo também que Cleiton, Lucas e Zenitsu, citados como negros, durante a entrevista, não demonstraram a mesma percepção que seus colegas sobre si mesmos.

Isso porque, devido às representações negativas que tiveram contato pela escola, possivelmente eles não conseguem se reconhecer naquelas narrativas de sofrimento e subalternização. Não se reconhecem e não percebem similaridades entre eles e as identidades (negativas) apresentadas. Por isso, acabam se negando enquanto negros, afinal é difícil se reconhecer como “descendente de escravos”, concepção errônea, porém amplamente difundida em meios sociais. Por isso, é essencial romper com o ensino colonialista, o qual ensina sobre a história e cultura dos povos africanos e afrobrasileiros a partir das narrativas que os apresentam como “escravos” ou apenas como pessoas escravizadas<sup>5</sup>. A história dos afrodescendentes não começa na escravidão e não pode ser lida somente dessa forma.

A identidade negra é uma construção social, cultural e histórica, formada a partir do olhar do outro - seja do mesmo grupo étnico/racial, seja de outros grupos - perante seu corpo. Enfatiza Streva (2016, p. 47-48) que “o corpo negro é o corpo que foi inserido em um sistema objetificador colonial, em um estado de violência simbólica, física e psíquica, sistema este que privilegia outra parcela da população devido a cor de sua pele [...]”.

Nesse sentido, em relação à identidade, entendemos que “reconhecer-se numa delas supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (GOMES, 2003a, p. 171). Nesse caso, podemos dizer que muitos outros alunos e alunas negros e negras, por não terem contato com um grupo social de referência, podem não se familiarizar com a etnia que os demais sujeitos os(as) apontam.

A falta de referências negras na escola é visualizada pelo fato de que a instituição não se mostra neutra em seu ensino, ela reproduz os valores dominantes, voltados para a cultura

---

<sup>5</sup> Defende-se o uso da expressão pessoas escravizadas no lugar de escravos para se referir às pessoas do continente africano que foram submetidas a escravidão, enfatizando, desse modo, a situação a qual foram sujeitadas contra sua vontade, portanto, forçadas.

eurocêntrica. A escola, por muito tempo negou a presença de negros(as), isso porque a formação da sociedade brasileira foi baseada em uma criação de identidade negra negativa. Assim, excluir essa ancestralidade foi tida como a melhor maneira de lidar com o que a sociedade desejava negar. Nesse sentido, ao olhar como a identidade negra brasileira foi formulada, constatamos como essas ações ainda interferem na identidade e escolaridade das pessoas negras.

Por isso, Gomes (2002) afirma que o processo de construção da identidade negra aparece nos depoimentos das entrevistadas participantes de sua pesquisa como parte de uma trajetória escolar que reforça estereótipos e representações negativas sobre o segmento étnico-racial. A autora afirma ainda que, “o corpo surge como suporte da identidade negra [...]” (GOMES, 2002, p. 41). Nesse caso, entender-se enquanto corpo negro é reconhecer sua identidade negra positiva, pois com base nas percepções das crianças, especificamente a autopercepção das crianças negras, é possível dizer que não se pode construir uma identidade negra negativa em relação a si mesmo.

Nesse sentido, ou a criança passa por essa construção da identidade negra, reconhecendo de forma crítica, primeiramente, sua posição marginalizada na sociedade para que depois possa ressignificá-la; ou na tentativa de se distanciar das referências estereotipadas e negativas que lhe foram apresentadas, anula sua negritude para que possa se aproximar do referencial (branco) positivo que conhece. É a partir dessa visão que Araújo (2020, p. 89) evidencia que:

Transcender desse lugar de objeto para “sujeito”, para a existência, requer um processo de desprendimento do complexo de inferioridade, requer a “conscientização”. Enquanto se discute o corpo-próprio como universal, tendo por base o homem branco europeu, as pessoas negras sentem-se “sem corpo”, uma vez que não se identificam com o modelo imposto.

Vale ressaltar que os extremos também foram mencionados: Lucas afirmou não haver negros em sua sala; já Flora, reconheceu várias crianças como negras e foi a única que se autodeclarou negra. Flora foi uma das duas crianças que caracterizou o sujeito negro como uma pessoa de pele escura. Ao mesmo tempo, relatou que a pessoa negra tem dificuldades, pois teve acesso a vídeos em suas redes sociais que mostraram que a condição econômica é atrelada à percepção étnico-racial atribuída às pessoas:

Eu já vi uma história de quando um cara foi na loja. Aí tinha uma mulher que falou assim “o que você deseja” e ele falou assim “vim comprar uma roupa”, aí ela falou assim “mas você não tem dinheiro”. Aí ele foi lá e pegou o dinheiro na bolsa e tinha um monte, aí a mulher ficou chocada. Aí, o cara ficou triste que aconteceu isso com ele (Flora, aluna).

Flora também narrou uma situação de discriminação que vivenciou quando lhe fizemos

a pergunta: “Você conta para sua professora e seus colegas o que acontece no seu dia a dia de bom e de ruim? Já falou alguma vez algo sobre seu corpo? Se sim, o quê?”. Ela disse que não conta as situações que passa para as professoras, somente para suas amigas e quando perguntamos o que ela conta, foi respondido:

Já me zoaram bastante sobre coisas negras. Me zoavam porque eu sou negra e eu fiquei muito triste. Aí elas [as amigas] me ajudaram, tipo me acalmaram, aí eu fiquei feliz... Falaram que pessoas negras é feia, que não tem o que comprar. Aí eu fiquei super triste. Aí as meninas de perto da minha casa me ajudaram (Flora, aluna).

Ainda sobre essa pergunta, sete crianças da turma, assim como Flora, disseram só contar para os seus amigos e amigas as situações diárias que vivenciam. Uma afirmou que conta às professoras somente quando elas perguntam e apenas Juliana disse que conta para a professora Rose, sua professora de Educação Especial, sobre o seu dia a dia.

É interessante observar esses relatos, pois percebemos que ao desconsiderar as percepções corporais das crianças e suas concepções acerca do corpo negro, em específico das crianças negras, muitas vezes é ignorado também o racismo a que as mesmas estão sujeitas. Durante a entrevista, a professora Ana, professora Pedagoga, mencionou que algumas crianças, em algum momento do percurso escolar, têm a necessidade de alisar os cabelos:

Uma vez ela [uma de suas alunas] veio falar comigo e estava com o cabelo liso. Ela veio me mostrar que estava com o cabelo liso. Ela é lá da outra turma e ela entrou na sala só pra mostrar o cabelo. Ela veio falar pra mim “olha professora, eu alisei meu cabelo”. Então assim, por quê ela tem que alisar? (Ana, professora).

Nota-se que as meninas citadas pela professora Ana alisam seus cabelos devido a pressão social que são submetidas como condição para que sejam aceitas em seus grupos. Essas ações são impostas pelos grupos sociais dominantes e interferem na autoestima das crianças negras que não se percebem semelhantes aos padrões de beleza exigidos por essas classes.

Rose (professora de Educação Especial) e Liliane (professora de Educação Física), assim como a professora Ana, reconheceram situações discriminatórias:

Eu acho que assim, às vezes as crianças fazem algumas práticas, mas só que não são intencionais, não tem aquela maldade, não tem. Eu vejo por esse ângulo, mas acho que a gente, enquanto profissional tem que falar que isso não é legal, falar pra pedir desculpas porque, por mais que é brincadeira, aquilo é uma atitude que não é legal. Então assim, quando eu to ou presencio, geralmente é na Educação Física que a gente presencia a maioria dessas coisas assim, aí eu chamo atenção. Falo “olha, isso não é legal, você gostaria que fizessem isso com você, falasse isso de você? Não.” Eles na brincadeira, eles tão rindo junto, mas ao mesmo tempo fazendo uma brincadeira de mal gosto e a criança muitas vezes tá dando risada, mas a gente sabe que às vezes ela ri aqui [na escola], mas quando chega em casa ela tá incomodada com aquilo que ela ouviu. Então aí, eu também procuro intervir nisso, pra que a criança se sinta acolhida

e que o colega peça desculpas pra ela porque não é uma coisa legal de se fazer. Então toda vez que eu presencio alguma coisa nesse sentido, mesmo que eu veja que a criança não tá com a intenção, tá na brincadeira, mas tá fazendo isso, eu falo, eu faço a intervenção no momento que está acontecendo pra criança entender que aquilo não é legal (Rose, professora).

Nesse sentido sim, eu vejo bastante as meninas falarem do cabelo. Algumas às vezes pegam no meu cabelo e perguntam “professora, seu cabelo sempre foi liso assim?” e às vezes elas falam “ah, eu vou deixar o cabelo liso igual ao seu”. Eu percebo mais nas meninas e a questão do cabelo é mais forte na escola. Os meninos eu não me lembro de nenhuma situação específica, mas talvez também sim (Liliane, professora).

Mesmo identificando que as crianças negras expressam, muitas vezes, descontentamento com seus próprios corpos, em diversos momentos da entrevista Ana e Rose enfatizaram que não fazem diferenciação entre os alunos negros e brancos e Ana, por sua vez, disse que não observa o preconceito, o que talvez seja por conta da presença do professor na sala de aula. Compartilhando da mesma visão, Ângela, professora de Artes, contou que não identifica diferenças entre as crianças negras e brancas, e por isso não lida com tais diversidades:

É o que eu falo pra você, eu não vejo como diferença. Problemas, todos temos problemas, independente de cor. Dias melhores e dias piores. E aí, conforme os alunos trazem os problemas, a gente lida na hora, independente do aluno, da etnia, raça, ou o que quer que seja (Ângela, professora).

Gomes (2002) afirma que a comparação entre os sinais (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) dos corpos negros e dos brancos e colonizadores serviu de argumento para formular um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. Para mais, questiona se esse padrão de beleza está presente na escola, se há um padrão de beleza voltado para a “brancura” e se isso afeta ou não a nossa vida nas diferentes instituições sociais em que vivemos. A partir dos relatos podemos dizer que sim, esse padrão de beleza é encontrado na instituição escolar, e mesmo que as professoras não reconheçam situações as quais um aluno tenha tido atitudes racistas com os outros, não se pode inferir que não haja racismo nesse ambiente.

Para dialogar com as falas das professoras, nos apoiamos em Costa (2016) que diz que, na tentativa de “amenizar” o constrangimento ocasionado pelo racismo, os professores assumem esse tipo de atitude que faz com que a problemática racial seja deixada de lado, fazendo com que as crianças negras sejam obrigadas a lidar com a discriminação sozinhas. É nesse sentido que a autora afirma que “Assumir sozinha/o o sofrimento e a responsabilidade de ser vítima de uma atitude racista, ainda é o jeito de ‘resolver’ o problema para muita gente, porque na maioria das vezes, o problema é visto como um problema exclusivo dos negros”

(COSTA, 2016, p. 94).

Além disso, percebemos que, conforme afirma Moreira (2019), o racismo pode assumir diversas formas em diferentes lugares e momentos históricos. Com isso, quando a professora diz que as crianças fazem “brincadeiras” que são entendidas como racistas, mas não são por maldade, verificamos que o racismo assume sua forma recreativa. O humor racista é socialmente validado por meio de ofensas que são tidas como brincadeiras feitas por pessoas e instituições que expressam desprezo, ódio e etc. por pessoas não brancas, ao mesmo tempo em que mantém uma imagem social aceitável por se tratar “apenas” de humor. Nesse sentido, ao se referir ao humor, o racismo é amenizado mais uma vez, fazendo com que as pessoas que cometem essas atitudes não sejam julgadas e o constrangimento causado na pessoa negra não seja problematizado e resolvido.

Por fim, ao continuar nossas análises sobre as concepções sobre o corpo negro, outro assunto tratado durante as entrevistas com as crianças foi sobre seus programas de TVs favoritos. Flora foi uma das três alunas que citou um programa que tem a protagonista negra. Flora disse que assiste Camila Loures no *Youtube* (plataforma de conteúdo em vídeo via *streaming*). Além dela, Clara e Alice contaram que também assistem: a primeira assiste uma série chamada “Zoe and Raven” e a segunda um filme chamado “Encanto”.

Outras seis crianças afirmaram assistir programas que tem personagens coadjuvantes negros, como por exemplo, na novela “Poliana Moça”, que tem a personagem Kessya; no desenho “Turma da Mônica”, que aparece o personagem Pelézinho; no desenho “The Loud House” que apresenta Clyde, entre outros. Em resumo, verificamos que nenhuma criança ressaltou um programa de TV que não havia personagens negros, mas três crianças afirmaram não ter acesso a programas infantis.

É importante destacar que os programas que contém protagonistas negras não são encontrados nos canais da TV aberta, o que os torna menos acessíveis, afinal, para assistir *Camila Loures* via *Youtube* é necessário ter acesso a internet, já *Zoe and Raven* e *Encanto*, é necessário assinar plataformas de conteúdo via *streaming* que são pagas. Mencionando novamente Goellner (2013) e sua consideração sobre as várias pedagogias em circulação, ressaltamos que são as fontes referenciais externas que auxiliam na formação da identidade negra e na autoestima dessas crianças negras, tendo em vista que a escola, na maioria das vezes, não fornece outras fontes.

Nesse sentido, entende-se que é por meio da educação antirracista e da educação das relações étnico-raciais que a escola irá fornecer meios pedagógicos, de acesso comum a todos, para que as crianças negras, assim como as brancas, possam desenvolver suas identidades,

reconhecer seus corpos e assimilar aquilo que é semelhante e diferente aos demais a partir das diferentes personalidades históricas de resistência que lhes serão apresentadas.

### 5.3 Práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais

Buscando refletir sobre as compreensões das professoras em relação à educação das relações étnico-raciais, durante as entrevistas e momentos de observações nos atentamos às suas práticas pedagógicas e a expressão de seus conhecimentos acerca do assunto. Como resposta para nosso questionamento, durante a entrevista, Ângela, professora de Artes, contou que não desenvolve nenhum tipo de prática com esse viés, por isso não caracterizou o que significa educação das relações étnico-raciais. Já Ana, Pedagoga da turma, disse que a educação das relações étnico-raciais “é a educação que respeita, que entende o próximo como diferente, e isso não lhe dá menos valor. Então é uma educação que respeita, valoriza as diferenças, as culturas etc.”.

Por sua vez, Rose (professora de Educação Especial) afirmou que a educação das relações étnico-raciais:

Vem pra ensinar as crianças a não ter o preconceito com o outro, não ter a discriminação racial, não fazer essa discriminação em sala de aula. Que vem para conscientizar que os povos existem, que são misturas e que as pessoas estão sujeitas a ser diferentes, mas que os seres humanos são todos iguais, mas com características diferentes (Rose, professora).

E Liliane (professora de Educação Física), refletindo sobre sua ação docente ressaltou que:

É respeitar a cultura negra, conhecer primeiro, porque a gente não conhece, não tem acesso, tanto nós, professores, quanto os alunos também, e valorizar essa cultura. Não negar e fingir que ela não existe, mas conhecer, valorizar e dar a oportunidade. Na Educação Física, por exemplo, pra todas as crianças vivenciarem essa cultura e atuarem de forma efetiva contra o preconceito. Não permitir que essas situações aconteçam. Não fingir que não viu ou ignorar, ou fazer pouco caso, mas pensar em ações para realmente não permitir essas ações aqui dentro da escola (Liliane, professora)

A fala de da professora Liliane coincidiu com os depoimentos das crianças, pois foi verificado que elas realmente conheciam pouquíssimos assuntos sobre os povos africanos, suas culturas e histórias, afinal quanto perguntamos se na escola os(as) professores(as) ensinam sobre a história e a cultura do continente e dos povos africanos e o que elas já aprenderam sobre isso e em quais aulas, foram obtidas respostas referentes ao descobrimento do Brasil: de 13 crianças, 10 relacionaram a história dos povos africanos com a história do Brasil, como por exemplo Alice, que relatou que: “Eles acharam o Brasil, eu acho que foi Cabral. E levaram, os

índios que tavam lá e levaram os homens da África”. Semelhantemente, Hinata-chan respondeu que havia aprendido “quem descobriu o Brasil, quem foram os primeiros habitantes” e Cleiton “sobre os povos africanos que veio pro Brasil de escravos”.

Tanjiro Kamado e Lucas também relacionaram a história dos povos africanos com a colonização, porém narraram histórias de sofrimento: “Eu aprendi que eles sofriam como escravos. E os portugueses foram lá nos lugares para pegar mais escravos, em outros países. E eles obrigavam, porque se eles não obedeciam, eles levavam umas chicotadas”, contou Tanjiro. E Lucas identificou que aprendeu “que não pode julgar a pessoa, pela cor e pelo corpo da pessoa”.

Essas falas mostram o quão pouco é aprendido sobre a cultura e história dos povos africanos (e indígenas) na escola, fato que nos faz interpretar que essa ausência de conhecimentos faz com que os alunos negros não se sintam semelhantes e familiarizados com essas narrativas e, com isso, não se reconheçam como negros. Nesse sentido, é importante pensar na educação das relações étnico-raciais, pois, de acordo com as concepções de Munanga (2013, p. 27), “um povo sem memória é um povo sem história”. Ou seja, falar sobre a trajetória dos negros e negras africanos e afrobrasileiros é falar sobre a ancestralidade e nacionalidade que pertence a todos, mas principalmente encorajar os negros e negras a pensarem em suas histórias de forma positiva, visualizando seus povos como heróis.

Essa ação, conforme nosso entendimento sobre a visão de Santos (2022), faz com que se compreenda que a luta antirracista não se restringe somente às pessoas negras, visto que é um dever dos sujeitos históricos, críticos e sociais. Com isso, todos devem ocupar espaços buscando mudanças com a finalidade de obter relações mais democráticas.

Diante disso, buscamos enfatizar o conhecimento das professoras sobre as políticas públicas educacionais referentes à superação das desigualdades geradas pelas questões étnico-raciais no contexto escolar, bem como identificar quais ações eram desenvolvidas pela escola. É importante ressaltar as políticas públicas, pois elas estão diretamente ligadas à questão do engajamento escolar das crianças negras, afinal é isso que garante os seus direitos como pessoas e o acesso ao conhecimento histórico e cultural de seus antecedentes.

O engajamento escolar diz respeito ao nível de envolvimento do aluno ou aluna com as atividades escolares, fato que pode envolver seu comportamento, seu afeto, aspectos cognitivos e os agentes que atuam na relação ensino-aprendizagem. Tais elementos geram a sensação de pertencimento nos(as) estudantes. Dessa forma, ao abordar a corporeidade negra, entendemos que a Lei 10.639/2003, alterada para Lei 11.645/2008, em seu artigo 1º, é referência, tendo em vista que ela garante a obrigatoriedade do currículo escolar, de todas as redes de ensino, incluir

estudos da história da África e dos povos africanos; a luta e a cultura dos negros e dos povos indígenas no Brasil; a participação destas populações na formação da sociedade nacional e suas contribuições nas áreas social, econômica e política brasileiras (BRASIL, 2008). É a partir disso que, os conteúdos escolares, baseados em lógicas eurocêntricas, devem ser modificados a fim de possibilitar que a população negra também se sinta pertencente à história brasileira.

Nesse sentido, falar sobre engajamento escolar diz respeito ao fato do(a) professor(a) não negligenciar a dimensão política da ação pedagógica, entendendo que determinadas ações, em meio ao campo educacional, podem promover desigualdades entre os sujeitos, fato que gera “[...] parcialidade no gozo de direitos e perda de oportunidades de experiências significativas, com impactos em suas vidas enquanto sujeitos epistêmicos, sociais, culturais e históricos” (SANTOS, 2022, p. 74). Por isso, Santos (2022) afirma que no espaço escolar público a exploração da diversidade de conhecimentos trazidos pelas crianças é potente para os processos de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, ao tratarmos sobre as políticas públicas, as professoras Ana e Liliane reconheceram, durante as entrevistas, que essa temática está prescrita no currículo, fato que faz com que o ensino dela se torne obrigatório. Por isso, no terceiro ano do Ensino Fundamental, por exemplo, Ana confirmou que trabalhou a questão das desigualdades. A Pedagoga afirmou também que, quando ela começou a dar aula, a questão negra não era privilegiada nos currículos, já nos dias atuais, se tornando obrigatória, ela entende que tem que sistematizar e não pode ignorar esse conteúdo:

Então é uma ação, que antigamente, quando eu comecei a dar aula, não tinha isso incluído no currículo como obrigatoriedade, então isso já se torna um conteúdo obrigatório. E quando se torna um conteúdo obrigatório, a gente acaba sistematizando e acaba não passando batido. Porque muitas vezes, no dia a dia da sala de aula é tão corrido, porque tem tanto conteúdo pra dar, e você tem que dar conta de tanta coisa que às vezes isso passa batido. Então assim, é muito importante, porque como é conteúdo, de uma certa forma, você sabe que você tem que trabalhar, não pode passar batido. Tá certo que as questões sempre aparecem no dia a dia, mas agora está sistematizado (Ana, professora)

Já Liliane afirmou que há jogos africanos como conteúdos obrigatórios no componente curricular da Educação Física. Ela relatou que também é observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no currículo do Sistema Municipal de Ensino de Bauru tanto jogos voltados para a cultura africana como para a educação especial, que ela considera que entram na temática preconceito. No entanto, a professora de Educação Física alegou que embora seja prescrito no currículo, ainda falta formação para que os professores(as) possam desenvolver tais conteúdos. Com isso, ela disse que o(a) professor(a) tem que ir em busca do conhecimento: “Por exemplo,

eu quero desenvolver no terceiro bimestre agora os jogos africanos e eu sei muito pouco. Então fui perguntar pra coordenadora, para colegas de profissão se eles tinham materiais pra isso, porque eu tenho pouco conhecimento”, contou Liliane.

Em conformidade com a visão de Liliane, Attilio, Corrêa e Rossi (2022) afirmaram que a temática da corporeidade negra tem apresentado crescimento nas pesquisas com o passar dos anos, no entanto os currículos escolares ainda não priorizam a temática, o que pode ter como influência a falta de formação docente.

Ângela, professora de Artes, por sua vez, disse que não se lembrava de nenhuma política pública no momento da entrevista. Rose, professora de Educação Especial, reconheceu que as políticas públicas existem:

Políticas públicas existem, mas são poucas ativas dentro dos lugares. Mas eu não vejo as pessoas seguindo. Eu falo até mesmo pela educação especial, as pessoas se comovem e usam as políticas públicas no momento pertinente para aquilo. Então “ah, é semana de conscientização da deficiência” aí você usa as coisas que deveria naquela semana. Mas e quando a semana passa? As políticas públicas têm que ser ativas todos os dias. Então tem, mas acho que elas são mal aplicadas. Por conta do conhecimento mesmo.

Já em relação às ações da escola que dizem respeito ao enfrentamento e superação das desigualdades geradas pelas questões étnico-raciais, a professora Ângela ressaltou que a função da escola é justamente enfrentar as desigualdades e dificuldades, trabalhando com o conceito de respeito a todos. Porém, os enfrentamentos são desenvolvidos pelos(as) professores(as) e diretores(as), de forma positiva, quando há necessidade. De modo similar, Rose disse que a escola é a parte fundamental na atuação do enfrentamento contra as desigualdades e destacou ações que a escola desenvolve. A professora de Educação Especial contou que a escola trabalha as questões da alimentação de forma igualitária para todos(as), com isso, “se alguém ganha algo, todos também tem que ganhar”, informou. Esse fato foi identificado em campo quando as professoras de todas as turmas, ao perceberem que haviam crianças chegando sem tomar café da manhã na escola e que isso estava atrapalhando seus rendimentos escolares, passaram a discutir a questão do café da manhã com a escola todas as semanas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a fim de resolver esse problema fornecendo café da manhã para os educandos e educandas antes de iniciar as aulas.

Outra ação que é incentivada é a arrecadação de agasalhos na escola para que nos dias de frio, quando alguém vai até a instituição sem blusa, as professoras orientam a ir direto buscar uma blusa na Secretaria, sem questionar o motivo delas estarem sem agasalho ou se elas estão com frio.

Todo mundo colabora ali, até as crianças que não têm condições, mas a roupa não serve mais, elas trazem. Isso é uma forma também de movimentar esse tipo de coisa. Eu não tenho, mas isso não me serve mais, eu vou passar pro outro que está precisando mais que eu. Acho que isso é uma forma de trabalhar a desigualdade social de uma forma diferente. Não falar “olha o coitado está passando fome, tá passando frio”. (Rose, professora)

Isso mostra que a escola e as professoras entendem a importância do corpo e de seu acolhimento de forma saudável para que se possa estudar. Porém, quando se trata da corporeidade negra, ainda não é demonstrado terem conhecimento sobre como acolher o corpo infantil negro e como isso poderá engajar o mesmo nos estudos.

Mesmo assim, a professora Ana relatou que a escola tem algumas ações em nível de ATP (Aulas de Trabalho Pedagógico)<sup>6</sup>, como por exemplo, no ano anterior (2021) que foi abordado sobre a questão da consciência negra e nesse ano (2022) foi trazido um representante da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) para falar no Dia dos Povos Indígenas. A partir dessas palestras, as professoras discutem temas para serem trabalhados na sala de aula, e de forma isolada, as professoras levam para a classe. Vale ressaltar que Ana afirmou que essa atitude parte do professor(a) e que essas formações não acontecem sempre.

Contudo, conforme frisam Chagas (2013) e Araújo (2020) é fundamental promover ações pedagógicas sobre a corporeidade, cultura e história negra em todo o ano letivo e não somente em datas comemorativas, projetos específicos ou de forma individual, afinal os alunos(as) brancos(as) têm contato com diferentes personalidades históricas e culturais durante toda sua trajetória escolar, o que faz com que a experiência dos(as) mesmos(as) sejam diferentes das experiências dos(as) alunos(as) negros(as) que nada são representados.

Apesar de Liliane (professora de Educação Física) concordar com a visão de Ângela (professora de Artes) e Rose (professora de Educação Especial) acerca do papel da escola frente às desigualdades, ela relatou que não observou nos três anos em que esteve na escola ações concretas sendo desenvolvidas:

Olha, nos três anos que eu estou na prefeitura, embora eu tenha pego a pandemia, eu nunca vi nenhuma ação concreta em relação a isso. A não ser as ações individuais dos professores, de tentar resolver os conflitos, de discutir, de pensar sobre e de discursos que vão aí pro caminho do respeito às diferenças. Mas algo assim, mais concreto, no geral, uma ação efetiva da escola, nesses três anos eu não vi. Mas eu, na prefeitura de Bauru, eu sou adjunta, então o professor adjunto não participa dos programas de ATP, então eu já vi alguma coisa, nos grupos de whatsapp sobre diferença racial que eles trabalharam. Mas eu não participei, então às vezes eu to falando que eu nunca vi nada na escola, mas às vezes acontece e eu não participo pela minha condição. (Liliane, professora).

---

<sup>6</sup> Trata-se de aulas destinadas à formação continuada do professor(a) que tem a finalidade de permitir que os mesmos possam discutir as questões pedagógicas, relacionadas ao seu cotidiano e suas demandas nesse espaço de aprendizagem para além da formação inicial.

Em relação à formação inicial, a professora Ana contou que discussões sobre a temática antirracista, que ressaltam o corpo negro e sua cultura, surgiram na oralidade, mas nunca foram tratados como um estudo ou aprofundado por meio de leituras de artigos etc. Liliane e Ângela alegaram também que não tiveram contato com essas questões e, segundo Ângela, “naquela época não tinha essa ênfase tão evidente” e que o racismo era tratado “de uma forma mais natural”. Já na formação continuada, assim como Liliane, a professora de Artes mencionou que a prefeitura oferece cursos relacionados à temática, mas participam aqueles que demonstram interesse; porém, em relação a essa última afirmação, a professora de Educação Física contou que nunca pôde participar devido sua condição de adjunta. Rose, por sua vez, disse que não tem contato com a temática.

No que diz respeito à pergunta “As crianças negras expressam desvalorização com seus corpos e sua cultura na escola? Se sim, de que forma?”, Ana, Ângela, e Rose ressaltaram em diversos momentos que não faziam diferenciação entre as alunas e alunos negros e brancos e que não observavam o preconceito. Mesmo assim, Ana identificou que as meninas negras em algum momento do percurso escolar têm a necessidade de alisar os cabelos, como já mencionado. Somente Liliane identificou que os alunos são diferentes entre si e que as diferenças devem ser ressaltadas.

Ângela, professora de Artes, nos contou que não nota nenhum tipo de descontentamento das crianças negras com seus corpos e suas culturas ou visões e/ou práticas discriminatórias e/ou preconceituosas. Por isso, lida de “maneira natural” com a diversidade que as crianças trazem para a escola ao trabalhar com cultura indígena, africana e europeia. “Então a gente mostra a diferença das pessoas graças a essa diversidade né. Graças a essa mistura, essa capacidade que a gente tem no Brasil de ter povos diferentes e conseguir uma diversidade de tipos físicos e culturas diferentes”, afirmou Ângela. Porém, ressaltou que não trabalha as culturas - indígena, europeia e africana - de formas separadas e específicas porque argumentou que os fatos históricos e culturais aconteceram juntos e que a nossa cultura é misturada, por isso ela tem que passar isso nas aulas de Artes, o que nos leva a refletir sobre o não atendimento às leis federais 10.639/03 e 11.645/08 no contexto escolar.

Ao confrontar essas narrativas, percebemos que muitas vezes a escola, utilizando-se do(a) professor(a) como ferramenta de manutenção da lógica estrutural racista, dissemina seus valores e crenças, baseada na igualdade e nas “misturas”, que na verdade propagam com maior vigor os conteúdos eurocêntricos, que tanto prejudicam as crianças negras e suas visões sobre suas próprias estéticas e culturas.

Isso acontece porque a escola não reconhece sua constante manifestação de códigos

culturais no ensino, que muitas vezes colidem com as manifestações corporais negras que não são familiarizadas com esses códigos. Pode ser definido como códigos culturais um conjunto de aspectos e imagens que estão associados a estereótipos que inconscientemente moldam a cultura. Com isso, uma cultura se contrapõe a outra, interferindo no engajamento escolar de crianças e adolescentes negros(as). Nesse sentido, mesmo quando Ângela, professora de Artes, diz que não ensina de forma separada sobre as três culturas fundadoras do nosso país, pois elas se misturam quando se trata da identidade brasileira, tal postura reproduz códigos que priorizam o ensino dito como neutro, mas que na verdade se baseia na história e cultura eurocêntrica. Foi possível verificar esse fato em uma de suas aulas sobre mosaico, a qual foi desenvolvida permeando as histórias das igrejas da Europa e como os desenhos eram feitos naquela instituição.

Dessa forma, entendemos que, apesar de desde o Ensino Fundamental os alunos e alunas serem encorajados a acreditar que a sala de aula é um espaço democrático, o qual o desejo de estudar tornam todos iguais, ou mesmo quando entende-se a realidade das diferenças e acredita-se que o conhecimento será proporcionado de modo igual e justo, é fundamental ressaltar que as classes sociais e raça a qual pertencem, moldam os valores, atitudes, relações sociais e preconceitos que definem o modo como o conhecimento será distribuído e recebido pelas crianças (hooks, 2017).

Em relação a como a escola lida com a diversidade, a professora Ana contou que muitas vezes aparecem assuntos voltados para o preconceito entre as crianças e que isso é sempre discutido no momento em que acontece. Há também momentos de leitura voltados para as temáticas raciais, além de ser discutido a partir do livro didático e das aulas de Língua Portuguesa. De fato, isso foi evidenciado durante as leituras para iniciar o dia, as quais foram tratados dos livros “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado e “O menino marrom”, de Ziraldo.

No dia em que foi contada a primeira história, a professora abordou as temáticas Mentira e Miscigenação. Ela começou a conversa afirmando que “herdamos características dos nossos pais, avós, até mesmo dos nossos tataravós [...]”. Com isso, Ana, professora, retomou o conteúdo sobre a colonização, tratado nas aulas passadas de História. E continuou dizendo que “A princípio, nosso país foi formado por diferentes pessoas: índios, negros e portugueses”, relacionando com a história que tratava do coelho que teve diversos filhos: brancos, pretos e mesclados. “[...] Mais tarde foram criadas leis para proibir a escravidão [...]” e após essa fala, Tanjiro Kamado comentou: “ainda bem né, racismo”.

É válido ressaltar que a professora apresentou a história da descoberta como “um lado

da história”, porém abordou a escravidão como uma espécie de trabalho, o que pode ser entendido de forma problemática, tendo em vista que na contemporaneidade essa ação se contrapõe aos direitos humanos e, por isso, não pode ser caracterizada como trabalho. Porém, é válido considerar que ao relatar que estava apresentando somente uma das perspectivas sobre a colonização, pode-se entender que a professora considerou a diversidade que configura-se a história brasileira.

A história do Brasil é plural e deve ser contada dessa forma, superando o ensino da naturalização da miscigenação, no qual as alunas e os alunos negros não se sentem parte da história. Além disso, o reconhecimento da pluralidade faz com que todos valorizem as diferenças e aprendam a observá-las de forma positiva. Considerando isso, refletimos que uma possibilidade seria, posteriormente, a apresentação dos outros lados da história para complementar sua fala e evidenciar para os alunos e alunas as diferentes concepções sobre colonização que as cercam e problematizar isso.

Foi falado também, após a leitura, sobre como os povos africanos eram abordados para que os portugueses os trouxessem para o Brasil e que eles foram retirados de suas famílias. Durante esse momento, Cleiton disse: “até parece que eles iam querer vir pra cá”. Os comentários feitos durante a discussão foram bastante pertinentes e poderiam ter sido interligados com o assunto relacionado ao racismo e preconceito nos dias atuais, principalmente considerando que as crianças manifestaram entendimento sobre a leitura e as relações estabelecidas com as temáticas já estudadas. Contudo, observamos que a professora preferiu seguir de acordo com seu entendimento voltado para a religião: “será que Deus errou em sua criação?”. Logo após a pergunta feita pela professora, a mesma respondeu de forma retórica: “Não, Deus é perfeito... Por isso, Deus criou pessoas para serem iguais na perfeição de Deus. Deus criou diferentes cores, peles, cabelos [...]”.

A professora abordou sobre os alunos e alunas respeitarem tudo que Deus fez: “respeitar o corpo [...]”. Abordou também a existência de vídeos que “incentivam as crianças a tirar a própria vida, fazer desafios de se cortar”. Daniel em algum momento falou sobre machismo, mas não foi acatado pela professora. “Vocês são especiais, amem, respeitem ao máximo vocês. Não violem o que Deus criou, principalmente o corpo de vocês [...]”, ressaltou. Ela reforçou também os horários em que se encontra na escola para reforço, caso alguém quisesse conversar. Por fim, a sala orou para começar a segunda etapa do dia.

É reconhecendo práticas pedagógicas similares que hooks (2017) constatou a importância da identificação dos códigos culturais para que seja possível desenvolver uma aprendizagem multicultural. A autora entende que tanto professores(as), como alunos(as),

devem aprendê-los para transformar a sala de aula. Contudo, é importante destacar que esse processo de transformação e reconstrução cultural exige muitas partilhas de ideias e informações, possibilitando o conhecimento sobre as diferenças.

No dia em que ocorreu a segunda leitura que aborda a diversidade étnico-racial, a professora Ana disse que “não existe pessoa da cor branca”. Contudo, é válido ressaltar que a educação antirracista e das relações étnico-raciais valoriza e reconhece todas as cores, afinal, conforme afirma Ribeiro (2019), a sociedade brasileira é rodeada por elas e deve ser identificada em sua totalidade heterogênea. Ressaltou também a questão do preconceito, que para os dois personagens da obra não importava. Por último, falou sobre se importar com o problema do outro, pois “ele também é nosso e que, por isso, o preconceito é um problema de todos”.

Durante a entrevista, a professora Ana mencionou que na formação de ATP do dia anterior foi trazida uma lista com obras para que se pudesse abordar questões relacionadas ao preconceito e discriminação de modo geral e que, por esse motivo, ela havia passado a história de Ziraldo para as crianças. No entanto, é possível verificar que por mais que essa ação esteja sendo incentivada, não foram proporcionadas orientações sobre como tratar sobre as temáticas após as leituras. Costa (2017) reconhece a falta de discussões e formações acerca da temática, o que faz com que os professores e professoras tenham uma conscientização ingênua sobre o corpo e a identidade negra, não reconhecendo as tensões e conflitos que cercam a realidade e repassando isso para os seus alunos e alunas.

Por isso, Attilio, Corrêa e Rossi (2022) enfatizam em sua pesquisa estudos que comprovaram a importância de promover essas temáticas a partir da escuta ativa para que os(as) estudantes possam ser ouvidos e, com isso, sejam criadas abordagens pedagógicas que promovam os interesses e as demandas tratados durante os diálogos sobre as questões étnico-raciais. Dessa forma, será possível construir e reconstruir significados sobre o corpo negro, proporcionando a valorização do mesmo.

No que diz respeito às ações individuais que as professoras executam em relação aos problemas que as crianças negras lidam, identificados por elas, a professora Ana expôs sua vivência com Gabriel: a Pedagoga contou que o aluno sente bastante sono nas aulas e que já conversou com a família sobre isso, informando-lhes que ele dorme bastante em sala e que tem dificuldades relacionadas à alfabetização. Ela disse que já chamou o pai e avó na escola, já os parou no portão para conversar, pediu para que os pais o encaminhassem para o reforço no período da tarde, que mudassem o período escolar que ele frequenta (pois sabe que ele fica na rua com o pai até tarde e por isso dorme tarde), porém não obteve resultado em nenhuma das

situações.

Ana se mostrou bastante insatisfeita com essa situação e com a postura da família e disse que a Flora estava em uma situação escolar similar, no entanto, por frequentar o reforço na parte da tarde, ela já está conseguindo ler.

Apesar de Ana ter identificado somente essa situação, as quais as crianças negras lidam, Rose e Liliane relataram que na Educação Física as crianças sempre fazem algumas brincadeiras preconceituosas. Rose, no entanto, identificou que não são intencionalmente racistas. Já Liliane afirmou que observa as meninas falarem bastante sobre os cabelos e até mesmo perguntarem sobre o cabelo da professora e se ele sempre foi liso. A professora Rose disse que sempre intervém na hora que essas situações acontecem, afirmando que aquilo não é legal, mas somente naquele momento. Já Liliane disse que procura ficar bem atenta às exclusões e faz rodas de conversa quando presencia algo, mas que não desenvolve outras ações relacionadas a essas questões por falta de formação, pois não se sente preparada para lidar com isso e acredita que a escola, de modo geral, também não.

A partir desses relatos, foi possível verificar que as professoras Liliane e Ana intencionaram desenvolver práticas pedagógicas antirracistas, afinal Liliane citou os jogos africanos constantes no currículo e que tinha como finalidade trabalhá-los durante algum momento do ano letivo e foi observado que Ana desenvolveu leituras acerca da temática racial. Porém, devido à falta de formação adequada de professores, que Liliane mencionou não ter acesso, podemos dizer que as ações antirracistas muitas vezes são abordadas de forma espontânea e sem algum tipo de sistematização, problematização ou aprofundamento sobre a temática. As demais professoras, Rose e Ângela, disseram que só desenvolvem práticas antirracistas quando surgem conflitos.

## 6. ATIVIDADE DESENVOLVIDA EM CAMPO PELA PESQUISADORA: BREVE RELATO

Para finalização da nossa passagem pela escola, a professora Ana, Pedagoga da turma, pediu que fizéssemos uma intervenção com a turma para demonstrar o que seria a educação das relações étnico-raciais e a educação antirracista. É interessante ressaltar que essa professora, em diversos momentos da pesquisa, demonstrou interesse em conhecer a temática, não demonstrou receio em fazer parte da pesquisa, incentivou outras professoras a participarem e em alguns momentos até confessou que as aulas não são focadas no ensino da população negra. Por isso, pediu para que fizéssemos uma aula para que tanto ela, quanto seus alunos e alunas, conhecessem um pouco sobre a educação antirracista.

Para a elaboração da atividade, utilizamos como base o livro “Jogos de Moçambique”, afinal, por ser apenas uma única atividade, pensamos em garantir uma visão positiva de imediato apoiada no lúdico. Com isso, foram definidas as brincadeiras *Pisa* e *Pengo Pengo* para que fossem ensinadas às crianças.

No dia da aula, no primeiro momento, passamos uma lista para que as crianças reconhecessem o que elas sabiam sobre a África e anotassem na folha que estava transitando por elas. As seguintes palavras apareceram: música, samba, escravidão, instrumentos (musicais), alimentos diferentes, feijoada, capoeira, tambor, leão, tigre, fala, zebra, girafa, índios, africanos e terra. Nota-se que o conhecimento que as crianças participantes têm sobre os povos e o continente africano é baseado no seu conhecimento sobre a população afro-brasileira, que por sinal é fundamentado em estereótipos, visões coloniais e conhecimentos midiáticos. Por isso, palavras como feijoada, samba e capoeira apareceram, representando associação entre a cultura africana e afro-brasileira. Já as demais palavras, de modo geral retratam animais que as crianças acreditam que são da África devido a disseminação em programas de televisão. Por fim, as palavras índios e escravidão mostraram o impacto do ensino de história no conhecimento amplo sobre a África.

Entendendo que isso possivelmente se destacaria durante a atividade, no segundo momento nos preocupamos em mostrar para as crianças o mapa territorial do Brasil e do continente africano. As crianças os acharam bem parecidos, em relação aos tamanhos e aos desenhos de seus entornos. Foi só depois de instigada essa familiarização entre os mapas que fizemos a diferenciação entre os dois: um, enquanto país, e o outro, enquanto continente. Conversamos sobre o fato de o Brasil ser um país muito grande em relação aos outros, principalmente em relação aos seus vizinhos da América do Sul.

E a partir disso mostramos Moçambique, país de origem das brincadeiras que as crianças iriam conhecer e vivenciar naquele dia. Os(as) estudantes diferenciaram o desenho do entorno de Moçambique e compararam com o do Brasil. Compararam também o tamanho territorial. Somente depois dessa interação que iniciamos nossa conversa sobre o novo país apresentado.

Contamos para as crianças que lá em Moçambique existe um grupo de pessoas que é conhecido como Bantu, que são povos que herdaram características culturais das línguas bantos. Esses povos, durante os séculos XVI e XIX, foram trazidos para o nosso país por meio dos tráficos escravistas, fato que justifica nossa relação com eles, tendo em vista que essa chegada forçada culminou em uma população brasileira que é em sua maioria afrodescendente. Com isso, à medida que a presença dos africanos aumentava, nossa cultura ia sendo influenciada pela deles, sendo transformada e criada.

Conversamos também sobre Moçambique ter influenciado o jeito que nós falamos português, por exemplo. Que as palavras “caramba”, “chilique”, “coco”, “maluco”, “zoeira” são palavras que demonstram as heranças desse país. Além disso, conversamos sobre nossas comidas: sobre o uso de leite de coco na nossa culinária ter sido influenciado por Moçambique e sobre a canjica, que eles tanto comem no intervalo, que também tem relação com essa ancestralidade.

Por último, lhes apresentamos duas brincadeiras, afinal as crianças de Moçambique também brincam! A primeira brincadeira comentada foi Pisa<sup>7</sup>. O intuito da brincadeira é pisar nos demais participantes para que possa eliminá-los. Explicamos às crianças como era o modo de brincar e, após, iniciamos a brincadeira para melhor compreensão das regras, buscando a construção da experiência. Depois, mostramos como se jogava Pengo Pengo, a segunda brincadeira, a qual tem como objetivo arrastar o líder da outra equipe para seu território.

Após brincarmos, fizemos uma roda para que pudéssemos fazer uma conversa final. As crianças contaram que os dois jogos lembravam brincadeiras que elas já haviam brincado antes. Assemelharam Pisa ao “Pezinho” e Pengo Pengo ao tradicional “Cabo de guerra”. A partir disso, refletimos sobre como a cultura africana é parecida com a brasileira, afinal houve influência dela perante a nossa. Com isso, as crianças conseguiram criar uma nova lista oral com palavras novas sobre a África. Nesse momento, apareceram as palavras continente, canjica, Pisa, Pengo Pengo, entre outras.

Apesar da ação pedagógica ter sido em um período de tempo curto, foi possível perceber que as brincadeiras possibilitaram uma familiarização com a cultura africana que antes era

---

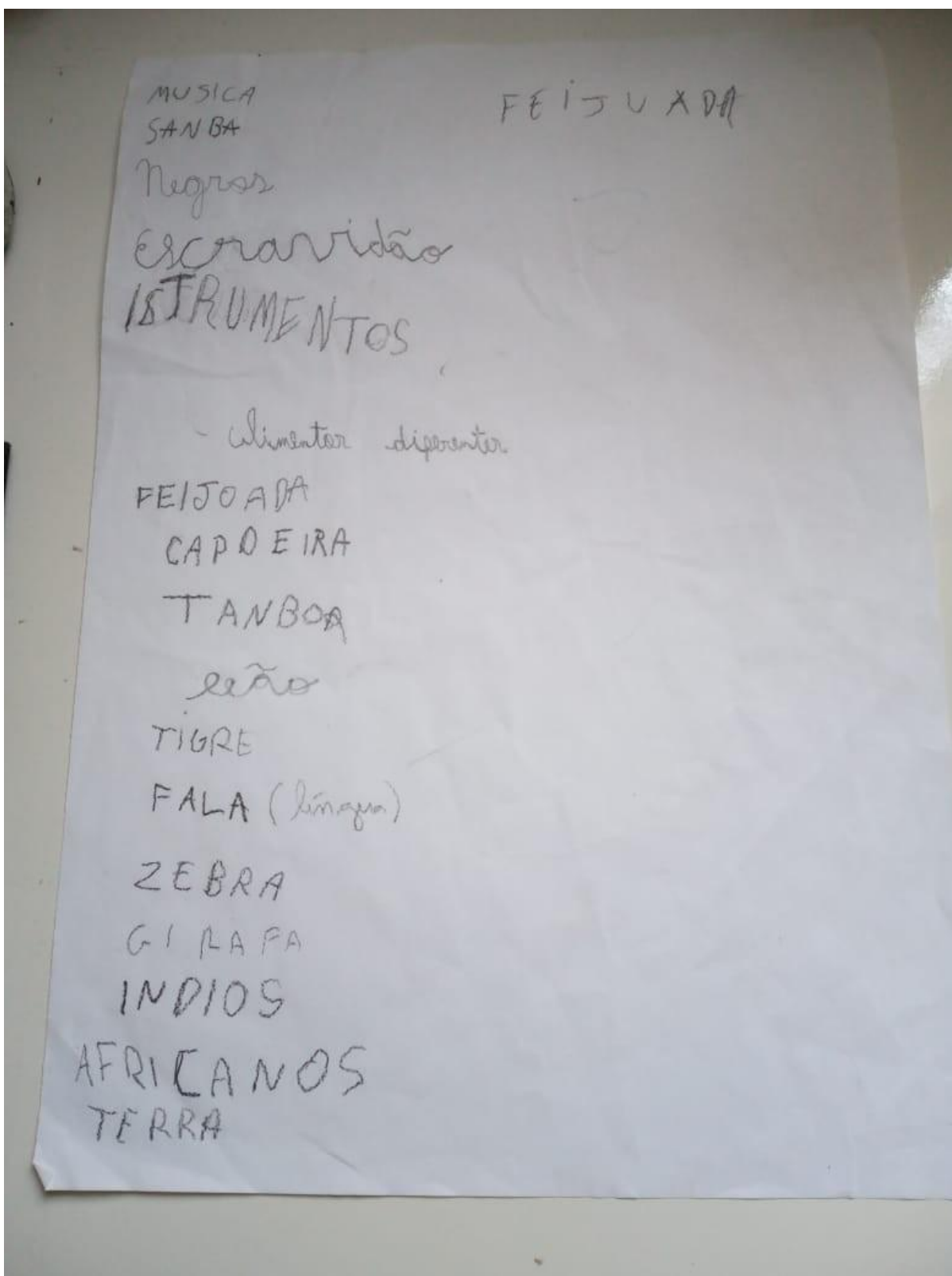
<sup>7</sup> As regras dos jogos estão detalhadas no anexo A .

negada ou desconhecida pelos alunos e alunas. E diante do novo, juntamente com o lúdico, as crianças despertaram interesse em novas curiosidades e pediram outras aulas assim.

Durante o recreio verificamos, também, as crianças brincando com estas novas brincadeiras. Com isso, podemos constatar que, conforme Costa (2017), a valorização do corpo, da cultura e da história negra garantem avanços na autoafirmação das crianças negras, afinal, a partir dessa ação elas conseguem estabelecer relações entre elas e a cultura negra. Por isso, Souta (2017) reconhece a importância de serem desenvolvidos trabalhos sobre as relações étnico-raciais a longo prazo, para que possam ser garantidos resultados efetivos em relação ao pertencimento das crianças negras diante de suas corporeidades, das culturas e histórias negras.

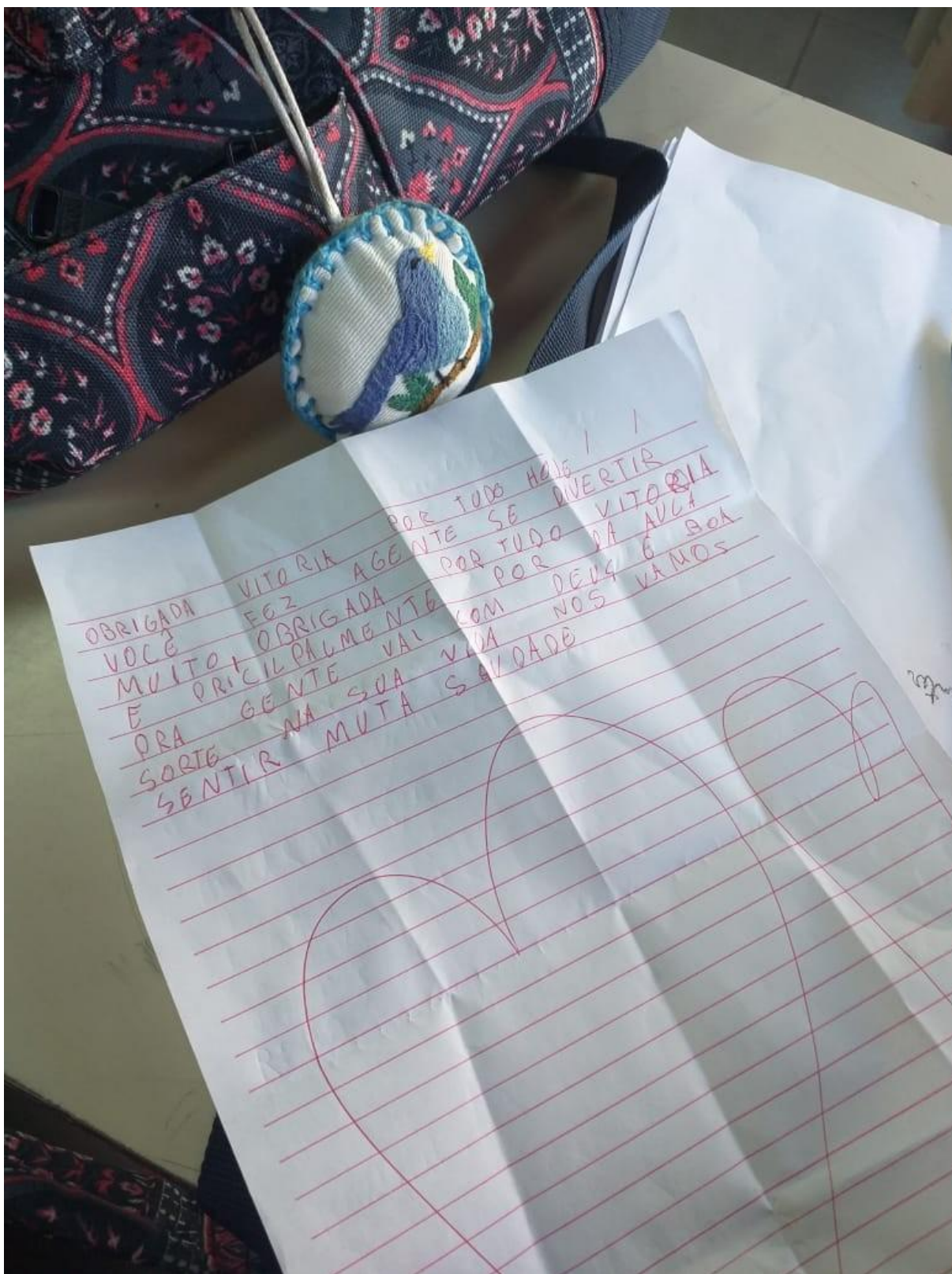
Seguem alguns registros das atividades realizadas.

**Imagem 1** – Lista de palavras construídas antes da atividade



Fonte: Autoria.

**Imagem 2** – Carta escrita por uma aluna após a atividade



Fonte: Autoria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises acerca do objetivo principal do trabalho, que foi analisar os significados atribuídos ao corpo negro na escola por crianças e professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e dos objetivos específicos, que foram identificar e analisar as percepções das crianças a respeito de seus corpos, as concepções de professores(as) sobre o corpo negro e as práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais, foi possível refletir sobre o papel que a escola vem desempenhando frente ao racismo.

Por meio das análises das produções acadêmicas, mediante a revisão sistemática da literatura acerca do corpo negro na escola, verificamos que a temática tem apresentado crescimento na esfera acadêmica com o passar dos anos, inclusive no âmbito da pós-graduação, visto que a maioria dos estudos tratavam-se de dissertações de mestrado. Esse fato pode nos gerar esperanças diante da nossa longa história de luta antirracista. No entanto, não podemos esquecer que os estudos evidenciaram também que, apesar disso, os currículos escolares ainda não priorizam a corporeidade negra e as questões étnico-raciais, o que pode ser consequência da falta de formação de professores(as). Já na segunda revisão, observamos que a temática educação das relações étnico-raciais precisa ser mais priorizada, principalmente quando diz respeito à Educação Infantil, o que nos leva novamente a considerar a questão relacionada aos currículos escolares.

Além disso, notamos que o componente curricular que mais prioriza tanto a temática corpo negro na escola quanto a educação das relações étnico-raciais é a Educação Física, fato que demanda alerta para as demais áreas dos conhecimentos educacionais. Para mais, ambas as revisões evidenciaram que é fundamental que a temática étnico-racial seja desenvolvida nas escolas a longo prazo, com ações pedagógicas destinadas a todo o ano letivo, colocando em questão as tensões existentes entre os discursos dos(as) alunos(as) e desconstruindo pensamentos racistas em torno dos corpos, histórias e culturas negras. Nesse sentido, é preciso atualizar seus conhecimentos sobre a corporeidade negra de forma que, assim, se possa valorizar a cultura e história africana e afro-brasileira.

No que diz respeito ao estudo de campo, verificamos que os discursos das crianças participantes da pesquisa, bem como as nossas observações, oferecem indícios de não priorização do brincar em seu ambiente, isso porque possivelmente não configura essa expressão humana como responsabilidade da instituição escolar.

Outro ponto evidenciado, consiste nas marcas evidentes do mito da democracia racial e do colorismo presente na fala das crianças e professoras. A unificação das pessoas por meio da frase “somos todos iguais” foi disseminada corriqueiramente entre grande parte dos

entrevistados e entrevistadas, assim como a anulação de práticas racistas e discriminatórias. Tal fato pode ser advindo da falta de conhecimento e ação educativa sistematizada sobre a temática étnico-racial e a reprodução desses valores que são difundidos pelos alunos sem que haja qualquer tipo de criticidade.

Em conformidade com os estudos de revisão sistemática da literatura, a falta de formação de professores adequada pode ser verificada. Apesar de uma das professoras ter descrito que havia tido contato com alguns assuntos que correspondem aos temas étnico-raciais em momentos de formação continuada e ter tentando desenvolvê-los em sala de aula, suas ações nos mostraram que a escola não fornece ou incentiva a criação de projeto sobre a temática racial que vise priorizar o aprendizado coletivo, colocando em xeque também a aprendizagem e participação coletiva das professoras.

Por isso, caso as professoras buscassem tratar sobre a temática, na escola participante, elas precisavam desenvolver conteúdos e atividades sobre o assunto de maneira individual. Além disso, foi mencionado que os professores adjuntos não participavam dos momentos de formação continuada, outro fato que enfraquece a disseminação da temática antirracista e sua importância.

Tais constatações nos fizeram refletir também sobre a necessidade de sensibilizar os professores e professoras perante a educação das relações étnico-raciais para que práticas religiosas não sejam disseminadas na escola, por exemplo. Assim como, é fundamental fazer com que docentes entendam que a educação antirracista é prevista na legislação federal brasileira, por isso seu cumprimento não diz respeito a uma opção, se trata de um dever.

É válido ressaltar que, com a pandemia do Covid-19, vivenciada durante os momentos de elaboração da pesquisa, a educação sofreu com muitas perdas que ocasionaram em defasagens e alarmaram as desigualdades. Com isso, por conta da busca por suprir os deficits de aprendizagem gerado, professoras e professores sofreram com desgaste e exaustão emocional (que antes já eram verificados devido a desvalorização da profissão) que fazem com que muitas temáticas, que são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, não sejam priorizadas. Por conta disso, além de ter que lidar com o fato de já ser difícil adentrar espaços educacionais para fazer pesquisa (principalmente sobre as questões étnico-raciais), tivemos que lidar com a dificuldade redobrada e limitações que o momento pandêmico causou. Por isso, é importante agradecer a escola participante que abriu suas portas para a discussão sobre o assunto e não demonstrou resistências.

Mesmo assim, é fundamental destacar também que outra dificuldade vivenciada na elaboração da pesquisa foi conseguir visualizar de fato as situações de discriminação e

preconceito, afinal o racismo no Brasil não te ofende apontando o dedo na sua cara. Ele vem mais como uma espécie de constrangimento que você sente sem saber o porquê. Então como conversar com crianças sobre algo que elas podem sentir mas não sabem explicar? E quando elas falam e não são ouvidas? As crianças mostraram que apesar de não saberem explicar de forma nítida, é possível falar através do corpo enquanto íntegro, corpo que vive e partilha experiências.

Por fim, verificamos que o brincar é uma forma de romper com essas barreiras e falar sobre esse “constrangimento”. Com isso, entendemos que a pesquisa não pode parar aqui e falar mais sobre o brincar diante dessa perspectiva é algo vislumbrado em próximas pesquisas para que estratégias de superação do racismo sejam desenvolvidas com maior aprofundamento.

Dessa forma, concluímos que o discurso pautado no mito da democracia racial, o qual afirma que “somos todos iguais” nada resolve os problemas de discriminação racial no ambiente escolar, tendo em vista que não valoriza a diversidade étnico-racial, cultural e histórica que abrange o Brasil, apenas estabelece a branquitude e os referenciais europeus enquanto norma. Por isso, para que possamos romper com os valores eurocêntricos e promover a valorização da corporeidade negra em todas suas dimensões, é necessário que a temática seja desenvolvida o longo prazo, durante todo o ano letivo, em projetos que envolvam toda a comunidade escolar.

Compreender a importância do corpo, sua relevância na construção da identidade negra e principalmente sua interferência nas relações estabelecidas na escola são fundamentais para que esse ambiente seja visto como acolhedor, um espaço que todas as crianças e jovens reconheçam enquanto seus, significando a cultura negra, ressignificando-a, transformando-a, se apropriando dela de forma consciente e positiva e entendendo-a como parte fundamental e fundadora da cultura e história brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.
- ALVES, É. C. S; MOREIRA, W. W. Corpo/corporeidade do negro. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-14, 2021.
- AQUINO, M. E. S. P. **O corpo negro na escola: trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais**. 2020. 238f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.
- ARAÚJO, A. M. M. **O corpo negro e educação**: discutindo questões étnico-raciais em um Projeto Político-Pedagógico-Participativo. 2020. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- ATTILIO, V. F; CORRÊA, D. A; ROSSI, F. A corporeidade negra e o contexto escolar: estudo de revisão sistemática. **Revista Educação em Foco**, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 27, fluxo contínuo, p.1-19, 2022.
- BARROS, S. A. P. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. *In*: PINTO, Ana Flávia Magalhães; SOUZA, Edileuza Penha de; BRAGA, Maria Lúcia de (Org.). **História da Educação dos Negros e Outras Histórias**. Brasília: Coleção Educação Para Todos, 2005. p. 79-92.
- BINS, G. N; NETO, V. M. Caleidoscópio: o olhar dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para as questões étnico-raciais. **Motrivivência**, v.28, n.48, p.282-299, 2016.
- 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 259, n. 7, p. 1, 9 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11645, 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". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 433, n. 7, p. 1, 10 mar. 2008.
- BRIZOLA, J; FANTIN, N. Revisão de literatura e Revisão Sistemática da Literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos**, Juara, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul.-dez. 2016.
- CAMINHA, I. O; GOMES, I. S. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. Movimento: **Revista da Escola de Educação Física**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, jan.-mar. 2014.
- CARDOSO, L; MULLER, T. M. P. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Editora e Livraria Appris, 2017.

CAVALLEIRO, E. Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CHAGAS, C. R. R. P. **Mulheres negras - Tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais:** uma questão para os currículos. 2013. 164f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CORDEIRO, F. C. **A bixa-preta na escola e nas redes sociais:** da afetividade de uma vida à hipersexualização de um corpo. 2019. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

COSTA, T. A. **Que corpo é o meu? A construção das representações corporais de alunos do 5o ano do ensino fundamental do município de Nova Iguaçu.** 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar PPGEDUC, Nova Iguaçu, 2016.

COSTA, T. B. **Jogo Consciente:** a percepção de professores de educação física acerca do corpo da criança negra e o processo de construção identitária. 2017. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2017.

ESTAUSKI, J. V. S. **A importância da Consciência Negra na escola pública.** 2019. 49f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FARIA FILHO, L. M. Cultura e prática escolares: escrita, aluno e corporeidade. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, n.103, p.136-149, 2013.

FERREIRA, M. M. M. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). Estudos da Infância:* educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 143-162, 2008.

FIGUEREDO, M. F; PEREIRA, E. B. F; PAES, L. G. C; OLIVEIRA, G. N. B. Tecendo fios sobre educação e identidade negra a partir de uma experiência no ensino fundamental II. **Seminário Gepráxis,** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, v. 6, n. 6, p.2796-2808, 2017.

GEWADZNAJDER, F; ALVES-MAZZOTTI, A. J. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. *In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). Corpo, gênero e sexualidade:* um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 30-42, 2013.

GOMES, I. V. **Negro drama:** narrativas estudiantis negras, Educação Física escolar e

educação étnico-racial. 2019. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2019.

GOMES, N. L. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. **Perseu**, São Paulo, nº 17, ano 12, p. 123-142, 2019.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39-62, 2005.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. v. 29, n. 1, jan.-jun. p. 167-182, 2003a.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, n. 23, maio-ago, p. 75-85, 2003b.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, n. 21, set.-dez, p. 40-168, 2002.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 67-80, 2001.

GRISON, F. C; GASPAROTTO, G. S; FERREIRA, J. L; PACKER, E. L. Relações étnico-raciais na Educação Física escolar: estado da arte em teses e dissertações brasileiras. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, vol.19, n.1, p.91-99, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. p. 09-275.

LEITE, E. P; MAGALHÃES, E. M. Tensões e desafios de ensino após a lei 10.639/03 para uma educação antirracista. **Revista FACISA**, Barra do Garças – MT, v. 7, n. 1, p. 17-29, jan.-jul. 2018.

LIMA, C. M. **“O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”**: por uma formação docente infantil e denegrada. 2020. 228f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2020.

LIMA, L. S. **“Não recomendados a sociedade”**: do corpo marginal ao corpo ancestral. A produção do discurso sobre o corpo negro em uma escola pública rural no município de Castro Alves - BA. 2017.109f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MACHADO, J. O. **Cabelo enrolado, deixa! O marcador identitário para uma pedagogia diferenciada?** 2017. 48f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em

Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MARTINS, R. C. Pesquisas com crianças: instrumentos teóricos metodológicos na escuta dos pequenos. **Anais...** X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba, p. 14940-14951, 2011.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-29, 2001.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. 1 ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p.1-176.

MOREIRA, A. J. **A cultura corporal e a Lei nº 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da Educação Física em Salvador**. 2008. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MOREIRA, A. J; SILVA, M. P. C. Possibilidades didático-metodológicas para o trato com a Lei nº 10.639/2003 no ensino da Educação Física: a importância da educação étnico-racial. **Holos**, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, v.1, p.193-200, 2018.

MOTTA, F. PAULA, C. Questões raciais para crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-18, 2019.

MUNANGA, K. Educação e diversidade étnico-cultural: A importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. *In*: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da Uff, 2013. p. 21-33.

NALDINO, L. **Descolonizar o corpo negro nas aulas de Educação Física** - Apontamentos para uma prática necessária. 2019. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 51-66, 2001.

NOVAES, F. A. **A corporeidade de crianças congadeiras: vivências na religiosidade e escola**. 2018. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NUNES, A. C. C. **Como contar histórias que não são minhas?** O protagonismo das meninas negras na escola privada. 2020. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PAULA, B. A. O; ALMEIDA, F.S; GIORGI, M.S. “Eu e meus alunos-cotistas na escola pública”: racismo, ethos discursivo, discurso midiático e produção de subjetividade. **Letras de Hoje**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v.54, n.3, p. 417-428, 2019.

PAULINO, J. C. **Corpo Marcado**: Sentidos e afetos das visualidades escolares do dia nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra. 2018. 145f. Dissertação (Mestrado

em Artes), Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PETTICREW, M; ROBERTS, H. **Systematic reviews in the social sciences: a practical guide**. Cornwall: Blackwell Publishing, 2006.

PIVA, C. T. M. **Educação das relações étnico-raciais e prática pedagógica**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 04, Vol. 02, pp. 49-61. Abril de 2020.

PRISTA, A; TEMBE, M; EDMUNDO, H. **Jogos de Moçambique**. Instituto Nacional de Educação Física. 1992. p.02-79.

QUEIROZ, L. Q. S. **Corpo Negro em Cachoeira/BA/Brasil: ritos e percursos no âmbito educativo da cidade**. 2013. 150f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p.1-136.

RODRIGUES, P. G. O. **Corpo em movimento, educação em questão: a trajetória escolar das travestis negras**. 2014. 146f. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2014.

SANTANA, J. V. J de; SOARES, S. S. S; SANTOS, P. A. Educação e relações étnicorraciais na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental: uma análise da produção da ANPED entre os anos de 2003 a 2009. **Seminário Gepráxis**, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, v. 6, n. 6, p. 2129-2147, 2017.

SANTOS, F. S. A docência alfabetizadora engajada na educação antirracista e superação das desigualdades em diálogo com Paulo Freire. In: PONTUAL, Pedro de Carvalho(Org). **Pesquisas em diálogo com Paulo Freire: reflexões freirianas em tempos de centenário e (pós) pandemia**. Rio de Janeiro, RJ: UNIRIO, p.71-89, 2022.

SANTOS, R. C. Corpo e cabelo black como símbolos de afirmação da identidade negra. In: SEMINÁRIO GEPRÁXIS, VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, Vitória da Conquista - BA. **Anais...** p. 2616-2631, 2019.

SILVA, J. P; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; Kramer, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, SC. v.23, n.1, p.41-64, jan./jul. 2005

SILVA, J. G. Corporeidade e identidade, o corpo negro como espaço de significação. **Anais...** Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, Salvador: UCSal, n. 3, v. 17, p. 263-275, 2014.

SOARES, M. C. **Relações raciais e subjetividades em uma escola particular na cidade de Salvador**. 2011. 144f. Dissertação (Mestre em Estudos Étnicos e Africanos), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOUTA, M. “**Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?**” Um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes. 2017. 234f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SOUZA, C. V; SANTOS, G. N. **Por que o Brasil também é Moçambique, ontem e hoje.** 26 de junho de 2019. disponível em:  
<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2019/Por-que-o-Brasil-tamb%C3%A9m-%C3%A9-Mo%C3%A7ambique-ontem-e-hoje>. Acesso: 12/01/2023

SOUZA, L. F; SILVA, P. A. S. Espaço escolar, autoestima e corporeidade negra: reflexões a partir do Espaço Vila Esperança e da Escola Pluricultural Odé Kayodê na cidade de Goiás-GO. **Revista Temporis [Ação]**. Universidade Estadual de Goiás. Anápolis – GO, v. 19. n. 2. jul.-dez, p. 1-24, 2019.

TAVARES, J. C; MOTTA, K. Da pragmática da corporeidade afrodiaspórica: gramáticas do movimento, ontologias e atravessamentos. **Revista Antropolítica**, Niterói, n. 40, p. 10-19, 1. sem. 2016.

VIANA, L.. R. **O funk no Brasil: Música desintermediada na cibercultura.** Revista Sonora (Unicamp), Campinas, v. 3, n. 5, p.01-21, 2010.

VAZ, P. B. F; MENDONÇA, R. F; ALMEIDA, S. C. P. de. Brasil brasileiro: uma história ilustrada. **Anais...** Congresso Brasileiro Da Comunicação, 2001, Campo Grande, 2001. n. 24, p. 1-13

## ANEXOS

### ANEXO A – JOGOS MEDIADOS NA ATIVIDADE

#### **PISA**

*LOCAL DE RECOLHA: Maputo,*

*Naniputa MODELO DO JOGO:*

*TodosxTodos IDADE: 8 aos 12*

*SEXO: Masculino e Feminino*

*PARTICIPANTES: Vários*

*MATERIAL: Nenhum*

*TERRENO DE JOGO: Área livre*

*DISPOSIÇÃO INICIAL: Jogadores em pé, formando uma roda.*

DESENVOLVIMENTO: A um sinal todos os jogadores dão um salto para trás. Um jogador, previamente escolhido para iniciar o jogo, aponta para o jogador mais próximo e, num salto, tenta pisá-lo. O jogador visado deve fugir, mas só se pode mexer após o outro ter partido, e dando também um salto. Se o jogador for pisado sai do jogo, e o processo recomeça a partir da roda inicial. No caso de não ter sido pisado, é o jogador visado que vai agora procurar pisar o outro mais próximo (exceptuando o que acabou de tentar).

FIM: O jogo termina quando apenas ficar um jogador em jogo, que será o vencedor.

#### **PENGO PENGO**

*LOCAL DE RECOLHA: Maputo,*

*Naniputa MODELO DO JOGO: Jogo de*

*equipe IDADE: 8 aos 12*

*SEXO: Masculino e Feminino*

*PARTICIPANTES: Vários*

*MATERIAL: Nenhum*

*TERRENO DE JOGO: Área livre*

*DISPOSIÇÃO INICIAL: Jogadores em pé.*

**DESENVOLVIMENTO:** Duas crianças serão as líderes. Elas irão iniciar a montagem dos times, escolhendo os colegas que irão participar da sua equipe. Quando escolhido, o participante deverá se dirigir até o líder de sua equipe, que por sua vez, pedirá para os colegas escolherem entre carne e arroz ou azul e verde. Conforme as escolhas forem acontecendo, os participantes vão se posicionando atrás do líder que caracteriza sua escolha, formando uma fila ligada pelas mãos. Segurando as mãos dos oponentes, os líderes dão início a um cabo de guerra.

**FIM:** Vence a equipe que conseguir arrastar o líder adversário.

**REFERÊNCIA:** PRISTA, A; TEMBE, M; EDMUNDO, H. **Jogos de Moçambique**. Instituto Nacional de Educação Física. 1992. p.02-79.

## APÊNDICES

### **APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE) (Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)**

Olá! Eu me chamo Vitoria Attilio e estou fazendo uma pesquisa orientada pela minha professora da faculdade que se chama Fernanda Rossi.

O objetivo dessa pesquisa é conhecer as opiniões dos(as) alunos(as) sobre questões relacionadas ao corpo negro e as atividades que acontecem na escola.

Gostaria de pedir permissão para assistir às aulas da sua turma durante dois meses, presencial ou remotamente. Vou anotar no meu caderno as atividades que vocês fazem, coisas que vocês comentam e como se sentem. E se você concordar, também responderá a algumas perguntas que serão feitas em uma conversa que teremos somente você e eu (presencial ou em ambiente virtual). Essa conversa será gravada em áudio e utilizada somente para o meu trabalho. Ao final, esse trabalho será divulgado para outros professores e professoras que se preocupam com a educação das crianças. Mas, fique tranquilo(a), pois o seu nome não será identificado nas respostas!

Já conversei com a diretora, com a professora e com seu/sua familiar responsável e eles permitiram (assinando outro documento) que você participasse da pesquisa.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação. E se você aceitar participar, não contaremos para outras pessoas informações sobre sua vida.

E caso você não queira responder a alguma pergunta que eu fizer, não precisará. Ou, se tiver qualquer dúvida sobre a pesquisa, você pode me dizer que eu esclareço.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre esse trabalho que vou realizar na sua escola e concordar em participar dele, peço que assine este Termo. Uma cópia dele ficará com você e outra comigo:

*Eu \_\_\_\_\_  
aceito participar da pesquisa. Entendi que o trabalho é sobre o corpo e as atividades que acontecem na escola e tirei minhas dúvidas. Sei que posso perguntar se outras dúvidas surgirem durante e após a pesquisa. O(a) responsável(a) por mim concordou com minha participação e sei que ele(a) pode mudar de ideia quando quiser.*

Local: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**Assinatura da Pesquisadora Responsável**

**Assinatura do(a) aluno(a)**

**Dados sobre a pesquisa:**

Título do projeto: **Corpo negro na escola e engajamento escolar**

Pesquisadora: **Vitória Fernandes Attilio**

Cargo/Função: Graduanda em licenciatura em

Pedagogia Instituição: Universidade Estadual Paulista –

UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360  
- Bauru, SP

Dados para Contato: fone (11) 99269-1421; e-mail: [vitoria.fernandes@unesp.br](mailto:vitoria.fernandes@unesp.br)

Orientador(a): **Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora-pesquisadora responsável – Profa. Dra. do Departamento de  
Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 -  
Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 98137-1390; e-mail: [fernanda.rossi@unesp.br](mailto:fernanda.rossi@unesp.br)

**Dados do(a) aluno(a) participante da pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_

Documento Identidade (RG): \_\_\_\_\_

Data Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -  
(TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)**

Prezado(a) Senhor(a),

Solicitamos autorização do(a) Senhor(a), responsável legal pelo aluno(a) \_\_\_\_\_, para que o(a) mesmo(a) participe da pesquisa que tem como título: Corpo negro na escola e engajamento escolar, da pesquisadora **Vitória Fernandes Attilio**, portadora do RG 52.564.877-X, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Rossi.

A pesquisa tem como objetivo analisar as opiniões de alunos e alunas e professores e professoras sobre o corpo negro, as práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais e o engajamento escolar.

Caso autorize a participação do(a) aluno(a) na pesquisa, ele(a) irá participar de uma entrevista com a pesquisadora, individualmente, de forma presencial ou em ambiente virtual. As respostas serão gravadas em áudio e utilizadas somente para fins de pesquisa. O nome do(a) aluno(a) e da escola não serão identificados nas respostas. Ao aluno(a) também será solicitada a concordância em participar da pesquisa.

Os benefícios desta pesquisa serão contribuir para a reflexão em torno de práticas pedagógicas que busquem uma educação que favoreça o respeito e a formação crítica. Dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo ao responsável para que a criança possa participar da pesquisa. Assim como também não haverá remuneração.

Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins científicos (capítulos de livros, artigos, reuniões científicas e afins).

Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são mínimos, tal como o desconforto da criança em responder a alguma questão. Entretanto, caso esse ou algum outro incômodo ocorra, o(a) aluno(a) ou o(a) Senhor(a) poderá comunicar à pesquisadora para a adequação da pergunta ou mesmo deixá-la de respondê-la.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o(a) Senhor(a) ou o(a) aluno(a) poderá recusar ou retirar o consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Se o(a) Senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, autorizando a participação da criança na pesquisa, sendo que uma ficará com o(a) Senhor(a) e

outra com a pesquisadora.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Local: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Assinatura da Pesquisadora Responsável**                      **Assinatura do(a) responsável**  
**pelo(a) aluno(a) participante da pesquisa**

**Dados sobre a pesquisa:**

Título do projeto: **Corpo negro na escola e engajamento escolar**

Pesquisadora: **Vitória Fernandes Attilio**

Cargo/Função: Graduanda em licenciatura em  
Pedagogia Instituição: Universidade Estadual Paulista –  
UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360  
- Bauru, SP

Dados para Contato: fone (11) 99269-1421; e-mail: [vitoria.fernandes@unesp.br](mailto:vitoria.fernandes@unesp.br)

Orientador(a): **Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora-pesquisadora responsável – Profa. Dra. do Departamento de  
Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 -  
Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 98137-1390; e-mail: [fernanda.rossi@unesp.br](mailto:fernanda.rossi@unesp.br)

**Dados do(a) responsável legal pelo(a) aluno(a) participante da pesquisa:**

Nome do(a) responsável: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: ( ) \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -  
(TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)**

Prezado(a) Professor(a),

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar da pesquisa de Iniciação Científica que tem como título: **Corpo negro na escola e engajamento escolar**, da pesquisadora **Vitória Fernandes Attilio**, portadora do RG 52.564.877-X, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Rossi. A pesquisa tem como objetivo analisar as concepções de alunos e alunas e professores e professoras sobre o corpo negro, as práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais e o engajamento escolar.

Caso aceite participar da pesquisa, o(a) Senhor(a) será convidado a participar de uma entrevista (presencial ou em ambiente virtual) para expor suas opiniões a respeito da temática. As respostas serão gravadas em áudio e utilizadas somente para fins de pesquisa. Peço, também, autorização para realizar a observação de suas aulas (presenciais e/ou remotas), durante um bimestre letivo, com periodicidade semanal. As observações serão registradas em diário de campo. O seu nome e da escola não serão identificados durante todo o processo de pesquisa, nem nas respostas concedidas na entrevista.

Os benefícios desta pesquisa serão contribuir para a reflexão em torno de práticas pedagógicas que busquem uma educação que favoreça o respeito e a formação crítica. Dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo para participar da pesquisa. Assim como também não haverá remuneração.

Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins científicos (capítulos de livros, artigos, reuniões científicas e afins). Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são mínimos, tal como o desconforto em responder a alguma questão. Entretanto, caso esse ou algum outro incômodo ocorra, o(a) Senhor(a) poderá comunicar-me para a adequação da pergunta ou mesmo deixar de respondê-la.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o(a) Senhor(a) poderá recusar ou retirar o consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Se sentir-se suficientemente esclarecido(a) sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) Senhor(a) e outra com a pesquisadora.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de

Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Local: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Assinatura da Pesquisadora Responsável**      **Assinatura do(a) participante da pesquisa**

**Dados sobre a pesquisa:**

Título do projeto: **Corpo negro na escola e engajamento escolar**

Pesquisadora: **Vitória Fernandes Attilio**

Cargo/Função: Graduanda em Licenciatura em Pedagogia  
Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (11) 99269-1421; e-mail: [vitoria.fernandes@unesp.br](mailto:vitoria.fernandes@unesp.br)

Orientador(a): **Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora-pesquisadora responsável – Profa. Dra. do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 98137-1390; e-mail: [fernanda.rossi@unesp.br](mailto:fernanda.rossi@unesp.br)

**Dados do(a) participante da pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: ( ) \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO

### 1º dia (10/05/2022)

Ida à escola para conhecer a sala participante da pesquisa, os alunos e professores e a disposição dos espaços físicos. Nesse dia foi combinado os horários que eu iria frequentar a escola e em quais dias da semana.

### 2º dia (17/05/2022)

Disposição da sala: todos sentados individualmente em fileiras

O dia começou com as aulas de Artes (explicação sobre o que é mosaico e montagem)

Zenitsu estava interagindo bastante. Por enquanto a professora está acolhendo.

As crianças estão em silêncio ouvindo.

Zenitsu, durante a explicação, diz: hoje é aniversário da minha irmã”

Profª Ângela: “da parabéns pra ela” e volta para a explicação.

Após a explicação, as crianças começaram a montar seu próprio mosaico.

A professora Ângela está distribuindo os materiais, enquanto as crianças estão conversando, meninos provocando meninas e vice-versa, mas sem nenhum conflito aparente.

Juliana também está fazendo a atividade junto com a professora Rose, de educação especial. Juliana é deficiente visual, só enxerga luzes (se elas estão acesas ou apagadas). A atividade dele foi adaptada. O desenho do peixe no mosaico é maior que o das demais crianças, tem menos detalhes e em seu contorno foi passado cola quente para que ele possa sentir o desenho.

A maioria das meninas estão fazendo o mosaico quietas. Já os meninos, ou estão conversando com os outros meninos ou estão cantando.

Cleiton está entretido conversando com a Lara e com a Anjo. Estão falando sobre irmãos.

Já os meninos estão falando sobre jogos da internet.

Depois das duas aulas de artes, a professora de sala, Ana, retornou e fez uma oração com as crianças para agradecer aos estudos.

Após, leu algumas adivinhas.

No segundo momento, começou as aulas de matemática, na qual estão vendo litro e mililitro. Por conta do Juliana, as professoras Ana e Rose trouxeram diversas garrafas cheias de água e copos para mostrar diferentes medidas. Assim, todos puderam associar as medidas com as quantidades pesadas ao levantar a garrafa e observar.

A professora Ana perguntou para as crianças quantos copos de 250ml se podia encher uma garrafa de 1L. Depois dos palpites e justificativas expostas, a professora encheu os copos. As crianças observaram e o Juliana sentiu a partir do toque.

Achei interessante que a professora Ana disse que na sexta terá uma prova importante e por isso, na quarta e na quinta-feira terá revisão dos conteúdos. Então seria bom se todos viessem nos três dias, mas quem não tiver agasalho para ir para a escola, não precisa ir. Reforçou que está tudo bem.

Os meninos estão respondendo às questões que a professora Ana está propondo ao revisar os conteúdos, de forma oral, sobre o sistema solar.

Cleiton se espanta quando acerta os palpites e olha para os lados, verificando se as outras crianças viram que ele acertou.

A professora Ana anda ao redor da sala durante a aplicação da atividade.

### **3º dia (31/05/2022)**

A disposição da sala mudou. Os alunos continuam sentados individualmente, porém alguns alunos foram modificados de lugar, outros foram mantidos.

A sala tem 42m<sup>2</sup>, uma lousa, duas portas transparentes de correr, quatro janelas, mapas pela sala, vários desenhos das crianças, histórias na parede e um relógio de ponteiro.

No final da sala há uma prateleira que ocupa a parede de trás inteira e nela foram colocados os livros didáticos das crianças.

Há três armários para as professoras também.

Há 28 carteiras.

As crianças estão continuando a atividade de artes da semana passada referente ao mosaico.

O Itachi Uzumaki se distrai fácil. Enquanto todos estão fazendo o mosaico, ele está entretido com a atividade dos outros.

Itachi Uzumaki adora mostrar suas habilidades com corpo novas e apesar de parecer disperso, na semana passada ele explicou durante a aula o porquê de não cairmos durante a rotação e translação da terra (gravidade).

Cleiton foi mudado de lugar. Na aula passada ele ficava tentando chamar a atenção da Lara. Hoje já está conversando com todas as meninas ao seu redor, no novo lugar (A professora Ângela afastou ele de todos os meninos).

Depois, Cleiton mudou de lugar por conta própria, se aproximando dos meninos.

Lara e Anjo me disseram que os lugares que cada um senta são uma combinação entre a escolha das crianças e as modificações das professoras. Mas todos sentam todos os dias nos mesmos lugares.

Zenitsu está conversando com Itachi Uzumaki mas está fazendo a atividade. Já Itachi Uzumaki faz muitas pausas para conversar.

Flora está dormindo.

Agora ela está riscando a mesa com a tesoura.

A professora de artes chamou a atenção do Itachi Uzumaki para que ele voltasse a fazer a atividade.

A Anjo também está dispersando, conversando com a Lara.

A professora de artes deixou as crianças conversarem, e de modo geral, a maioria das crianças estão conseguindo fazer a atividade enquanto conversam.

A atividade do Juliana é totalmente orientada pela conversa.

Cleiton mudou de lugar, mas não está conversando com os meninos. Ainda está falando com as meninas.

Os meninos ao seu redor estão quietos.

Henrique do grau fez uma brincadeira com Zenitsu de pegar o apontador dele. Zenitsu não gostou e deu um soco na barriga do Henrique do grau (que não pegou direito) para que ele devolvesse o apontador. Henrique do grau não sentiu o soco, então não se incomodou, e devolveu o apontador, afinal sua intenção não era ficar com o objeto.

Zenitsu se sentiu orgulhoso do soco e disse pra si mesmo “tomou um soco na barriga porque mereceu”. Henrique do grau não escutou.

Zenitsu chutou outro colega.

A professora de artes perguntou para a Flora por que ela não estava fazendo a atividade, e perguntou se ela já tinha acabado. Ela disse que estava fazendo (porém estava varrendo a sala, organizando as cadeiras, tudo isso para passar o tempo). A professora perguntou por que então ela estava com o caderno fechado. Flora disse que estava organizando o material. A professora afirmou que a aula não tinha acabado e que era pra ela fazer a atividade.

Quando a professora virou as costas, ela disse que não ia fazer a atividade.

Ela estava mexendo na atividade dos outros e se distraíndo com a Clara.

A professora voltou a mexer no celular (fez isso durante a aula toda).

João Melão 2.0 foi mostrar sua atividade e a professora perguntou se ele estava feliz com o resultado. Ele fez um gesto dizendo “não sei”. A professora de artes perguntou se ele queria fazer outro mosaico em casa. Ele afirmou com a cabeça que sim.

(achei interessante a priorização do que a criança achou sobre seu próprio trabalho e sua atitude ressaltou que está tudo bem fazer tudo de novo)

Começou a próxima aula. A aula da professora de classe sempre começa com uma oração.

Após, fez uma leitura de adivinhas.

Os ajudantes do dia são escolhidos seguindo a ordem de chamada (alfabética).

Na aula de Geografia está sendo falado sobre administração do município. Os meninos estão participando, respondendo as perguntas da professora. Eles tentam responder mesmo quando não sabem das respostas.

Já as meninas, em sua maioria, ficam quietas.

Somente Alice respondeu as perguntas.

Enquanto isso, Flora está dormindo.

Percebi que as meninas só respondem quando tem certeza da resposta: quando a professora perguntou quem era o prefeito do município de Bauru, Alice respondeu o nome e sobrenome, pois sabia que aquela era a resposta certa.

A professora de classe e de inclusão, após o intervalo, estavam perguntando para Zenitsu se ele já tinha ido fazer o exame de visão, pois a mãe dele havia dito que iria levá-lo nessa semana. É importante a priorização de um corpo bem cuidado para poder estudar.

Zenitsu já senta na frente da sala devido esse problema.

A Professora, ao falar de perímetro e área na aula de matemática, utilizou uma cartolina para mostrar a figura plana e falou sobre o chão da sala.

Cleiton e Itachi Uzumaki, que antes estavam dispersos, nas aulas com a professora de classe prestam bastante atenção.

Cleiton é um dos que mais interage.

A sala, de modo geral, é bastante quieta.

Novamente Alice respondeu quando tinha certeza.

Flora se manifestou dizendo que não estava entendendo nada.

Ao observar a sala, é possível perceber quando os meninos estão entendendo ou não a aula, afinal eles manifestam verbalmente, através do rosto, mostrando desentendimento ou ficando quietos. Já as meninas não, só se elas falaram explicitamente igual a Flora.

Tem reforço durante o período da tarde.

Piah estava fazendo gestos sexuais de brincadeira para Henrique.

Itachi Uzumaki e Cleiton foram os primeiros a terminar a atividade passada. Depois Henrique do grau. Alice foi a primeira menina a terminar.

Cleiton sai bastante para ir ao banheiro. Já deve ter ido umas três ou quatro vezes ao banheiro.

#### **4º dia (01/06/2022)**

A aula começou com uma contação de história “Menina Bonita do laço de fita”

A história foi contada ao mesmo tempo em que é cantada. Foi passada pelo rádio.

As crianças vão acompanhando a história e ao decorrer dela cantam a música que vão decorando.

A partir dessa história, a professora abordou os temas mentira e miscigenação.

“herdamos características dos nossos pais, avós, até mesmo dos nossos tataravós...”

Com isso, retomou o conteúdo sobre a colonização tratado nas aulas passadas de história.

A professora Ana apresentou a história da descoberta como “um lado da história”, porém abordou a escravidão como uma espécie de trabalho.

A professora falou como os povos africanos eram abordados para que os portugueses os trouxessem para o Brasil. Falou sobre eles serem tirados de suas famílias.

Cleiton disse “até parece que eles iam querer vir pra cá”

“A princípio, nosso país foi formado por diferentes pessoas: índios, negros e portugueses”  
relação com a contação de história.

“...Mais tarde foram criadas leis para proibir a escravidão...” Tanjiro Kamado comentou relacionado a frase anterior “Ainda bem né, racismo”. A professora poderia ter abordado o tema racismo na atualidade.

Depois, a professora abordou a religião católica: “será que Deus errou em sua criação? Não, Deus é perfeito”

"... Por isso Deus criou pessoas para serem iguais na perfeição de Deus. Deus criou diferentes cores, peles, cabelos..."

A professora Ana citou as diferenças físicas também "cegos", referindo-se ao Juliana. Tanjiro Kamado respondeu "ai não" indignado quando a professora perguntou se as pessoas poderiam ofender os cegos.

Cleiton falou "eu sou um pouco cego" após a fala de Tanjiro Kamado. A professora não abordou.

A professora Ana falou também sobre respeitarmos tudo que Deus fez. "respeitar o corpo..." Abordou o fato de aparecer vídeos que incentivam as crianças a tirar a própria vida, fazer desafios de se cortar.

Tanjiro Kamado em algum momento falou sobre machismo, mas não foi acatado pela professora.

"Vocês são especiais, amem, respeitem ao máximo vocês. Não violem o que Deus criou, principalmente o corpo de vocês..."

A Professora reforçou também os horários que está na escola dando reforço, caso alguém queira conversar.

Por fim, a sala orou, para começar a segunda etapa do dia.

No segundo momento, foram feitas duplas. A professora perguntou: existe dupla de três? Algumas crianças brincaram "simmm".

Foi feito um ditado de números.

Lucas não tinha o material para o ditado, mas não avisou a professora. Esperou que ela percebesse.

A professora falou hoje sobre o fato das meninas não interagirem. Pediu para que elas respondessem as perguntas em voz alta, sem a intervenção dos meninos.

Cleiton: "prof, o Tanjiro é mais inteligente que você" Prof Ana: "eu já sabia, tinha certeza"

Cleiton acertou a conta (desafio) da prof e disse "esquece pai" referência ao funk (gíria)  
Tanjiro também acertou e Cleiton comemorou por ele.

Prof passou um outro desafio. Explicou como calcula a área do triângulo através de uma figura plana.

Trouxe dois triângulos que juntos equivalem a área de um quadrado que ela também trouxe. A partir disso, as crianças perceberam que para calcular a área do triângulo é só calcular a área do quadrado e dividir por dois.

Henrique do grau acertou os dois desafios.

Tanjiro acertou também

Alice também.

Depois a sala toda percebeu como fazia o desafio.

Ed. Física: Devido a chuva, a aula foi na sala.

As crianças estavam jogando jogos na sala.

A relação entre Tanjiro e Cleiton é muito bem estabelecida e tem muito respeito. Cleiton estava perdendo no jogo contra o Tanjiro, mas os dois estavam achando engraçado a discrepância nos resultados. Quando Cleiton virou duas cartas equivalentes ao jogo da memória, o Tanjiro comemorou pelo amigo.

A Lana não fala muito durante as aulas, e sua dupla foi uma aluna nova. Essa foi a oportunidade delas conversarem.

Cleiton adora as meninas, por isso quando a professora pediu para ele sentar com uma das meninas, ele gostou da ideia. Henrique do grau e Gustavo, por outro lado, tentaram resistir, mas não demorou para trocar.

Apesar da escola (de modo geral) incentivar a competição, as crianças não estavam muito preocupadas com o ato de vencer. Estavam preocupadas com a troca de dupla, afinal eles adoraram não ter que ficar no mesmo lugar sempre.

Durante a troca de dupla, as crianças não reclamaram que queriam jogar com os amigos mais próximos.

As crianças falantes iguais ao Cleiton, fazem com que crianças tímidas iguais ao João Melão 2.0 não deixem de brincar.

Quando eles foram dupla, o jogo deles havia sumido. Pelo João Melão 2.0, a brincadeira iria acabar ali, mas o Cleiton foi atrás do jogo para eles brincarem.

### **5º dia (02/06/2022)**

Primeiro momento: leitura com a prof de português

Após começou a aula de artes. A professora Ângela não gosta que as crianças conversem. As crianças farão um trabalho em grupo (montagem de um cartaz)

Juliana também pesquisou a parte dele. Ele escreveu em braille e a Rose escreveu em letra de mão para que as crianças entendessem a pesquisa dele.

Gabriel não fez a pesquisa. Itachi Uzumaki também não. Anjo também não. Rose disse que Gabriel nem sabe onde ele está.

A prof Ângela disse que na montagem do cartaz deve ser feito pelas meninas para ficar mais caprichado.

Gabriel tem cabelo alisado. ele quase não vem para a escola e não responde direito quanto as profs perguntam.

Há grupos com a elaboração do cartaz mais democráticas que outros, mas de modo geral, os alunos estão fazendo em conjunto.

Itachi Uzumaki está conversando no seu grupo, mas não está elaborando nada. João Melão 2.0 e uma outra menina (cabelo castanho escuro e alta) não estão tendo uma participação tão ativa quanto do Tanjiro, ele sim está decidindo tudo.

No grupo só das meninas Flora estava escrevendo e Sofia está pensando em como colar as

imagens. Lara e Lana estão atentas no processo de criação do cartaz.

No grupo do Zenitsu, Piah, Hinata-chan, Anjo, quem está comandando tudo é o Zenitsu.

Grupo do Cleiton, Flora, Alice, Gustavo: A Flora decidiu que ela e a Alice iriam coordenar o grupo. A outra menina fez o título e os meninos cortaram os textos e as figuras para colar no cartaz. Ninguém questionou a decisão de Flora.

Cleiton estava argumentando sobre o porque queria fazer uma moldura no cartaz.

A professora está dizendo onde colar as imagens e textos.

Grupo do Gabriel, Clara, Henrique do grau e Juliana e Amandinha: a professora Rose está intervindo e assumindo a organização. Gabriel está quieto.

Rose chamou atenção do Gabriel várias vezes, pois ele não fala nada e conseqüentemente não ajuda na montagem do cartaz.

Após a montagem, todos os grupos apresentaram o cartaz com a ajuda das professoras.

No momento seguinte a professora passou uma atividade de Português para as crianças. Cleiton e Flora pediram a resposta sutilmente para Henrique do grau, mas ele já havia terminado a lição, estava fazendo uma dobradura e disse que não iria dar a resposta.

Depois dessa resposta, Cleiton tentou fazer a atividade sozinho e conseguiu.

Já Flora pediu a resposta para outras pessoas.

Depois do intervalo aconteceu a leitura de um texto para que as crianças pudessem interpretá-lo.

Flora pediu para Clara perguntar pra prof se ela poderia ajudar.

Clara disse que era para a Flora perguntar, pois ela queria finalizar a atividade e enquanto isso a Flora poderia ir agilizando.

Flora ficou brava porque a Clara não fez o que ela quis. Já era a terceira pessoa que a Flora pedia as respostas.

### **6º dia (07/06/2022)**

As crianças, na aula de artes, estão aprendendo simetria.

A professora de artes, hoje, não deixou as crianças conversarem. Ela está ajudando os alunos a fazerem a atividade de simetria.

Gabriel tem algumas dificuldades na escola. A professora de artes estava ajudando ele a entender, individualmente, como fazia o desenho. Quando ele conseguiu, ela o elogiou.

Flora disse "professora, seu coração tá bonito." A professora respondeu "obrigada e o seu, tá bonito?" Flora ficou pensando se estava.

No começo da aula da professora Ana, tinham três meninas no fundo da sala mexendo nos livros enquanto a professora estava pedindo para as crianças sentarem. Elas não sentaram. Ao invés da professora brigar, ela perguntou o que estava acontecendo. As meninas explicaram que estavam procurando o livro de ciências para estudar para a prova. Com isso, elas puderam pegar o livro e ir sentar sem levarem bronca.

Coitin passou uma semana faltando. Antes de começar a aula, a professora lembrou desse fato e disse que estava com saudades dele.

A professora leu o livro “não confunda” antes de iniciar a aula.

A professora fez algumas modificações nos lugares em que as crianças estavam sentadas, depois de ler o livro. Gabriel tem dificuldades, por isso a professora colocou ele na frente da sala. Já Itachi Uzumaki, que tem mais facilidades, foi para trás.

A modificação foi de acordo com o tamanho das crianças, as dificuldades e os problemas de visão.

Geografia (assunto - governantes)

Professora: é importante ter um governante?

Cleiton: sim, pra mandar, fazer melhorias.

Professora: Isso mesmo, assim como na casa de vocês, a cidade tem líderes.

Tanjiro: a minha mãe é o líder.

Professora: na casa de vocês os líderes são os pais... E vocês podem estabelecer diálogo com os pais de vocês pra mudar as coisas?

...: Sim

Ao decorrer da discussão, a professora ressaltou os direitos das crianças: exemplo: transporte

para ir para a escola.

Depois da discussão, a sala leu o livro “turma da mônica, faça sua parte”

Após a leitura, aconteceu o intervalo e depois eu fiz as entrevistas com as crianças.

### **7º dia (14/06/2022)**

- oração
- leitura (continuação do livro “turma da mônica, faça sua parte”
- revisão de matemática (adição, subtração e multiplicação)
- avaliação
- Quem terminou a avaliação pode fazer um caça palavras. Foi elaborado um jogo diferente para quem está em processo de alfabetização.

A professora Ana afirmou que depois da prova as crianças iriam fazer um caça palavra, porque cada um tem um tempo para concluir a avaliação e não é para ninguém correr ou ficar sem nada pra fazer.

Todos vão fazer a revisão e depois corrigir as próprias contas para perceberem os próprios erros. Sala fez a revisão em silêncio.

### **8º dia (21/06/2022)**

Hoje Gabriel está conversando com o Coitin. Geralmente o Gabriel fica quieto durante as aulas. Ele demonstra ter medo de falar, principalmente com as professoras. Ele também deixa de fazer as atividades. Gabriel não é alfabetizado ainda, porém, mesmo as atividades que não envolvem leitura e escrita não são feitas por ele. Por exemplo, na atividade de artes, referente a simetria, na qual era para reproduzir o desenho que estava do lado esquerdo no lado direito, ele não fez. Quando a professora Ângela pediu para ele pegar o caderno e começar, enquanto os outros terminaram, ele ficou enrolando para não executar a atividade pedida.

A professora está corrigindo e ajudando os alunos um por um. Enquanto isso, as meninas que terminaram estão aprendendo uma coreografia do tik tok (da galinha pintadinha). A Clara que está ensinando. Depois ensaiaram “open the tcheça”, uma música de funk. (meninas: Gaby,

Flora e Sofia).

A professora Ângela brigou com os meninos porque eles estavam jogando card no tempo livre (já haviam terminado a atividade). Disse que a escola não permite essa brincadeira e ela tem permissão para rasgar.

Após a aula de artes, a professora Rose está ensinando o que é braille:

Professora: como vocês fazem a leitura?

crianças: com os olhos

professora: e o Juliana?

crianças: com os dedos

As crianças estão aprendendo a usar a “cela” a partir da utilização das caixas de ovos e tampas. Algumas crianças já sabem mais ou menos, pois já tiveram essa aula.

### **9º dia (22/06/2022)**

No primeiro momento foi feita a oração e depois foi apresentada a história "o menino marrom" de Ziraldo.

A Professora Ana ressaltou que não existe pessoa da cor branca. Ressaltou também a questão do preconceito, que para os dois personagens da obra não importava.

Depois ela leu o "intertexto".

Falou sobre se importar com o problema do outro, pois ele também é nosso, afinal vivemos em sociedade. E falou sobre o preconceito ser o problema de todos.

Falou sobre a ação de uma criança cair. Que geralmente as outras crianças dão risada. "Eu não me importo porque eu não caí. Mas não pode acontecer com você?"

"Pode".

Então o problema é de todos, por isso temos que ajudar. Ressaltou a frase final do texto "Como eu não me importei com ninguém, ninguém se importou comigo"

Após a leitura, Flora e Flávia se desentenderam. Flávia entendeu que Flora disse que algo nela estava feio. Flora afirmou que não disse. Como Flávia continuou achando que Flora disse, a

Flora disse que então agora ela realmente achava que estava feio. Ficaram brigadas.

No segundo momento, Rose irá terminar as atividades sobre o Braille. Cada criança irá escrever uma palavra para uma outra criança ler.

Foi feita uma pausa na atividade para ir para a aula de educação física.

Flora falou para o Zenitsu: você vai guardar esse óculos, né? Para não quebrar

Na aula de educação física, primeiro foi feita uma prova da sala de aula e depois todos foram para a quadra para que pudesse ser realizado o boliche adaptado. Nessa atividade, as crianças ficam vendadas e o objetivo foi derrubar todos os pinos por meio da fala guia das demais crianças. Está sendo falado sobre esporte de precisão. Foi ressaltada concentração, mira e pontaria.

Por estarem em pé nas aulas de educação física, as crianças ficam dançando, mesmo que não seja o objetivo da aula. Elas estão em filas esperando sua vez para participar do boliche e praticando as danças que aprenderam no Tik Tok... As comemorações por derrubar os pinos no boliche também são feitas em forma de dança.

Em paralelo às aulas, as meninas e o Zenitsu ficam brincando de família.

Flávia é a tia, Clara é a mãe e Zenitsu é o pai. Na brincadeira, os adultos batem nas crianças toda vez que elas não cumprem as regras ou erram. Os tapas muitas vezes são verdadeiros.

Os meninos estavam brincando que a bombinha de asma da Alice era um Narguile.

Depois do intervalo, as crianças estão brincando com lego para aperfeiçoar a aula de braille

As crianças estão formando palavras com o lego. No grupo do Juliana, ele está corrigindo as palavras e procurando as letras.

As crianças do grupo do Juliana tentaram falar pra ele que a letra O que estava faltando era da cor branca e ele estava com peças azuis na mão. Juliana não entendeu nada e nem as crianças, mesmo assim conseguiram escrever.

Depois as crianças fizeram contas em braille. A atividade parece fácil, afinal, todos estão

participando

### **10º dia (28/06/2022)**

As crianças estão continuando o desenho simétrico que foi começado na terça passada.

As crianças olham os desenhos umas das outras para se apropriar do conhecimento.

Gabriel está olhando a atividade de Coitin para entender como faz. O problema é que Coitin também tem dificuldades.

Coitin adora dançar quando não está fazendo nada, inclusive está fazendo isso agora, enquanto espera chegar sua vez na fila para mostrar sua atividade para a professora. Ele sabe fazer as dancinhas do tik tok e sempre está ensinando as meninas, principalmente a Flávia, que depois ensina para as outras meninas.

Tem uma fila de crianças na mesa da professora para pedir ajuda em relação à atividade. Gabriel olhou por um tempo por cima da mesa da professora para entender como fazia, depois resolveu ir pra fila, porém sem o desenho. Um tempo depois, voltou para o seu lugar, em frente à mesa da professora, e continuou a olhar a atividade por cima da mesa.

Flávia contou para Flora do acidente que a vó dela sofreu. Flora, depois de um tempo, foi contar para a Clara a notícia. Isso gera muitas confusões na sala, pois geralmente a criança não quer contar um acontecimento para outras pessoas, e a criança ouvinte fala para outras crianças, aquilo que era considerado íntimo.

As meninas, ao continuarem a brincadeira da família, me perguntaram se o padrasto podia bater em criança. Respondi que nenhum adulto podia. Flora disse que informou o mesmo. Gaby disse que quando a criança não entende, tem que bater pra ela aprender "então como ela vai aprender?". Flávia disse que uma palmadinha pode. A conversa gerou discussão e não chegou a conclusão nenhuma. Gaby continuou afirmando que o padrasto podia bater. A professora Ana perguntou o que estávamos conversando, Gaby não quis dizer, porém as demais meninas queriam continuar o questionamento. Flora e Flávia levaram a discussão para a professora. Ela disse que não sabia responder.

Após, iniciou-se a aula de matemática.

Flávia quis continuar a discussão, perguntando para a outra Gaby se o padrasto dela batia nela. Ela disse que não com a cabeça.

Somente os meninos e as meninas da frente estão prestando atenção. As de trás estão um pouco desfocadas.

### **11º dia (29/06/2022)**

Primeiro momento: oração e leitura

Segundo: aula de matemática

Zenitsu foi contar para a prof Ana o que aconteceu com a irmã dele. Disse que queria ter ficado em casa para cuidar da irmã, mas que seu irmão de 14 anos ficou.

Zenitsu mora com os pais, seu irmão de 14 anos e sua irmã de 3. Já me disse em outros momentos que sua mãe sai junto com ele para ir trabalhar e só chega em casa depois da meia noite. Já seu pai, trabalha somente até as 19h. Como Elian sai da escola às 11h30, ele fica com a irmã na parte da tarde.

As professoras da escola reclamam que muitas crianças estão indo com fome pra escola. Elas já pediram para a direção preparar um café da manhã antes das aulas começarem.

Zenitsu é uma das crianças que vem sem comer pra escola e fica perguntando que horas será o intervalo.

aula de educação física

### **12º dia (05/07/2022)**

Dia da atividade de braile.

### **13º dia (06/07/2022)**

Dia da atividade em campo.

## APÊNDICE E – ROTEIROS DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS E CRIANÇAS

### **Roteiro de entrevista com os(as) professores(as)**

#### *Identificação do(a) participante, formação acadêmica e atuação profissional*

Nome fictício sugerido para apresentação/divulgação dos resultados:

Gênero:

Autodeclaração racial:

Formação acadêmica (Curso, ano de conclusão, instituição pública ou privada, pós-graduação):

Atuação profissional (tempo de atuação na educação básica – redes públicas (estadual – municipal) e privada, com os anos iniciais do Ensino Fundamental; tempo de atuação na escola atual/da pesquisa):

#### *Perguntas*

O que/como as crianças negras comunicam com seus corpos, suas estéticas e suas formas culturais?

As crianças negras expressam desvalorização/descontentamento com seus corpos e sua cultura na escola? Se sim, de que forma?

Como a escola lida com a cultura e a diversidade que as crianças trazem/constroem para/na escola?

Caso sejam entrevistados professores(as) negros(as)]: Como foi, para você, o processo de escolarização e as implicações para a construção da sua identidade? E como isto impacta na sua atuação docente? Como percebe seu corpo e sua imagem corporal, diante das diferenças étnico-raciais?

Como percebe e lida com as diferenças étnico-raciais inscritas nos corpos de seus(as) alunos(as)?

Como a escola atua nas formas de manifestações corporais, culturais e na construção da identidade dos(as) alunos(as)?

Observa em seu contexto escolar visões e/ou práticas discriminatórias e/ou preconceituosas em relação às crianças negras? Se sim, como age diante de tal constatação?

Identifica manifestações culturais ou corporais que transmitem alguma visão negativa sobre os corpos negros? Isso é discutido no ambiente educacional?

Tem conhecimento de políticas públicas educacionais para o enfrentamento e superação das desigualdades geradas pela questão étnica-racial no contexto escolar? Se sim, quais e como são implementadas na sua escola?

Como compreende a função da escola em relação ao enfrentamento e superação das desigualdades geradas pela questão étnica-racial? Sua escola desenvolve ações coletivas neste sentido? Quais, com que frequência, quem se envolve (professores, alunos, gestores, comunidade/famílias)?

Em sua formação inicial foi abordada a temática antirracista na educação, as representações sociais sobre o corpo negro e sua cultura? E sobre racismo, preconceito racial e discriminação na escola?

E na formação continuada, já frequentou algum curso que abordasse tais temáticas?

O que compreende por educação antirracista e das relações étnico-raciais?

Desenvolve práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais? Se sim, quais? De que modo aborda tal questão?

Como avalia o engajamento das crianças negras com o processo de ensino e aprendizagem?

Observa diferença no envolvimento e rendimento escolar em relação às crianças não negras?

Se sim, de que forma?

## **Roteiro de entrevista com as crianças**

### ***Identificação do(a) participante***

Nome fictício sugerido para apresentação/divulgação dos resultados:

Gênero:

Autodeclaração racial:

Há quanto tempo estuda na escola atual/da pesquisa:

O que significa o corpo, para você?

### ***Perguntas***

O que é ser negro/negra, para você?

Você observa quando pessoas negras aparecem na TV ou internet? Como elas são? Como os adultos falam das pessoas negras?

Na escola, os(as) professores(as) ensinam sobre a história e a cultura do continente e dos povos africanos? O que você já aprendeu sobre isso? Em quais aulas?

E sobre o corpo negro, o que é ensinado? Em quais aulas?

Você conta para sua(seu) professora e seus colegas o que acontece no seu dia a dia de bom e de ruim? Já falou alguma vez algo sobre seu corpo? Se sim, o quê?

Quais as brincadeiras e que tipo de música você gosta? Na escola, você brinca, dança e ouve essas músicas nas aulas? Por que acha que isso acontece?

O que mais você aprende na escola? Você vai bem nas matérias? Por que acha que isso ocorre?

O que você mais gosta na escola? E o que menos gosta?

Se pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria?

## APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS E PROFESSORAS

### *Respostas entrevistas com as crianças*

#### 1. MANU

1) O que significa o corpo, para você?

“Onde as pessoas conseguem fazer as coisas delas, tipo mexer os movimentos, pegar as coisas.”

2) O que é ser negro/negra, para você?

“Normal. Elas são todas iguais (as pessoas).”

3) Você observa quando pessoas negras aparecem na TV ou internet? Como elas são? “Mais ou menos.”

Sabe me dizer um personagem? “não”.

De que programa de televisão ela gosta? “Eu gosto de Poliana moça.”

Lá tem pessoas negras? “Acho que já vi.”

Como as pessoas negras que aparecem na televisão são? “São escuras e também são diferentes de algumas pessoas, porque tem pessoa branca, tem pessoa negra. E o cabelo delas geralmente é preto, tem algumas vezes que é liso, tem algumas vezes que é enrolado.”

4) Como os adultos falam das pessoas negras?

“Nada”.

5) Na escola, os(as) professores(as) ensinam sobre a história e a cultura do continente e dos povos africanos? O que você já aprendeu sobre isso? Em quais aulas?

“Mais ou menos em história”.

E você aprendeu alguma coisa sobre o nosso país? “Sim. Quem descobriu o Brasil foi o Marcos Polo”

E qual era a nacionalidade dele? “Portugueses”.

6) E sobre o corpo negro, o que é ensinado? Em quais aulas?

“Nada” Mas já teve alguma aula que você usou o corpo? “Tem uma aula. De artes. A gente teve que fazer forma do corpo, aí outro pessoa teve que desenhar o corpo no papel pequeno.” Tinha que ficar parado pros colegas desenharem? “É”.

7) Você conta para sua(seu) professora e seus colegas o que acontece no seu dia a dia de bom e de ruim? Já falou alguma vez algo sobre seu corpo? Se sim, o quê?

“Uhum. Eu falo tipo: ontem eu comi sorvete. Ontem aconteceu uma coisa muito ruim, tipo, eu derrubei o sorvete no chão.”

8) Quais as brincadeiras e que tipo de música você gosta? Na escola, você brinca, dança e ouve essas músicas nas aulas? Por que acha que isso acontece?

“Boneca, esconde-esconde, pega-pega, pega-bandeira.” Em casa você brinca com quem? “Com minhas irmãs. Elas têm sete anos. Elas são gêmeas.” Que música você gosta de escutar? “sertanejo. No tik tok eu vejo dancinhas novas” E tem quais tipos de músicas lá? “tem sertanejo, mas eu vejo mais funk.” Você gosta de funk? Sim. Você acha que os adultos gostam de funk? “Acho que não” Porque você acha isso? “Não sei, porque são mais velhos”. E as músicas que você ouve na sua casa, tocam na escola? “Não. Algumas sim, lá na merenda. A Gabi coloca.” Quem é Gabi? “É funcionária. Ela coloca toda sexta. Ela deixa colocar toda música que a gente escolhe, menos as que falam besteira”. Como assim besteiras? “Palavrão. Não pode porque é coisa que não é de Deus”.

9) O que mais você aprende na escola? Você vai bem nas matérias? Por que acha que isso ocorre?

“Matemática. Não gosto de Língua Portuguesa, História. Eu gosto de resolver as coisas e Português tem que escrever”.

10) O que você mais gosta na escola? E o que menos gosta?

11) Se pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria?

“Melhorar o banheiro. Porque o banheiro tem três funcionando e os outros já tá falhando, os outros jogaram papel higiênico, maça.”

12) Você usa seu corpo para estudar?

“Sim, pra escrever. A cabeça para se movimentar. Como a gente ia ver sem o olho?”

13) Qual você acha que é a cultura que representa o Brasil? Um tipo de música, comida...  
"Sertanejo, um pouco de funk."

14) Na escola tem professores negros?

"Não, só moreno no segundo ano. Ela é um pouco mais escura que eu e tem cabelo liso preto."

15) Você já viu professor homem?

"Sim, na aula de educação física. Na sala não."

## 2. ANJO

1) O que significa o corpo, para você?

"As partes do ser humano. A perna, o braço, a mão."

2) O que é ser negro/negra, para você?

"Por mim tá tudo certo, tem que significar alguma coisa? Não significa nada."

Mas o que é ser negro? "É uma pessoa diferente da branca por causa da cor, do cabelo. Mas pode ter a mesma cor, o mesmo jeito do branco."

3) Você observa quando pessoas negras aparecem na TV ou internet? Como elas são?

"Em uma série eu vi sim, no Icarly."

E tinha pessoas negras? "Tinha o costela. É um homem, o cabelo dele é escuro e ele é meio escuro. Mas ele parece ser bem gente boa até"

Que outra série você gosta de assistir? "Miraculous. Tem um menino lá, eu esqueci o nome, e ele também já foi akumatizado. É quando a pessoa fica do mal quando é picada por uma borboleta."

4) Como os adultos falam das pessoas negras?

"Muita gente fala, não perto de mim, nem vi, mas a gente pode ver nos filmes o racismo das pessoas. Que falam que pessoas escuras não viram ninguém. E muitas vezes aparece no jornal. Até tem uma cantora que ela é branca, mas a filha dela é escura, que tipo assim, julgaram a filha dela. Até mesmo a Iza também já sofreu racismo, quando era pequena."

5) Na escola, os(as) professores(as) ensinam sobre a história e a cultura do continente e dos

povos africanos? O que você já aprendeu sobre isso? Em quais aulas?

“Já. Dos povos sedentários e do outro. É aquelas pessoas que quando descobriram que logo quando coloca uma semente na terra, aí quando cai a chuva pode nascer uma planta. Aí eles foram ficar num lugar, e quando eles descobriram isso, eles foram ficar num lugar fixo. Construíram casas...”

E sobre a história do Brasil, você já aprendeu? “Não.”

6) E sobre o corpo, o que é ensinado? Em quais aulas?

“Sobre o corpo humano nada”. Mas já teve alguma aula que você usou o corpo? “Já, foi a de artes que parecia mais de dança, porque tinha que pegar e fazer um barulho no corpo como um instrumento. A gente assistiu um vídeo do Barbatuques, aí a gente tinha que imitar a mesma coisa. “

7) Você conta para sua(seu) professora e seus colegas o que acontece no seu dia a dia de bom e de ruim? Já falou alguma vez algo sobre seu corpo? Se sim, o quê?

“Olha, eu converso bastante com as minhas amigas, essas pessoas. Até que ontem teve uma briga no meu projeto (externo a escola)”

8) Quais as brincadeiras e que tipo de música você gosta? Na escola, você brinca, dança e ouve essas músicas nas aulas? Por que acha que isso acontece?

“De queimada, pega-pega. Em casa eu gosto de brincar de esconde-esconde com a minha sobrinha porque ela gosta.” Que tipo de música você gosta de escutar? “Música estrangeira. K-pop”

9) O que mais você aprende na escola? Você vai bem nas matérias? Por que acha que isso ocorre?

“Sobre ciências, história. A gente tá vendo agora o que é sólido, líquido”.

E você gosta mais de que matéria? “Matemática, porque a professora de português é meio rígida e eu não sou tão boa assim. E matemática eu gosto de fazer conta de vezes, mas tipo assim, eu preciso da tabuada. Mas eu to conseguindo decorar a tabuada...”

10) O que você mais gosta na escola? E o que menos gosta?

11) Se pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria?

“Podia mudar invés de ter a comida de sempre, ter uma comida saudável, podia ter um dia próprio para você comer o que quiser. Trazer pra você comer. Como um bolo, eu gosto muito de bolo. Até no aniversário do meu irmão que foi nesse sábado, a minha cunhada fez um bolo de chocolate, que em cima tinha MM e era recheado com brigadeiro e envolta tinha kitkat.”

12) Você acha que a gente usa o corpo pra estudar?

“Eu acho que sim, como a gente vai escrever se não tiver a mão? Na educação física a gente usa o pé pra correr. Eu acho que a gente usa muito o pé e a mão, por causa que eu gosto muito de queimada. Eu acho que eu sou muito boa nisso e eu adoro. E não teria como jogar queimada sem o pé e a mão.”

13) Qual você acha que é a cultura que representa o Brasil? Um tipo de música, comida...

“Acho que o carnaval né, a música do carnaval”.

E qual seria a música que toca no carnaval? Não soube responder.

Mas porque você acha isso? “Por causa que as pessoas dançam e tem um dia só pro carnaval. E comida eu acho que a feijoada. Eu gosto daqueles salgadinhos que coloca (torresmo). E a música tem aquelas do tik tok, “ela tá tá movimentando”, “desenrola bate joga de ladinho” e “mete bala” (cantou os trechos das músicas). E ela tá fazendo muito sucesso agora (a última música citada), ela é bem legal.”

14) Na escola tem professores negros?

“Eu acho que sim né?”

Você já viu aqui na escola? “Não, mas provavelmente deve ter em algum lugar. Ah, tem a professora \*\*\*\*\*, ela é do primeiro ano, só que eu não gostei muito dela. Ela é muito brava”.

15) Você já viu professor homem?

“Olha, professor já. Na educação física. Na sala não.”

Mas você acha que tem mais professora ou professor?

Professora, mas eu acho que tem um professor substituto. E o diretor Amarildo.

### **3. CLARA**

1) O que significa o corpo, para você?

“Nosso corpo? Tem o coração, o pulmão. Tem braço, perna, nossa cabeça, nossos olhos...”

2) O que é ser negro/negra, para você?

“Eu acho negro bonito”.

3) Você observa quando pessoas negras aparecem na TV ou internet? Como elas são? “Sim”.

Qual programa de tv você gosta muito? “Eliana, Zoe and Raven. É uma série de cavalos”.

E tem um personagem negro? “Tem”.

Qual é o nome? “Zoe”.

E como é a Zoe? O que ela faz? “Ela cuida de cavalos, ajuda as pessoas”.

4) Como os adultos falam das pessoas negras?

Não soube responder.

5) Na escola, os(as) professores(as) ensinam sobre a história e a cultura do continente e dos povos africanos? O que você já aprendeu sobre isso? Em quais aulas?

“Já. Quem descobriu o Brasil, quem foram os primeiros habitantes”.

6) E sobre o corpo negro, o que é ensinado? Em quais aulas?

“Ainda não”.

7) Você conta para sua(seu) professora e seus colegas o que acontece no seu dia a dia de bom e de ruim? Já falou alguma vez algo sobre seu corpo? Se sim, o quê?

“Às vezes”.

O que você conta? “Ah, eu conto que meu dia foi legal. Que eu gostei de algumas coisas que eu fiz no meu dia.

Você conta o que acontece em casa ou na escola? “O que acontece na minha casa eu não conto mas na escola sim”.

8) Quais as brincadeiras e que tipo de música você gosta? Na escola, você brinca, dança e ouviu essas músicas nas aulas? Por que acha que isso acontece?

“De pega-pega ou esconde-esconde e amarelinhas”.

Aqui na escola ou em casa? “Na escola e em casa”.

Você brinca com bastante gente? “Não, mais sozinha”.

E do que você brinca sozinha? “De casinha, boneca”.

E você gosta de qual tipo de música? “Sertanejo e forró”. Onde você escuta essas músicas?  
 “Em casa, no tik tok”. E você dança essas músicas? “Na sexta toca música”.

Que tipo de música? “meu remédio controlado”, eles colocam umas músicas do tik tok.  
 “Eu não danço, mas tem umas amigas minhas que dançam”.

Você não gosta de dançar? “Na frente das pessoas não”.

9) O que mais você aprende na escola? Você vai bem nas matérias? Por que acha que isso ocorre?

“Muitas coisas. Matemática”.

Você gosta de matemática? “Mais ou menos”.

Por que? “É porque às vezes eu acho muito difícil fazer continha de vezes”.

E você gosta mais de qual matéria? “Portugues”.

E porque? “Acho que porque não tem continha”.

10) O que você mais gosta na escola? E o que menos gosta?

11) Se pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria?

“Eu colocaria mais cabines no banheiro”.

Por que? “Porque tem muito pouco, e aí, quanto mais meninas forem usar o banheiro tem que ficar fazendo fila. Tem três banheiros funcionando e dois que não funcionam.

O que aconteceu com o banheiro? “Tinha uma menina que ficava indo no banheiro e quando dava fruta, as meninas comiam e iam jogar no vaso. E dava descarga só que aí entupiu o vaso”.

12) Você usa seu corpo para estudar?

“Sim, a gente usa a mão, os olhos”.

E por exemplo o Lucas, usa qual parte do corpo? “A orelha, a mão também”.

13) Qual você acha que é a cultura que representa o Brasil? Um tipo de música, comida...

“Samba. E comida strogonoff”.

14) Na escola tem professores negros?

“Sim. Professores ou mais alguém?”

Eu: Pode ser outra pessoa também.

“Tem o diretor. Mas professores não”.

15) Você já viu professor homem?

“Eu acho que já. Mas não lembro o nome”.

Você acha que tem mais homem ou mais mulher? “Mais mulher”. E você acha que tem mais professora branca ou negra?

“Branca”.

17) E na sua sala, tem aluno negro?

“Tem. O Minicraci, Henrique do grau, Lucas, Gabriel. Só lembro desses. Tinha a Kemili também, mas ela foi transferida”.

#### 4. ALICE

1) O que significa o corpo, para você?

“Mais ou menos. Eu acho que é que tem sangue dentro, mão, coração, cérebro”.

2) O que é ser negro/negra, para você?

“É uma pessoa diferente de cor, tipo branco, diferente de branco. Mas eu acho que isso não é diferente”.

Pode me explicar melhor? “Eu acho que tem gente que fala que é diferente da cor, mas eu acho que é tudo igual”.

Então você não acha que é diferente a cor? “Não”.

3) Você observa quando pessoas negras aparecem na TV ou internet? Como elas são? “Já”.

Tem algum programa de TV que você gosta muito? “Encanto. Eles tem poder e gosto muito deles porque algumas vezes eles falam a verdade”.

E qual personagem você gosta de lá? “Maribela. Ela tem cabelo cacheado, preto e ela é morena. E usa óculos”.

E você acha que nesse filme tem alguma pessoa negra?

“Tem”. Sabe o nome de algum personagem? “Não”.

4) Como os adultos falam das pessoas negras?

“Ah, eu tava vendo um dia. Eles julgam por causa que elas não tem dinheiro. Eles tem racismo com negros. E algumas pessoas não gostam da cor negro”.

E são todos os adultos? “Não, alguns”.

5) Na escola, os(as) professores(as) ensinam sobre a história e a cultura do continente e dos povos africanos? O que você já aprendeu sobre isso? Em quais aulas?

“Não. Sobre o Brasil, sim. Eles acharam o Brasil, eu acho que foi Cabral. E levaram, os índios tavam lá e levaram os homens da África”.

6) E sobre o corpo negro, o que é ensinado? Em quais aulas?

“Nada”.

7) Você conta para sua(seu) professora e seus colegas o que acontece no seu dia a dia de bom e de ruim? Já falou alguma vez algo sobre seu corpo? Se sim, o quê?

“Conto coisas boas pros meus amigos”.

8) Quais as brincadeiras e que tipo de música você gosta? Na escola, você brinca, dança e ouve essas músicas nas aulas? Por que acha que isso acontece?

“Pega pega e esconde esconde”.

E você brinca em casa ou na escola? “Não pode brincar na escola, porque as tias ficam bravas se correr”.

E vocês fazem o que no recreio? “Eu fico, depois de comer eu vou no banheiro e fico pulando corda. Você brinca onde então? Na minha casa, com a minha irmã”.

9) O que mais você aprende na escola? Você vai bem nas matérias? Por que acha que isso ocorre?

“Aprendo matemática”.

Você gosta? “Aham”.

E qual matéria você não gosta? “Português, porque eu acho muito difícil”.

10) O que você mais gosta na escola? E o que menos gosta?

11) Se pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria?

“O café da manhã (Ps: no cotidiano da escola, muitas crianças estão reclamando de fome para as professoras, então as professoras começaram a cobrar a direção para que tenha café da manhã na escola. Talvez por isso ela tenha falado sobre o café da manhã) brincadeiras novas. Pão com bolacha, leite e suco”.

12) Você acha que a gente usa o corpo pra estudar?

“Sim, acho que eu escrevo com a mão, eu gosto de andar na sala. E se eu não tivesse pés, como eu iria apontar os lápis?”

13) Qual você acha que é a cultura que representa o Brasil? Um tipo de música, comida...

“Aquela lá que coloca a mão aqui, que canta no futebol (hino nacional). E comida strogonoff”.

14) Na escola tem professores negros?

“Não. Eu já vi um homem, professor e diretor”.

15) Você já viu professor homem? “Sim, eu acho que eu já vi já”.

Mas você acha que tem mais professora ou professor?

“Mais professora mulher”.

Você acha que tem mais professoras brancas ou negras?

“Branca. Eu percebi que é tudo branco, eu nunca vi uma professora morena aqui”.

Você acha que na sua sala tem alunos negros? “Sim, eu acho que o Gabriel. Só ele só”.

## 5. CLEITON

1) O que significa o corpo, para você?

“Um pouco. É ossos, parte do corpo, cabeça, mão”.

2) O que é ser negro/negra, para você?

Balançou a cabeça negativamente.

3) Você observa quando pessoas negras aparecem na TV ou internet? Como elas são? “Sim”.

Você gosta de alguma série ou filme? “Sim, Naruto, eu gosto muito de Naruto”.

E lá você já viu alguma pessoa negra? Balançou a cabeça positivamente. “O Caco”.

E como ele é? “É bravo, é do mal”.

4) Como os adultos falam das pessoas negras? “Não sei, ainda não sou adulto”.

Mas você nunca viu nenhum adulto falando algo? “Não”.

5) Na escola, os(as) professores(as) ensinam sobre a história e a cultura do continente e dos povos africanos? O que você já aprendeu sobre isso? Em quais aulas?

“Sobre os povos africanos que veio pro Brasil de escravos”.

“A história dos índios, dos portugueses vindo pro Brasil”.

6) E sobre o corpo negro, o que é ensinado? Em quais aulas?

“Só de animal, os vertebrados e invertebrados”.

7) Você conta para sua(seu) professora e seus colegas o que acontece no seu dia a dia de bom e de ruim? Já falou alguma vez algo sobre seu corpo? Se sim, o quê?

“Na escola eu conto, na hora da saída. Pra professora não”.

8) Quais as brincadeiras e que tipo de música você gosta? Na escola, você brinca, dança e ouve essas músicas nas aulas? Por que acha que isso acontece?

“Esconde esconde e brincadeiras esportivas”.

Quais brincadeiras são esportivas? “futebol, basquete, vôlei”.

E qual música você gosta? “Mais música rápida, tipo Rap”.

9) O que mais você aprende na escola? Você vai bem nas matérias? Por que acha que isso ocorre?

“Matemática e História”.

Por que você gosta dessas duas matérias? “Porque é mais legal”.

E o que você menos gosta? “Ciências e Língua Portuguesa. Mó difícil”.

10) O que você mais gosta na escola? E o que menos gosta?

11) Se pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria?

“Tempo de recreio”.

Você brinca no recreio? “Não, porque não pode”.

E você faz o quê? “Conversando, jogando brincadeira ali no palco. Hoje eu não fiquei tanto”.

Você fez o quê? “Assisti filme, que às vezes tem”.

12) Você acha que a gente usa o corpo pra estudar?

“Sim, sem corpo a gente não escreve. E usa a cabeça pensando”.

13) Qual você acha que é a cultura que representa o Brasil? Um tipo de música, comida...

“Feijoada. E uma música Rap”.

Com quem você aprendeu a escutar Rap? “Sozinho”.

Você gosta de qual cantor? “Lucas Art e Gabriel Rodrigues”.

14) Na escola tem professores negros?

“Sim. Eu lembro mas era do diretor. Ah, lembrei, a professora \*\*\*\*\* do terceiro ano”.

15) Você já viu professor

homem? “Só de educação física”.

Mas você acha que tem mais professora ou professor?

“Professora”.

Por que você acha isso? “É mais barato?”

Você acha que tem mais professoras brancas ou negras? “Branca”.

Porque? “Machismo”.

Você acha que na sua sala tem alunos negros?

O Gabriel. Na outra sala tem um montão, do quarto B, que eu era de lá”.

Mas na sua sala não tem? “Só o Gabriel mesmo”.

## **6. TANJIRO KAMADO**

1) O que significa o corpo, para você?

“É o que a gente anda porque tem perna, que tem no corpo, os olhos que tem no corpo, os troncos, os braços”.

2) O que é ser negro/negra, para você?

“Não sei”.

3) Você observa quando pessoas negras aparecem na TV ou internet? Como elas são? “Tem o programa da Nick (Nickelodeon), lá da tela da TV”.

qual programa você gosta? “The Loud House. É de uma família, que só tem um único filho, que é menino e ele tem cabelo branco”.

E você lembra nesse desenho tem pessoas negras? “Aham, o amigo do que tem cabelo branco”.

4) Como os adultos falam das pessoas negras? “Nenhuma coisa”.

5) Na escola, os(as) professores(as) ensinam sobre a história e a cultura do continente e dos povos africanos? O que você já aprendeu sobre isso? Em quais aulas?

“Uhun, eu aprendi que eles sofriam como escravos. E os portugueses foram lá nos lugares para pegar mais escravos, em outros países. E eles obrigavam, porque se eles não obedeciam, eles levavam umas chicotadas”.

E sobre o Brasil? “Que os portugueses iam pra Índia, mas eles encontraram uma terra à vista. E eles subiram lá. E viram negros que é os brasileiros”.

6) E sobre o corpo negro, o que é ensinado? Em quais aulas?

“Nada”.

7) Você conta para sua(seu) professora e seus colegas o que acontece no seu dia a dia de bom e de ruim? Já falou alguma vez algo sobre seu corpo? Se sim, o quê?

“Não”.

8) Quais as brincadeiras e que tipo de música você gosta? Na escola, você brinca, dança e ouve essas músicas nas aulas? Por que acha que isso acontece?

“Futebol, pega pega e esconde esconde”.

E você brinca em casa ou na escola? “Aqui na escola, na educação física, na casa do meu primo e lá em casa. E sozinho eu fico vendo TV”.

9) O que mais você aprende na escola? Você vai bem nas matérias? Por que acha que isso ocorre?

“Matemática”.

Por que você mais gosta de matemática? “Porque matemática você pode calcular as coisas e você pode aprender mais coisas sobre números e formas de fazer as contas”.

E qual matéria você menos gosta? “Inglês, é muito difícil”.

10) O que você mais gosta na escola? E o que menos gosta?

11) Se pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria?

“Os banheiros e limpar mais o recreio”.

Por que você mudaria o recreio? “Porque tá sendo muito vandalizado. Eles (os alunos) jogavam copos da privada, os descartáveis. E também jogavam coco na parede”.

E você acha que o intervalo é sujo? “Um pouco, deixam muita comida na mesa”.

12) Você acha que a gente usa o corpo pra estudar? “Ahan, com o cérebro que tá dentro do corpo”.

13) Qual você acha que é a cultura que representa o Brasil? Um tipo de música, comida... “Macarrão”.

14) Na escola tem professores negros?

“Já”.

Você lembra o nome? “Não, mas eu lembro que tinha”.

15) Você já viu professor homem?

“Não, só o diretor que é homem”.

Mas você acha que tem mais professora ou professor?

“Tem mais professora mulher, porque todas as escolas que eu fui tinham só mulheres”.

Você acha que tem mais professoras brancas ou negras? “Os dois”.

Você já viu bastante dos dois? “Mais ou menos. Porque cada escola pode ter branco ou preto, não importa a cor da pele”.

Você acha que na sua sala tem alunos negros? “Sim, O Minicraci e o Gabriel.

## **7. LARA**

1) Sabe o que significa o corpo, para você?

“Mais ou menos. Coração, fígado e umas outras coisas que eu esqueci”.

2) O que é ser negro/negra, para você?

“Não”.

3) Você observa quando pessoas negras aparecem na TV ou internet? Como elas são? “Já”.

Você gosta de qual programa de TV? “SBT. Reportagem”.

4) Como os adultos falam das pessoas negras? “Nada”.

5) Na escola, os(as) professores(as) ensinam sobre a história e a cultura do continente e dos povos africanos? O que você já aprendeu sobre isso? Em quais aulas?

“Ah, um pouco. Dos povos indígenas, essas coisas”.

E sobre o Brasil? “Um pouco. Quem descobriu o Brasil, essas coisas”.

6) E sobre o corpo negro, o que é ensinado? Em quais aulas? “Não”.

7) Você conta para sua(seu) professora e seus colegas o que acontece no seu dia a dia de bom e de ruim? Já falou alguma vez algo sobre seu corpo? Se sim, o quê?

“Não. Ah, eu falo só quando me perguntam”.

8) Quais as brincadeiras e que tipo de música você gosta? Na escola, você brinca, dança e ouve essas músicas nas aulas? Por que acha que isso acontece?

“Eu gosto mais de pega pega gelo. Quando a professora Lia deixa a gente brincar, ai eu brinco”.

E na sua casa? “E na minha casa eu vejo internet, youtube, faço desenho”.

E música? “Gosto de música suave. Eu também gosto de música triste, tipo inglês, eu não entendo essas coisas. No tik tok eu vejo umas dancinhas, ai eu aprendo umas dancinhas”.

Quais dancinhas? “vai se tratar garota”, a do “viaja de avião”

E você escuta aqui na escola? “não, nenhuma”.

9) O que mais você aprende na escola? Você vai bem nas matérias? Por que acha que isso ocorre?

“Eu gosto bastante de Matemática”.

Por que? “Porque tem continha, essas coisas e eu já sei mais. Geografia também, Língua Portuguesa”.

E o que você menos gosta? “Nenhuma”.

10) O que você mais gosta na escola? E o que menos gosta?

“De estudar, comer, ir pra educação física”.

11) Se pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria?

“Mudaria nada”.

12) Você acha que a gente usa o corpo pra estudar?

“Acho que sim. Tipo, pra escrever usa a mão. Também usa a cabeça, tipo, a professora fala uma coisa e eu vou lá e guardo na minha cabeça”.

13) Qual você acha que é a cultura que representa o Brasil? Um tipo de música, comida...

14) Na escola tem professores negros?“Não”.

15) Você já viu professor homem?

Mas você acha que tem mais professora ou professor?

“Acho que tem mais professora”.

Você acha que tem mais professoras brancas ou negras?

“Acho que aqui tem mais branco, porque eu não conheço a escola inteira”.

Você acha que na sua sala tem alunos negros?

“Pelo que eu saiba só tem morenos. Tem um monte de meninos”.

## **8. GABY**

1) O que significa o corpo, para você?

“É um corpo, tipo eu. Tem olho, nariz, boca...”

2) O que é ser negro/negra, para você?

“Pessoas negras é igual as pessoas brancas, não tem diferença. Só muda a cor da pele, mas pra mim não tem diferença”.

3) Você observa quando pessoas negras aparecem na TV ou internet? Como elas são? “Sim”.

Poderia me falar um desenho, filme ou série que você gosta muito? “Turma da Mônica”.

Lá tem personagens negros? “Tem, o pelezinho, eu acho”.

E como ele é? “Ele joga bola e tem o cabelo meio enrolado”.

4) Como os adultos falam das pessoas negras? “Não lembro”.

5) Na escola, os(as) professores(as) ensinam sobre a história e a cultura do continente e dos povos africanos? O que você já aprendeu sobre isso? Em quais aulas?

“Não aprendi nada dos povos africanos”.

E sobre o Brasil? “Que o Brasil é um país, que a bandeira é verde, amarela e vermelha”.

6) E sobre o corpo negro, o que é ensinado? Em quais aulas? “Não aprendi”.

7) Você conta para sua(seu) professora e seus colegas o que acontece no seu dia a dia de bom e de ruim? Já falou alguma vez algo sobre seu corpo? Se sim, o quê?

“Conto. Só pros meus amigos. Eu conto meu dia a dia. Eu já contei de quando eu tava dando cambalhota em cima do sofá e eu cai num rolo de arame que tinha pra levar pro sitio. Ai eu fiz uma cicatriz na minha perna de 13 pontos. Eu não senti dor na hora de me machucar. Eu sai correndo pro meu quarto e eu não queria que meu irmão contasse pra minha mãe, porque eu achei que ela ia me bater por eu tá dando cambalhota em cima do sofá. Mas ela me levou pro médico”.

8) Quais as brincadeiras e que tipo de música você gosta? Na escola, você brinca, dança e ouve essas músicas nas aulas? Por que acha que isso acontece?

“De boneca de vez em quando, pular corda, esconde esconde e pega pega. E música, você gosta de algum tipo? Sim, sertanejo universitário”.

E onde você escuta essas músicas? “No celular”.

9) O que mais você aprende na escola? Você vai bem nas matérias? Por que acha que isso ocorre?

“Coisas novas. Gosto de Matemática e História”.

Por que você gosta mais dessas matérias? “Porque História tem bastante história e bastante conteúdo legal. E Matemática é de continha e eu gosto bastante de continha e é de probleminha”.

E o que você menos gosta? “Acho que Língua Portuguesa. Na verdade eu gosto de todas as matérias, só que as que eu mais gosto é Matemática e História”.

10) O que você mais gosta na escola? E o que menos gosta?

11) Se pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria? “O racismo”.

Você acha que tem racismo aqui? Você já viu? “Acho que já vi. Já vi aqui no recreio. Já uma pessoa chamando a outra de negra e de feia. De resto pra mim a escola é perfeita”.

12) Você acha que a gente usa o corpo pra estudar?

“Sim, de vez em quando eu uso a cabeça pra pensar, uso a mão pra escrever e acho que só”.

13) Qual você acha que é a cultura que representa o Brasil? Um tipo de música, comida...

“Macarrão”.

14) Na escola tem professores negros?

“Acho que o diretor, só que eu acho que ele é da minha cor”.

E você é de que cor? “A minha mãe fala que eu sou morena”.

15) Você já viu professor homem? “Não”.

Mas você acha que tem mais professora ou professor? “Professora”.

Você acha que tem mais professoras brancas ou negras? “Acho que tem mais morena”.

Você acha que na sua sala tem alunos negros?

“O Minicraci é um pouquinho, só que ele é um pouquinho moreno também”.

## 9. ZENITSU

1) O que significa o corpo, para você?

Balançou a cabeça de modo positivo.

“Tipo nosso tronco, nossas partes assim. Tipo, a cabeça, o tronco, as pernas, os pés”.

2) O que é ser negro/negra, para você?

Balançou a cabeça de modo positivo.

“Uma pessoa negra é uma parte de todo mundo. Nós somos iguais todas as pessoas negras do país, do mundo inteiro”.

3) Você observa quando pessoas negras aparecem na TV ou internet? Como elas são? “Sim”.

Você gosta de qual programa? “SBT. Eu gostava de um que a mulher rodava a roleta (bom dia e cia) e mais ai acabou e eu tive que assistir novela com a minha mãe”.

Mas não tem nenhum desenho que você goste? “Kung Fu Panda e Ben 10”.

No Ben 10 tem pessoas negras? “Tem, mas eu não lembro”.

4) Como os adultos falam das pessoas negras?

5) Na escola, os(as) professores(as) ensinam sobre a história e a cultura do continente e dos povos africanos? O que você já aprendeu sobre isso? Em quais aulas?

“Que os índios moravam aqui no Brasil, eles foram os primeiros a descobrir o Brasil. Os portugueses iam em outro lugar, mas eles pararam aqui no Brasil e pagaram os índios como escravos”.

6) E sobre o corpo negro, o que é ensinado? Em quais aulas?

“Acho que nada”.

7) Você conta para sua(seu) professora e seus colegas o que acontece no seu dia a dia de bom e de ruim? Já falou alguma vez algo sobre seu corpo? Se sim, o quê?

“Acontece muitas coisas boas no meu dia a dia” (mas disse com a cabeça que não conta).

8) Quais as brincadeiras e que tipo de música você gosta? Na escola, você brinca, dança e ouve essas músicas nas aulas? Por que acha que isso acontece?

“Pega pega, esconde esconde, pular corda”.

E você brinca onde? “Na escola, na rua e na escola. Brinco com a minha irmã. É porque minha mãe trabalha até meia noite. É porque ela cuida de uma senhorinha. E meu pai chega só lá pra umas sete horas, mas ele arruma a casa inteira pra nois, pra ela”.

E música, você gosta? “É uma música que eu amo, que fico cantando 24 horas quase por dia se deixar. É de uma série, mas se eu cantar aqui eu vou ficar com muita vergonha. Acho que você não conhece, mas é de uma série da netflix”.

Qual série? “É da série Stranger things, que é mundo estranho. Eu assisto 24 horas por dia. Termina em um dia a série”.

E você não tem medo? “Não, é pra maior de 16 anos”.

Mas você não tem 16 anos. “Não, não tenho. Mas ela é quase educativa, quase não tem nada de tiro, nada de sangue, nada quase”.

E você gosta de qual outro tipo de música? “desenrola, bate, joga de ladinho” (trecho da música)

Você escuta essas músicas onde? “No ônibus, na casa da minha vó, às vezes. Minha vó mora em outra cidade. Na rua às vezes, e também saio às vezes com o celular, mas aí eu guardo o celular agora, porque não pode brincar com ele na mão. E só”.

9) O que mais você aprende na escola? Você vai bem nas matérias? Por que acha que isso ocorre?

“História, Inglês, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física”.

10) O que você mais gosta na escola? E o que menos gosta? “Eu gosto de tudo”.

Não tem nada que você não goste? “Não”.

11) Se pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria?

“Eu mudaria o banheiro, pintava, fazia uma reforma em toda a escola e fazia uma boa, mas a comida daqui é boa. Fazia comida diferente”.

Diferente como? “Tipo, é, um dia, no dia das crianças dá sorvete. No dia da Páscoa dá um ovo de chocolate. Aí na semana inteira da fruta”.

Só em data comemorativa então? “É, só em data especial, porque aí quem tem diabete já manera”.

E o banheiro, por que você mudaria ele? “Por causa que o banheiro tá parecendo meio quebradinho, parecendo nas portas. Ele parece que ta muito quebrado, por causa dos vasos que tá quebrado. Aí, eles precisam arrumar”.

12) Você acha que a gente usa o corpo pra estudar?

“Nois usa a cabeça pra estudar, não é? A cabeça, nossos dedos”.

13) Qual você acha que é a cultura que representa o Brasil? Um tipo de música, comida...

“O Hino Nacional do Brasil. E comida, a tradicional do Brasil mesmo. Arroz, feijão, bife, batata”.

14) Na escola tem professores negros? “Acho que tem”.

Você já viu? “Não, aqui só tem professor branquinho ou moreninho”.

15) Você já viu professor homem?

“Tem educação física. Tinha um que era do quinto ano, mas era de tarde”.

Mas você acha que tem mais professora ou professor?

“Tem mais mulher, por causa que é muito raro eu ver um monte de homem aqui na escola trabalhando”.

Você acha que tem mais professoras brancas ou negras?

“Morena e branca. Porque eu nunca vi uma professora negra”.

Você acha que na sua sala tem alunos negros? “Tem, o Gabriel”.

Só ele? “É, só tem ele de negro”.

## 10. FLORA

1) O que significa o corpo, para você? “É uma pele?”

2) O que é ser negro/negra, para você?

“Mais ou menos. Tipo igual eu, igual você”.

E o que uma pessoa negra tem? “Tem dificuldades, por causa de tanta coisa que acontece. “

Que coisas acontecem? “Eu já vi uma história de quando um cara foi na loja. Aí tinha uma mulher que falou assim “o que você deseja” e ele falou assim “vim comprar uma roupa”, aí ela falou assim “mas você não tem dinheiro”. Aí ele foi lá e pegou o dinheiro na bolsa e tinha um monte, aí a mulher ficou chocada. Ai, o cara ficou triste que aconteceu isso com ele.”

Onde você viu essa história? “Nos vídeos do youtube, kawai, tik tok. Um monte de vídeos tem.”

3) Você observa quando pessoas negras aparecem na TV ou internet? Como elas são? “Já”.

Você gosta de algum programa de TV? “Não, nenhum”.

E da internet, você gosta de ver o que? “Tik tok. Youtube”.

E tem alguém que você gosta muito? “Sim, eu vejo a Camila Loures. Ela é uma menina negra também”.

Ela faz o que? “Ela grava vídeo de 24h, X, sabe o que é X?” (ps:é um tipo de vídeo que ela grava)

4) Como os adultos falam das pessoas negras?

“Ninguém fala”.

5) Na escola, os(as) professores(as) ensinam sobre a história e a cultura do continente e dos povos africanos? O que você já aprendeu sobre isso? Em quais aulas?

“Ela explicou, tipo, como descobriu o Brasil. Eu descobri, que a professora disse, que não foi Pedro Álvares Cabral que descobriu o Brasil. Foi os índios. Aí colocaram o nome de Pedro Álvares Cabral”.

6) E sobre o corpo negro, o que é ensinado? Em quais aulas? “Ainda nada”.

7) Você conta para sua(seu) professora e seus colegas o que acontece no seu dia a dia de bom

e de ruim? Já falou alguma vez algo sobre seu corpo? Se sim, o quê?

“Não, só conto pras minhas amigas mesmo”.

E você conta o que pra elas? “Já me zoaram bastante sobre coisas negras. Me zoavam porque eu sou negra e eu fiquei muito triste. Aí elas me ajudaram, tipo me acalmaram, aí eu fiquei feliz”.

E falaram o que pra você? “Falaram que pessoas negras é feia, que não tem o que comprar. Aí eu fiquei super triste. As meninas da perto da minha casa me ajudaram”.

8) Quais as brincadeiras e que tipo de música você gosta? Na escola, você brinca, dança e ouve essas músicas nas aulas? Por que acha que isso acontece?

“Pega pega e esconde esconde”.

E você brinca aqui ou em outro lugar? “Na minha casa, porque aqui não pode. Não pode nem correr aqui, que a tia briga com a gente”.

Mas porque não pode correr? “Não sei, mas eu acho que é por causa que da briga, tipo antes de ontem um menino correu aqui e bateram nele por causa que ele machucou o outro. Aí a mulher botou ele de castigo porque machucou o outro. E a \*\*\*\*\* explicou que não pode correr nem brincar de nada. Só brincar de alguma coisa sentado ou ler”.

E que tipo de música você gosta? “Gosto de forró, sertanejo, um monte de coisa. Música em inglês”.

E onde você escuta? “Em casa, no meu fone, ou quando minha mãe coloca”.

9) O que mais você aprende na escola? Você vai bem nas matérias? Por que acha que isso ocorre?

“Matemática, eu sou muito boa. Minha mãe fez uma continha pra mim de  $100 + 100$ , aí eu falei que era 200 e ela falou que eu tava muito esperta. Só em matemática eu sou boa, de resto eu não sou boa em nada”.

Por que você acha que você só é boa em matemática? “Por causa que a professora passa muita atividade de matemática, eu gosto muito. Eu acho legal, acho divertido, entendeu? E a outra professora (de Língua Portuguesa) passa muito textão, de letra de mão, e eu não sei letra de mão. Aí eu acho muito difícil”.

E você está aprendendo “letra de mão”? “Sim, tô aprendendo. Ela disse que se eu fazer melhor, ela vai me ajudar”.

10) O que você mais gosta na escola? E o que menos gosta?

11) Se pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria?

“Eu mudaria o banheiro, colocava um espelho no banheiro. Colocar comida diferente, porque sempre dão a mesma comida. Tipo, esses dias foi arroz doce e hoje foi de novo”.

Mas foi nessa semana que deu arroz doce? “Não faz um tempinho. Aí deu de novo, então eu não gosto. Eu pediria pra colocar mais brinquedo aqui, pra gente brincar, porque só tem aqueles ali, naquela caixa”.

12) Você acha que a gente usa o corpo pra estudar? “Sim, pra escrever, fazer um monte de coisa”.

13) Qual você acha que é a cultura que representa o Brasil? Um tipo de música, comida...

“Hino Nacional. E comida, strogonoff”.

14) Na escola tem professores negros?

“Eu acho que tem, tem pra lá. E a professora que eu estudava era negra, ela tá no terceiro ano ou no segundo, eu acho. Ela é negra”.

15) Você já viu professor homem?

“Só vi um em outra sala. Só esse eu vi”.

Mas você acha que tem mais professora ou professor?

“Sim, e quando o professor negro, ele era negro”.

Você acha que tem mais professoras brancas ou negras?

“Mais branca, porque tipo eu estudei em quase todas as salas e acho que tem mais branca ainda que negras”.

Você acha que na sua sala tem alunos negros?

Tem. Henrique do grau, Gabriel, Zenitsu, a Sofia.

## 11. AMANDINHA

1) O que significa o corpo, para você?

“Nosso corpo? Tem cabeça, braço, barriga, pé”.

2) O que é ser negro/negra, para você?

“É uma pessoa com uma pele escura”.

3) Você observa quando pessoas negras aparecem na TV ou internet? Como elas são? Você gosta de qual programa de TV? “Eu gosto da novela do SBT, Poliana”.

E lá tem alguém negro? “Sim, a amiga da Poliana”.

4) Como os adultos falam das pessoas negras? “Nada”.

5) Na escola, os(as) professores(as) ensinam sobre a história e a cultura do continente e dos povos africanos? O que você já aprendeu sobre isso? Em quais aulas?

“Não. Sobre o Brasil, aprendi sobre os Estados e os Países”.

6) E sobre o corpo negro, o que é ensinado? Em quais aulas?

“Nada”.

7) Você conta para sua(seu) professora e seus colegas o que acontece no seu dia a dia de bom e de ruim? Já falou alguma vez algo sobre seu corpo? Se sim, o quê?

“Sim, só que não tudo, algumas coisas. Eu conto o que eu fiz ontem, o que eu brinquei, coisa nova que eu ganhei”.

Você conta pra quem? “Só pros meus amigos”.

8) Quais as brincadeiras e que tipo de música você gosta? Na escola, você brinca, dança e ouve essas músicas nas aulas? Por que acha que isso acontece?

“Pega pega, esconde esconde, pular corda. Pique bandeira”.

Onde você brinca disso? “No meu sítio e às vezes na Educação física”.

9) O que mais você aprende na escola? Você vai bem nas matérias? Por que acha que isso ocorre?

“Matemática”.

Por que você gosta mais? “Porque não escreve tanto”.

E qual você menos gosta? “História”.

10) O que você mais gosta na escola? E o que menos gosta?

11) Se pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria?

“O recreio. Eu gostaria que abrisse o parquinho na hora do recreio”.

12) Você acha que a gente usa o corpo pra estudar?

“Sim, as mãos pra escrever e o cérebro pra pensar”.

13) Qual você acha que é a cultura que representa o Brasil? Um tipo de música, comida...

“Arroz e feijão, que tem quase todo dia no prato”.

14) Na escola tem professores negros? “Eu vi um professor”.

15) Você já viu professor homem?

Mas você acha que tem mais professora ou professor?

“Mulher”.

Você acha que tem mais professoras brancas ou negras?

“Branca. É porque eu quase não vejo, a maioria das minhas professoras foram brancas”.

Você acha que na sua sala tem alunos negros?

“Não tipo negro negro, mais ou menos da sua cor. Igual a minha amiga Alana, ela é mais ou menos da sua cor”.

## **12. LUCAS**

1) O que significa o corpo, para você?

“Uhum. É pé, braço, mão”.

2) O que é ser negro/negra, para você?

“Não”.

3) Você observa quando pessoas negras aparecem na TV ou internet? Como elas são? “Eu não assisto muito TV”.

Nem filme? “Filme eu assisto”.

Que filme você gosta? “Velozes e furiosos”.

E lá tem pessoas negras? “Não muito, mas acho que tem”.

4) Como os adultos falam das pessoas negras?

“Nada”.

5) Na escola, os(as) professores(as) ensinam sobre a história e a cultura do continente e dos

povos africanos? O que você já aprendeu sobre isso? Em quais aulas?

“Que não pode julgar a pessoa, pela cor e pelo corpo da pessoa. E sobre o Brasil eu aprendi que os índios erraram o caminho e acho que era pra vim pro Brasil mesmo”.

6) E sobre o corpo negro, o que é ensinado? Em quais aulas? “Não aprendi”.

7) Você conta para sua(seu) professora e seus colegas o que acontece no seu dia a dia de bom e de ruim? Já falou alguma vez algo sobre seu corpo? Se sim, o quê?

“Conto. As coisas que eu gosto.

E você conta só pros seus amigos ou pra professora? “Pros meus amigos”.

8) Quais as brincadeiras e que tipo de música você gosta? Na escola, você brinca, dança e ouve essas músicas nas aulas? Por que acha que isso acontece?

“Pega pega e futebol”.

Em qual lugar você brinca? “Na escola e em casa com meu irmão”.

E sozinho você brinca de alguma coisa? “Não, sozinho não”.

Você gosta de fazer o que em casa? “Nada, fico sentado. Quando eu chego da escola eu fico esperando ele”.

9) O que mais você aprende na escola? Você vai bem nas matérias? Por que acha que isso ocorre?

“Matemática. É mais legal”.

E o que menos gosta? “Português”

10) O que você mais gosta na escola? E o que menos gosta?

11) Se pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria?

“Arrumar o banheiro. Às vezes ele fica sujo”.

12) Você acha que a gente usa o corpo pra estudar? “Usa a mão pra escrever, a cabeça pra pensar”.

13) Qual você acha que é a cultura que representa o Brasil? Um tipo de música, comida...

“Música seria o Hino?”

E comida? “Carne”.

14) Na escola tem professores negros?

“Não”.

15) Você já viu professor

homem? “Já”.

Você acha que na sua sala tem alunos

negros? “Não”.

### 13. JULIANA

1) O que significa o corpo, para você?

“Cabeça, partes do corpo”.

2) O que é ser negro/negra, para você?

Juliana: Não sei, me conte por favor?

Rose: “ser negro é a diferença de cor de pele, é a pigmentação do nosso corpo. Que cor você é, Juliana?”

Juliana: “Branco”.

Rose: “Você tem a pele clara não é?”

Juliana: “É”.

Rose: “E tem pessoas que tem pele diferente da sua ou não? A sua irmã?” Juliana: “A minha irmã é morena”.

Rose: “Então a sua irmã é negra, não é?”

Juliana: “É. E o Wenderson?”

Rose: “Isso, o Wenderson também é negro, também tem a pele negra. É porque ele precisa fazer relação com alguma pessoa, então ele fez relação com o amigo da outra escola, com a irmã dele. Ele fica sabendo as cores por descrição. Se você falar pra ele, ele vai gravar sua cor, agora se não falar nada pra ele, ele não vai saber”.

3) Você observa quando pessoas negras aparecem na TV ou internet? Como elas são?

4) Como os adultos falam das pessoas negras? “Não falaram não”.

5) Na escola, os(as) professores(as) ensinam sobre a história e a cultura do continente e dos povos africanos? O que você já aprendeu sobre isso? Em quais aulas?

“Não aprendi não. Do Brasil eu aprendi que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil e quem morava aqui eram os índios quando ele chegou”.

6) E sobre o corpo negro, o que é ensinado? Em quais aulas?

“Aprendi sobre o corpo humano. É cabeça, mão, osso e carne”.

7) Você conta para sua(seu) professora e seus colegas o que acontece no seu dia a dia de bom e de ruim? Já falou alguma vez algo sobre seu corpo? Se sim, o quê?

“Eu conto, tudo que acontece no meu dia a dia”.

8) Quais as brincadeiras e que tipo de música você gosta? Na escola, você brinca, dança e ouve essas músicas nas aulas? Por que acha que isso acontece?

“De bola”.

Você brinca na escola? “Na escola não. Brinco em casa. Mas eu nem ligo mais pra bola de sino”.

Não liga? “Não. Tem que ligar?”

Rose: “Tem, se não, como você vai achar a bola?”

Juliana: “Não tem como”.

E você brinca com alguém? “Sim, como a minha irmã mais nova”.

E aqui na escola, você brinca de alguma coisa? “Sim, na quadra eu brinco de bola, de bambolê, de corda, algum taco”.

9) O que mais você aprende na escola? Você vai bem nas matérias? Por que acha que isso ocorre?

“Matemática, História, Geografia”.

E o que menos gosta? “Eu gosto de tudo”.

10) O que você mais gosta na escola? E o que menos gosta?

11) Se pudesse mudar algo na escola, o que você mudaria?

“Eu queria outra régua minha transparente”.

Rose: “Ele não tem noção da dimensão da escola”.

12) Você acha que a gente usa o corpo pra estudar?

“Eu uso. Eu uso pra fazer esse movimento de vai e vem também”.

Você usa ele pra estudar? “Também. Usa a mão pra escrever também, a cabeça. Tem que pôr a cabeça pra funcionar”.

13) Qual você acha que é a cultura que representa o Brasil? Um tipo de música, comida...

“Eu falaria maçã. E a música “daria a minha vida, João Mineiro e Marciano”.

14) Na escola tem professores negros? “Não”.

Você acha que na sua sala tem alunos negros? Tem o Itachi Uzumaki. A pele dele é negra.

### ***Respostas entrevistas com as professoras:***

**Nome fictício escolhido pela professora:** Ana

**Gênero:** feminino

**Autodeclaração racial:** branca

**Formação acadêmica:** Pedagogia - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP; Especialização em Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento, Autismo, Tutoria em Educação a Distância, Neurociências.

**Atuação profissional:** 18 anos atuando em instituições públicas, dentre esse tempo, 10 anos na escola entrevistada.

### **Perguntas e respostas feita à professora:**

- O que/como as crianças negras comunicam com seus corpos, suas estéticas e suas formas culturais?

Eu não vejo na sala de aula diferença essa questão (do branco, do negro, do mulato).

- As crianças negras expressam desvalorização/descontentamento com seus corpos e sua cultura na escola? Se sim, de que forma?

Faz muitos anos que eu dou aula e na sala de aula, como o professor está presente, não tem essa questão do preconceito. Talvez por causa da presença do professor, eu não vejo. Tem aquela questão, por exemplo, é muito comum a gente ver aquela criança que tem o cabelo enrolado alisando o cabelo. Talvez tenha essa questão de querer ter o cabelo liso. Porque ela alisa, entendeu?

Então talvez isso sim, isso a gente vê bastante. Por exemplo, às vezes eu dou aula no quarto, às vezes no quinto ano e a gente vê, em alguns momentos, essa necessidade de querer alisar o cabelo e se achar bonita porque alisou o cabelo. Não sei se você lembra da \*\*\*\*\*(O nome da aluna foi retirado pois ela não participou da pesquisa.), da outra turma. Ela é deficiente auditiva. Uma vez ela veio falar comigo e estava com o cabelo liso. Ela veio me mostrar que estava com o cabelo liso. Ela é lá da outra turma e ela entrou na sala só pra mostrar o cabelo. Ela veio falar pra mim: Olha professora, eu alisei meu cabelo. Então assim, porque ela tem que alisar? Ela é linda a \*\*\*\*\*!

- Como a escola lida com a cultura e a diversidade que as crianças trazem/constroem para/na escola?

A gente lida na sala de aula, em alguns momentos que aparece, às vezes na leitura diária, às vezes em algum fato que acontece na sala de aula, sempre a gente tenta discutir aquele assunto no momento. Todos os dias tem uma leitura diária que puxa para algum tema. Então, a gente sempre para pra discutir naquele momento. O que é muito comum, são as discussões na aula de língua portuguesa, nos textos de língua portuguesa. Sempre remete a discussões de preconceito. Nos textos do próprio livro didático a gente volta nos temas ...

- Como percebe seu corpo e sua imagem corporal, diante das diferenças étnico-raciais?

Não sei, o brasileiro é uma mistura, então eu me vejo uma legítima brasileira, me vejo dentro dessa mistura. Então você fala assim “ai você é loira, de olhos claros, com pele branquinha?” Eu não sou assim. Então eu me vejo uma legítima brasileira, nessa mistura.

- Como percebe e lida com as diferenças étnico-raciais inscritas nos corpos de seus(as) alunos(as)?

Quando há uma necessidade, acontece algum fato, alguma coisa na sala de aula, a gente sempre para pra conversar pra discutir. Eu não vejo a questão do preconceito na minha sala de aula.

- Como a escola atua nas formas de manifestações corporais, culturais e na construção da identidade dos(as) alunos(as)?

Nós estamos em uma sociedade, então as nossas ações influenciam a formação da identidade deles e não tem como não influenciar, porque está em constante construção e desconstrução. A nossa identidade está sendo formada a cada momento, desconstruindo e

reconstruindo. Então, a partir do momento que eu estou na sala de aula e levanto questionamentos, que eu levo dúvidas e essas dúvidas são respondidas e surgem novas dúvidas, a criança está formando a identidade dela.

- Observa em seu contexto escolar visões e/ou práticas discriminatórias e/ou preconceituosas em relação às crianças negras? Se sim, como age diante de tal constatação?

Não. Nessa sala que tem o Gabriel. Ele é uma criança que dorme muito na sala. Nós sempre chamamos os pais para conversar e os pais nunca vieram. Já parei o pai no portão várias vezes e mesmo assim ele nunca veio. Eu quero que ele tenha a vaga dele no reforço e ele também nunca veio. Já falei com os pais, porque ele mora com o pai e com a avó, e o pai, a gente percebe que não tem tanta preocupação. Percebo nas questões das tarefas, dos bilhetes, dos recados. Então assim, a gente percebe que não há tanto o movimento da família com o aluno também. Por mais que eu fale, na verdade eu já até dei a vaga dele para outra criança no reforço, porque não tem como ficar esperando, mas eu sempre falo pra ele “vem pro reforço”. Mas os pais não mandam, ele não frequenta.

Já conversamos sobre ele ter todo esse sono, pra mudar ele pro período da tarde também... Já passou o caso para direção também, mas é bem complicado... A direção já falou que ele dorme bastante e que ele vai dormir sempre depois da meia noite, uma hora, duas horas (da manhã)... Então a criança já falou, a avó já falou, o pai já falou “ah ele vai dormir duas horas da manhã”. É complicado.

O pai dele é bem estranho também, você conversa com o pai e parece que eles ficam até de madrugada na rua. O pai é bem estranho mesmo. Eu chamei ele pra conversar, mas parece que ele nem liga pro que eu to falando. Por isso a gente falou pra mudar ele pro período da tarde, porque ele pode dormir tarde e acordar mais tarde também.

E ele não é uma criança alfabetizada. Na parte da matemática ele caminha, na parte de Língua Portuguesa, é trabalhado de forma diferenciada. Com atividades de alfabetização, com apostila. Agora na aula de matemática, ele acaba tendo um pouquinho mais de facilidade. Mas nessa sala não é só ele, é a Vitória também, que faz essa atividade diferente da língua portuguesa. Tem a Vitória, a Flora e o Henrique. Mas a Flora e o Henrique vem no reforço comigo, então eles já estão lendo. Mas o Gabriel não vem e a Vitória está sendo atendida pela sala de recurso, então se desligou do reforço. Mas não sei porque na matemática eles são mais espertos, inclusive a Vitória que é atendida pela sala de recursos. Parece que eles caminham melhor.

E eu não sei porque o Gabriel não vem no reforço, por isso eu fico triste. Porque eu dou muita atividade legal, dou joguinhos... Eles aprenderam a ler esse ano comigo. E as crianças também falam pra ele “Gabriel, é super divertido, a professora dá muita atividade legal”. E eu dou muitos joguinhos, muito jogo mesmo pra eles aprenderem. Porque é outro ambiente, mas ele não vem! E as crianças que vieram, todas estão lendo, todas! A \*\*\*\*\* da outra turma, a \*\*\*\*\* da outra turma... Era o mesmo caso dele se ele estivesse vindo. Olha que dó. Que dó da família de não mandar, porque eles estavam todos no mesmo nível. E a família não mandou e eu não tenho como ir buscar na casa.

- Tem conhecimento de políticas públicas educacionais para o enfrentamento e superação das desigualdades geradas pela questão étnica-racial no contexto escolar? Se sim, quais e como são implementadas na sua escola?

Olha, esse conteúdo está no currículo, se torna agora obrigatório a gente trabalhar. Então até a questão da cultura negra, ela está no currículo e a gente acaba trabalhando a questão da desigualdade e no terceiro bimestre tem isso como conteúdo. Então é uma ação, que antigamente, quando eu comecei a dar aula, não tinha isso incluído no currículo como obrigatoriedade, então isso já se torna um conteúdo obrigatório. E quando se torna um conteúdo obrigatório, a gente acaba sistematizando e acaba não passando batido.

Porque muitas vezes, no dia a dia da sala de aula é tão corrido, porque tem tanto conteúdo pra dar, e você tem que dar conta de tanta coisa que às vezes isso passa batido. Então assim, é muito importante, porque como é conteúdo, de uma certa forma, você sabe que você tem que trabalhar, não pode passar batido. Tá certo que as questões sempre aparecem no dia a dia, mas agora está sistematizado.

- Como compreende a função da escola em relação ao enfrentamento e superação das desigualdades geradas pela questão étnica-racial? Sua escola desenvolve ações coletivas neste sentido? Quais, com que frequência, quem se envolve (professores, alunos, gestores, comunidade/famílias)?

Olha, em relação ao preconceito, envolver a escola como um todo só quando tem algumas ações em nível de ATP, igual no ano passado, que o diretor trouxe uma pessoa na questão da Consciência Negra. Esse ano ele trouxe uma pessoa que trabalhou na FUNAI no Dia do Índio. E aí a gente levanta esses temas pra ser trabalhado na sala de aula. Talvez sejam ações isoladas? Eu não sei como são nas outras salas, como são os resultados disso. Mas assim, na nossa sala de aula, no decorrer do bimestre a gente vai entrando nos temas. Em alguns

momentos da formação da ATP a gente traz pra sala de aula. Mas também não é sempre que tem essas formações.

- Em sua formação inicial foi abordada a temática antirracista na educação, as representações sociais sobre o corpo negro e sua cultura? E sobre racismo, preconceito racial e discriminação na escola?

Não. São discussões que sempre surgem, mais na oralidade. Nada como um artigo, um conteúdo. Porque falar que não tem essas questões, claro que tem! Surgem notícias e as notícias voltam pra sala de aula. Mas uma disciplina, um artigo trazendo algo assim, não.

- E na formação continuada, já frequentou algum curso que abordasse tais temáticas?

Ontem nós fizemos um curso, lembra que eu trouxe hoje na apresentação? Hoje foi a primeira história que está na lista apresentada no curso, mas tem várias histórias que mostram os vários temas para serem trabalhados com os livros. Isso foi apresentado ontem na formação continuada.

- O que compreende por educação antirracista e das relações étnico-raciais?

É a educação que respeita, que entende o próximo como diferente, e ele tem que ser diferente de mim e não é por conta disso que ele tem menos valor. Então é uma educação que respeita, que valoriza as diferenças, valoriza as diferenças culturais... Então eu tenho que conhecer o outro, respeitar, para que ele também possa me respeitar.

- Como avalia o engajamento das crianças negras com o processo de ensino e aprendizagem? Observa diferença no envolvimento e rendimento escolar em relação às crianças não negras? Se sim, de que forma?

Não há diferença da criança negra com a criança branca. Antigamente, a gente tinha esses estereótipos. O duro é que se olhar na minha sala você vai ver o Gabriel que é negro e não sabe ler. E o Tanjiro Kamado, que é japonês, é extremamente inteligente, então talvez isso fica taxado, mas é porque isso coincidiu. Mas na sala de aula, a gente vê que alguns estereótipos caem por terra. Não é porque ele é japonês que ele é inteligente. Não é mesmo.

Eu já dei aula pra japonês que tinha muita dificuldade e já dei aula pra criança negra que ela sobressaia a todos. Depois que você começa a dar aula você percebe o negro não é pra coisas intelectuais é mentira. Porque o que virou nossa história na época da colonização, que raiz que trouxe: eles eram muito bons nos trabalhos que envolvem força, nossa porque eles são fortes,

pra dançar eles são bons, mas quando envolve a parte intelectual não. Porque virou essa questão dessa herança cultural que a gente tem, do descobrimento, da escravidão negra.

Mas quando você está na sala de aula, você percebe que cai por terra todos os estereótipos. Eu nunca esqueço, chamava \*\*\*\*\*, uma das crianças mais inteligentes na questão de você está explicando e ele pega no ar e é uma criança negra. Até tem uma aluna da outra sala, que é loirinha de olho claro, que está comigo no reforço. A gente estava no reforço e meu marido veio fazer uma vistoria e ele falou assim: “nossa, mas ela tem uma cara de inteligente”. Aí eu perguntei “mas por que ela tem uma cara de inteligente? Por que ela é loira de olho claro?” E ele perguntou “mas ela está no quarto ano e não sabe ler?”. Quando você está na sala de aula, isso cai. Não é porque ela tem cabelo loiro e olhos claros que ela vai ser super esperta e inteligente. A Priscila, por exemplo, tem uma super dificuldade na leitura.

Se você perguntar, no reforço só tem alunos negros? Não tem. Porque tirando ele que você vê que ele é negro, os outros tem tudo descendência. Se você olhar pra sala, todos tem descendência porque o Brasil é uma mistura. E por exemplo, a \*\*\*\*\* é vó (outra professora da escola) do Henrique do grau, e conversando com ela, ela falou que nas descendências o Henrique do grau tem negros. E não é por que ele tem negros na sua descendência que ele é menos inteligente que os outros. Pelo contrário, ele é muito esperto.

O que faltam são as oportunidades, se eles tem ou se todos tiverem a mesma oportunidade, todos vão se destacar. O diretor perguntou pra sala, na aula de história que ele deu, “quando médicos que você já foi atendido são negro?” Eu não fui atendido por nenhum. Isso mostra que eles são menos inteligentes ou que eles tiveram menos oportunidades? É essa a questão, é a questão da oportunidade.

**Nome fictício sugerido escolhido pela professora:** Ângela

**Gênero:** feminino

**Autodeclaração racial:** branca

**Formação acadêmica:** Artes Plásticas e Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP e tem duas especializações na instituição particular (não mencionadas).

**Atuação profissional:** 16 anos em colégios particulares e 11 na rede pública, mais especificamente na escola participante da pesquisa.

**Perguntas e respostas feita à professora:**

- O que/como as crianças negras comunicam com seus corpos, suas estéticas e suas

formas culturais?

Eu não vejo diferença nenhuma na sala de aula normalmente.. Não vejo nenhum problema, nunca notei em sala de aula não.

- As crianças negras expressam desvalorização/descontentamento com seus corpos e sua cultura na escola? Se sim, de que forma?

Não, nunca reparei nisso.

- Como a escola lida com a cultura e a diversidade que as crianças trazem/constroem para/na escola?

De maneira natural, eu principalmente na aula de artes, trabalho com patrimônio cultural e cultura indígena, africana e europeia. Então a gente mostra a diferença das pessoas graças a essa diversidade né. Graças a essa mistura, essa capacidade que a gente tem no Brasil de ter povos diferentes e conseguir uma diversidade de tipos físicos e culturas diferentes. Eu procuro dar ênfase nisso daí.

Por exemplo, eu trago o que a cultura indígena influenciou, porque eu tenho que mostrar pra eles que hoje nós, brasileiros, temos todas as influências de vários povos que vieram pra cá. O indígena, o que ele tinha e o que nós temos hoje que vem da cultura indígena. Da cultura africana: vieram pra cá e o que eles contribuíram, que nós temos hoje graças a diversidade da cultura africana que também veio pra cá. Cultura europeia, influências, festas.

Eu procuro mostrar pra eles o quanto nosso tipo físico é diferente, nós somos muito diferentes na sala de aula, né? Olha quantos tipos de cabelos, olhos, estatura, cor da pele. Porque nós tivemos muitas influências de povos diferentes. Então mostrar essa ênfase de que: olha como existem diferenças e essa diferença é devido à influência muito grande que outros tipos de povos não tem. Você vai na Dinamarca por exemplo: o padrão de pessoa é mais ou menos o mesmo, porque eles não tiveram muitos povos indo pra lá. Então não houve uma mistura de povos que pudesse causar essa diferença grande.

E a cultura nossa é muito rica, muito diferenciada por conta disso. Muitos povos que ajudaram a formar quem nós somos hoje. O Europeu veio pra cá e trouxe suas culturas, trouxe suas crenças, trouxe sua fala, e isso acabou misturando com outras. Os indígenas que viviam aqui, isso acabou causando uma mistura, não tem como. Então, historicamente, se tem esse fato mas isso não está isolado ou separado de uma influência cultural, isso não tem como separar.

Então quando se fala em Artes se tem essa influência. Não tem como uma pessoa que produz, em termos de artista mesmo, ele não caiu de uma arte aqui e chegou com suas ideias.

Ele teve influências tanto de onde ele viveu quanto do conhecimento que ele foi buscar em outras fontes. Então nós temos como povo, como cultura essa mistura que a Artes está totalmente relacionada com isso. Porque a partir do momento que eu vou desenvolver um trabalho, eu nasci aqui, eu sofri essa influência, dessas pessoas que estão ao meu entorno. E essas pessoas também sofreram influência de pessoas que tiveram contato com eles, e outros e outros assim a gente vai chegando lá atrás. Então os povos vieram com essa cultura. Não tem como você vir pra um lugar e não carregar as suas crenças, o modo de você falar, sua vestimenta.

Isso acontece, quando você tem uma convivência maior, isso se integra, não tem como. Então nós temos atitudes, palavras, costumes que vieram de várias partes do mundo. Não dá pra dizer que “ah isso é originário de lá”, nem sempre, porque o originário de lá teve uma origem em outro ponto também, mais distante. Então isso acaba sendo sempre integrado, não tem como separar. E a aula de artes é bem para isso daí, pra se colocar essa riqueza que se tem. Então historicamente se aconteceram os fatos, mas esses fatos estão carregados de sentidos, de cultura que acontece, de mistura de coisas, de pessoas e tudo mais, então eu não vejo uma separação. Então no conteúdo escolar não há uma separação. Se estiver na aula de história, a professora vai dar um enfoque histórico. Na aula de artes, eu coloco o fato histórico, mas minha ênfase é na cultura, na questão cultural, nessa formação.

- Como percebe seu corpo e sua imagem corporal, diante das diferenças étnico-raciais?

Eu não vejo diferença nenhuma. Diferença é lógico que se vê que existe, mas isso não tem efeito nenhum.

- Como percebe e lida com as diferenças étnico-raciais inscritas nos corpos de seus(as) alunos(as)?

É o que eu falo pra você, eu não vejo como diferença. Problemas todos temos, independente de cor. Dias melhores e dias piores. E aí, conforme os alunos trazem os problemas, a gente lida na hora, independente do aluno, da etnia, raça, ou o que quer que seja.

- Como a escola atua nas formas de manifestações corporais, culturais e na construção da identidade dos(as) alunos(as)?

No dia a dia, acho que é difícil colocar uma ação. Mas no dia a dia, a valorização deles como pessoas, então cada um colocar dentro das suas peculiaridades, diferenças, se colocar como pessoas né. Toda sua capacidade, o que ele pode fazer, o que ele pode realizar, independente de como ele seja, o que ele quer, o que ele pensa, que ele vai conseguir. Então a

gente tenta ir suprindo as necessidades, nas aulas, com reforços e tudo mais. Mas ações específicas não.

- Observa em seu contexto escolar visões e/ou práticas discriminatórias e/ou preconceituosas em relação às crianças negras? Se sim, como age diante de tal constatação?

Não, nunca vi.

- Identifica manifestações culturais ou corporais que transmitem alguma visão negativa sobre os corpos negros? Isso é discutido no ambiente educacional?

Não.

- Tem conhecimento de políticas públicas educacionais para o enfrentamento e superação das desigualdades geradas pela questão étnica-racial no contexto escolar? Se sim, quais e como são implementadas na sua escola?

De imediato eu não vou lembrar não.

- Como compreende a função da escola em relação ao enfrentamento e superação das desigualdades geradas pela questão étnica-racial? Sua escola desenvolve ações coletivas neste sentido? Quais, com que frequência, quem se envolve (professores, alunos, gestores, comunidade/famílias)?

Eu acho que a função da escola é exatamente enfrentar as desigualdades e dificuldades. Então a função da escola é trabalhar o respeito, independente de quem quer que seja. Colocar as pessoas como um ser humano mesmo. E ela merece respeito por ser um ser humano, sem ela ser mais ou menos. E quando tem necessidade os professores e diretores se envolvem positivamente.

- Em sua formação inicial foi abordada a temática antirracista na educação, as representações sociais sobre o corpo negro e sua cultura? E sobre racismo, preconceito racial e discriminação na escola?

Não, porque naquela época não tinha essa ênfase tão evidente. Hoje em dia que está sendo feito isso. Porque antes era ensinado de uma forma mais natural, não tinha essa ênfase não.

- E na formação continuada, já frequentou algum curso que abordasse tais temáticas?  
Tem, todo ano eles têm. A prefeitura oferece. Mas você faz se você quiser, não é obrigatório.

- Desenvolve práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais? Se sim, quais? De que modo aborda tal questão?  
Não.

- Como avalia o engajamento das crianças negras com o processo de ensino e aprendizagem? Observa diferença no envolvimento e rendimento escolar em relação às crianças não negras? Se sim, de que forma?  
Eu acho que é como qualquer outra criança. tem aqueles que não querem saber de nada, tem aqueles que são dedicados, tem aqueles que tem dificuldades, tem aqueles que têm facilidade como qualquer outra criança.

**Nome fictício escolhido pela professora:** Rose

**Gênero:** feminino

**Autodeclaração racial:** branca

**Formação acadêmica:** Pedagogia - Anhanguera (instituição particular). Especialização em Educação Especial (particular também)

**Atuação profissional:** 13 anos como professora de classe e 19 anos na educação especial. 13 anos na escola pública e 17 na escola particular.

**Perguntas e respostas feita à professora:**

- O que/como as crianças negras comunicam com seus corpos, suas estéticas e suas formas culturais?

Vamos pensar pelo lado do público que eu atendo: as crianças têm que se autodescrever, fazer a sua descrição uma pra outra. E esse é um trabalho importante para que elas criem uma imaginação do outro, de como a outra pessoa é. Então nos organizamos da melhor forma possível, para que a pessoa com deficiência visual, principalmente a criança tenha um conceito das coisas do seu dia a dia. Porque elas não estão vendo, mas elas precisam entender. Então assim, quando as crianças geralmente vão se autodescrever elas mesmo falam que ela tem a pele morena, ou que tem a pele branca, ou que tem cabelo enrolado ou liso, cabelo comprido ou curtinho. Ai elas falam se elas são gordinhas ou magrinhas.

Então assim, sem a gente falar nada, elas acabam falando, porque você instiga ela a falar “como você é? Como é seu corpo?”. Então já vai criando a imagem. E essa informação é importante para aquela pessoa. Então quando a pessoa fala “olha, eu tenho 1,65 de altura, minha pele é clara, eu tenho cabelo encaracolado...” E aí, eles já vão fazendo a formação, já começam a imaginar aquela pessoa, criar uma imagem mais próxima do real. Então as características da pessoa para eles é importante, porque eles não vão ficar pegando em todo mundo, tateando. Mas a identificação é individual, elas não identificam “as pessoas negras são assim”, é muito difícil identificar o grupo. Mas tem algumas crianças que absorvem mais informações e elas criam essa separação. No caso do Juliana, pra ele é mais difícil, até mesmo pela condição dele (ele é autista também). Então muita coisa que a gente fala pra ele, ele vai entender ao pé da letra, não vai saber se expressar totalmente.

- Ele conhece todas as crianças da sala?

Ele conhece, as crianças já fizeram a descrição pra ele. Todos os alunos, desde o começo do ano eu costumo trabalhar isso, mas é muita criança. Então ele não vai gravar como todas elas são. Mas o nome, a voz, alguns colegas que estão mais próximos ali dele, que vão conversar com ele, ele já conhece pela voz. Ou se não, ele pergunta “quem é você?”. Porque é muita voz e de criança, é praticamente igual.

- Mas ele não sente então o corpo delas?

Não, ele não sente. Sabe porque descreveram. Então ele sabe de algumas pessoas que ele conseguiu gravar, mas não é de todo mundo. Então na sala é difícil pra ele gravar todo mundo. Mas ele lembrou de um, que é o Itachi Uzumaki, que já falou pra ele que tem a pele morena.

- As crianças negras expressam desvalorização/descontentamento com seus corpos e sua cultura na escola? Se sim, de que forma?

Olha, eu nunca presenciei esse tipo de atitude de menosprezar.

- Como a escola lida com a cultura e a diversidade que as crianças trazem/constroem para/na escola?

A escola lida de forma bem natural, bem bacana. Até mesmo nos momentos de trabalhar a etnia. Eu já vi, não aqui mas em outras escolas que eu trabalhei, eles trabalhavam muito o povo africano. Então era muito bonito de ver o envolvimento das crianças, até mesmo na

vestimenta, na parte de alimentação. As merendeiras preparavam comidas típicas da África. Tinha apresentação da arte, tinha arte que a professora dava em cima da cultura africana. Então era um trabalho super legal e os alunos adoravam, a participação, pintar o rosto, os apetrechos que algumas pessoas de lá usam. Eles se sentiam o máximo. Aquele envolvimento com a cultura do outro e até mesmo nas horas das questões de falar dos costumes de uma região para outra, facilita. Acho que você abrange mais a área das etnias fazendo dessa forma e não fazendo tipo “ai fui lá na lousa, escrevi isso e acabou. É ver como realmente é a cultura, fazer essa comparação entre a nossa cultura e a cultura do outro e que a gente tem que respeitar a cultura do outro que é diferente da nossa. Então eu acho bacana.

Já nessa escola eu identifico, mas não em todas as salas, acho que com a pandemia tá muito preocupado com o processo de alfabetização, naquela coisa. Então eu não vejo muito, “oh vamos fazer”... Não sobre trabalhar o conteúdo, mas envolver em mais coisas, em pesquisa, ir lá, procurar o que aquela etnia, quais são os costumes, expor o trabalho, expor uma arte daquela região. Isso eu ainda não presenciei, aquela coisa de mostrar pros alunos o concreto.

- Como percebe e lida com as diferenças étnico-raciais inscritas nos corpos de seus(as) alunos(as)?

Pra mim não tem diferença, eu não lido com a diferença do outro. Não tem isso, tipo “ah, um é assim e o outro assado”.

- Como a escola atua nas formas de manifestações corporais, culturais e na construção da identidade dos(as) alunos(as)?

Eu acho que a escola atua de um jeito bem bacana. Dando a oportunidade muitas vezes para as crianças que têm uma dificuldade na comunicação, uma dificuldade de se expressar, participando do grêmio. Então não é uma coisa assim “ah, só participam os melhores”, não. Então qualquer um pode se candidatar e isso incentiva a cidadania. “Ah, eu sou um cidadão, então eu posso me candidatar pra ser alguma coisa”. Independente das dificuldades dentro da sala de aula. Eu achei bem bacana isso e é uma forma de trabalhar a identidade, a autonomia da criança em desenvolver as coisas.

Muitas vezes melhorando esse lado dela, que às vezes é apagado dentro de sala de aula, às vezes não responde muito nas atividades. Mas assim, participar dessas atividades que incentivam, que é democrático, vai lá incentiva o outro, tem votação, faz trabalhos para que a escola melhore, corre atrás de várias coisas... Acho que isso é também auxiliar e ajudar a criança a ter essa identidade, ter esse conhecimento de “olha, eu sou fulano e estou fazendo isso

para que a escola melhore nesse sentido. Ah, eu sou ciclano e eu estou fazendo tal coisa para que a escola melhore em tal sentido. Então acho isso bacana, eu acho que isso é uma das formas para trabalhar a identidade bem legal, até mesmo pra ela se desenvolver e poder pensar que ela não é igual ao outro mas ela pode fazer a diferença.

- Observa em seu contexto escolar visões e/ou práticas discriminatórias e/ou preconceituosas em relação às crianças negras? Se sim, como age diante de tal constatação?

Não, nunca presenciei. Eu acho que assim, às vezes as crianças fazem algumas práticas mas só que não são intencionais, não tem aquela maldade, não tem. Eu vejo por esse ângulo, mas acho que a gente, enquanto profissional tem que falar que isso não é legal, falar pra pedir desculpas porque, por mais que seja brincadeira, aquilo é uma atitude que não é legal.

Então assim, quando eu to ou presencio, geralmente é na educação física que a gente presencia a maioria dessas coisas assim, aí eu chamo atenção. Falo “olha, isso não é legal, você gostaria que fizessem isso com você, falasse isso de você? Não.” Eles na brincadeira, eles tão rindo junto mas ao mesmo tempo fazendo uma brincadeira de mal gosto e a criança muitas vezes tá dando risada, mas a gente sabe que às vezes ela ri aqui (na escola), mas quando chega em casa ela tá incomodada com aquilo que ela ouviu.

Então aí, eu também procuro intervir nisso, pra que a criança se sinta acolhida e que o colega peça desculpas pra ela porque não é uma coisa legal de se fazer. Então toda vez que eu presencio alguma coisa nesse sentido, mesmo que eu veja que a criança não tá com a intenção, tá na brincadeira, mas ta fazendo isso, eu falo, eu faço a intervenção no momento que está acontecendo pra criança entender aquilo que não é legal.

- Tem conhecimento de políticas públicas educacionais para o enfrentamento e superação das desigualdades geradas pela questão étnica-racial no contexto escolar? Se sim, quais e como são implementadas na sua escola?

Políticas públicas existem, mas são poucas ativas dentro dos lugares. Mas eu não vejo as pessoas seguindo. Eu falo até mesmo pela educação especial, as pessoas se comovem e usam as políticas públicas no momento pertinente para aquilo. Então “ah, é semana de conscientização da deficiência” aí você usa as coisas que deveria naquela semana. Mas e quando a semana passa? As políticas públicas têm que ser ativas todos os dias. Então tem, mas acho que elas são mal aplicadas. Por conta do conhecimento mesmo. As pessoas conhecem que tem políticas públicas para várias áreas.

- Você acha que os professores buscam o conhecimento que lhes faltam?

Muito difícil, a gente (professores de educação especial) tem que ser a referência e buscar elas. Ir atrás, é lógico que depende muito do professor, tem professores que querem saber mais, e têm professores que não. Se você não for atrás, mostrar... É que nem o trabalho colaborativo em sala de aula: Eu fico na sala de aula todos os dias, se eu não tiver um trabalho de parceria e de colaboração com o professor, meu trabalho também não dá certo. Meu trabalho é incluir ele, não ser só a professora dele de sala de aula. Porque a professora dele tá lá na frente, não sou eu. Eu sou só um apoio. Então eu também tenho que desmistificar isso “que ele é seu aluno e não o meu. Ele é nosso”. Então ele tem que participar de tudo com tudo, com todos. Mas é mais pra gente mostrar do que pra eles. Isso porque muitas pessoas não têm o interesse de saber mais. Você está ali, você é o apoio e acabou, então pra mim basta. Eu tenho esse olhar nesse sentido.

- Como compreende a função da escola em relação ao enfrentamento e superação das desigualdades geradas pela questão étnica-racial? Sua escola desenvolve ações coletivas neste sentido? Quais, com que frequência, quem se envolve (professores, alunos, gestores, comunidade/famílias)?

A escola é a parte fundamental, porque eu penso que as desigualdades sociais existem em qualquer lugar. Então eu acho bacana quando a escola trabalha a parte da alimentação igual pra todo mundo; se alguém ganha alguma coisa, todos ganham; se a criança tá com frio, todo mundo colabora ali, até as crianças que não tem condições, mas a roupa não serve mais, elas trazem. Isso é uma forma também de movimentar esse tipo de coisa. Eu não tenho, mas isso não me serve mais, eu vou passar pro outro que está precisando mais que eu. Acho que isso é uma forma de trabalhar a desigualdade social de uma forma diferente. Não falar “olha o coitado está passando fome, tá passando frio. Mas aquela questão, “olha, eu trouxe pro meu amigo, se alguém quiser tá ali na secretaria”. Ou algum aluno vem sem blusa “ah você tá sem blusa, vai lá buscar na secretaria”. Porque muitas vezes as crianças vem sem blusa e falam que não tem frio, não tá com frio. Mas na verdade, não é, ela não tem. E eu acho que já começa também da escola em geral ter o uniforme, porque aí as crianças ficam iguais. Não tem diferença entre uma roupa e outra. Então não tem aquilo de “eu vou me sentir diferente da outra porque a outra tá com uma roupa bonita e eu não to”. Então acho que a escola lida legal nessa parte.

- Em sua formação inicial foi abordada a temática antirracista na educação, as representações sociais sobre o corpo negro e sua cultura? E sobre racismo,

preconceito racial e discriminação na escola? Sim.

- E na formação continuada, já frequentou algum curso que abordasse tais temáticas?  
Não.

- O que compreende por educação antirracista e das relações étnico-raciais?

Eu entendo que a educação antirracista vem pra ensinar as crianças pra não ter o preconceito com o outro, pra não ter a discriminação racial, não fazer essa discriminação em sala de aula. Acho que vem pra conscientizar que os povos existem, que são misturas e que as pessoas estão sujeitas a ser diferentes, mas que os seres humanos são todos iguais, mas com características diferentes.

- Como avalia o engajamento das crianças negras com o processo de ensino e aprendizagem? Observa diferença no envolvimento e rendimento escolar em relação às crianças não negras? Se sim, de que forma?

Eu acho que é igual. Tem um ou outro assim, mas não é por conta de ser negro. É porque não participa, não interage, as vezes só dorme na sala. Mas são questões de outros acontecimentos possivelmente em casa. Mas eu não vejo nesse sentido, nenhuma criança. Até o coração deles, eu vejo que é uma sala que interage bastante entre eles. Pode até ter um grupo ou outro, mas todos eles se dão bem, não tem aquela separação. Eu vejo até mesmo pelo Juliana, na educação física, quando começam a escolher os grupos para participar de jogos, ele é um dos primeiros a ser escolhidos. Se as crianças tivessem essa consciência de “ah, ele não enxerga, ele não vai ajudar, a gente vai perder”, ele ia ser o último a ser escolhido. Mas eu falo que muitas vezes o preconceito está nos professores que vão ministrar a aula do que nas próprias crianças. Mas elas não enxergam dessa forma. Muitas vezes o professor acha que não vai conseguir fazer porque é difícil, e às vezes não, o colega vai ajudar e vai dar certo.

**Nome fictício escolhido pela professora:** Liliane

**Gênero:** feminino

**Autodeclaração racial:** branca

**Formação acadêmica :** Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Mestrado - Programa docência na educação básica na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Doutorado em Educação - formação de professores na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e Pedagogia -

Anhanguera (instituição particular).

**Atuação profissional:** três anos em rede pública e cinco anos em um projeto social em educação não formal.

**Perguntas e respostas feita à professora:**

- O que/como as crianças negras comunicam com seus corpos, suas estéticas e suas formas culturais?

Eu acho que nas manifestações corporais mesmo, dentro da escola, principalmente nas aulas de educação física. Não percebo algo muito diferente.

- As crianças negras expressam desvalorização/descontentamento com seus corpos e sua cultura na escola? Se sim, de que forma?

Nesse sentido sim, eu vejo bastante as meninas falarem do cabelo. Algumas às vezes pegam no meu cabelo e perguntam “professora, seu cabelo sempre foi liso assim?” e às vezes elas falam “ah, eu vou deixar o cabelo liso igual o seu”. Eu percebo mais nas meninas e a questão do cabelo é mais forte na escola. Os meninos eu não me lembro de nenhuma situação específica, mas talvez também sim.

- Como a escola lida com a cultura e a diversidade que as crianças trazem/constroem para/na escola?

Ouvindo as perguntas, eu percebo que eu como docente às vezes não me atento tanto para essas questões, mas eu creio que seja por conta de uma falta de formação. Creio que eu ainda não esteja preparada. E a escola, no geral, também não. Acho que é uma falha da escola.

- Como percebe e lida com as diferenças étnico-raciais inscritas nos corpos de seus(as) alunos(as)?

Nas aulas de educação física eu procuro ficar bem atenta, não só na questão da diferença racial, mas de todo preconceito ou exclusão, por falta de habilidade ou gordinho, baixinho. Também a questão do preconceito com as meninas, de acharem que os meninos são melhores que as meninas. As meninas expressam bastante essa falta de contentamento nas aulas de educação física. Então eu procuro estar bem atenta a essas questões, faço bastante roda de conversa quando percebo alguma situação, procuro pensar em metodologias e atividades que reforcem as diferenças e tento trabalhar as diferenças mais pro bem, porque eu penso que também não adianta a gente falar que não existe, são todos iguais porque não são, mas a gente

tem que respeitar e conviver com as diferenças. Então, na verdade, os conflitos acabam sendo saudáveis, uma vez que você discute e coloca isso pra eles refletirem e pensarem. Isso pode trazer coisas positivas para as aulas e não só tentar evitar. Porque a gente não consegue evitar essas diferenças, esses conflitos, mas sempre trazer uma discussão para essa reflexão.

- Como a escola atua nas formas de manifestações corporais, culturais e na construção da identidade dos(as) alunos(as)?

Eu percebo que ainda são questões bem delicadas e os professores, a gestão, os funcionários, cada um traz a sua própria concepção, aquilo que acredita e tenta colocar isso em prática. E muitas vezes não é o que uma instituição de educação talvez devesse ensinar. Mas toda vez que eu penso nisso eu caio na formação, tanto inicial quanto continuada. Porque a gente não está preparado para lidar com essas questões, então muitas vezes a gente não sabe como agir.

- Observa em seu contexto escolar visões e/ou práticas discriminatórias e/ou preconceituosas em relação às crianças negras? Se sim, como age diante de tal constatação?

Sim, todos os dias. Eu acho que a questão do cabelo, como eu já falei. Essa questão de falar que o cabelo é ruim, tanto das crianças negras quanto das outras crianças. Essa visão de padrão ideal, de cabelo liso, olhos claros. E as crianças, principalmente do 4º e 5º ano, que são já um pouquinho maiores, eles expressam bastante. Infelizmente, a gente vê bastante preconceito. Mas eu vejo que isso também é um preconceito da sociedade que já vem de um tempo. Então talvez isso não seja um preconceito da própria criança, mas da sua convivência familiar, da sua criação, do modo que ela convive em sociedade. E aí, ela vai reproduzindo.

- Tem conhecimento de políticas públicas educacionais para o enfrentamento e superação das desigualdades geradas pela questão étnica-racial no contexto escolar? Se sim, quais e como são implementadas na sua escola?

Nos documentos curriculares, a gente já vê que isso foi inserido. Na educação física, por exemplo, tem os jogos africanos que são conteúdos obrigatórios. E a gente já vê também no PCN que tem alguma coisa se eu não me engano. No currículo da prefeitura de Bauru tem também como conteúdo obrigatório, tanto essa parte dos jogos africanos como a parte da educação especial, que iria pra esse lado do preconceito, que já aparece como conteúdo obrigatório. Embora, de novo, a gente caia na falta de formação, porque é o professor que tem

que ir buscar. Por exemplo, eu quero desenvolver no terceiro bimestre agora os jogos africanos e eu sei muito pouco. Então fui perguntar pra coordenadora, para colegas de profissão se eles tinham materiais pra isso, porque eu tenho pouco conhecimento.

- Como compreende a função da escola em relação ao enfrentamento e superação das desigualdades geradas pela questão étnica-racial? Sua escola desenvolve ações coletivas neste sentido? Quais, com que frequência, quem se envolve (professores, alunos, gestores, comunidade/famílias)?

Como a escola compreende, eu não sei responder, mas eu acho que ela tem papel fundamental. Teria que atuar de forma efetiva nessas questões, porque a escola é um espaço de pluralidade, porque tem aluno de tudo quanto é jeito, tanto de questão racial, religião, tudo que se possa imaginar. E eles têm que conviver todos os dias juntos. Então tem que ser uma boa convivência. Então a escola, no geral, deveria atuar de forma efetiva para fazer com que as crianças se entendam, compreendam as diferenças e respeitem essas diferenças.

- Mas você acha que ela desenvolve alguma ação?

Olha, nos três anos que eu estou na prefeitura, embora eu tenha pego a pandemia, eu nunca vi nenhuma ação concreta em relação a isso. A não ser as ações individuais dos professores, de tentar resolver os conflitos, de discutir, de pensar sobre e de discursos que vão aí pro caminho do respeito às diferenças. Mas algo assim, mais concreto, no geral, uma ação efetiva da escola, nesses três anos eu não vi. Mas eu, na prefeitura de Bauru, eu sou adjunta, então o professor adjunto não participa dos programas de ATP, então eu já vi alguma coisa, nos grupos de whatsapp sobre diferença racial que eles trabalharam. Mas eu não participei, então às vezes eu to falando que eu nunca vi nada na escola, mas as vezes acontece e eu não participo pela minha condição. E eu sei que o diretor daqui da escola, a formação dele é de doutorado e eu sei que ele trabalha, trabalhou e estudou sobre essas coisas, que ele deve tentar desenvolver, ele também é negro. E acho que na parte de formação continuada, ele atua nessa área, mas como eu não participo desses momentos coletivos, eu não tenho essa oportunidade.

- Em sua formação inicial foi abordada a temática antirracista na educação, as representações sociais sobre o corpo negro e sua cultura? E sobre racismo, preconceito racial e discriminação na escola? E na formação continuada, já frequentou algum curso que abordasse tais temáticas?

Não. Eu vi algo oferecido pela prefeitura, mas eu não pude participar por conta da minha

condição, não só de adjunta, mas porque eu trabalho também em outros lugares e esses momentos são coletivos e mesmo se eu quisesse voluntariamente participar, pra mim não é possível, porque eu estou trabalhando em outro lugar. Mas eu já vi alguma movimentação nesse sentido aqui na prefeitura sim, de formação étnico-racial mas eu não participei.

- O que compreende por educação antirracista e das relações étnico-raciais?

Eu acho que é respeitar a cultura negra, conhecer primeiro, porque a gente não conhece, não tem acesso, tanto nós, professores, quanto os alunos também, e valorizar essa cultura. Não negar e fingir que ela não existe, mas conhecer, valorizar e dar a oportunidade, na educação física, por exemplo, pras todas as crianças vivenciarem essa cultura e atuarem de forma efetiva contra o preconceito. Não permitir que essas situações aconteçam. Não fingir que não viu ou ignorar, ou fazer pouco caso, mas pensar em ações para realmente não permitir essas ações aqui dentro da escola.

- Como avalia o engajamento das crianças negras com o processo de ensino e aprendizagem? Observa diferença no envolvimento e rendimento escolar em relação às crianças não negras? Se sim, de que forma?

É como eu falei no começo da entrevista, talvez a minha falha seja não me atentar de fato para essas questões, por isso eu não consigo perceber muita diferença. Mas eu vejo que elas buscam seu espaço, elas querem ser respeitadas, elas querem também vivenciar suas culturas e talvez nesse sentido elas estão lutando aí pra construir sua identidade e não ocultar ou tentar viver de outra forma.