UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES

HEITOR ALVES VIANA

A MÚSICA AFRO-BRASILEIRA COMO FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO PÚBLICO DE SÃO PAULO

SÃO PAULO
2026

HEITOR ALVES VIANA

A MÚSICA AFRO-BRASILEIRA COMO FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO PÚBLICO DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes no Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes – PROFARTES.

Linha de pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Danieli Verônica Longo Benedetti.

SÃO PAULO

2026

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP.
Dados fornecidos pelo autor.

V614m Viana, Heitor Alves, 1987-
A música afro-brasileira como ferramenta para uma educação antirracista no ensino público de São Paulo / Heitor Alves Viana. – São Paulo, 2026.
76 f. : il. color.

Orientador: Profª. Drª. Danieli Verônica Longo Benedetti.
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Música afro-brasileira. 3. Música na educação. 4. Antirracismo. 5. Cultura afro-brasileira. 6. Escolas públicas - São Paulo (SP). I. Benedetti, Danieli Verônica Longo. II. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 780.7

Bibliotecário responsável: Felipe Augusto S. dos S. Rio Branco - CRB/8 9104

HEITOR ALVES VIANA

A MÚSICA AFRO-BRASILEIRA COMO FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO PÚBLICO DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes – Profartes.

Data da defesa: 26/06/2026

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Danieli Veronica Longo Benedetti
UNESP – Instituto de Artes – Campus de São Paulo
Orientadora

Prof. Dr. Pio de Sousa Santana
UNESP – Instituto de Artes – Campus de São Paulo

Prof. Dr. Thiago Barbosa Alves de Souza
Pesquisador Independente

RESUMO

O presente trabalho investiga a utilização da música afro-brasileira como ferramenta para uma educação antirracista no ensino público de São Paulo, a partir de experiências desenvolvidas com estudantes em atividades musicais relacionadas ao samba, à capoeira e a outras manifestações culturais afro-brasileiras. A pesquisa busca compreender de que modo a vivência dessas manifestações pode contribuir para o reconhecimento da diversidade étnico-racial, para a valorização da cultura negra e para a formação de estudantes como agentes antirracistas. A fundamentação teórica articula as contribuições de John Dewey, Paulo Freire, Azoilda Loretto da Trindade, Ana Mae Barbosa e Djamila Ribeiro. A abordagem metodológica fundamenta-se na A/r/tografia e nas experiências pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, considerando a observação e a avaliação qualitativa dos processos vivenciados pelos estudantes. Os resultados evidenciam maior interesse pelas manifestações culturais afro-brasileiras, pela prática da capoeira, pelos instrumentos musicais e pela representação da diversidade racial nas produções artísticas. Conclui-se que a vivência contínua da música afro-brasileira no contexto escolar contribui para a construção da autoestima, a redução de preconceitos, o fortalecimento do sentimento de pertencimento e a valorização da cultura negra, constituindo-se como uma ferramenta relevante para a educação antirracista.

Palavras-chave: música afro-brasileira; educação antirracista; arte-educação; A/r/tografia.

ABSTRACT

This study investigates the use of Afro-Brazilian music as a tool for anti-racist education in public schools in São Paulo, based on experiences developed with students through musical activities related to samba, capoeira, and other Afro-Brazilian cultural expressions. The research seeks to understand how experiencing these cultural expressions can contribute to the recognition of ethnic and racial diversity, the appreciation of Black culture, and the development of students as anti-racist agents. The theoretical framework draws on the contributions of John Dewey, Paulo Freire, Azoilda Loretto da Trindade, Ana Mae Barbosa, and Djamila Ribeiro. The methodological approach is grounded in A/r/tography and in pedagogical experiences developed in the school context, considering the observation and qualitative assessment of the processes experienced by the students. The results indicate greater interest in Afro-Brazilian cultural expressions, capoeira practice, musical instruments, and the representation of racial diversity in artistic productions. The study concludes that continuous engagement with Afro-Brazilian music in the school context contributes to the development of self-esteem, the reduction of prejudice, the strengthening of a sense of belonging, and the appreciation of Black culture, thus constituting a relevant tool for anti-racist education.

Keywords: Afro-Brazilian music; anti-racist education; art education; A/r/tography.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....8
2 EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E A MÚSICA AFRO-BRASILEIRA: UM VALOR CIVILIZATÓRIO.....14
2.1 Construindo estratégias didáticas.....19
2.2 Práticas de ensino com a música afro-brasileira: Capoeira.....24
2.3 Valores civilizatórios afro-Brasileiros e a capoeira.....30
3 A COR DA PELE E O SOM DA PELE: ENTRE TEORIA E PRÁTICA..... 32
3.1 Relato inicial: música, experiência e prática docente..... 33
3.2 O livreto: uma partitura não convencional e lúdica.....36
3.3 Educação, cultura e identidade em Azoilda Loretto da Trindade.....48
3.4 Diálogo, escuta e construção coletiva em Paulo Freire.....51
3.5 Arte como experiência em John Dewey..... 54
3.6 Representatividade, arte e educação antirracista em Djamila Ribeiro..... 57
3.7 A definição da A/r/tografia como metodologia para a investigação.....61
4 CONCLUSÃO.....66
REFERÊNCIAS..... 68
APÊNDICE A - Desenhos do livreto capoeira me chama.....70
ANEXO A - Registro visual da prática pedagógica.....78

1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida para que minha pesquisa se voltasse à música afro-brasileira e à educação antirracista foi a minha atuação como professor de Artes nos últimos vinte anos, em diversas escolas e em diferentes etapas do ensino fundamental e médio, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Minha experiência ocorreu tanto na rede pública quanto em instituições privadas.

Por meio da convivência com os estudantes, identifiquei duas situações recorrentes em sala de aula. A primeira foi o evidente interesse dos alunos pela música: as aulas que a utilizavam como principal manifestação artística despertavam grande envolvimento. Vale ressaltar que, muitas vezes, precisamos explorar diferentes possibilidades pedagógicas em sala, contemplando diversas linguagens artísticas, como as artes visuais, a dança, o teatro e a música.

Nesse contexto, percebi que a fruição musical, especialmente com enfoque na música popular, poderia servir como um ponto de partida significativo para o desenvolvimento da música como ferramenta pedagógica em suas múltiplas possibilidades. Essa abordagem extrapola o caráter meramente técnico e se amplia para diversas potencialidades que a música proporciona para a formação do estudante, através da fruição, da contextualização e do fazer musical, temos um paralelo com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, que redimensiona as possibilidades para incluir a música nas vivências artísticas dos estudantes durante as aulas.

Outro ponto que me despertou profunda reflexão foi perceber que, em sua maioria, os estudantes da rede pública de São Paulo estavam habituados a um senso estético homogêneo, que não abrangia as diversas possibilidades de linguagens e expressões musicais, reproduzindo padrões e clichês que negligenciaram o legado artístico indígena e afro-brasileiro na formação histórica e cultural do Brasil. Para além dessa constatação, o que mais me causou incômodo foi perceber como o racismo estrutural se manifestava entre os estudantes e na própria comunidade escolar — revelando-se nas formas de criar, pensar, se relacionar e agir. Djamila Ribeiro atenta para essa situação:

> A partir do momento em que se compreende o racismo como um sistema que estrutura a sociedade, essas respostas se mostram vazias. É impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. Isso está em nós e contra o que devemos lutar sempre (Ribeiro, 2019, p. 37).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o racismo está além de um desvio individual, mas se configura em um elemento estrutural presente nas relações sociais. Nesse sentido, a educação assume papel fundamental na desconstrução dessas práticas e na formação de consciências críticas voltadas à equidade racial.

Foi com base nessas duas constatações que decidi aliar a vivência musical — mais especificamente com a música afro-brasileira — a uma proposta de educação antirracista, impulsionado pela Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, em todo o território nacional.

A partir das minhas observações, percebi que essa legislação, que representa um marco na luta por uma educação antirracista e na valorização das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a construção da sociedade brasileira, ainda não é, infelizmente, explorada em sua máxima potencialidade. Isso evidencia que o caminho para a implantação de uma mentalidade escolar voltada à valorização da diversidade ainda está em processo de construção — embora alguns avanços já tenham sido conquistados. Minha investigação pretende, portanto, demonstrar como a música afro-brasileira pode atuar como agente transformador no contexto da educação antirracista. Ao vivenciar o legado cultural e histórico africano por meio das aulas, o estudante estará, de maneira orgânica, se instruindo e desmistificando uma herança cultural frequentemente inferiorizada por uma visão que hierarquiza as manifestações e privilegia o legado europeu.

Grande parte das manifestações culturais e musicais afro-brasileiras sofreu repressão em suas origens, sendo marcada por preconceito e violência sustentados por uma mentalidade colonial e escravocrata. A sociedade dominante, sob a

justificativa de uma suposta superioridade étnica e religiosa, perseguiu essas expressões, criando leis e práticas que tentavam erradicar os valores e tradições de origem africana, bem,como os próprios indivíduos como nos atenta Djamila Ribeiro:

> Historicamente, o sistema penal foi utilizado para promover controle social, marginalizando grupos considerados 'indesejados' por quem podia definir o que é crime e quem é criminoso. No Brasil, foram várias as legislações que visavam criminalizar a população negra, como a lei de vadiagem, de 1941, que perseguia quem estivesse na rua sem uma ocupação clara, justamente numa época de alta taxa de desemprego entre homens negros (Ribeiro, 2019, p. 96).

A autora evidencia como o sistema penal brasileiro historicamente operou de forma seletiva, reforçando desigualdades raciais estruturais. Nesse sentido, compreende-se que a criminalização da população negra não é um fenômeno isolado, mas parte de um projeto social mais amplo de controle e exclusão. Assim, torna-se fundamental pensar a educação como espaço de enfrentamento dessas estruturas. Vale ressaltar que em muitos desses momentos classificados como "vadiagem", a população negra estava apenas exercendo suas manifestações culturais, artísticas e religiosas.

Nas escolas de educação básica, essa situação também se reflete. Observam-se preconceitos e desinformação sobre a cultura e a música afro-brasileiras, além de episódios de discriminação racial. Estudar a história desses ritmos e inseri-los no contexto escolar como prática e vivência significa contribuir efetivamente para uma educação antirracista, promovendo uma nova mentalidade de respeito à diversidade e à valorização do indivíduo.

A contextualização, a contemplação e a prática da música afro-brasileira e africana tornam-se, assim, ferramentas valiosas para o desenvolvimento racional, cognitivo e emocional do estudante, possibilitando uma formação integral e uma consciência cidadã crítica. A pesquisa pretende analisar como a educação musical afro-brasileira e africana pode impulsionar mudanças comportamentais, a partir de propostas pedagógicas que articulem ensino, aprendizagem e criação artística em sala de aula, promovendo o contato dos estudantes com a cultura, a história e a estética afro-brasileiras de forma emancipadora e antirracista.

As manifestações musicais afro-brasileiras são extremamente ricas e constituem uma fonte inesgotável de possibilidades educativas. Reconhecer e valorizar essa produção cultural é essencial para compreendermos nossa identidade e colaborarmos na construção de uma sociedade mais justa e humana.

Trabalhar musicalmente em sala de aula envolve criatividade, sensibilidade, fruição artística, contemplação estética, conhecimento histórico, concentração, imaginação, consciência corporal, respeito ao outro e autoestima. Essa abordagem busca articular tais benefícios ao enfrentamento do racismo. A vivência musical proporcionará ao aluno um momento lúdico e prazeroso, favorecendo a assimilação natural de valores e conhecimentos ligados à cultura afro-brasileira, contribuindo para sua formação cidadã, crítica e humanista.

Nas escolas municipais de São Paulo, há grande diversidade étnico-racial entre estudantes, famílias, professores, gestores e demais profissionais. Compreender essa diversidade na prática significa promover atividades de mediação e enfrentamento às tensões raciais. Essas atitudes tornam-se essenciais para consolidar uma educação verdadeiramente antirracista.

O racismo estrutural presente na sociedade manifesta-se nas escolas por meio de atitudes preconceituosas naturalizadas. Essa realidade pode ser compreendida pela ausência de conteúdos sobre as culturas negra e africana nos currículos escolares. Enquanto o currículo não for descolonizado, continuará centrado em referências que não representam a pluralidade da comunidade, perpetuando exclusões históricas.

Tendo como base de reflexão minhas aulas, minha produção artística e minha pesquisa, defini como metodologia para o presente trabalho a A/r/tografia[1], que se caracteriza pelo movimento constante entre o fazer artístico, a reflexão crítica e a atuação docente, em que a criação artística não é apenas objeto de estudo, mas também um meio de produção de conhecimento. Assim, compreendendo-me como pesquisador-artista-professor, posso me engajar em práticas criativas como forma de compreender e transformar a realidade educacional da qual faço parte.

[1] "A/r/tografia é uma metodologia desenvolvida por Rita Irwin e colaboradores, baseada na integração entre artista (artist), pesquisador(a) (researcher) e professor(a) (teacher), articulando criação, reflexão e prática educativa." (Irwin *et al*., 2004).

Entendo a A/r/tografia como uma metodologia viva e aberta, pois permite experimentações com múltiplas linguagens, como textos, imagens, músicas, vídeos e performances. Nesse processo, o percurso da pesquisa não é linear, mas rizomático, construído em camadas de sentido a partir das vivências e do diálogo entre sujeitos, contextos e práticas.

Foi nesse contexto que desenvolvi minhas investigações, interligadas às minhas aulas e à produção artística. O trabalho foi realizado em sala de aula, com a participação ativa dos estudantes, promovendo a experimentação de instrumentos, a criação musical e vivências com ritmos afro-brasileiros, bem como outras possibilidades de criações artísticas que se relacionassem com a manifestação motora, a música, partindo do princípio de que a arte é uma forma legítima de produção de conhecimento.

Essa abordagem favoreceu o desenvolvimento da reflexão crítica e do conhecimento sensível, articulando prática artística, teoria e engajamento social.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Clemente Pastore, localizada no Jardim Nakamura, um bairro periférico da cidade de São Paulo com expressiva população afrodescendente. As propostas pedagógicas tiveram como objetivo promover vivências musicais afro-brasileiras na escola, oferecendo aos estudantes oportunidades de contato com suas raízes culturais, bem como experiências diversas que contemplam múltiplos enfoques e perspectivas.

Essa prática visa, sobretudo, enfrentar a ausência dessas vivências no cotidiano escolar e contribuir para o ensino da arte afro-brasileira como ferramenta de combate ao racismo.

O primeiro capítulo, intitulado “Experiência artística e a música afro-brasileira: um valor civilizatório”, apresenta reflexões acerca da música afro-brasileira como experiência estética, cultural e formativa, compreendendo-a como parte dos valores civilizatórios afro-brasileiros presentes na educação e nas práticas sociais. No tópico “Construindo estratégias didáticas”, relato práticas desenvolvidas durante o processo de formação que contribuíram para minha investigação, no tópico “Práticas de ensino com a música afro-brasileira: Capoeira”, são abordadas experiências pedagógicas desenvolvidas a partir da capoeira e de suas musicalidades,

evidenciando possibilidades educativas no contexto escolar. Já no tópico “Valores civilizatórios afro-brasileiros e a capoeira”, discutem-se os saberes, princípios e dimensões culturais presentes na capoeira, relacionando-os às contribuições afro-brasileiras para a construção de práticas educativas antirracistas.

O segundo capítulo, “A cor da pele e o som da pele: entre teoria e prática”, articula experiências pedagógicas, referências teóricas e caminhos metodológicos da pesquisa. Ao longo dos tópicos, são discutidos o livreto produzido como material artístico-pedagógico, as contribuições de autores como Azoilda Loretto da Trindade, Paulo Freire, John Dewey e Djamila Ribeiro, além da definição da A/r/tografia como metodologia da investigação.

2 EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E A MÚSICA AFRO-BRASILEIRA: UM VALOR CIVILIZATÓRIO

A disciplina *“A experiência artística e a prática do ensino de artes na escola (abordagens metodológicas)”*, ministrada pelos professores Sidney Peterson e Pio Santana, durante o segundo semestre de 2024 no instituto de Artes da UNESP, apresentou reflexões e vivências sobre como nossas experimentações em arte podem se relacionar com nossa produção artística individual, nossa atuação como professores e nossa pesquisa. Essa percepção se deu por meio das vivências nas aulas, que propuseram experiências diversificadas, como visitas a museus, produções artísticas, experimentações de linguagens, debates sobre a atuação em sala de aula, sobre a própria produção artística e sobre a pesquisa. Assim, pude dimensionar essa disciplina como uma experiência abrangente, que se define como artística, mas que se expande em compreensões de vida, extrapolando o estético e o poético e absorvendo também o campo filosófico e sociológico.

John Dewey compreende a arte como uma forma de comunicação universal e livre, relacionada às experiências humanas coletivas e à construção de vínculos sociais, vinculando-a também às práticas rituais e à formação da consciência de pertencimento entre os indivíduos (Dewey, 2010).

Durante esse processo, percebi que, em todas essas atividades, eu relacionava os temas e as vivências abordadas com minha pesquisa, minha produção artística e minha atuação profissional, que orbita em torno da música afro-brasileira. Tendo como tema da minha pesquisa *“A música afro-brasileira como ferramenta para uma educação antirracista no ensino público de São Paulo”*. Percebi que o conceito de educação corrobora com o pensamento de John Dewey que reflete que a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida (Dewey, 2010). Nessa linha de pensamento, a vida está na arte e a arte está na vida, assim como a pesquisa e a educação.

Acredito que a inclusão da música afro-brasileira no contexto educacional, sobretudo no ensino fundamental, contribui para o enfrentamento de preconceitos estruturais presentes em toda a comunidade escolar. Esses casos não se restringem

aos estudantes — manifestam-se, muitas vezes, entre o corpo docente e os demais funcionários da escola. Tais preconceitos estão enraizados em nossa sociedade e se expressam de diferentes formas: desde declarações inconscientes que reforçam estereótipos, passando pelo racismo recreativo, que se pronuncia por meio de "brincadeiras", até injúrias raciais e discriminações escancaradas. Essas práticas racistas geram consequências desastrosas para o indivíduo e, consequentemente, para a sociedade, como salienta Azoilda Loretto da Trindade:

> As práticas racistas produzem efeitos muito desastrosos no nível social, pois atrasam o processo de transformação social: os/as alunos/as, ao deixarem a escola, terão dificuldades para dialogar, para trocar e compartilhar, para criticar. E, no nível psicológico, podem tender a se negar, a não se gostar, a ter vergonha de si e dos seus irmãos e irmãs… (Trindade, 2008, p. 35)

A música afro-brasileira, nesse contexto, atuará como um agente de educação antirracista, pois ajuda a entender a formação multirracial e cultural do povo brasileiro. Por meio das vivências musicais, poderemos evoluir no pensamento para respeitar a diversidade e o pluralismo presentes na formação da nossa sociedade.

A Lei nº 10.639/2003, que estabelece o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, foi um marco importante para a efetivação desse aprendizado fundamental. Porém, passados mais de dez anos da promulgação da lei, observamos poucas atividades, incentivos e recursos que garantam seu cumprimento, o que resulta em uma sociedade que pouco conhece suas raízes africanas, sua história, sua cultura e seu legado para a formação do povo brasileiro, gerando, assim, uma parcela da sociedade racista e ignorante de sua formação cultural e de seu dever social.

Trabalhar a música afro-brasileira no contexto escolar torna-se, então, algo fundamental nesse processo de instrução, pois, por meio de sua experimentação, essas questões serão vivenciadas de maneira lúdica e poética. Através da fruição musical, as pessoas envolvidas nesse processo estarão imersas na arte e na história africana e afro-brasileira, transformando-se, assim, em indivíduos antirracistas. O contato com as manifestações artísticas afro-brasileiras, nesse contexto, promove a sensibilização, a empatia e a identificação, pois a música trabalha com o sensorial, o subjetivo e o poético, trazendo reflexões e experiências

emocionais, formando paralelos com a própria formação, histórias, vivências e sentimentos de cada um.

A música favorece o desenvolvimento da memória, da concentração, da sensibilidade e da criatividade no processo educativo, essas potencialidades, no contexto antirracista, são aliadas para a formação cidadã, que extrapola a fruição artística e se desdobra em aprendizados interdisciplinares, conectando os saberes trabalhados na História, na Geografia, na Língua Portuguesa, na Educação Física etc. Pois, em todas as disciplinas presentes no currículo, pode-se contemplar o legado africano que contribuiu para a formação cultural da sociedade como um todo. Por meio dessa interdisciplinaridade, cria-se uma comunidade escolar que age integrando projetos e vivências em temas transversais e habilidades sociais, fortalecendo a sintonia, a comunicação, a colaboração, o respeito e a solidariedade. Essas qualidades fortalecem o senso de comunidade e transformam pensamentos e atitudes em ações antirracistas.

Partindo dessas premissas, a música pode desempenhar um papel fundamental na afirmação da identidade do indivíduo, trazendo um senso de comunidade, autoestima e, consequentemente, a autovalorização. Ao serem expostos a essas manifestações, os alunos vivem a experiência de sua cultura sendo valorizada, professada e celebrada de maneira viva e coletiva. A música afro-brasileira exaltada em sala de aula proporciona um momento importante, no qual a oralidade desempenha papel fundamental, transmitindo sua cultura, suas histórias, suas tradições e seus valores. Com a assimilação desses elementos, ocorre o intercâmbio entre gerações, onde os mais velhos professam a história, e os mais novos a ressignificam para a contemporaneidade, tornando-se agentes protagonistas da produção artística e cultural.

Historicamente, a musicalidade afro-brasileira constituiu uma importante ferramenta de educação e, consequentemente, de adaptação e sobrevivência no deplorável contexto da escravidão. Por meio da música, transmitiam-se não apenas a cultura e a história, mas também conselhos para melhor adaptação, estratégias de melhoria de vida, de conduta e de sobrevivência, definindo aspectos éticos e comportamentais que podiam favorecer o indivíduo em diferentes contextos, além de alertar sobre a resistência, a celebração, o senso de comunidade e a liberdade.

Nesse sentido, a inclusão da música na prática docente trará um impacto positivo nos saberes dos alunos e professores, segundo Trindade:

> Uma prática docente que seja voltada para a diversidade étnica e cultural da nossa população, sobretudo dessa população que ao longo da história do Brasil, vem sendo alijada dos direitos civis, sociais e humanos, dessa população que dorme nas filas por uma vaga na escola pública. Uma prática docente política, ideológica e humanamente comprometida com o nosso povo mestiço, belo, forte, que luta, que surpreende, que ri, que chora, que cria cotidianamente saberes e estratégias, práticas que possibilitem viver/sobreviver, num tempo em que a exclusão social é vista como um valor positivo e como inevitável (Trindade; Santos, 1999, p. 16)

A partir dessas práticas, podemos concluir que a educação antirracista se dará de maneira diversa, respeitando as subjetividades das individualidades, com enfoque principal em valorizá-las. Por meio da troca, é possível repensar vícios cotidianos que não condizem com um ambiente de acolhimento e inclusão pois segundo Freire:

> Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 2005, p. 79)

Essas habilidades no contexto atual de sala de aula configura uma potente ferramenta pedagógica, dando um caráter prático e funcional para a manifestação artística, portanto a musicalidade trabalhada em sala de aula sempre vem aliada com outras compreensões que podem ser dimensionadas nos diferentes *valores civilizatórios afro-brasileiros***.** Segundo Silva, citando Azoilda Loretto da Trindade:

> Ao descobrirmos os valores civilizatórios afro-brasileiros, podemos compreender que vivemos embates terríveis, sociais e históricos, determinados pelo racismo; perceber que não estamos condenados a um mundo euro-norte-centrado, a um mundo masculino, branco, burguês, monoteista heterossexual, hierarquizado… Outros modos de ser, fazer, brincar e interagir existem.” Azoilda Loretto da Trindade. (Silva, 2021, p. 53)

Azoilda Loretto da Trindade também destaca os valores civilizatórios como fluxos e conexões que se hibridizam, segundo Trindade:

> Temos valores marcados por uma diversidade, somos descendentes de organizações humanas em processo constante de civilização. Digo processo e não evolução. Como afro-brasileiras e afro-brasileiros, ciosas/os e orgulhosas/os desta condição, em diálogo com valores humanos de várias etnias e grupos sociais, imprimimos valores civilizatórios de matriz africana à nossa brasilidade que é plural. (Trindade, 2015, p.143)

A música, nesse sentido, é aliada da corporeidade por meio do jogo e da dança; da ludicidade, através de sua dimensão brincante; da ancestralidade, por trazer vínculos com nossos antepassados; da memória, por tratar de temas históricos e de experiências individuais e coletivas; da energia vital, ou axé, por se tratar de uma manifestação viva; da oralidade, pois enfatiza as palavras, as entonações e as pronúncias; e da circularidade, que demonstra a codependência e a não hierarquização, desenvolvendo um senso de pertencimento e responsabilidade mútua. Também está relacionada à religiosidade, pois carrega e transmite aspectos do sagrado, e ao cooperativismo, que evidencia a importância da solidariedade na vida em sociedade, trazendo a compreensão da unidade entre as pessoas. Segundo Trindade:

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

Outro aspecto trabalhado a partir da música afro-brasileira é o transculturalismo, pois ela faz parte desse intercâmbio cultural, incorporando elementos europeus, indígenas e de outras civilizações, o que resultou em gêneros

diversos. Partindo dessa constatação, percebemos que essa mistura não ocorreu apenas na arte, mas também na formação do povo brasileiro. Compreender essa miscigenação cultural é compreender também a nossa miscigenação enquanto sociedade e a parcela africana que nos define enquanto povo brasileiro. Nesse sentido, a música é uma ferramenta que pode promover o senso crítico para a promoção da igualdade e dos direitos dos negros, bem como o respeito e o enfrentamento de atos racistas — ainda infelizmente muito presentes no contexto escolar.

A fruição da música afro-brasileira, inserida no contexto da arte-educação no ensino fundamental, nos traz reflexões sobre nossas raízes, origens e nosso papel na sociedade. É de suma importância que as crianças compreendam essas manifestações artísticas para que possam entender a formação do povo brasileiro.

2.1 Construindo estratégias didáticas

Nesse contexto, a disciplina *"A experiência artística e a prática do ensino de artes na escola (abordagens metodológicas)"*, ministrada durante o segundo semestre de 2024, no Instituto de Artes da Unesp, sob a regência dos professores Sidney Peterson e Pio Santana, no programa PROFARTES, que visa a formação de professores mestres em arte-educação, serviu como norteadora para a construção de novas possibilidades. Durante as aulas, os professores apresentaram propostas de criação artística explorando as linguagens, suas poéticas, seus conceitos e possibilidades. Para isso, foram realizadas diversas visitas a exposições e palestras, além de propostas de criações artísticas fora do instituto, como performances e criação de videoarte, visitas a galerias, criações coletivas e individuais, e a participação em uma exposição ao fim do processo.

Aliadas a essas práticas, os professores também promoveram debates acerca das produções e experiências vivenciadas, proporcionando um novo enfoque para que os discentes refletissem sobre suas pesquisas e suas atuações dentro da sala de aula, redimensionando sua concepção de professor para professor-artista-pesquisador. Essa maturação da identidade do arte-educador foi fundamental para potencializarmos nossas práticas pedagógicas e nossas

possibilidades de atuação no processo de pesquisa. Por meio dessa evolução conceitual, conseguimos explorar novas possibilidades de atuação e enfoques, proporcionando, consequentemente, uma experiência mais rica durante nossas propostas em sala de aula.

A minha vivência durante as aulas do PROFARTES fez com que eu abrisse novos caminhos e maneiras de atuar. Essa renovada concepção teve uma relação direta com os rumos da minha pesquisa, minha atuação em sala de aula e minha produção artística. A vivência me possibilitou lapidar a minha metodologia e perceber os pontos de convergência entre essas três áreas de atuação, trazendo a homogeneidade do professor, do artista e do pesquisador. Dentro desse programa, pude aproximar minha pesquisa da produção cultural escolar, reafirmando minha condição de A/R/tógrafo e relacionando as produções artísticas dos meus alunos com minha pesquisa e minha própria atuação artística em sala de aula, o que se configura numa experiência muito rica para a minha formação e consequentemente para minha pesquisa e atuação.

Durante esse processo, pude refletir que, partindo do pesquisador como base de atuação, podemos revelar a potência do artista que habita o educador e, como via de mão dupla, exortar o educador que habita o artista, criando, a partir desse enfoque, o sentido social, poético e pedagógico para sua pesquisa, sua arte e sua aula.

Minha produção, pesquisa e atuação docente estão fundamentadas na *“música afro-brasileira como ferramenta para uma educação antirracista”*, tendo como público os alunos do ensino fundamental da Prefeitura de São Paulo. Durante as aulas de experiência artística, pude desenvolver muitas propostas e ideias para aplicá-las e desenvolvê-las com meus alunos, o que resultou em possibilidades para minha arte, minha aula e minha pesquisa, uma vez que considero essas três atuações indissociáveis na minha produção.

Na aula inaugural, foi feita uma proposta de leitura de imagem, na qual tínhamos que escolher uma imagem dentre algumas opções apresentadas, uma palavra e uma pergunta, e, a partir desses elementos, desenvolver uma aula com nossos alunos em que a leitura de imagem fosse contemplada. Minha escolha foi

uma imagem de Heitor dos Prazeres, a palavra “festa” e a pergunta “Quais são as diferentes formas de se reunir?”.

A partir dessa palavra, dessa pergunta e da imagem de Heitor dos Prazeres, desenvolvi em sala de aula experiências embasadas na proposta triangular de Ana Mae Barbosa (1991), para diferentes anos da Educação Básica, com possibilidade de adaptações para todos os ciclos. Após usar dois vértices da proposta triangular para contextualizar e apreciar a pintura de Heitor dos Prazeres, propus aos alunos que vivenciassem aquela obra tocando os instrumentos musicais nela retratados, trazendo assim, um ponto de convergência entre as artes visuais e a música.

Nos anos iniciais, depois de apresentar algumas obras de Heitor dos Prazeres e contextualizar as imagens, mostrando possibilidades de festas populares e, consequentemente, formas de se reunir, expliquei aos alunos a biografia do autor. Chamei a atenção para a importância de o negro ter sido representado por um artista também negro e desenvolvi uma proposta em duas etapas. Na primeira, voltada para os alunos mais novos, dei foco à vivência musical por meio da experimentação de instrumentos musicais afro-brasileiros, confeccionados artesanalmente por mim e por alguns estudantes da EJA (educação de jovens e adultos) de anos anteriores, e expostos como objetos artísticos em sala de aula. Posteriormente, esses instrumentos fizeram parte de uma exposição sobre a consciência negra e a ancestralidade desenvolvida na escola, permitindo a apreciação e o levantamento de questionamentos por parte das crianças, tanto em seu aspecto estético e funcional quanto em sua importância cultural e sagrada para as cosmovisões africanas.

Os alunos puderam entender os instrumentos como condutores de festas populares, ritos religiosos e centralizadores de diferentes maneiras de se reunir e promover intercâmbios sociais. Os instrumentos representam, em suma, a cultura de um povo que resistiu e se ressignificou no Brasil. Sendo assim, os instrumentos de origem africana e afro-brasileira também podem ser redimensionados como relíquias e símbolos da resistência e do triunfo cultural desse povo.

Após essa abordagem do instrumento enquanto objeto representado na pintura, destaquei na imagem os instrumentos, a festa e a música que estavam

sendo retratados, trazendo-os para a realidade por meio da experiência dos alunos. Eles puderam, então, tocar os instrumentos representados na obra de Heitor dos Prazeres. Com essa experimentação, explorei a história, a origem e os ritmos dos instrumentos — agogô, xequerê, pandeiro, tamborim, reco-reco, entre outros. Essa temática foi o ponto de partida para desenvolver muitas outras vivências que envolvem a música afro-brasileira em sua enorme riqueza cultural, pois ela configura um manancial de possibilidades artísticas.

Após a aula em que os alunos tocaram os instrumentos da pintura de Heitor dos Prazeres, apresentei-lhes outro artista negro que retratou outros artistas negros: o fotógrafo Walter Firmo. Por meio da fotografia, pude diferenciar as formas de registro; os alunos compararam a pintura com a fotografia. Essa atividade teve como objetivo trazer o protagonismo do artista negro, tanto como representador quanto como representado. Achei importante abordar o tema do negro representando a si próprio em sua produção artística, tendo em vista que, em diversos momentos da história da arte, existem exemplos de artistas negros que não tinham como tema a representação do negro, muitas vezes por causa da opressão do racismo vigente.

A partir dessa problematização, apresentei as obras de Heitor dos Prazeres e do fotógrafo Walter Firmo para destacar a importância da autorrepresentação do negro nas artes plásticas. A contemplação da produção dos dois artistas foi o ponto de partida para trabalhar as diferentes formas de registro — pintura e fotografia — e conhecer a música afro-brasileira em diferentes momentos históricos, uma vez que Heitor dos Prazeres representava em suas obras cenas de sambistas e carnavais do início do século XX, além de ser, ele próprio, um sambista, capoeirista e um artista importante na história da música afro-brasileira. Já Walter Firmo retratou diversas festas populares, também abordadas em sala de aula, além de grandes nomes da música popular afro-brasileira, como Cartola, Clementina de Jesus, Pixinguinha, entre outros.

A proposta da aula se deu da seguinte maneira: foram exibidas, por projetor na sala de aula, as pinturas de Heitor dos Prazeres e as fotografias de Walter Firmo, bem como as biografias dos dois artistas. Após esse contato, foi tocada uma música de Heitor dos Prazeres e também uma música de algum artista da MPB retratado por Walter Firmo em suas fotografias, conforme escolha dos alunos. Algumas turmas

escolheram Cartola, outras Djavan, outras Pixinguinha, outras Clementina de Jesus, entre outros. Depois de ouvirem as músicas e contextualizarem a produção dos músicos, perceberam que, em muitas dessas canções, o negro também está sendo citado em seus costumes e em sua história, gerando um importante ponto de reflexão sobre a representatividade afro-brasileira na construção da nossa identidade e da nossa cultura nacional.

Após isso, propus que os estudantes representassem alguém da família, um amigo ou a si próprios numa atividade artística, por meio do estilo dos dois artistas: uma fotografia, que podia ser tirada com a câmera do celular, e um desenho no estilo de Heitor dos Prazeres. Depois da apresentação dessas produções, propus que os alunos expusessem as imagens para os colegas e contassem sobre a pessoa retratada.

Foram produzidos muitos retratos e desenhos de familiares tocando instrumentos, cantando, em atividades artísticas, festas e eventos familiares. Com essas atividades, os alunos puderam conhecer algumas produções musicais de artistas afro-brasileiros e tocar ritmos afro-brasileiros. Houve uma troca de experiências e informações, e com essa aproximação da arte e da cultura afro-brasileira à realidade dos alunos, a aula teve como resultado a maturação do pensamento antirracista por meio da construção da autoestima e do senso de pertencimento.

Dessa forma, a disciplina *"A experiência artística e a prática do ensino de artes na escola (Abordagens metodológicas)"* foi norteadora para o desenvolvimento de propostas inovadoras que se alinham com meu tema de pesquisa: a música afro-brasileira. Segundo Silva:

> A música promove momentos lúdicos e únicos de entrelace entre corpos numa perspectiva de integração e harmonia, aguçando nosso sentido e afetando nossas existências. A musicalidade é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos (Trindade, 2005), pois é emocional e é o instrumento que temos para transformar sinais sonoros em emoção e vice-versa. (Silva, 2021, p. 57)

A disciplina serviu como fonte de inspiração e possibilidades para o desdobramento de minha pesquisa, minha atuação em sala de aula e minha

produção artística. Relacionar as vivências desenvolvidas na disciplina com meu tema de pesquisa constituiu uma eficaz experiência de como podemos articular temas diversos em diferentes âmbitos de atuação, condensando essas propostas para a criação de novas possibilidades que convergem com nossa proposta de estudo, nossa atuação pedagógica e nossa produção artística, incentivando, dessa maneira, novas possibilidades de pensamento e atuações práticas para o desenvolvimento dessas potencialidades.Segundo Dewey:

> A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente". (Dewey 2010, p. 109)

2.2 Práticas de ensino com a música afro-brasileira: Capoeira

Trazer a capoeira para as aulas de arte foi um processo natural. Eu, enquanto praticante e admirador dessa manifestação, procuro sempre contextualizá-la e experimentá-la em suas diversas possibilidades com os estudantes. Foi nesse contexto que comecei a levar os instrumentos musicais utilizados nessa prática para as vivências em sala de aula.

Apresentar aos estudantes a produção das artes negras é de suma importância para fortalecer o antirracismo. Como afirma Djamila Ribeiro:

> No campo das artes temos experiências notáveis realizadas pela população negra no Brasil, mas infelizmente ainda pouco conhecidas. O Teatro Experimental do Negro (TEN), criado por Abdias do Nascimento em 1944, buscou valorizar a cultura afro-brasileira por meio da educação e da arte, formulando uma estética própria, para além da reprodução da experiência de outros países, e visando ao protagonismo do povo negro.(Ribeiro, 2019, p. 28)

Quando tratamos da cultura afro-brasileira, é imprescindível ressaltar o legado do povo negro em sua construção cultural. Assim, os instrumentos experienciados pelos alunos assumem um caráter que extrapola sua funcionalidade musical,

tornando-se objetos de resistência que se dimensionam tanto no campo artístico quanto no sagrado.

O processo dessas vivências com os estudantes é gradual. Procuro me ancorar em um paralelo com a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, apresentando três dimensões: contextualização, apreciação e fazer artístico.

O processo se inicia com a exposição dos instrumentos em sala de aula. No contexto da capoeira, levei primeiramente o berimbau, explicando sua história, origem, importância para o povo afro-brasileiro e sua função dentro da roda de capoeira — afinal, é ele quem comanda a dinâmica dessa ritualística. Após essa contextualização, executo e demonstro sua sonoridade para os estudantes, apresentando alguns toques e cantando algumas cantigas. Por fim, ocorre o momento do fazer, no qual os estudantes experimentam os instrumentos. Esse processo foi repetido com o atabaque, pandeiro e o agogô, sempre respeitando essa abordagem ancorada nos três vértices da Proposta Triangular.

Nesse processo, os estudantes revelam uma troca de saberes e informações surpreendentes. Muitos já possuem conhecimento prévio sobre capoeira; outros, nesse ambiente e contexto, sentem-se mais à vontade para se revelarem como adeptos de religiões de matrizes africanas.

Com a experimentação desses instrumentos, cria-se um ambiente propício para reflexões e trocas sobre a arte e a cultura afro-brasileira. Também vêm à tona muitos episódios de preconceito: alguns estudantes reproduzem estigmas que associam a arte e a cultura de origem africana a aspectos negativos, como a ideia de “bruxaria”, tratando tais manifestações de forma preconceituosa e estereotipada. Não é raro a designação **“**macumba**”** ou **“**macumbeiro**”** surgir em contextos pejorativos, o que revela o legado de uma sociedade escravocrata que ridiculariza as produções culturais afro-brasileiras.

Esse tipo de comportamento evidencia o racismo estrutural, que extrapola os estudantes — tais manifestações também ocorrem entre professores e outros membros da comunidade escolar, por meio de comentários e visões que dificultam o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural no Brasil. No entanto, é justamente a partir desses episódios que se evidencia a necessidade de se abordar

a temática da arte e cultura afro-brasileira no ambiente escolar, como algo imprescindível para uma educação antirracista, como destaca Ribeiro (2019, p. 59), “O racismo assume diversas dimensões no ambiente de trabalho, o que demanda análise constante das práticas corporativas”.

Foi assim que desenvolvi, na escola em que leciono, um “*projeto de cultura musical afro-brasileira”*, que se mostrou eficaz para a construção de uma proposta que envolveu toda a comunidade escolar. Diante desse cenário, propus ao coordenador pedagógico a realização, com os professores e durante a JEIF (Jornada Especial Integral de Formação), uma vivência com a musicalidade da capoeira. Apresentei aos docentes os instrumentos com a mesma abordagem didática utilizada em sala de aula. Eles puderam opinar, refletir, tocar os instrumentos e cantar as cantigas da capoeira, ampliando sua criticidade frente ao racismo, segundo Ribeiro:

> Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que, antes do processo de conscientização, não seriam questionadas. (Ribeiro, 2019, p. 107)

Após essa formação, estruturou-se, de forma natural, um maior interesse dos professores em abordar a temática afro-brasileira em suas aulas, o que culminou com a criação da “Semana da Ancestralidade”. A primeira parceria dessa iniciativa foi com a professora de Educação Física, também praticante e entusiasta da capoeira, que começou a trabalhar os movimentos básicos dessa manifestação com os estudantes. Logo em seguida, a professora de Leitura passou a abordar a temática africana nos livros trabalhados em sala, e outro professor de Artes propôs pesquisas e criações baseadas em diversas manifestações da arte afro-brasileira.

Durante essa semana, foram realizadas exposições dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos — como máscaras africanas, releituras de obras de arte e grafites com personalidades da cultura afro-brasileira nos muros da escola. Também ocorreu a realização da roda de capoeira na quadra, onde toda a

comunidade escolar, dividida por ciclos, pôde experienciar o evento: jogando capoeira, cantando e tocando os instrumentos.

As manifestações artísticas não se restringiram à capoeira. Os estudantes também cantaram sambas compostos coletivamente por mim e por eles, além de apresentarem o maculelê — manifestação cultural afro-brasileira que mescla dança, música e ritmo, tradicionalmente praticada com dois bastões de madeira. Originário das comunidades negras do interior da Bahia, o maculelê está ligado aos rituais afro descendentes, à resistência cultural e à ancestralidade africana.

Apresentaram, ainda, indumentárias do universo do candomblé, bem como os toques e danças próprias dessa expressão religiosa. Após esse processo, pude constatar que as vivências musicais afro-brasileiras contribuíram significativamente para que a comunidade escolar desmistificasse temáticas afrodescendentes, participando de forma ativa e lúdica dessas experiências, segundo Ribeiro:

> É importante que se tenha uma preocupação real em não desrespeitar os símbolos de outras culturas. Para isso, deve-se nutrir empatia pelos diversos grupos existentes na sociedade — um processo intelectual que é construído ao longo do tempo e exige comprometimento: quando eu conheço uma cultura, eu a respeito. Então, é essencial estudar, escutar e se informar. (Ribeiro, 2019, p. 72)

Outro ponto importante foi o contato com o programa “Boas Práticas Escolares”, da TV Cultura, que realizou uma reportagem sobre essa abordagem pedagógica, com entrevistas com professores, equipe gestora e filmagens dos estudantes durante a roda de capoeira. A exibição do programa para os próprios alunos fortaleceu sua autoestima, evidenciou a potência da arte e despertou curiosidade, interesse e admiração em muitos outros estudantes. Isso permitiu a ampliação da participação e o fortalecimento da capoeira enquanto prática ancestral que carrega, em sua essência, o legado de resistência do povo negro, Ribeiro também destaca:

> O debate sobre racismo se mostra urgente quando falamos de mídia e de acesso a recursos para produções audiovisuais. No documentário *A negação do Brasil*, o diretor Joel Zito Araújo analisa a influência das telenovelas no imaginário coletivo nacional, enquanto faz uma denúncia contra o racismo televisivo e os papéis

> estereotipados destinados a atores e atrizes negros. (Ribeiro, 2019, p. 73)

A música na capoeira é o elemento primordial para que a ritualística aconteça. Ela conduz todos os processos inerentes à manifestação, sendo o fio condutor que determina o ritmo, a energia e a dinâmica da roda. Assim, além de funcionar como acompanhamento sonoro, assume um papel pedagógico e cultural, pois carrega enfoques históricos, políticos e espirituais que remetem às raízes africanas e afro-brasileiras, tanto na forma quanto no conteúdo.

Num primeiro momento, apresentei aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental os instrumentos utilizados nessa manifestação: o berimbau, o atabaque e o agogô. Após essa apresentação inicial, promovemos uma roda de conversa em que os estudantes foram contextualizados sobre a importância desses instrumentos para o povo negro no Brasil.

Em seguida, os estudantes puderam manipular livremente os instrumentos, que não foram apresentados apenas como objetos sonoros, mas como verdadeiras obras de arte e relíquias de uma cultura ancestral. Os alunos exploraram suas possibilidades sonoras e contemplaram sua carga estética e simbólica.

Existem diversas formas de estruturar a musicalidade na prática da capoeira. Nas aulas que desenvolvo, utilizo a instrumentação tradicional que forma a chamada “bateria”, composta pelo berimbau e caxixi, de origem africana, que comanda a roda e emite sinais sonoros para entrada, saída e movimentação dos participantes, além de acompanhar as cantigas, o atabaque, tambor de origem africana que sustenta o ritmo da roda, o pandeiro, com função percussiva e muito difundido em diversos ritmos afro-brasileiros, e o agogô, instrumento africano que auxilia e complementa a bateria com sua textura sonora.

Por meio da visualização, audição e manipulação desses instrumentos, os alunos mergulham na cultura africana desenvolvida no Brasil. Os povos escravizados trouxeram, além de seus corpos, sua arte e cultura. Esses instrumentos, que, por si só, já são obras de resistência do povo negro no país.

Após esse primeiro contato com os instrumentos, proponho, nas aulas, uma vivência musical com coro e canto. Toco o berimbau, canto algumas cantigas e ensino aos estudantes a estrutura dessas músicas. O canto, na capoeira, é um elemento determinante: carrega narrativas de resistência e evoca a ancestralidade. As cantigas possuem diversas funções e significados — abordam personagens históricos escravizados, revelam idiomas africanos, denunciam injustiças, exaltam mestres e artistas e narram histórias sob o ponto de vista do povo negro, as cantigas, geralmente, apresentam uma estrutura composta por ladainhas e corridos:

A **“**ladainha” é cantada no início da roda, trazendo ensinamentos filosóficos ou conselhos, entoados por quem comanda o berimbau. Os **“**corridos” vêm em seguida, com estrutura de pergunta e resposta — característica da musicalidade afro-brasileira. Nesse momento, os estudantes vivenciam a musicalidade da capoeira, tornando-se agentes ativos da música que está sendo executada.

Essas expressões de memória coletiva do povo negro no Brasil transmitem oralmente um legado de resistência cultural e preservação identitária. Além de manter viva a ancestralidade africana, a integração entre som, corpo e espiritualidade faz parte de uma cosmovisão africana, na qual esses elementos são indissociáveis.

Na capoeira, a música não é um componente à parte: ela constitui a própria prática. A capoeira pode ser abordada de diversas formas, mas, em essência, ela é a condensação de arte, luta e rito, em um processo colaborativo e circular que valoriza a escuta, a presença e o respeito ao tempo e aos processos do outro. A música está presente nos próprios participantes, evocando memórias, educando corpos, fortalecendo identidades e criando laços afetivos e comunitários.

A musicalidade da capoeira apresenta aos estudantes uma nova forma de fruição artística, que rompe com padrões estéticos eurocêntricos. É uma manifestação lúdica, política e identitária, sendo uma poderosa aliada da educação antirracista. Em um espaço de formação cidadã como a escola, a capoeira é imprescindível. Por meio da vivência, os estudantes associam o prazer da prática aos autores e defensores originais dessa cultura: os povos africanos que resistiram à escravidão no Brasil.

2.3 Valores civilizatórios afro-Brasileiros e a capoeira

A capoeira pode ser relacionada aos valores civilizatórios afro-brasileiros, constituindo uma manifestação prática e viva da herança ancestral que resistiu ao tempo, ao racismo e às tentativas de apagamento histórico e social. Isso se evidencia por meio de valores que se sustentam e se retroalimentam, compondo uma cosmovisão africana no Brasil, capaz de estabelecer modos de ser, agir, criar e resistir do povo negro.

Todos esses valores estão vivos e são experienciados em uma roda de capoeira. Essa manifestação artística constitui um território acolhedor para que os valores civilizatórios afro-brasileiros sejam vivenciados de forma orgânica. Dentre eles, destacam-se:

Oralidade: a tradição oral é essencial para o estabelecimento e a continuidade da capoeira. Ela se manifesta por meio da palavra que revela histórias, ensinamentos e filosofias. Muitas cantigas apresentam palavras e expressões de idiomas africanos, demonstrando a preservação da comunicação ancestral ao longo do tempo. Os ensinamentos dos mestres e o conteúdo das músicas valorizam a palavra viva, falada ou cantada, como forma de transmissão e assimilação de saberes.

Corporeidade: no contexto da capoeira, a corporeidade é elemento central e está sempre em diálogo com outras expressões, como a música. O movimento é a expressão da resistência, podendo se apresentar como luta, dança, teatro ou brincadeira. A corporeidade oferece ao indivíduo um conhecimento físico que rompe com os padrões ocidentais de controle, valoriza a diversidade, respeita as limitações e, em sua experimentação, promove igualdade, liberdade e inteligência corporal.

Ancestralidade: expressa-se no próprio legado da manifestação — nos instrumentos, nas músicas, nas evocações, na valorização dos mestres e dos personagens guardiões dessa arte e cultura. Por meio dessa percepção e prática, os participantes entram em contato com uma memória coletiva que remonta à África e conecta seus descendentes no Brasil. Assim, a ancestralidade não é apenas uma contemplação do passado: é presença viva no momento em que a roda acontece.

Comunitarismo: a roda de capoeira é coletiva e estabelece um senso de pertencimento e interdependência. Nesse aspecto, torna-se fundamental a valorização e o cuidado com o outro: o jogo, a música e os movimentos são construídos no diálogo e na colaboração. Valores como solidariedade, respeito, reciprocidade e empatia são assimilados enquanto a arte acontece.

Religiosidade ou espiritualidade: trata-se de um valor civilizatório de grande importância para a construção de uma sociedade antirracista. O contato com outras formas de compreender o mundo e de se relacionar com o sagrado é essencial para formar uma comunidade que respeita as diferenças e promove o intercâmbio de saberes e experiências. No ambiente escolar, a espiritualidade não precisa ser abordada em termos religiosos específicos; ela se manifesta como um estado de bem-estar social e emocional, que acolhe e integra o corpo, o pensamento e as relações.

A **circularidade** é outro aspecto marcante da roda de capoeira: ela expressa igualdade entre os participantes, sem hierarquias, fortalecendo a comunhão e o sentimento de pertencimento. Durante esse processo, outros valores também se manifestam, como a energia vital, conceito que considera cada pessoa como produtora de ações que contribuem para a harmonia do coletivo.

A **memória** está presente no resgate de um passado que se torna pulsante no momento da prática. Todos esses valores se unem em uma experiência de comunitarismo, vivenciada na perspectiva da coletividade e da troca. A musicalidade, nesse contexto, é a força que movimenta e sustenta todos esses valores — vivida por meio da ludicidade, do prazer e do brincar.

Com esse enfoque, a capoeira, no contexto escolar, transforma-se em uma proposta de educação para a vida, com uma perspectiva integral, descolonizadora, emancipatória e antirracista. Ela ressalta a dignidade e a humanidade dos povos africanos, sugerindo formas de viver, conviver, resistir e criar que rompem com a lógica individualista, propondo um modo de ser pautado na escuta, no coletivo e no respeito mútuo.

3 A COR DA PELE E O SOM DA PELE: ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A construção da fundamentação teórica desta pesquisa parte da compreensão de que o processo educativo se constitui a partir de múltiplas dimensões que envolvem cultura, experiência, diálogo e posicionamento crítico. Nesse sentido, o presente capítulo busca articular diferentes referenciais teóricos que dialogam diretamente com as práticas desenvolvidas nesta pesquisa, permitindo aprofundar a compreensão das relações estabelecidas no contexto escolar.

Na perspectiva da A/r/tografia, teoria e prática não se apresentam de forma dissociada, mas constroem-se mutuamente ao longo do processo artístico e educativo. Assim, este capítulo assume um caráter híbrido, no qual os referenciais teóricos dialogam constantemente com as experiências vividas na prática docente, compreendendo a arte como experiência, linguagem e possibilidade de transformação social.

Inicialmente, a reflexão ancora-se na discussão sobre cultura e identidade, compreendendo a escola como um espaço atravessado por diferentes experiências, saberes e pertencimentos. Nessa perspectiva, o pensamento da educadora Azoilda Loretto da Trindade contribui para a compreensão das dinâmicas culturais e identitárias presentes no cotidiano escolar, evidenciando a necessidade de valorização das culturas afro-brasileiras e do reconhecimento das identidades dos estudantes.

Na sequência, o capítulo dialoga com a concepção de educação como prática dialógica e emancipatória, a partir das contribuições de Paulo Freire, que compreende o processo educativo como um espaço de construção coletiva do conhecimento, no qual educador e educando se constituem como sujeitos ativos por meio do diálogo, da escuta e da problematização da realidade.

Avançando nessa reflexão, a noção de experiência como elemento central da aprendizagem é abordada a partir do pensamento de John Dewey, que entende o conhecimento como resultado da interação entre sujeito e mundo. Nessa

perspectiva, a experiência estética e as práticas artísticas assumem um papel fundamental na construção de sentidos e na produção de conhecimento.

A seguir, o capítulo orienta-se para uma perspectiva crítica ao incorporar as contribuições de Djamila Ribeiro, especialmente no que se refere às discussões sobre racismo estrutural e educação antirracista. A partir desse diálogo, busca-se compreender como as práticas educativas podem contribuir para a problematização das desigualdades e para a construção de uma educação comprometida com a valorização das diferenças e com a transformação social.

Por fim, abordo a A/r/tografia, que articula arte, docência e pesquisa, permitindo compreender a prática educativa como processo investigativo. Nesta pesquisa, as práticas com música afro-brasileira constituem simultaneamente campo de criação e produção de conhecimento. A experiência estética vivida em sala de aula torna-se parte central da análise. Assim, o processo formativo é entendido como ação sensível, crítica e situada. Dessa forma, arte e educação se integram na construção de uma perspectiva antirracista.

Dessa forma, a articulação entre esses referenciais teóricos possibilita a construção de um olhar ampliado sobre o processo educativo, no qual cultura, diálogo, experiência e crítica se entrelaçam na constituição de práticas pedagógicas sensíveis, reflexivas e comprometidas com a formação de sujeitos conscientes e atuantes em sua realidade.

3.1 Relato inicial: música, experiência e prática docente

Minha relação com a música antecede minha própria atuação como professor; ela atravessa minha vida desde a infância. Cresci em um ambiente permeado por instrumentos musicais e discos, o que me proporcionou uma escuta sensível e uma familiaridade precoce com diferentes sonoridades. Nesse contexto, o samba sempre esteve presente de forma marcante. No entanto, ao mesmo tempo em que reconhecia sua potência estética e cultural, passei a perceber, ainda jovem, os modos como essa manifestação era frequentemente estigmatizada, folclorizada ou reduzida a objeto de piadas no imaginário social.

Essas percepções despertaram em mim não apenas um incômodo, mas também uma inquietação investigativa. A partir delas, passei a me constituir como pesquisador do samba e da capoeira, ao mesmo tempo em que me reconhecia como praticante dessas expressões artísticas, ainda que de maneira não profissional.

Minha trajetória se construiu na vivência: frequentei quadras de escolas de samba, rodas de capoeira, sambas, terreiros; ouvi discos, aprendi instrumentos de percussão e me aproximei, de forma contínua, da arte popular e da música afro-brasileira. Essas experiências não apenas moldaram minha sensibilidade artística, mas também se tornaram parte constitutiva da minha identidade como sujeito e como brasileiro.

Há cerca de vinte anos, ao me tornar professor, essa dimensão artística passou a dialogar diretamente com minha prática pedagógica. Escolhi a docência justamente por compreender a arte como um campo de expressão, conhecimento e transformação, e por me reconhecer como artista. Desde então, levo para a sala de aula instrumentos afro-brasileiros, ensino a musicalidade da capoeira e dos instrumentos percussivos, bem como suas histórias, seus contextos e seus desdobramentos culturais.

Entretanto, ao inserir essas práticas no cotidiano escolar, deparei-me inicialmente com resistências significativas por parte de alguns estudantes. Essas resistências manifestavam-se por meio de estranhamentos, piadas ofensivas e, em muitos casos, discursos marcados por preconceito e racismo. Tais reações evidenciam como o racismo estrutural se manifesta não apenas nas relações entre indivíduos, mas também na desvalorização de manifestações culturais de matriz africana.

Por outro lado, em meio a esse cenário, observei também movimentos aparentemente contraditórios: junto às falas preconceituosas, emergiram o interesse, a curiosidade, a alegria e o prazer dos estudantes ao cantar, tocar, dançar e vivenciar essas práticas. Essa tensão entre discurso e experiência revelou-se um ponto central da minha reflexão pedagógica. Se, por um lado, o preconceito era

reproduzido verbalmente, por outro, o corpo e a sensibilidade dos estudantes respondiam de forma aberta e receptiva à experiência artística.

Diante disso, compreendi que meu desafio enquanto educador não era apenas transmitir conteúdos, mas questionar essas contradições, evidenciando o racismo como uma construção social aprendida e, portanto, passível de transformação. A partir da vivência com a música e com as práticas culturais afro-brasileiras, tornou-se possível abrir caminhos para uma educação antirracista, na qual a arte se apresenta como experiência estética, afetiva e política.

Nesse processo, minha prática artística passou a orientar de maneira mais consciente minha prática docente. Ao levar para a sala de aula o samba, a capoeira e a produção de artistas negros, observei uma mudança gradual na postura dos estudantes, que passaram a se interessar, participar e se envolver com essas expressões. A experiência estética, nesse sentido, revelou-se potente na construção de novos olhares, promovendo não apenas o apreço pela arte, mas também o respeito à diversidade cultural.

Com o tempo, essas vivências extrapolaram o espaço da aula e passaram a integrar o cotidiano escolar. As práticas acontecem na sala, na quadra e em diferentes ambientes da escola, consolidando-se como parte da cultura daquele espaço. Progressivamente, os estudantes passaram a se sentir mais confortáveis para compartilhar suas próprias experiências, trazendo suas vivências com a capoeira, o samba, suas tradições familiares e suas religiosidades de matriz africana.

É nesse entrelaçamento entre arte, docência e experiência vivida que se insere o presente relato. Ao narrar minha trajetória e minhas práticas, busco evidenciar como a música afro-brasileira, enquanto prática artística e pedagógica, pode constituir-se como um caminho potente para a construção de uma educação sensível, crítica e comprometida com a valorização da cultura e com o enfrentamento do racismo.

3.2 O livreto: uma partitura não convencional e lúdica

Uma prática potente realizada com os estudantes dos anos iniciais, durante minha investigação, foi a criação do livreto “Capoeira me chama” (Viana, 2025). Nele, procurei articular diferentes linguagens artísticas, integrando música, artes visuais e elementos da cultura corporal. Confeccionei desenhos acompanhados de pequenos versos de cantigas de capoeira, que funcionavam como uma espécie de partitura visual não convencional.

Nesses desenhos, busquei representar a diversidade dos próprios estudantes, além de incluir personagens e referências da cultura popular em diferentes situações, valorizando aspectos identitários e culturais presentes no contexto escolar. O livreto, portanto, configurou-se como um objeto lúdico e pedagógico, permitindo que os estudantes acompanhassem as cantigas ao mesmo tempo em que observavam as imagens.

A partir dessa proposta, houve uma integração entre música e artes visuais tanto no fruir quanto no fazer artístico. Após cantarem e participarem das cantigas, os estudantes eram instigados a criar seus próprios desenhos, estabelecendo relações entre som, imagem e expressão.

A capoeira, por si só, já traz em sua essência dimensões da dança e do teatro, manifestadas na corporeidade do jogo, na expressividade dos movimentos e na interação entre os participantes. Nesse sentido, o livreto atuou como um complemento visual que potencializou essas dimensões lúdicas e expressivas vivenciadas durante as aulas, ampliando as possibilidades de experimentação estética e de construção de sentidos pelos estudantes.

O livreto foi estruturado em 16 páginas no formato A5 (ver APÊNDICE A). Em cada uma delas, os desenhos comunicam não apenas uma mensagem estética, mas também valores simbólicos que dialogam com os valores civilizatórios afro-brasileiros, contribuindo para a construção de uma educação antirracista no contexto escolar.

Na **Capa** (APÊNDICE A - Figura 1), os estudantes são representados sentados em roda, organizados circularmente, evidenciando a diversidade étnica presente no grupo. Essa escolha estética não é aleatória: a circularidade remete

diretamente à roda de capoeira, espaço de encontro, troca e pertencimento, no qual todos têm lugar e voz, o verso da cantiga apresentada é também o título do livreto, "*Capoeira me chama*" um convite para a experimentação com a capoeira e todas as potencialidades pedagógicas que essa rica expressão pode proporcionar no contexto escolar.

Página 1 - Na primeira página do livreto (APÊNDICE A - Figura 2) temos o verso, "Na capoeira entra homem, entra mulher, entra criança". Esse trecho evidencia o caráter inclusivo da capoeira, afirmando-a como uma prática acessível a todos, independentemente de gênero ou idade, é marcada por uma perspectiva acolhedora e não segregadora, o desenho que acompanha esse verso representa dois jogadores agachados, em posição inicial do jogo, enquanto outros dois sujeitos tocam o berimbau. A cena remete ao momento de escuta e preparação, no qual os jogadores aguardam o toque que orienta o início da interação corporal. Essa imagem destaca a importância da escuta, do respeito ao tempo do outro e da leitura do contexto — elementos fundamentais na capoeira.

Potencialidade pedagógica - essa página mobiliza os estudantes a compreensão da capoeira como prática coletiva, baseada na inclusão, na escuta sensível e no respeito mútuo. Ao articular imagem e cantiga, o livreto favorece a construção de sentidos que vão além do conteúdo técnico, promovendo reflexões sobre convivência, diversidade e pertencimento, aspectos centrais para uma educação antirracista.

Página 2 - , apresenta-se o verso: "Capoeira é uma luta, é um jogo, é uma dança". A imagem que acompanha esse trecho representa dois jogadores em interação, evidenciando a dinâmica corporal característica da prática (APÊNDICE A - Figura 3), esse verso busca introduzir a compreensão da capoeira em sua dimensão múltipla e complexa, destacando-a como uma manifestação que não se restringe a uma única definição. Ao ser compreendida simultaneamente como luta, jogo e dança, a capoeira revela sua riqueza histórica e cultural, construída no contexto das populações negras no Brasil, especialmente como forma de resistência, expressão e reinvenção cultural.

A articulação desses três elementos — luta, jogo e dança — evidencia não apenas aspectos técnicos, mas também modos de existir e de se expressar que

atravessam a história da cultura afro-brasileira. A luta remete à resistência e à defesa, o jogo à estratégia, à interação e à ludicidade, e a dança à expressividade, ao ritmo e à estética do movimento.

Potencialidade pedagógica - essa página contribui para ampliar a percepção dos estudantes acerca da capoeira, rompendo com visões reducionistas e possibilitando uma leitura mais sensível e contextualizada dessa prática. Ao integrar imagem e cantiga, favorece-se a compreensão da capoeira como um fenômeno cultural complexo, estimulando nos estudantes a valorização da cultura negra e o reconhecimento de suas múltiplas formas de expressão.

Página 3 - apresenta-se o verso: “Capoeira veio da África e veio de navio”. A imagem que acompanha esse trecho representa jogadores em ação ao som do berimbau, elemento central na organização do jogo e na condução da roda (APÊNDICE A - Figura 4).

Esse trecho faz referência ao processo da diáspora africana, sendo uma oportunidade pedagógica para introduzir, de forma sensível e contextualizada, a história da escravidão no Brasil. Ao mencionar a travessia pelo mar, evoca-se a chegada forçada de povos africanos nos navios negreiros, destacando um dos períodos mais violentos e desumanizadoras da história.

Nesse sentido, a capoeira pode ser compreendida como uma prática cultural que emerge desse contexto histórico, carregando em si marcas de resistência, memória e reinvenção. Ao longo do tempo, constituiu-se como uma forma de preservar saberes, identidades e modos de expressão diante das tentativas de apagamento cultural impostas pela escravidão.

Potencialidade pedagógica - essa página possibilita o início de discussões importantes sobre a história da população negra no Brasil, contribuindo para a construção de uma consciência histórica crítica nos estudantes. Ao articular imagem, música e narrativa, o livreto cria condições para que esse tema seja abordado de maneira acessível, promovendo não apenas o conhecimento histórico, mas também a empatia e o respeito pelas trajetórias e contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros.

Página 4 - , apresenta-se o verso: “É arte do povo negro, é cultura do Brasil”. A imagem que acompanha esse trecho representa jogadores e tocadores negros,

evidenciando visualmente a centralidade da população negra na constituição e na continuidade dessa prática cultural (APÊNDICE A - Figura 5).

Esse verso destaca o processo de transformação e ressignificação das manifestações culturais africanas em solo brasileiro. A capoeira, nesse contexto, configura-se como uma expressão que, embora tenha suas raízes na África, se desenvolve no Brasil a partir das experiências, resistências e criações da população negra ao longo da história.

Ao afirmar a capoeira como arte do povo negro e, ao mesmo tempo, como cultura brasileira, evidencia-se uma questão importante: reconhecer suas origens e protagonistas sem apagar sua inserção no patrimônio cultural do país. Trata-se, portanto, de valorizar a contribuição fundamental da cultura negra na formação da identidade brasileira, muitas vezes historicamente invisibilizada.

Potencialidade pedagógica - essa página contribui para o fortalecimento da identidade e da autoestima dos estudantes, especialmente os estudantes negros, ao promover o reconhecimento positivo de suas heranças culturais. Além disso, favorece a construção de uma educação antirracista ao evidenciar o protagonismo negro na produção cultural brasileira, estimulando o respeito, a valorização da diversidade e a reflexão crítica sobre processos históricos de apagamento.

Página 5 -, apresenta-se o verso: “Criança, entre na roda, quero ver você jogar”. A imagem que acompanha esse trecho representa dois jogadores em interação, sugerindo movimento, troca e participação ativa no jogo da capoeira (APÊNDICE A – Figura 6).

Esse verso configura-se, ao mesmo tempo, como um convite e como uma afirmação de pertencimento. Ao chamar a criança para a roda, reconhece-se que ela não é apenas espectadora, mas parte integrante dessa prática cultural. Trata-se de uma convocação para vivenciar a capoeira como experiência, inserindo-se em uma tradição que é coletiva e construída historicamente.

Além disso, ao considerar a capoeira como patrimônio cultural brasileiro, esse chamado reforça a ideia de que os estudantes, enquanto sujeitos brasileiros, são também herdeiros e participantes dessa cultura. Nesse sentido, o pertencimento não se dá de forma abstrata, mas por meio da vivência, do corpo em movimento e da interação com o outro.

Potencialidade pedagógica - essa página estimula o protagonismo dos estudantes, incentivando sua participação ativa nas práticas propostas. Ao mesmo tempo, fortalece a noção de pertencimento cultural e coletivo, aspecto fundamental para uma educação antirracista, na medida em que promove o reconhecimento e a valorização das matrizes negras na constituição da cultura brasileira, convidando os estudantes a se perceberem como parte dessa história.

Página 6-, apresenta-se o verso: “Começar a brincadeira quando o berimbau mandar”. A imagem que acompanha esse trecho é composta por três tocadores — dois ao berimbau e um ao pandeiro —, evidenciando a centralidade da musicalidade na organização da roda de capoeira (APÊNDICE A - Figura 7).

Esse verso introduz aspectos fundamentais da ritualística da capoeira, especialmente no que diz respeito ao respeito aos sinais, à escuta atenta e à compreensão do que está acontecendo na roda. O berimbau, nesse contexto, não é apenas um instrumento musical, mas o elemento que orienta o jogo, define o ritmo e estabelece o momento de início e desenvolvimento da interação entre os jogadores.

Ao destacar esses elementos, a página enfatiza dimensões técnicas da capoeira relacionadas à musicalidade, à atenção e à disciplina coletiva. Jogar capoeira implica não apenas movimentar o corpo, mas também saber ouvir, interpretar e responder aos comandos sonoros e ao contexto da roda.

Potencialidade pedagógica - essa proposta contribui para o desenvolvimento da escuta sensível, da concentração e do respeito às regras coletivas. Além disso, reforça a compreensão da capoeira como uma prática que integra corpo, música e cultura, ampliando a percepção dos estudantes sobre os diferentes saberes envolvidos. Esses aspectos dialogam diretamente com uma educação que valoriza processos coletivos, a atenção ao outro e a construção compartilhada de experiências.

Página 7 - apresenta-se o verso: “Ai, ai Aidê, joga bonito que eu quero aprender”. A imagem que acompanha esse trecho representa uma mulher negra tocando o berimbau, evidenciando sua presença ativa e protagonista na roda de capoeira (APÊNDICE A - Figura 8).

Nesse contexto, é evocada a personagem Aidê, uma figura simbólica da cultura afro-brasileira, presente nas cantigas de capoeira, que representa uma

mulher negra escravizada que recusa trocar sua liberdade por casamento com seu “senhor”. Sua história expressa resistência, coragem e a valorização da liberdade acima de interesses materiais.

O verso, ao mesmo tempo em que exalta essa figura, também expressa um desejo de aprendizagem, indicando a capoeira como um espaço de troca de saberes, onde o aprender se dá pela observação, pela escuta e pela vivência.

Potencialidade pedagógica - essa página contribui para o fortalecimento do protagonismo feminino, especialmente da mulher negra, tanto em contextos históricos quanto contemporâneos. Além disso, promove reflexões sobre resistência, autonomia e transmissão de saberes, aspectos fundamentais para uma educação antirracista e para a valorização das culturas afro-brasileiras.

Página 8 - apresenta-se o verso: “Paranauê, paranauê, paraná”, uma cantiga célebre da capoeira. A imagem que acompanha esse trecho dialoga com o caráter histórico da canção (APÊNDICE A - Figura 9), que é frequentemente associada à participação da população de capoeiristas na Guerra do Paraguai, período em que muitos homens negros, foram recrutados para o combate.

Esse verso carrega, portanto, uma dimensão histórica importante, ao remeter às contradições desse contexto: ao mesmo tempo em que a população negra era marginalizada, também foi convocada a atuar em conflitos nacionais. A presença da capoeira nesse cenário evidencia como seus praticantes estiveram inseridos em diferentes momentos da história brasileira.

Potencialidade pedagógica - essa página possibilita a articulação entre cultura e história, favorecendo discussões sobre a participação da população negra em eventos históricos e ampliando a compreensão dos estudantes sobre esses processos. Além disso, contribui para uma leitura crítica da história, evidenciando sujeitos que muitas vezes foram invisibilizados nos relatos tradicionais.

Página 9 - apresentam-se os versos: “Chama eu, chama eu, chama eu Angola, chama eu”. A imagem que acompanha esse trecho representa dois jogadores negros em interação, vestindo camisas amarelas, indumentária associada à chamada capoeira Angola (APÊNDICE A - Figura 10), conhecida por seu ritmo mais lento, sua ritualidade e sua forte ligação com a tradição.

Esse verso evidencia a ancestralidade presente na capoeira, ao fazer referência direta a Angola, território africano fundamental na constituição histórica e

cultural dessa prática. A capoeira Angola, nesse sentido, carrega marcas importantes dos saberes ancestrais africanos, preservando modos de jogar, cantar e se relacionar que atravessam gerações.

Ao trazer esse elemento, a página destaca o legado africano na construção da capoeira e, consequentemente, na formação da identidade cultural brasileira. Trata-se de reconhecer que muitos dos saberes que compõem a cultura do Brasil têm origem nas experiências e contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros.

Potencialidade pedagógica - essa proposta favorece o reconhecimento da ancestralidade e a valorização das raízes africanas, contribuindo para o fortalecimento da identidade e para a construção de uma educação antirracista. Além disso, amplia a compreensão dos estudantes sobre as diferentes formas de expressão dentro da própria capoeira, evidenciando sua diversidade e profundidade cultural.

Página 10 - apresenta-se a imagem de um homem em um contexto rural tocando berimbau (APÊNDICE A - Figura 11) Essa representação reforça os elementos de identidade trabalhados anteriormente, ao mesmo tempo em que amplia a reflexão sobre os espaços de existência da capoeira.

Ao situar a cena no meio rural, a proposta desloca a compreensão da capoeira para além dos centros urbanos, evidenciando que essa prática também se desenvolveu em contextos anteriores, como nas fazendas do período colonial. Nesse cenário, a capoeira pode ser entendida como uma forma de expressão, resistência e preservação cultural entre populações negras submetidas a condições de exploração.

Essa imagem, portanto, contribui para uma leitura mais ampla da capoeira, reconhecendo sua presença em diferentes territórios e contextos históricos, não se restringindo a uma única narrativa ou espaço, o verso que acompanha a imagem é “Ae, ae a minha angola, ae ae minha angola” reforçando a relação da população negra recém chegada ao Brasil com sua terra natal.

Potencialidade pedagógica - essa página favorece a ampliação do olhar dos estudantes sobre a capoeira, articulando aspectos históricos, culturais e territoriais. Além disso, possibilita discussões sobre a vida da população negra no meio rural durante o período colonial, contribuindo para uma compreensão mais crítica e

contextualizada da história brasileira, em diálogo com uma perspectiva de educação antirracista.

Página 11 - Na sequência, apresenta-se o verso: “Quando eu venho de Luanda, eu não venho só”. A imagem que acompanha esse trecho representa um homem idoso sentado em uma cadeira de rodas (APÊNDICE A - Figura 12), evidenciando a inclusão e o pertencimento de todos no contexto da capoeira.

Esse verso amplia a compreensão de participação, ao indicar que o contributo na capoeira não se dá apenas no âmbito corporal, mas também — e sobretudo — no campo cultural, simbólico e experiencial. A presença da figura idosa reforça a valorização da experiência, da memória e do respeito aos mais velhos, elementos fundamentais nas tradições de matriz africana.

Ao afirmar que não se vem só de Luanda, o verso sugere que, junto ao corpo, chegam também a cultura, a religiosidade, as histórias, os saberes e os modos de existir. Trata-se de reconhecer que a capoeira é atravessada por heranças ancestrais que se mantêm vivas por meio da transmissão entre gerações.

Potencialidade pedagógica - essa página contribui para a valorização da diversidade de corpos e sujeitos, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças. Além disso, favorece a compreensão da cultura como um conjunto de saberes compartilhados e transmitidos coletivamente, fortalecendo uma perspectiva de educação antirracista baseada na memória, na ancestralidade e no reconhecimento do outro.

Página 12 apresenta-se o verso: “Eu não sou daqui, marinheiro só…”. A imagem que acompanha esse trecho representa dois jogadores à beira do mar (APÊNDICE A - Figura 13), evocando deslocamentos, travessias e encontros entre culturas.

Esse verso evidencia a constituição diversa do povo brasileiro e, consequentemente, dos próprios estudantes, ao sugerir origens múltiplas e trajetórias marcadas por movimentos e intercâmbios. Trata-se de um convite à reflexão sobre a própria genealogia, valorizando os saberes, as histórias e as culturas herdadas de pais, avós e ancestrais.

Ao abordar essa dimensão, a página reforça a ideia de que somos constituídos pela diversidade, resultado de encontros físicos e culturais que, ao

longo do tempo, produziram a riqueza presente na sociedade brasileira. A diferença, nesse contexto, não é entendida como algo a ser apagado, mas como elemento fundamental de construção coletiva.

Potencialidade pedagógica - essa proposta favorece o reconhecimento das identidades individuais e coletivas, estimulando os estudantes a se perceberem como sujeitos históricos e culturais. Além disso, contribui para a valorização da diversidade e para o respeito às múltiplas origens que compõem o ambiente escolar, fortalecendo uma perspectiva de educação antirracista baseada no reconhecimento e na valorização das diferenças.

Página 13 - apresenta-se o verso: “Na beira do mar, é na beira do mar, aprendi a jogar capoeira de Angola na beira do mar”. A imagem que acompanha esse trecho representa um mestre tocando berimbau (APÊNDICE A - Figura 14), figura central na condução da roda e na transmissão dos saberes da capoeira.

Esse verso evidencia o caráter pedagógico da capoeira, ao destacar o processo de aprendizagem que se dá pela vivência, pela escuta e pela oralidade. O mestre, nesse contexto, é compreendido como detentor de um conhecimento popular, construído ao longo da experiência, e responsável por transmitir não apenas os movimentos, mas também os valores, as histórias e os sentidos que constituem essa prática cultural.

A capoeira, portanto, configura-se como um espaço educativo em que o ensino ocorre de forma coletiva e intergeracional, valorizando a experiência e a memória. O mestre assume, assim, o papel de guardião e zelador da cultura afro-brasileira, contribuindo para a preservação e continuidade desse legado.

Potencialidade pedagógica - essa página reforça a importância da oralidade, da escuta e do respeito aos saberes tradicionais, ampliando a compreensão dos estudantes sobre diferentes formas de aprendizagem. Além disso, favorece a valorização da cultura afro-brasileira e de seus sujeitos, em diálogo com uma perspectiva de educação antirracista que reconhece e legitima esses conhecimentos no contexto escolar.

Página 14 - apresenta-se o verso: “A maré tá cheia, ioiô / a maré tá cheia, iaiá”.ela é ilustrada por dois jogadores de capoeira (APÊNDICE A - Figura 15) A proposta associada a esse trecho envolve uma coreografia simples, na qual, ao

cantar que a maré “subiu”, os estudantes elevam os braços e, quando a maré “desce”, baixam-nos, acompanhando o movimento sugerido pela cantiga.

Esse recurso evidencia o caráter lúdico da capoeira, articulando música e movimento de forma integrada. A relação entre o verso e a ação corporal possibilita que os estudantes compreendam o conteúdo por meio da experiência, mobilizando o corpo como elemento central no processo de aprendizagem.

Além disso, a atividade dialoga diretamente com a corporeidade, estimulando a coordenação motora, a atenção e a expressão corporal, ao mesmo tempo em que reforça a escuta e a participação coletiva.

Potencialidade pedagógica - essa página contribui para a integração entre diferentes linguagens — musical, corporal e expressiva —, favorecendo uma aprendizagem significativa e sensível. Ao valorizar o corpo como espaço de conhecimento, a proposta também se alinha a uma perspectiva educativa que reconhece saberes diversos, em diálogo com práticas culturais afro-brasileiras e com uma educação antirracista.

Contracapa - apresenta-se o verso: “Adeus, camarada, adeus, adeus que está na hora / com o som do berimbau eu cheguei, com o som do berimbau eu vou embora”, Ilustrada por dois tocadores de berimbau sentados em um banco (APÊNDICE A - Figura 16), Esse trecho evidencia um aspecto importante da capoeira: a existência de códigos e rituais que organizam a dinâmica da roda.

A cantiga, nesse contexto, atua como um elemento de orientação e condução da prática, indicando momentos de início, desenvolvimento e encerramento do jogo. Assim, mais do que expressão musical, ela funciona como um ensinamento, transmitindo saberes e regulando as interações entre os participantes.

Esse caráter musical e ritualístico reforça a importância da escuta atenta e da compreensão dos significados presentes nos toques e nas letras. Ao reconhecer esses sinais, o estudante passa a acompanhar o fluxo da roda de forma mais autônoma, sem a necessidade de comandos verbais diretos, inserindo-se de maneira mais sensível e participativa na prática.

Potencialidade pedagógica - essa página evidencia a capoeira como um espaço de aprendizagem que valoriza a oralidade, a musicalidade e a construção coletiva de regras. Além disso, contribui para o desenvolvimento da autonomia, da atenção e do respeito aos rituais, aspectos fundamentais tanto para a vivência da

capoeira quanto para uma educação que reconhece e valoriza saberes culturais afro-brasileiros.

De modo geral, o livreto *“Capoeira me chama*” configura-se como um recurso pedagógico que articula música, imagem e movimento, podendo ser dimensionado em diferentes contextos educativos, incluindo a educação infantil, sem, contudo, restringir-se a ela. Embora os elementos mobilizados — históricos, culturais e identitários — sejam complexos, sua abordagem não se dá de maneira determinista ou conteudista, mas como disparadora de investigações e reflexões construídas de forma mais intuitiva, sensível e experiencial pelos estudantes.

Nesse sentido, a música assume papel central, funcionando como fio condutor das experiências, enquanto o livreto atua como um suporte visual e lúdico que possibilita acompanhar, interpretar e vivenciar os versos das cantigas. Ao integrar diferentes linguagens e valorizar a cultura afro-brasileira, a proposta contribui para a construção de uma educação antirracista, promovendo o reconhecimento da diversidade, o pertencimento cultural e o respeito às múltiplas formas de expressão.

Assim, mais do que transmitir conteúdos, o livreto abre caminhos para experiências significativas, nas quais os estudantes podem se relacionar com a música, com o corpo e com a cultura de maneira ativa, criativa e contextualizada, respeitando seus tempos, repertórios e modos próprios de aprender.

A construção do livreto elaborado a partir das vivências com a capoeira, reunindo desenhos autorais e trechos de cantigas analisadas ao longo do processo pedagógico, evidencia uma prática artística e educativa que ultrapassa a dimensão ilustrativa da arte, constituindo-se como experiência estética, cultural e formativa. Nesse sentido, o material produzido dialoga diretamente com os princípios defendidos por John Dewey, especialmente ao compreender a arte como experiência. Para o autor, o conhecimento se constrói na relação entre sujeito e mundo, por meio da vivência, da experimentação e da continuidade das experiências. Assim, o livreto não se apresenta apenas como um produto final, mas como resultado de um percurso de criação, escuta, memória e reflexão desenvolvido a partir das práticas vivenciadas em sala de aula.

Ao incorporar elementos da cultura afro-brasileira, como as cantigas de capoeira e suas narrativas, o trabalho também estabelece aproximações com os pensamentos de Azoilda Loretto da Trindade, sobretudo na valorização dos valores civilizatórios afro-brasileiros e da construção identitária no espaço escolar. A presença das músicas, das imagens e dos símbolos da capoeira contribui para a ampliação das referências culturais dos estudantes, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a representatividade e com o reconhecimento das matrizes africanas na educação. Nesse contexto, o livreto atua como dispositivo de valorização da memória cultural e de afirmação de saberes historicamente marginalizados no ambiente escolar.

A proposta também se aproxima das concepções de Paulo Freire ao compreender a educação como prática dialógica e coletiva. As cantigas analisadas, além de carregarem elementos históricos e culturais, emergiram das experiências compartilhadas durante as aulas, nas quais os estudantes participaram ativamente das discussões, interpretações e construções de sentido. Dessa maneira, o livreto materializa um processo em que educador e educandos produzem conhecimento conjuntamente, rompendo com perspectivas tradicionais de ensino centradas apenas na transmissão de conteúdos. A leitura crítica das músicas, associada às produções visuais, evidencia uma prática educativa fundamentada na escuta, no diálogo e na valorização das experiências dos sujeitos envolvidos.

Por fim, o trabalho também dialoga com as reflexões de Djamila Ribeiro acerca da representatividade e da necessidade de construção de práticas antirracistas nos espaços educativos. Ao trazer a capoeira como eixo poético e pedagógico, o livreto rompe com a invisibilização histórica e contribui para a valorização de manifestações culturais negras no contexto escolar. Além disso, ao permitir que os estudantes tenham contato com produções artísticas vinculadas às culturas afro-brasileiras, amplia-se a possibilidade de construção de olhares mais críticos sobre as relações étnico-raciais. Assim, o livreto não apenas registra experiências pedagógicas, mas se constitui como instrumento de resistência cultural, produção de conhecimento e fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a diversidade, a arte e a formação crítica dos sujeitos.

A articulação entre os pensamentos de Azoilda Loretto da Trindade, Paulo Freire, John Dewey e Djamila Ribeiro permite compreender a educação como um processo amplo, atravessado por dimensões culturais, afetivas, políticas e estéticas. Embora cada autor desenvolve suas reflexões a partir de contextos e enfoques distintos, suas perspectivas convergem ao compreender o sujeito como participante ativo da construção do conhecimento e da transformação social.

3.3 Educação, cultura e identidade em Azoilda Loretto da Trindade

A reflexão sobre educação, cultura e identidade no contexto brasileiro exige considerar as marcas históricas e sociais que constituem as relações raciais no país. Nesse sentido, o pensamento de Azoilda Loretto da Trindade contribui de forma significativa para a compreensão do espaço escolar como um território atravessado por disputas simbólicas, culturais e identitárias.

Para a autora, a escola não se configura como um espaço neutro, mas como um ambiente no qual valores, saberes e práticas são constantemente produzidos, reproduzidos e tensionados. Nesse contexto, as questões raciais se manifestam tanto de forma explícita quanto implícita, estando presentes nas relações cotidianas, nos discursos, nas práticas pedagógicas e nos silenciamentos que atravessam o ambiente escolar. Assim, pensar a educação implica reconhecer que o racismo não se limita a atitudes individuais, mas se estrutura como elemento constitutivo das relações sociais e, consequentemente, das práticas educativas.

> Ao discutir o pensamento de Azoilda Loretto da Trindade, constata-se que pensar a escola e seu cotidiano sempre foram reflexões presentes em seus escritos, uma vez que a importância desse espaço é fundamental para a construção de um ambiente acolhedor, que considere as necessidades de todos os sujeitos envolvidos, permitindo uma troca de saberes que respeite as subjetividades. Esse foi um dos pontos mais marcantes em sua trajetória. Nessa perspectiva histórica, percebe-se que a escola no Brasil sempre esteve atrelada aos interesses das classes dominantes, configurando-se como mais uma instituição que contribui para sua perpetuação e sustentação, uma vez que a escola é a instituição e o ensino é a prática que, predominantemente, nela se realiza (Trindade *apud* Barros; Oliveira, 2008 *apud* Silva, 2021, p. 62).

A partir dessa perspectiva, Azoilda Loretto da Trindade enfatiza a importância de uma educação comprometida com a valorização das culturas afro-brasileiras e com o reconhecimento das identidades negras. Tal compromisso envolve não apenas a inserção de conteúdos específicos no currículo, mas, sobretudo, a transformação das formas de relação no espaço escolar, de modo a promover o respeito à diversidade e a construção de novas possibilidades de convivência.

Essa compreensão dialoga diretamente com esta pesquisa, na medida em que as práticas musicais desenvolvidas em sala de aula se configuram como experiências que atravessam dimensões culturais, identitárias e afetivas. Ao trabalhar com a música afro-brasileira, não se trata apenas de abordar um conteúdo artístico, mas de mobilizar referências que fazem parte da constituição histórica e cultural da população negra no Brasil.

Nesse contexto, as práticas com samba, capoeira e musicalidade afro-brasileira evidenciam a presença desses valores civilizatórios no cotidiano escolar. A roda, a escuta coletiva, a oralidade presente nas cantigas, o aprendizado compartilhado e a construção de vínculos por meio da experiência artística revelam formas de conhecimento que se aproximam das perspectivas apresentadas por Azoilda.

A autora também alerta para a importância da educação antirracista no contexto escolar, uma vez que:

> O passado de “esquecimento” da importância de africanos e afro-brasileiros, a negação sistemática da existência de discriminação racial e a ideia de nação mestiça criaram, ainda, resistência a abordagens da temática das relações étnico-raciais, que surgem na comunidade escolar e até mesmo além dos muros da escola. Por isso, ministrar tais conteúdos pode nem sempre ser uma experiência tranquila; aliás, costuma ser frequentemente tensa, com uma resposta hostil por parte dos interlocutores (Trindade apud Silva, 2020, p. 49).

A reflexão de Azoilda Loretto da Trindade evidencia que as tensões presentes na abordagem das relações étnico-raciais no contexto escolar não são ocasionais, mas estruturais, resultantes de um longo processo histórico de apagamento e negação da contribuição de africanos e afro-brasileiros na formação social brasileira. Ao apontar o “esquecimento” como um elemento constitutivo dessa realidade, a

autora denuncia não apenas uma ausência de conteúdos, mas a produção ativa de uma memória seletiva que sustenta o mito da democracia racial e dificulta o enfrentamento do racismo. Nesse sentido, a resistência encontrada no cotidiano escolar — frequentemente manifestada por meio de respostas hostis — revela o quanto a escola ainda opera como espaço de reprodução de desigualdades, mesmo quando tensionada por propostas pedagógicas críticas.

Assim, trabalhar com a temática das relações étnico-raciais implica não apenas inserir conteúdos, mas enfrentar conflitos, desestabilizar narrativas hegemônicas e promover deslocamentos nos modos de pensar e agir dos sujeitos envolvidos. Tal perspectiva reforça a necessidade de uma prática educativa comprometida com a transformação social, na qual o desconforto e a tensão não são obstáculos, mas parte constitutiva de um processo formativo antirracista.

Tal compreensão permite perceber que as experiências vivenciadas pelos estudantes durante as aulas ultrapassaram o campo exclusivamente musical. Ao compartilharem histórias familiares, referências culturais, práticas religiosas e memórias relacionadas à capoeira e à cultura afro-brasileira, os estudantes estabeleciam conexões com suas ancestralidades e com os conhecimentos produzidos em seus contextos sociais e culturais.

Nesse sentido, as resistências observadas no contexto escolar, manifestadas por meio de estranhamentos, piadas e discursos preconceituosos, podem ser compreendidas à luz das reflexões de Azoilda Loretto da Trindade sobre a presença do racismo no cotidiano escolar. Tais manifestações não surgem de forma isolada, mas refletem processos sociais mais amplos, que historicamente deslegitimam e marginalizaram as culturas de matriz africana.

Por outro lado, a autora também permite compreender as potencialidades presentes no ambiente escolar. Ao reconhecer a escola como espaço de produção de sentidos, abre-se a possibilidade de transformação das relações por meio de práticas pedagógicas que valorizem a experiência, o diálogo e a diversidade cultural. Nesse contexto, a inserção da música afro-brasileira nas práticas educativas atua como um dispositivo que desconstrói estruturas estabelecidas, ao mesmo tempo em que cria novas formas de relação com o conhecimento e com o outro.

A participação ativa dos estudantes nesse processo evidencia que a construção do conhecimento não se dá de maneira unilateral, mas emerge das interações, das experiências e das vivências compartilhadas. Ao se reconhecerem nas práticas culturais trabalhadas em sala de aula, os estudantes passam a se posicionar de maneira mais crítica e consciente, contribuindo para a ressignificação de sentidos atribuídos à cultura negra.

Além disso, ao trazer para o espaço escolar elementos como o samba, a capoeira e as religiosidades de matriz africana, amplia-se o campo de referências dos estudantes, possibilitando o reconhecimento dessas manifestações como formas legítimas de conhecimento e expressão cultural. Esse movimento está em consonância com a perspectiva de Azoilda Loretto da Trindade, que defende a valorização das culturas afro-brasileiras como parte fundamental de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

Dessa forma, a articulação entre as práticas desenvolvidas nesta pesquisa e o pensamento de Azoilda Loretto da Trindade evidencia a escola como um espaço potente de transformação, no qual é possível problematizar o racismo, valorizar identidades e construir novas formas de convivência. A educação, nesse contexto, assume um papel que ultrapassa a transmissão de conteúdos, configurando-se como prática cultural, política e ética.

3.4 Diálogo, escuta e construção coletiva em Paulo Freire

Dando continuidade à discussão sobre práticas educativas e relações culturais no espaço escolar, o pensamento de Paulo Freire contribui para aprofundar a compreensão do papel do diálogo na construção do conhecimento,durante as aulas, ao ensinar cantigas de capoeira para as crianças, tornou-se recorrente o movimento dos próprios estudantes trazerem opiniões, sugestões e repertórios para

a sala de aula. Muitos, ao longo desse processo, passaram a se sentir à vontade para cantar músicas que já conheciam em seus contextos de convivência social. Alguns revelavam, inclusive, serem praticantes de capoeira em suas comunidades ou possuírem familiares envolvidos com essa prática.

Nesse sentido, reforça-se a compreensão de que a educação se constrói como prática de liberdade, fundamentada no diálogo e na construção coletiva de saberes, na qual os sujeitos desenvolvem uma consciência crítica a partir de sua inserção no mundo e de suas relações sociais (Freire, 1987).

Esses relatos não se configuravam apenas como sugestões musicais, mas evidenciaram ligações culturais mais amplas, trazendo à tona aspectos de ancestralidade e pertencimento. Era frequente a associação das cantigas à Bahia, acompanhada de narrativas sobre origens familiares, memórias e experiências vividas em diferentes contextos culturais.

Além disso, emergiram referências a manifestações culturais dessas regiões, como a culinária, os costumes, as práticas religiosas e as expressões artísticas. Esse movimento evidencia que a experiência musical em sala de aula atua como um dispositivo revelador dos saberes e das culturas dos estudantes, destacando a potência da diversidade cultural brasileira.

Para Paulo Freire, a educação não pode ser compreendida como um processo de transmissão passiva de conteúdos, mas como uma prática problematizadora, na qual educadores e educandos se reconhecem como sujeitos do conhecimento e constroem saberes de forma crítica e dialógica (Freire, 1987).

Ao mesmo tempo, tais experiências evidenciam como essa diversidade, muitas vezes, é silenciada ou inferiorizada por práticas pedagógicas que não valorizam os saberes dos estudantes. Em contraposição, às situações vivenciadas demonstram que o processo educativo se constrói nas relações estabelecidas entre sujeitos, experiências e contextos culturais.

Ao trazerem seus repertórios e vivências, os estudantes passam a ocupar um lugar ativo na construção do conhecimento, contribuindo para um ambiente de troca,

escuta e reconhecimento mútuo. Nesse contexto, o saber deixa de ser algo imposto de forma unilateral e passa a emergir das interações e experiências compartilhadas.

Essa perspectiva aproxima-se da crítica freireana à educação bancária, na qual o conhecimento é concebido como algo a ser depositado no aluno. Ao problematizar esse modelo, Freire evidencia a necessidade de uma prática pedagógica baseada no diálogo, na escuta e na participação ativa dos sujeitos, reconhecendo as experiências culturais, sociais e históricas como elementos centrais do processo educativo.

No contexto desta pesquisa, as práticas musicais desenvolvidas evidenciam essa ruptura com modelos pedagógicos tradicionais. A música afro-brasileira e a capoeira deixam de ocupar um lugar meramente ilustrativo e passam a constituir-se como experiências educativas que mobilizam memória, identidade, pertencimento e consciência crítica.

Assim, as práticas musicais podem ser compreendidas como espaços de diálogo e produção de sentidos, nos quais os estudantes se expressam, compartilham experiências e constroem conhecimentos. Ao mobilizar dimensões culturais, históricas e identitárias, a música afro-brasileira ultrapassa o campo estético e contribui para a formação de uma consciência crítica, especialmente no enfrentamento do racismo.

Além disso, ao reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e culturais, a prática pedagógica passa a considerar seus contextos de vida como constitutivos do processo educativo. Esse movimento favorece a construção de uma educação mais significativa, na qual o conhecimento se articula diretamente com a realidade dos sujeitos.

Dessa forma, a articulação entre as práticas desenvolvidas nesta pesquisa e o pensamento de Paulo Freire evidencia a educação como espaço de transformação, no qual o diálogo, a escuta e a valorização dos saberes dos estudantes tornam-se fundamentais para a construção de uma prática pedagógica crítica e comprometida com a formação de sujeitos conscientes e atuantes em sua realidade.

3.5 Arte como experiência em John Dewey

No campo da experiência estética, as contribuições de John Dewey ampliam a compreensão da relação entre arte, vida e educação, as aulas da disciplina *Poéticas e Processos na Criação em Artes*, realizadas no primeiro semestre de 2024, tiveram como principal intuito despertar nos mestrandos a compreensão da "arte como experiência", conceito desenvolvido por John Dewey. Nessa perspectiva, a arte deixa de ser entendida apenas como produto final e passa a ser vivida como processo contínuo, atravessado pelas experiências do cotidiano, pelas relações humanas e pelas formas sensíveis de interação com o mundo.

Durante os encontros, produzimos obras artísticas a partir dessas reflexões, aproximando-nos também da ideia de professor-artista-pesquisador, em que criação, ensino e investigação caminham de forma indissociável. O processo se desenvolvia por meio da análise das produções dos demais estudantes e das discussões coletivas realizadas em sala de aula. A partir dessas trocas, íamos compreendendo, de maneira prática e experiencial, os conceitos que fundamentam a noção de arte como experiência proposta por Dewey.

Tal dinâmica dialoga diretamente com o pensamento do autor ao valorizar a experiência compartilhada, a interação entre os sujeitos e a construção de sentido a partir da vivência. Mais do que estudar conceitos de forma teórica, éramos convidados a experienciá-los por meio da prática artística, da observação e da reflexão coletiva, nesse sentido Dewey (2010, p.109) afirma, "A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver."

A reflexão de Dewey contribui para compreender que a experiência estética não se limita ao contato com obras legitimadas institucionalmente, mas emerge das relações construídas entre sujeito, mundo e sensibilidade. Tal perspectiva aproxima-se diretamente das experiências vividas durante a disciplina, nas quais o processo artístico era constituído pelas trocas coletivas, pelas percepções individuais e pelos atravessamentos produzidos no decorrer das atividades.

Ao longo das aulas, também podemos nos aprofundar em obras de artistas que exemplificam essa relação entre arte e experiência, como a performance I Like America and America Likes Me, do artista alemão Joseph Beuys. Na obra, o artista evidencia a experiência como elemento central da criação artística, integrando arte e vida em uma ação performática carregada de sentidos simbólicos e políticos.

Outra artista trabalhada durante a disciplina foi Lucimar Bello Frange, cujas produções evidenciam o uso da experiência cotidiana como matéria para a criação artística. Em uma de suas propostas, utilizando sopradores de bolhas de sabão, a artista ressignifica objetos simples do cotidiano em uma performance que constrói esculturas afetivas e efêmeras. Nesse processo, evidencia-se uma arte indissociável da vida, em consonância com os princípios apresentados por Dewey.

No decorrer do percurso, pude compreender de maneira mais aprofundada os conceitos de Dewey, especialmente no que se refere à valorização da experiência como base para a aprendizagem. Paralelamente, aproximei-me também das contribuições de Ana Mae Barbosa, que, por meio da abordagem triangular, amplia essa dimensão para a docência e para a pesquisa em artes. As trocas de informações e pontos de vista com os colegas e com a professora contribuíram significativamente para que eu definisse esses autores como base da minha pesquisa, além de possibilitarem uma reflexão mais profunda sobre minha atuação como professor, pesquisador e artista como destaca Ana Mae Barbosa:

> Algumas interpretações de Dewey no conceito de arte como experiência consumatória exerceram grande influência nas escolas primárias no Brasil. A interpretação dada pelos educadores brasileiros a esse conceito é bastante similar à da escola progressista dos Estados Unidos, isto é, a arte como meio de ajuda para a formação do conceito e como a fase final de uma experiência (Barbosa, 2010, p. 135).

Nesse sentido, ao considerar práticas como as vivências com música, capoeira e outros repertórios culturais em sala de aula, observa-se que a experiência estética não se limita ao produto final, mas se constitui no percurso coletivo de construção de sentidos. Assim, a leitura apresentada por Barbosa amplia a compreensão da arte na escola como campo de experimentação, onde ensino e aprendizagem se entrelaçam na vivência estética, fortalecendo uma abordagem

pedagógica em que o fazer artístico se torna também forma de pensamento e produção de conhecimento.

Essa análise e interação entre Ana Mae e Dewey evidenciou aspectos fundamentais da experiência estética discutida por Dewey e transpostas para o contexto brasileiro de educação, especialmente no que se refere aos processos de transformação, reconstrução e ressignificação presentes no fazer artístico. A arte deixa de ser entendida como algo fixo e definitivo e passa a assumir um caráter processual, aberto às relações, aos atravessamentos e às experiências vividas. ao refletir sobre a experiência estética, Dewey (2010, p.137) afirma,“Para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua própria experiência.”

A partir dessa compreensão, torna-se possível perceber que o fazer artístico não ocorre apenas no ato de produzir uma obra, mas também na maneira como cada sujeito estabelece relações sensíveis com aquilo que vivencia. Nas atividades em sala de aula, por exemplo, o processo de experienciar, construir,ouvir, criar provoca reflexões subjetivas importantes, permitindo que a experiência artística ultrapasse a dimensão técnica e alcance aspectos ligados à memória, à identidade e à ressignificação.

Essa compreensão do processo se deu nas aulas que tive da disciplina *Poéticas e Processos na Criação em Artes*, ministrada no primeiro semestre de 2024 pela professora Patrícia Grandini em uma proposta, desenvolvemos esculturas a partir de objetos cotidianos que nos representassem enquanto docentes e em nossas características artísticas. Essa atividade possibilitou reflexões sobre identidade, memória e prática pedagógica, reforçando a noção de que a experiência vivida constitui matéria fundamental para a criação artística.

Também realizamos uma visita à exposição de Lygia Clark na Pinacoteca de São Paulo. A partir dessa experiência, escolhemos uma obra para debate em sala de aula. A obra que selecionei buscava evidenciar os processos de transformação presentes na trajetória da artista, além de problematizar o conceito físico de ateliê, compreendendo-o como um espaço expandido, aberto a investigações e possibilidades não convencionais. Tal perspectiva dialoga diretamente com a ampliação do conceito de experiência em arte proposta por Dewey.

Por fim, em outra atividade, construímos nossa identidade artística por meio de uma produção plástica. Nesse trabalho, procurei abordar o conceito decolonial, enfatizando a valorização da arte brasileira em contraponto à visão eurocêntrica e, muitas vezes, dogmática presente no ensino e na valorização das artes.

Nesse contexto, a experiência artística também se apresenta como possibilidade de deslocamento crítico e de construção de novos olhares sobre a arte, a cultura e os processos educativos. Ao valorizar experiências situadas e culturalmente significativas, aproxima-se da compreensão de Dewey de que a arte está diretamente relacionada à vida e às experiências humanas concretas.

Assim, reafirma-se a importância de uma experiência situada, contextualizada e culturalmente significativa, em consonância com os princípios discutidos ao longo dos processos que os estudantes experienciam com a música afro-brasileira nas diversas atividades explanadas neste trabalho, e com a compreensão da arte como experiência defendida por Dewey.

3.6 Representatividade, arte e educação antirracista em Djamila Ribeiro

No que se refere às dimensões étnico-raciais e à construção de uma educação antirracista, as reflexões de Djamila Ribeiro tornam-se fundamentais, a reflexão sobre educação antirracista exige compreender como as relações raciais atravessam os espaços educativos, os currículos, as práticas pedagógicas e os imaginários construídos socialmente. Nesse contexto, as contribuições de Djamila Ribeiro tornam-se fundamentais ao problematizar o racismo estrutural, os silenciamentos históricos e a necessidade de valorização das vozes, culturas e identidades negras.

A autora evidencia que o racismo não se manifesta apenas em ações explícitas de discriminação, mas também nos modos como determinadas populações são invisibilizadas ou representadas de maneira estereotipada nos espaços sociais e culturais. Tal compreensão permite pensar a escola como um espaço estratégico na construção de práticas antirracistas, especialmente por meio

da arte e das experiências culturais desenvolvidas no cotidiano escolar.Ao discutir a necessidade de enfrentamento do racismo estrutural, Djamila Ribeiro afirma em *Pequeno Manual Antirracista*: “o primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural (Ribeiro, 2019, p. 9).

A reflexão proposta pela autora permite compreender que o racismo ultrapassa atitudes individuais e se manifesta também nas estruturas sociais, nos currículos escolares, nas representações culturais e nas formas como determinados grupos são historicamente invisibilizados. Nesse sentido, pensar uma educação antirracista implica reconhecer que a escola não é neutra, mas um espaço atravessado por disputas simbólicas e relações de poder.

A representação da população negra nas artes, sobretudo no contexto da educação infantil, constitui um elemento fundamental para a construção de uma educação comprometida com a diversidade, com os direitos humanos e com práticas pedagógicas mais inclusivas. As imagens, histórias, músicas, personagens e símbolos presentes no ambiente escolar influenciam diretamente a formação da identidade, da autoestima e da percepção de mundo das crianças.

Nesse sentido, proporcionar representações positivas e plurais da população negra possibilita que crianças negras se reconheçam de maneira digna e afirmativa, ao mesmo tempo em que crianças não negras desenvolvem uma relação mais respeitosa com a diversidade étnico-racial. A ausência dessas representações, ou a permanência de imagens estereotipadas, contribui para a manutenção do racismo estrutural e simbólico, que atua silenciosamente na reprodução das desigualdades sociais.

Dessa maneira, inserir referências negras nas produções artísticas e culturais trabalhadas na escola constitui também um ato político e pedagógico, capaz de ampliar repertórios afetivos e culturais desde a infância. Tal perspectiva dialoga diretamente com a Lei 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que estabelecem a importância do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino.

Ao discutir os impactos do racismo desde a infância, Djamila Ribeiro evidencia como a consciência racial é imposta precocemente às pessoas negras, “Desde

cedo, pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial. O início da vida escolar foi, para mim, o divisor de águas: por volta dos seis anos, entendi que ser negra era um problema para a sociedade" (Ribeiro, 2019, p. 23).

A partir dessa compreensão, torna-se possível perceber que a representatividade não se limita à presença simbólica de sujeitos negros nos espaços educativos, mas envolve a construção de referências capazes de fortalecer identidades, pertencimentos e formas de reconhecimento. No contexto da educação infantil, esse aspecto torna-se ainda mais relevante, uma vez que as experiências vividas nesse período participam diretamente da formação da autoestima e da percepção de si e do outro.

No espaço da educação infantil, as artes assumem um papel essencial na construção de novos imaginários sociais. Ao entrar em contato com imagens de reis, rainhas, artistas, cientistas, músicos e heróis negros, as crianças ampliam suas possibilidades de identificação e pertencimento, rompendo com papéis historicamente impostos à população negra. Além disso, o trabalho com livros infantis protagonizados por personagens negros, obras de artistas afro-brasileiros e práticas musicais de matriz africana contribui para valorizar a herança cultural africana e afro-brasileira, reconhecendo sua importância na constituição da cultura brasileira.

Nesse contexto, a capoeira surge como uma potente linguagem educativa, artística e cultural, capaz de integrar corpo, música, ancestralidade e coletividade. Para além de uma prática corporal, a capoeira possibilita experiências que atravessam dimensões motoras, afetivas, sociais e identitárias. Durante sua prática, as crianças desenvolvem coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, ritmo e consciência corporal por meio de movimentos como a ginga, as esquivas, os giros e os saltos.

Simultaneamente, a musicalidade presente nas cantigas e nos instrumentos tradicionais, como o berimbau, o atabaque e o pandeiro, favorece a escuta sensível, a expressão corporal, a criatividade e a percepção rítmica. A roda de capoeira também se constitui como espaço de convivência e socialização, no qual as crianças aprendem a jogar com o outro e não contra o outro. A experiência coletiva da roda

promove valores como respeito, empatia, solidariedade e cooperação, fortalecendo práticas de convivência democrática no ambiente escolar.

Além disso, ao participar da roda, cantar e experimentar os movimentos, a criança fortalece sua autoconfiança e sua autoestima, especialmente quando a prática está articulada à valorização da cultura afro-brasileira e das identidades negras. Esse aspecto torna-se ainda mais significativo quando compreendemos que muitas crianças negras, historicamente, não encontram nos espaços escolares representações positivas de sua história, de sua cultura e de seus pertencimentos.

Outro aspecto importante da capoeira está em sua dimensão histórica e ancestral. Ao ser inserida no contexto escolar de forma crítica e respeitosa, ela possibilita que as crianças entrem em contato com saberes afro-brasileiros, narrativas de resistência negra e elementos culturais historicamente marginalizados. Dessa forma, a capoeira ultrapassa a ideia de atividade física e passa a atuar como prática educativa integral, contribuindo para uma educação mais sensível às questões culturais, sociais e étnico-raciais.

Ao longo das experiências desenvolvidas nesta pesquisa, tornou-se possível perceber como as práticas artísticas afro-brasileiras produzem deslocamentos nas formas como os estudantes se relacionam com a cultura negra. Com o passar do tempo, observei mudanças significativas na postura dos estudantes após serem atravessados pela experiência com a música afro-brasileira, com a capoeira e com as produções artísticas negras. Muitos passaram a demonstrar maior interesse, curiosidade e respeito por essas manifestações, compartilhando também suas próprias experiências culturais e familiares.

Essas transformações evidenciam a potência da experiência estética e da representatividade na construção de novos olhares e sensibilidades. A arte, nesse contexto, deixa de ocupar apenas um lugar ilustrativo e passa a atuar como instrumento de formação humana, crítica e afetiva.

Assim, a representação negra nas artes e a inserção da capoeira no cotidiano escolar configuram-se como práticas pedagógicas que dialogam com uma educação voltada para a valorização da diversidade, para o reconhecimento das identidades e para a construção de relações mais humanas e democráticas. Ao reconhecer e

celebrar as culturas afro-brasileiras desde a infância, a escola contribui para a formação de crianças mais conscientes, respeitosas e orgulhosas de suas histórias e pertencimentos.

3.7 A definição da A/r/tografia como metodologia para a investigação

Por fim, no âmbito metodológico desta pesquisa, a A/r/tografia apresenta-se como abordagem que integra arte, docência e investigação. Durante minha experiência como docente, ao longo de mais de vinte anos, fui construindo meu pensamento como pesquisador a partir da prática. Nesse percurso, minhas reflexões, questionamentos e análises emergiram diretamente da vivência em sala de aula, sendo os dados construídos no próprio processo. Ou seja, era no contexto das práticas pedagógicas, das experiências estéticas e da fruição dos estudantes que eu observava tanto a manifestação do racismo — muitas vezes de forma inconsciente — quanto o desenvolvimento de práticas antirracistas, especialmente por meio do envolvimento dos alunos com manifestações artísticas que abordavam essa temática, como a música afro-brasileira.

A partir dessas experiências, compreendi que, para o desenvolvimento desta pesquisa, a A/r/tografia se apresentava como a abordagem metodológica mais adequada, por dialogar diretamente com processos vivos, dinâmicos e situados. Nesse sentido, a obra *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*, organizada por Belidson Dias e Rita L. Irwin, ofereceu a base teórica necessária para a consolidação deste percurso investigativo.

A referida obra reúne diferentes experiências, pensamentos e perspectivas que convergem na ampliação das possibilidades da pesquisa educacional contemporânea, especialmente no campo das metodologias qualitativas. Ao propor a integração entre arte, ensino e pesquisa, a A/r/tografia expande a compreensão do papel do arte-educador, que passa a atuar simultaneamente como artista, professor e pesquisador. Essa tríade constitui o eixo central da abordagem, configurando uma perspectiva híbrida, processual e relacional de investigação.

Além disso, a A/r/tografia rompe com modelos tradicionais de pesquisa, frequentemente marcados por rigidez metodológica e distanciamento entre sujeito e objeto. Em contrapartida, valoriza o processo criativo, a experiência estética e a participação ativa dos estudantes, que deixam de ser sujeitos passivos e passam a atuar como coautores do processo investigativo. Nesse contexto, o aluno é compreendido como artista, fruidor e sujeito crítico, contribuindo para a produção de conhecimento por meio de sua criação, reflexão e posicionamento.

Dessa forma, a pesquisa assume um caráter dinâmico e orgânico, no qual as subjetividades, a criatividade e as experiências individuais são reconhecidas como elementos fundamentais na construção do conhecimento. A A/r/tografia, portanto, configura-se como um campo metodológico que amplia as formas de investigação em educação ao incorporar práticas artísticas como modos legítimos de produção de saber, articulando, de maneira indissociável, os papéis de artista, pesquisador e professor.

Nesse sentido, a A/r/tografia não se configura apenas como um referencial teórico, mas como procedimento metodológico desta pesquisa, orientando tanto a produção quanto a análise dos dados. Assim, as práticas musicais desenvolvidas em contexto educativo, bem como os registros reflexivos decorrentes dessas experiências, constituem o próprio campo investigativo, no qual arte, ensino e pesquisa se entrelaçam na construção de uma abordagem voltada à educação antirracista.

O problema observado em abordagens metodológicas tradicionais para esse tipo de pesquisa reside, frequentemente, na separação entre teoria e prática. Nesse sentido, compreende-se que a pesquisa em arte não se desenvolve de forma dissociada do fazer artístico, mas, ao contrário, se constitui no próprio processo de criação. É nesse percurso que emergem questionamentos e investigações de diferentes naturezas, tornando o estudante um participante ativo do processo investigativo.

A participação do estudante como sujeito implicado na experiência proporciona uma abordagem mais fluida e consistente na análise dos processos. Nessa perspectiva, o conhecimento não é concebido como algo externo ou

previamente estabelecido; ao contrário, constrói-se a partir da experiência vivida, sendo continuamente ressignificado por meio da prática artística e pedagógica, que se hibridizam ao longo do processo.

Essa abordagem valoriza dimensões sensíveis e afetivas, reconhecendo que os processos de aprendizagem não são universais ou homogêneos, mas atravessados pelas trajetórias sociais, culturais e emocionais dos sujeitos. Tais dimensões, muitas vezes negligenciadas em abordagens tradicionais, tornam-se centrais para a compreensão das relações estabelecidas pelos estudantes com o conhecimento e com o outro.

A partir desse olhar atento à subjetividade, torna-se possível compreender que o racismo não se manifesta apenas como um fenômeno social externo, mas também como resultado de processos históricos e culturais que se internalizam na formação dos sujeitos. Nesse sentido, práticas educativas que considerem essas dimensões tornam-se fundamentais para a construção de uma educação antirracista.

Nesse contexto, a música afro-brasileira atua como um dispositivo pedagógico e estético capaz de ressignificar essas estruturas. Por meio da prática, da escuta e da vivência musical, o estudante é convidado a experienciar outras narrativas, sensibilidades e perspectivas, que operam de maneira viva, orgânica e poética. Esse processo pode provocar deslocamentos no pensamento e nas atitudes, contribuindo para a problematização de práticas racistas e para a construção de novas formas de relações sociais.

Durante o processo artístico, a reflexão não ocorre de maneira dissociada da experiência, mas integrada a ela. A fruição estética, nesse sentido, não é neutra, uma vez que as manifestações musicais afro-brasileiras carregam dimensões históricas, políticas e culturais que abordam tanto a valorização da cultura negra quanto o enfrentamento do racismo. Assim, o envolvimento do estudante com essas práticas pode promover transformações mais profundas, pois emerge de uma experiência significativa e vivida, e não apenas de uma abordagem discursiva.

Dessa forma, a experiência estética mediada pela música afro-brasileira possibilita a construção de uma consciência crítica que não se limita ao plano

teórico, mas se constitui no próprio processo artístico, contribuindo para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e comprometidos com práticas antirracistas.

A musicalidade, nesse contexto escolar, não se apresenta como objeto de estudo, mas como linguagem e prática potente de produção de conhecimento. Ao ser articulada à abordagem da A/r/tografia, amplia-se e passa a ser compreendida em seus atravessamentos históricos, culturais e políticos.

Considerando o contexto histórico da escravidão no Brasil, diversas práticas culturais — e, consequentemente, musicais — associadas à população negra foram criminalizadas e estigmatizadas, como o samba, a capoeira e as religiões de matriz africana. Esse processo evidencia como a cultura negra foi historicamente marginalizada e, ao mesmo tempo, como se constituiu como espaço de resistência.

Nesse sentido, trabalhar essas manifestações no contexto escolar possibilita abordar dimensões fundamentais como memória, identidade e resistência. A música afro-brasileira, portanto, não se limita à sua dimensão estética, mas se configura como um campo de afirmação cultural e histórica da população negra no Brasil.

Inserir essas práticas no contexto educativo implica relacioná-las a uma proposta de educação comprometida com a ressignificação dessas expressões culturais, contribuindo para o enfrentamento do racismo estrutural. Dessa forma, a prática musical, mediada por uma abordagem a/r/tográfica, torna-se um espaço de produção de sentidos, reflexão crítica e transformação social.

A partir da obra *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*, optei por constituir esta pesquisa como um relato de experiência. Tal escolha se justifica pelo fato de a A/r/tografia romper com modelos tradicionais de investigação, ao propor uma abordagem em que prática artística, ação pedagógica e reflexão investigativa se tornam indissociáveis.

A abordagem a/r/tográfica permite evidenciar processos, inquietações e produções desenvolvidas no contexto escolar a partir de uma perspectiva dinâmica, contínua e inovadora, na qual o conhecimento emerge do próprio fazer. O processo de ensino-aprendizagem, mediado pela prática musical, é atravessado pelo

maravilhamento — tanto do professor quanto dos estudantes — constituindo-se como elemento fundamental na construção de sentidos.

A A/r/tografia, ao valorizar o tempo presente e a experiência vivida, potencializa dimensões criativas e investigativas que se desdobram em caminhos muitas vezes imprevisíveis, configurando um processo rizomático, em diálogo com perspectivas que compreendem o conhecimento como rede aberta e não linear.

Além disso, a abordagem estabelece diálogo com John Dewey, especialmente na compreensão da arte como experiência, e com Paulo Freire, ao reconhecer o estudante como sujeito protagonista do processo educativo e valorizar seus saberes e vivências.

Nesse contexto, a música afro-brasileira, compreendida como uma arte popular, híbrida, mutável e marcada pelo improviso, constitui um campo fértil de diálogo com essas abordagens. Sua natureza dinâmica possibilita experiências educativas significativas, nas quais criação, reflexão e vivência se entrelaçam, contribuindo para a formação de sujeitos sensíveis, críticos e comprometidos com a transformação social.

Dessa forma, a A/r/tografia se consolida, nesta pesquisa, não apenas como uma escolha metodológica, mas como uma postura epistemológica, que articula arte, educação e experiência na construção de uma prática investigativa comprometida com a valorização dos saberes, das culturas e das subjetividades.

Ao compreender a A/r/tografia como uma abordagem que articula criação, pesquisa e docência, evidencia-se o potencial da criatividade no processo formativo. Nesse sentido, conforme destacam Belidson Dias e Rita L. Irwin, “Ao colocar a criatividade à frente no processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, a A/r/tografia gera insights inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, engajar e interpretar questões teóricas como pesquisador e práticas como professor (Dias; Irwin, 2023, p. 24).

4 CONCLUSÃO

Ao iniciar este trabalho, que teve como objetivo investigar a música afro-brasileira como instrumento pedagógico para uma educação antirracista na educação pública, partiu-se do entendimento de que essa proposta é não apenas relevante, mas também urgente. O racismo estrutural, ainda presente no cotidiano escolar, aliado à carência de uma experiência artística musical significativa, evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que articulem cultura, identidade e criticidade.

Nesse sentido, a proposta desenvolvida buscou, por meio da música e de suas múltiplas possibilidades — como a fruição, a contextualização e o fazer artístico —, constituir um conjunto de experiências capazes de impactar diferentes dimensões da formação dos estudantes. Ao longo dos processos aqui descritos, foi possível verificar que a música se incorpora de maneira orgânica e profunda à vida dos educandos, favorecendo não apenas o desenvolvimento estético, mas também a construção de consciência social.

As atividades realizadas contribuíram para uma formação antirracista mais consistente no cotidiano escolar. Em especial, as práticas relacionadas à capoeira mostraram-se potentes na valorização de saberes historicamente marginalizados, promovendo o reconhecimento de suas dimensões culturais, históricas e identitárias dentro do espaço escolar.

Além disso, as demais atividades que articularam música e arte revelaram-se fundamentais para o fortalecimento do protagonismo negro, para a valorização da diversidade presente na produção artística e para a formação de uma postura crítica por parte dos estudantes. Tais experiências favoreceram o desenvolvimento de uma mentalidade voltada ao questionamento e ao enfrentamento do racismo estrutural.

Ao longo desta pesquisa, também tornou-se evidente que práticas pedagógicas voltadas para a música afro-brasileira possuem potencial para ultrapassar os limites deste trabalho, abrindo caminhos para novas investigações e

experiências educativas. As ações aqui desenvolvidas não devem ser compreendidas como modelos fechados, mas como possibilidades de construção coletiva capazes de inspirar outros educadores, pesquisadores e artistas-docentes a desenvolverem propostas semelhantes em diferentes contextos escolares.

Nesse sentido, esta pesquisa pode contribuir como incentivo para que novas práticas em sala de aula sejam elaboradas a partir das relações entre arte, cultura afro-brasileira e educação antirracista. A experiência vivenciada demonstra que o ensino de arte, quando articulado à escuta, ao diálogo e às vivências culturais dos estudantes, torna-se um espaço potente de transformação social e de valorização das identidades negras. Dessa maneira, espera-se que este trabalho possa servir como referência para futuras pesquisas que investiguem a música, a capoeira, as culturas populares e outras manifestações artísticas como ferramentas pedagógicas no enfrentamento das desigualdades raciais.

Além disso, compreende-se que os processos aqui apresentados ainda possuem inúmeras possibilidades de aprofundamento, principalmente no que se refere às práticas interdisciplinares e às experiências desenvolvidas na educação de todos os niveis. As atividades realizadas evidenciaram que a arte pode contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e conscientes de sua participação social, sobretudo quando inserida em propostas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural e com a justiça social.

Por fim, compreende-se que, embora os resultados aqui apresentados evidenciem potencialidades significativas, esses processos não se esgotam nas práticas descritas. Ao contrário, constituem-se como disparadores de novas investigações e possibilidades pedagógicas, especialmente em contextos complexos como os da educação pública. Assim, reforça-se a importância de práticas educativas que integrem arte, cultura e reflexão crítica como caminhos possíveis para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e antirracista.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, DF: MEC, 2004.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. *Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, 2023.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

IRWIN, Rita L. et al. *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Educação Antirracista – Orientações Pedagógicas: Povos Afro-Brasileiros*. São Paulo: SME, 2022.

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

SILVA, Gisele Rose da. *Azoilda Loretto da Trindade: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros*. Rio de Janeiro: Metanoia, 2021.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Africanidades brasileiras e educação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). *Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividades infantis*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

VIANA, Heitor Alves. *Capoeira me chama*. Orientadora: Danieli Veronica Longo Benedetti. 2025. Recurso educacional (Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2025.

VIANA, Heitor Alves. *Projeto antirracista através da capoeira*. YouTube, 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=k3VAx8l9oOo. Acesso em: 21 ago. 2026.

APÊNDICE A - Desenhos do livreto capoeira me chama

O recurso educacional realizado no âmbito desta dissertação encontra-se disponibilizado no Repositório institucional.

Acesso ao recurso: https://hdl.handle.net/11449/331227



Figura 1 - Desenho do pesquisador In: Capoeira me Chama



Figura 2 - Desenho do pesquisador In: Capoeira me Chama

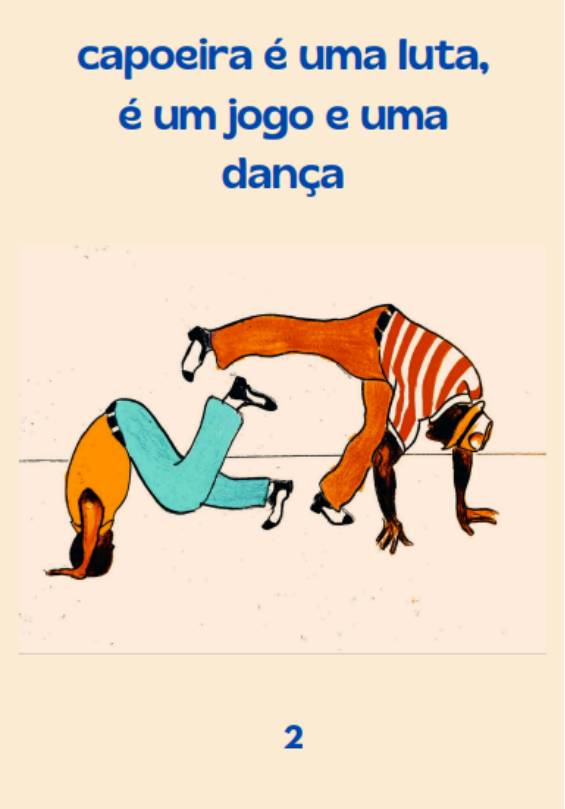


Figura 3 - Desenho do pesquisador In: Capoeira me chama.

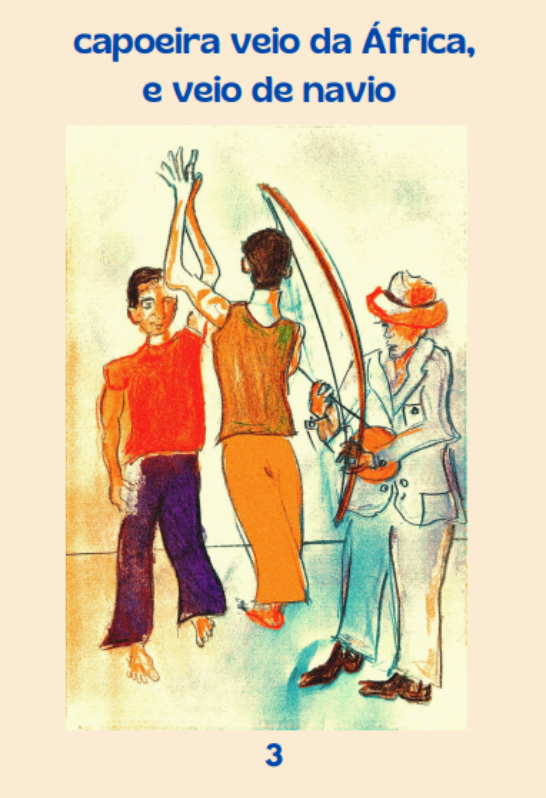


Figura 4 - Desenho do pesquisador In: Capoeira me chama.



Figura 5 - Desenho do pesquisador In: Capoeira me chama



Figura 6 - Desenho do pesquisador In: Capoeira me chama.



Figura 7 - Desenho do pesquisador In: Capoeira me chama.



Figura 8 - Desenho do pesquisador In: Capoeira me chama.

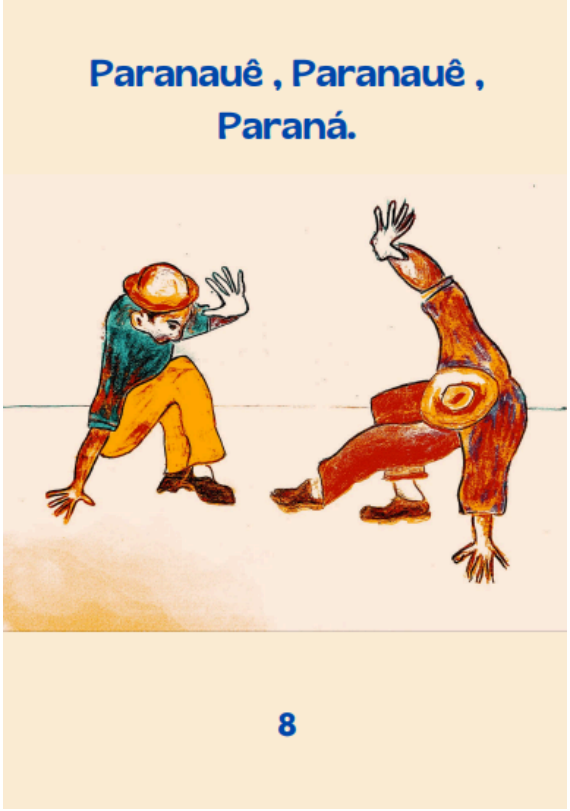


Figura 9 - Desenho do pesquisador In: Capoeira me chama.



Figura 10 - Desenho do pesquisador In: Capoeira me chama.



Figura 11 - Desenho do pesquisador In: Capoeira me chama.



Figura 12 - Desenho do pesquisador In: Capoeira me chama.

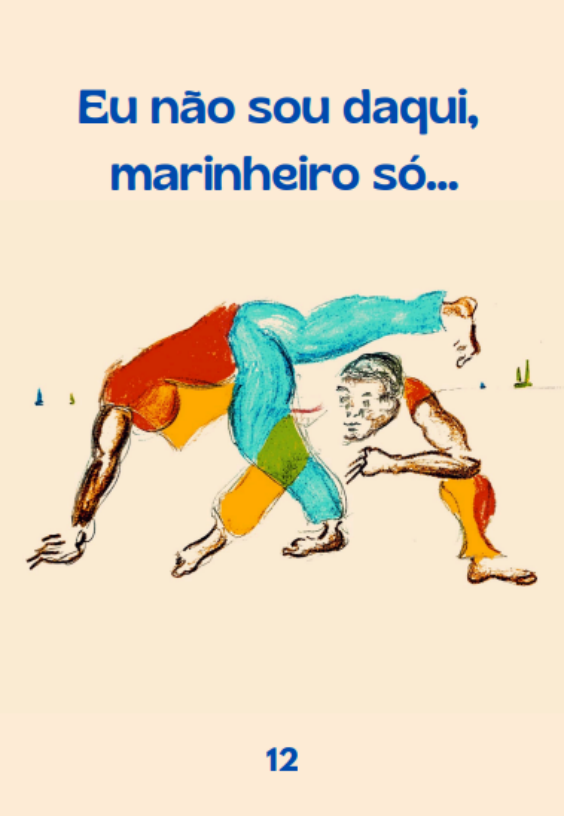


Figura 13 - Desenho do pesquisador In: Capoeira me chama.



Figura 14 - Desenho do pesquisador In: Capoeira me chama.



Figura 15 - Desenho do pesquisador In: Capoeira me chama.

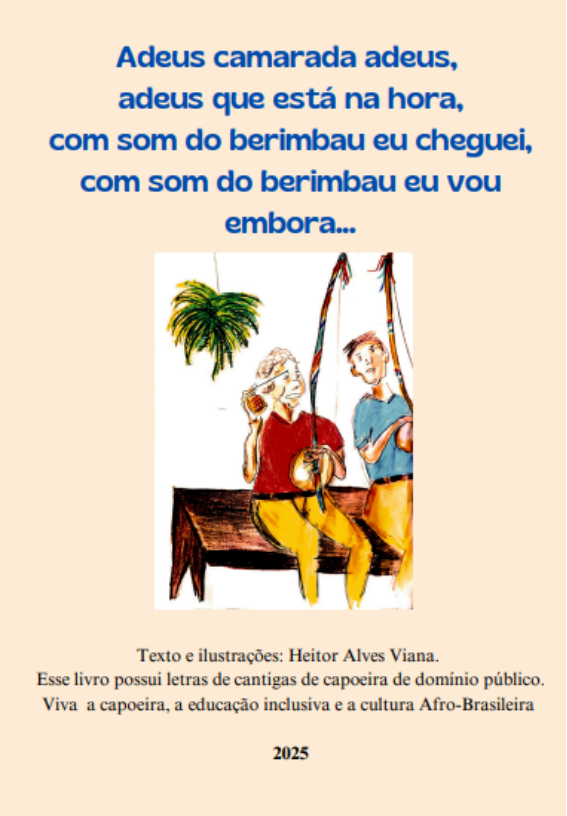


Figura 16 - Desenho do pesquisador In: Capoeira me chama.

ANEXO A - Registro visual da prática pedagógica

O presente anexo reúne o registro audiovisual da prática pedagógica desenvolvida no contexto desta pesquisa, envolvendo o trabalho com música afro-brasileira e capoeira no ambiente escolar. O material foi veiculado publicamente na plataforma YouTube, com autorização dos responsáveis pelos estudantes participantes.

Trata-se de um registro das experiências vivenciadas em sala de aula, nas quais foram mobilizadas práticas artísticas, culturais e pedagógicas relacionadas à temática da educação antirracista.

Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=k3VAx8l9oOo



Figura 17 – QR Code de acesso ao vídeo da prática pedagógica desenvolvida na pesquisa.