

Ministério da Cultura e Instituto Inhotim apresentam:

Como professoras e professores criam?

Artes e pedagogias antirracistas

Descentralizando o acesso Inhotim — 2023 e 2024

INHOTIM

DES

00 Introdução

00 O que é um livro?

Gleyce Kelly Heitor

**00 Construir uma escola:
lições sobre professores criando**

João Paulo Andrade

00 Residência editorial

00 Ligar-lugar

Adriano Breguncci Pontello
— *Território*

00 Conhecer para pertencer

Kelslane dos Santos Lopes
— *Escola*

**00 Sentimento vai,
sentimento vem**

Adelaide da Silva Carvalho
— *Educação socioemocional*

**00 Seis ideias para
transver o mundo**

Josiene Gomes dos Santos
— *Imaginação*

**00 Brincadeiras
guardam saberes**

Flaviana Lopes
— *Brincadeira*

**00 Uma proposta de
alfabetização contracolonial**

Cibelle Magalhães, Sabrina Castro
— *Memória*

00 Narrativas antirracistas

Andreza Mara da Fonseca
— *Pensamento crítico*

00 Ah, sim! O crespo

Monica Ribeiro da Silva Soares
— *Autoestima*

00 Ranhuras pedagógicas

Hamilton Gonçalves Barbosa
— *Enfrentamento*

00 Descentralizando o acesso, 2024

00 O que é criar?

Luis Rufino, Glória Jové,
Fábio Scarano, Dalton Paula

00 Descentralizando o acesso, 2023

00 Artes e pedagogias antirracistas

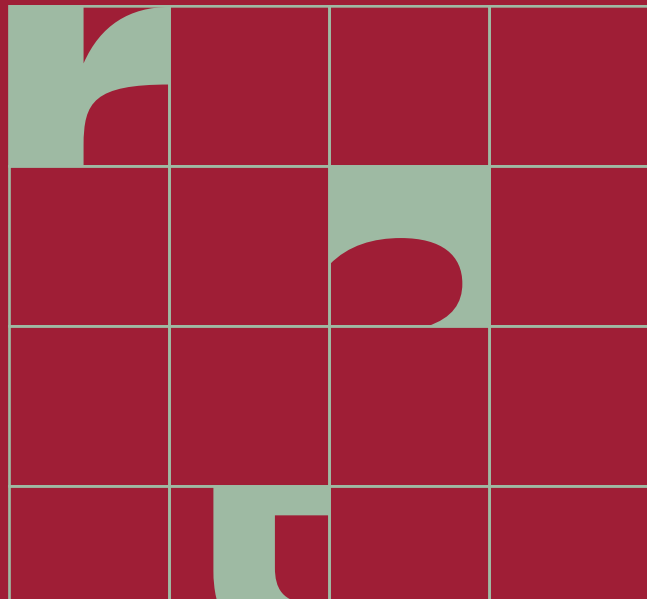
Allan da Rosa, Froiid, Mafuane
Oliveira, Makota Cássia Kidoialê

00 Créditos e referências

00 Referências

00 Ficha técnica

Introdução



O que é um livro?

Gleyce Kelly Heitor

Quando me perguntam onde eu estava em 2003, ano de promulgação da Lei nº 10.639, eu respondo: estava com 21 anos, no meu segundo vestibular, e vivi aquele ano como uma espécie de ponto de virada. Foi em 2003 que entrei na Universidade Federal de Pernambuco, impulsionada por um dos primeiros modelos de cota social, que atribuía um acréscimo na nota do Enem para estudantes oriundos de escolas públicas. Ingressei na licenciatura em História com vontade e desejo de formar professores — essa não era uma segunda opção. E, embora tenha me voltado muito cedo à educação em museus, foi ali, na universidade, que vivi o calor da discussão sobre como ensinar a história e a cultura afro-brasileira e africana.

Sou parte de uma geração que se formou nesse laboratório de implementação da lei: ainda não tínhamos, curricularmente, História da África; ainda não se falava com a mesma força na história indígena. Vivíamos a transição da militância para a elaboração de materiais pedagógicos, enfrentando a ausência de referências e combatendo estereótipos. Foi uma formação feita mais de perguntas do que de respostas — talvez por isso mesmo tenha sido tão potente.

Aquela formação era menos sobre o conteúdo e mais sobre a metodologia. Como ensinar essa história? Onde encontrar materiais? Que história da África era aquela? A pergunta “como fazer?” se impunha com mais força do que “o que ensinar?”. E isso me formou — numa formação que se deu em paralelo com a formação da própria lei.

Os museus, para mim, foram um espaço decisivo para essa travessia. Estava vivendo esse debate dentro da universidade, mas também entre acervos — questionando imagens, narrativas e representações. Lembro-me de trabalhar numa instituição com obras de Jean-Baptiste Debret (1768–1848) e Johann Moritz Rugendas (1802–1858), e de como começamos a tensionar essas produções, problematizando o olhar colonial. Em paralelo, surgiam exposições — como *Os Primeiros Habitantes*, com curadoria de João Pacheco de Oliveira — que me ajudaram a alargar o repertório sobre os povos indígenas para além da floresta, ao revelar a diversidade indígena do sertão, do litoral e do Brasil contemporâneo.

Essa convivência com imagens me levou a compreender o museu como um espaço onde se lê o mundo. E, desde sempre, os livros também me interessaram como artefatos: lugares de disputa, de criação, de formação. Lembro-me de quando, ainda estagiária, propus — junto com uma colega, hoje antropóloga, Rita de Melo Santos — uma aula baseada em uma pergunta simples: por que o livro didático da 5ª série, ao abordar a história indígena do Brasil, dedicava apenas uma página ao tema? Esta foi a aula: investigar com os estudantes essa desproporção, pensar o livro como construção, como escolha.

Desde cedo, minha atuação se deu na interseção entre museu e escola e sempre vi nesse encontro a possibilidade de uma educação expandida, na qual nenhum dos lados ensina ao outro, mas ambos criam algo novo, juntos.

Professores e educadores como criadores. É neste sentido que vejo o projeto Descentralizando o Acesso – Des – como fundamental: por ser um espaço de investigação, no qual se parte de perguntas e experiências reais e situadas, em diálogo com professores que se tornam também pesquisadores e autores.

O Des é um projeto com história no Inhotim, reconhecido por muitos educadores como laboratório, um lugar de experimentação e de pesquisa. Entretanto, nos últimos anos, algo mudou: passamos de uma educação centrada nas obras de arte para uma educação centrada na pergunta e nos problemas contemporâneos, mediados pelas obras.

Por exemplo: as temáticas às quais nos dedicamos nesses dois anos aqui registrados – pedagogias antirracistas e criação – nos mostram que esses, embora não sejam temas novos, nos impulsionam a olhar de forma atual para algumas questões: qual é o poder dessas perguntas hoje? O que elas ativam agora? O que ativaram em 2023, 2024? O que elas nos propõem a recriar?

Essa mudança está alinhada ao próprio gesto fundante do Inhotim: um museu que nasce do comissionamento, da criação. E é a partir desse mesmo gesto que passamos a criar, também, formas de educar, de ensinar, de perguntar, de pensar juntos.

As publicações do Des sempre foram diferentes: umas com papel de memória, outras como guia prático, outras ainda como tradução do museu para a escola. Mas este livro — que estamos construindo agora — me parece especial porque nasce de um tempo e responde a ele. Ele pergunta: o que é um livro relevante para a prática educativa na escola? E responde com ensaios, métodos, vivências e partilhas.

Não se trata de reiterar o acervo do museu, mas de pensar o museu como espaço de produção de pensamento. Não é um livro que explica obras, mas que se orienta por questões contemporâneas. O que é ensinar? O que é criar? O que é uma pedagogia antirracista?

Esta publicação também é um gesto político: de reconhecer professores como autores e entender que produzir conhecimento, especialmente sobre temas como raça, gênero ou sexualidade, é urgente — é compromisso das políticas públicas, mas também das instituições comprometidas com a educação, como os museus. O livro se torna, assim, um dispositivo de mobilização, de referência, de criação.

Estamos produzindo um material situado, que nasce de escolas públicas mineiras, mas que toca em questões e problemas de muitos outros contextos. O livro não tenta dar conta de tudo, mas levantar perguntas. E mais: perguntar também o que é um livro. O que é um livro relevante para a prática educativa?

Penso, por fim, que quem passa por essa experiência de fazer um livro talvez passe também a ler os livros com outros olhos. Porque, assim como uma exposição, um livro também é feito de escolhas — e escolher é um ato político. Entre o que entra e o que fica de fora, entre o que se amplia e o que se silencia, está o nosso compromisso com a história que queremos contar.

Construir uma escola: lições sobre professores e professoras criando

João Paulo Andrade

Primeiro Sinal

Tudo parece começar quando há uma lacuna. Dez professores e professoras inscreveram suas propostas para participar da Residência Pedagógica, culminância do projeto Descentralizando o Acesso, que chega, em 2025, à sua 13ª edição. Cada proposta parte de uma sensação de que, para acolher uma comunidade, a escola precisa ser um ambiente vivo, aberto às revisões e às releituras. Entender que uma escola possui lacunas não é declarar sua falência como instituição, método ou espaço de formação. É precisamente o contrário.

A importância da escola se afirma quando professores e professoras voltam seu olhar para aquilo que é vivo, pulsante e que entra na escola bagunçando as filas, embaralhando as carteiras, compartilhando as merendas, nutrindo as subjetividades. Essa importância é celebrada no livro *Como professoras e professores criam? Artes e pedagogias antirracistas*. Os textos reunidos aqui mostram o que acontece quando professores e professoras se colocam à disposição dessa matéria mutante apresentada pela presença dos estudantes, pelas comunidades que se relacionam com as escolas e com seus próprios repertórios de vida.

Em *Arte na minha mente*, bell hooks relata sua experiência na infância como uma elogiada aluna de artes. Apesar do incentivo de seu professor, Sr. Harold, seus pais nunca deram importância à vocação que se apresentava: para uma família de pessoas negras, o elogio de um professor branco, em uma escola recém-dessegregada, não bastava para garantir que as imagens que aquela estudante de artes produzia refletia seu universo familiar. Apesar disso, ela persistiu, motivada por um tipo de mistério inexplicável que a “fazia querer olhar enquanto outras pessoas [...] fechavam os olhos”.

A criação tem uma profunda ligação com esse movimento de corpo a corpo com o mundo, que impele professores e professoras a seguir olhando, apesar de tudo. É essa potência que celebramos aqui.

Intervalo

Em suas duas últimas edições, o projeto Descentralizando o Acesso é realizado em diálogo com movimentos mais amplos do museu de modo a integrar os participantes com a produção e o pensamento contemporâneos presentes na programação artística de Inhotim, em interface com temas relevantes para a Educação. Em 2023, a jornada de formação dialogou com o Programa Abdias do Nascimento e o Museu de Arte Negra (2022–2024), tendo como tema “Artes e Pedagogias Antirracistas”, celebrando os 20 anos de implementação da Lei Federal nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

A pergunta “O que é criar?” impulsionou a jornada de formação do ano seguinte, em diálogo com o ciclo de comissionamentos que convidava artistas a dar novos contornos às suas poéticas, pensando o Inhotim como território de criação. Esse cenário se mostrou favorável para que o Programa de Educação do Inhotim fizesse um convite parecido aos professores e professoras. Ampliando o conceito de criação, retirando-o da exclusividade da prática artística, observamos esse gesto em contextos diversos: a ciência, a natureza, a maternidade, a linguagem, os saberes tradicionais.

Nas duas edições, a radicalidade dos temas foi fortalecida pela presença de pensadores, pesquisadores e criadores cujo notório saber em diversas áreas provocava os professores e professoras e a se perceber como sujeitos criadores e como produtores de pensamento sobre educação. Era desejável que eles retornassem para visitar o museu com seus alunos, mas esse não era um pré-requisito para sua participação no projeto. Os professores eram o centro da metodologia.

O foco era desenvolver com esses professores um modo de reconhecer os próprios vocabulários de criação, valorizando suas histórias e experiências como professores-sujeitos. Nos encontros com convidados e mentorias, o convite era para que pensassem em como isso se conecta com sua atenção às questões do território, às relações entre escola e comunidade e aos temas que influenciam a forma como seus alunos aprendem, participam e *recriam* pedagogias. O Descentralizando o Acesso foi se desenhando como um projeto que vê professores e professoras como público, mas também como propositores de projetos inovadores. Quando professores insistem em continuar olhando, quando se espantam com a complexidade das questões da vida que invadem a sala de aula, surge um espaço intervalar, repleto de potência para a criação. Diante desse espanto, o que podemos fazer?

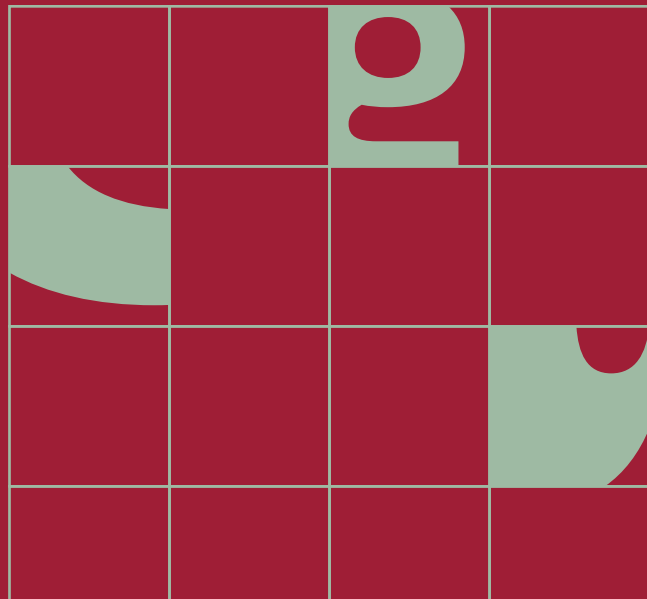
Notas finais

“O que podemos fazer para que nossa escola seja um ambiente de transformação, inclusivo e libertário?”. Essa pergunta, feita por uma das professoras participantes do projeto, é respondida de diversas maneiras neste livro. Uma escola nunca está pronta por completo – e é isso que garante que ela não será completamente destruída. Esse movimento de reconstrução é realizado por professores e professoras na maioria do tempo, mesmo que não se deem conta disso. Atuam nessa “incompletude da escola” e reconhecem nela esse material mutável, poético, aberto à criação, a contrapelo do empresariamento da educação.

A Residência Editorial, como conclusão do projeto, é um espaço para que esse gesto ganhe visibilidade e alcance a esfera pública. Professores-professoras-criadoras-autoras partilham modos de fazer e pensar educação, entendendo que a escola não é lugar de transferência, mas de transformação. É lugar para interpretar e saber traçar a planta do mundo, mapear e navegar por códigos de representação (e inventar novos), pensar o cotidiano como espaço de conexões profundas com a vida. Sobrevoando os textos produzidos pelos dez professores e professoras selecionados, é possível encontrar um corpo comum: uma biblioteca de projetos que veem a sala de aula como um lugar que distribui as maneiras de ser a ocupar os outros tantos espaços.

É como jogar uma “pedra na vidraça”: a imagem que antes estava refletida não é desfeita, mas se distribui em tamanhos diversos, únicos. Trata-se de um gesto de partilha que se ocupa do visível e do dizível; redistribui as competências para ver e para dizer o que se viu. É um gesto realizado pelos professores e professoras que compartilham a autoria deste livro em resposta a tudo que não se deixa capturar pelos currículos e que se mostra por meio de uma complexidade desafiadora, mas nunca paralisante.

Residência Editorial





Ligar-lugar

**Adriano
Breguncci
Pontello**

**Professor de Geografia
Ensino Fundamental II (anos finais)**

**Escola Estadual Professora
Elza Cardoso Rangel
Ibirité, MG**





Mapear como um ato de liberdade

Era uma vez um mapa. Ele é pequeno. Mas também pode ser grande. Tem linhas mais tortas do que retas que fazem seu contorno. No meio, mais linhas e, também, pontos que marcam onde ficam as estradas, ferrovias, os rios, animais em extinção, cidades, estados e até o país. É isso mesmo, um mapa pode representar tudo isso e muito mais.

(Meu 1º Atlas, IBGE, 2005)

Nos últimos tempos, como professor de Geografia, venho participando de reflexões com outros professores e professoras da Escola Estadual Professora Elza Cardoso Rangel, situada em Ibirité (MG), sobre a identidade da escola, a autoestima dos estudantes, a sensação de pertencimento da comunidade escolar e o seu papel no território. E sempre me questiono: o que podemos fazer para que a nossa escola seja um ambiente de transformação, inclusivo e libertário?

Nas minhas experiências como geógrafo e, também, no meu cotidiano, frequentemente imagino um mapa contendo pontos de referência que me situam nos lugares por onde passo – até mesmo para eu não me perder. Para isso, me concentro para memorizar visualmente os caminhos, identificando pontos importantes que me ajudam a mapear os lugares e me situar em diferentes territórios.

A esse respeito, quando eu era bem pequeno, fiquei perdido e quase esquecido no Parque Municipal de Belo Horizonte – e, também, em um supermercado. Ainda assim, desde cedo, costumava andar de bicicleta sem um rumo certo: quanto mais longe eu ia, mais descobertas eu tinha – e, aos poucos, ia conhecendo a cidade.

Ainda na juventude, me aventurava também por trilhas em Minas Gerais. Naquela época, me perder era rotina, mas o interessante, novamente, foram as descobertas: o inesperado. Naturalmente, sendo eu um indivíduo das descobertas e já tendo conhecido com meus pés muitas paisagens do mundo, aceitei, alguns anos mais tarde, o desafio de trabalhar no norte de Minas Gerais – mais especificamente na região do médio rio São Francisco: o “Velho Chico” imortalizado pelo escritor Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas*.

Ali, pude conhecer as tradições do povo barranqueiro, caminhar por muitas trilhas em busca do cajuzinho-do-cerrado, subir as encostas do planalto sedimentar do Parque Estadual Serra das Araras e, ainda, experimentar o buriti nos filetes de uma vereda, próximo ao rio Catarina, afluente do rio Pardo. Nesses caminhos, sempre me perguntava: como cheguei a este lugar?



Topofilia: o afeto ao lugar

Segundo o geógrafo chinês Yi-Fu Tuan, que ofereceu ao campo da Geografia a ideia de topofilia, a “experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade”. Topofilia, para ele, é a nossa capacidade de estabelecer afeto aos lugares, seja a partir de memórias, sensações, associações ou, simplesmente, a partir do bem-estar que proporcionam.

Para Yi-Fu Tuan, mapear o lugar a partir da experiência significa experimentar o mundo a partir de nossos sentidos e emoções – e constitui, por isso, também um ato de liberdade. Podemos, assim, aprender a partir de nossas vivências, criando representações que considerem o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. O próprio autor qualifica a ideia de topofilia a partir de um sensível contraponto: “difuso como conceito, vívido e concreto como experiência pessoal”.

A partir dessa reflexão, propus aos estudantes da Escola Estadual Professora Elza Cardoso Rangel a elaboração de um mapeamento que representasse um caminho de sua vivência, ligando seu lugar até outro lugar segundo perspectivas individuais e subjetivas. A ideia era estimulá-los a conectar suas vivências a espaços concretos, ampliando a própria consciência sobre seus ambientes de vida. Essa conexão faz parte do que podemos entender como interpretação geográfica do território.

A interpretação geográfica do território

Localizada no bairro Marilândia, no Município de Ibirité, na Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG), a Escola Estadual Professora Elza Cataldo Rangel – onde atuo como professor – é estigmatizada como a “Escola do Buracão”.

Essa expressão se refere à localização geográfica da escola, cuja área de construção é um terreno no fundo de um vale. Situado em uma região de declives e aclives acentuados, o fundo do vale se mostra, entretanto, como o local mais apropriado à construção de uma escola – e isso deveria ser visto como um valor.

O termo “Buracão”, entretanto, parece ter origem a partir de uma história local referenciada pelos trabalhadores da terraplanagem do espaço vazio que foi preenchido para a construção da escola, ainda no início da década de 1990. Apesar de conviver com o estigma, a população mais antiga da região reconhece a escola como um local que preenche uma lacuna física, ao transformar um local negligenciado em um espaço de valor e importância: um lugar de acolhimento, aprendizado e crescimento comunitário.

Em meio a essa configuração de relevo, encontramos um bairro bastante populoso onde vive boa parte dos estudantes da escola e, logo, vivem também suas famílias. Cercada por morros bastante inclinados, a localização da escola permite que os estudantes tenham uma visão panorâmica das habitações circundantes que os rodeiam. Descobrimos que a escola é um mirante.

Em nossa experiência, a interpretação geográfica do território se mostrou importante para que os estudantes compreendessem o valor do território da escola, sobretudo em relação ao próprio entorno. Como prática escolar, a atividade ainda estabeleceu diálogos sobre questões centrais de cidadania, tais quais os sentimentos de pertencimento e identificação com um território.

Por que mapear?

Podemos entender como mapeamento a aplicação do processo cartográfico sobre uma coleção de dados ou informações, com vistas à obtenção de uma representação gráfica da realidade perceptível, comunicada a partir da associação de símbolos e de outros recursos gráficos que caracterizam a linguagem cartográfica.

Quando feita a partir de um mapeamento, a interpretação geográfica de um território tem como efeito e objetivo revelar as relações paisagísticas do relevo de um lugar com aspectos do contexto cultural das pessoas que vivem nesse espaço. Uma de suas finalidades, portanto, é identificar aspectos da ocupação humana do território – entendendo-a como reflexo da urbanização de uma superfície, sempre caracterizada por um relevo específico.

Além disso, exercícios de mapeamento nos permitem compreender a interpretação, a vivência e a geografia de cada estudante, proporcionando reflexões que transitam entre subjetividade e objetividade, incluindo uma ampla gama de comportamentos, ações e relações estabelecidos com cada território e cada comunidade.

“A constituição dos lugares por meio da experiência reforça a condição do lugar como único.”

(Yi-Fu Tuan)

Cartografia escolar

“Sabem os alunos ler um ‘plano’, uma planta, um mapa? Expressar-se graficamente também é um processo a ser construído. Desenhar uma casa, uma rua, uma granja, um jardim ou a planta de um povoado exige abstrações empíricas e reflexivas, coordenação de ponto de vista, em que relações e operações topológicas, projetivas e/ou euclidianas devem ser acionadas.”

No livro *Cartografia Escolar* (2014), de autoria de Rosângela Doin de Almeida, é citada a proposta de um programa inspirado pelo líder indiano Mahatma Gandhi, para escolas rurais daquele país, que apresentava como objetivos principais: “saber orientar-se no espaço, isto é, saber, de acordo com um plano dado, encontrar um lugar preciso na cidade e no campo; saber expressar-se: saber traçar a planta de um povoado, de uma casa, de uma rua, de uma granja e de um jardim.”

Ligar-lugar: uma cartografia afetiva

A organização desta proposta parte, portanto, da cartografia: iniciada com um estudo do local de vivência, seguimos à elaboração de um mapeamento, construído pelos estudantes, individualmente ou grupos. Esse mapeamento propõe diferentes representações do relevo e das ocupações das adjacências da escola, assim como a percepção de outros elementos urbanos importantes para a constituição da identidade de cada estudante ou grupo de estudantes.

A partir da produção de mapas, a proposta coloca o texto descritivo em diálogo com outros códigos de representação. Além disso, inclui no exercício o próprio meio social dos estudantes, conectando-os com suas capacidades interpretativas e criadoras. Como resultado, temos a produção de diferentes imagens do entorno social da escola, sempre em relação com o dia a dia e as perspectivas dos estudantes.

Ao longo da prática, podemos propor reflexões sobre localização geográfica, compreensão do uso territorial e bases cartográficas. A proposta também pode despertar o olhar dos jovens para as formas, os símbolos, as cores e até mesmo a dinâmica populacional das regiões onde vivem.

Qual é o espaço percebido?

O exercício do mapeamento estimula o desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos estudantes. A partir de algumas perguntas, podemos instigá-los a desenvolver uma visão crítica sobre o espaço, explorando sua complexidade e sua riqueza.

Que elementos compõem esses locais? Qual é a imagem mental que tenho do lugar onde vivo? Como me situo no espaço ao meu redor? Que caminho percorri para chegar até aqui? Quais são os limites geográficos desse território? Quais pontos de referência definem sua estrutura? Quais imagens são mais representativas desse espaço? Quais informações são essenciais para sua compreensão? Estou utilizando o mapeamento como uma forma de expressão?

Essas perguntas exploram aspectos fundamentais do mapeamento, incluindo a definição de limites e fronteiras, a identificação de pontos de referência, a análise de imagens e representações, a seleção de informações essenciais e a expressão pessoal a partir de uma cartografia afetiva.

Como nós fizemos

Para começar, propusemos aos estudantes uma conversa a partir da noção de território. Dentro do exercício proposto, território é o espaço onde o estudante realiza a pesquisa: é o espaço a ser mapeado.

O território é um bairro? Uma região? O centro da cidade? Uma rua? Uma área rural? Uma comunidade? As margens de um rio? Um conjunto de lugares? Um quilombo? O trajeto da minha casa até a escola?

Durante as aulas de Geografia, orientei os estudantes a utilizar o Google Earth, permitindo que desenvolvessem um “projeto” vinculado ao Google Drive. Ao visitarem os próprios locais de vivência via imagem de satélite, eles puderam identificar problemas e virtudes, além de reconhecer o relevo e entender melhor processos de urbanização anteriores e em andamento.

Dentro do mesmo programa, também é possível medir distâncias e elevações, encontrar coordenadas de locais, visualizar lugares por meio do Street View, identificar vias de acesso e perceber locais de grande variação de relevo. O importante é deixá-los livres para interagir e explorar o espaço territorial que habitam – incluindo a própria casa, a escola e suas proximidades.

Tendo como público-alvo estudantes do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental (com a orientação de um professor ou professora responsável), propusemos a criação de uma cartografia afetiva que utilizasse as características percebidas pelos estudantes dentro dos territórios escolhidos.

A seguir, apresento alguns planos de aula para a realização do mapeamento, lembrando que cada professora ou professor pode mediar e conduzir a atividade segundo seus interesses específicos.

Pesquisa e organização

Peça aos estudantes que realizem uma pesquisa sobre a geografia de sua cidade, caminhando e observando a paisagem. Estimule-os a serem bastante observadores. Em seguida, solicite que os estudantes criem uma lista com informações oficiais, geográficas, naturais e urbanas que gostariam de incluir em seu mapeamento. Peça também que organizem suas descobertas em um arquivo físico: uma pasta ou um caderno de anotações. Nesse arquivo, os estudantes podem incluir ícones, imagens, desenhos, esquemas, fotografias e, também, textos descritivos: tudo isso pode ser utilizado ao longo do processo de criação.

Objetivos

- Desenvolver habilidades de observação e pesquisa sobre a geografia da cidade;
- Promover a conscientização sobre a importância da geografia no cotidiano;
- Trabalhar em equipe, desenvolvendo habilidades de colaboração, comunicação e resolução de problemas.

Avaliação

- Defina critérios claros de avaliação;
- Acompanhe regularmente o progresso, considerando o envolvimento dos estudantes na pesquisa e na organização;
- Compare a qualidade e a organização dos arquivos físicos, assim como a clareza e a concisão das apresentações.

Materiais

- Caderno de anotações ou pasta;
- Caneta, lápis;
- Régua;
- Papel.

Dicas

- Acompanhe os estudantes durante a pesquisa;
- Forneça orientação e suporte;
- Incentive a curiosidade, a criatividade e o senso crítico;
- Adapte o tempo de acordo com a turma;
- Considere necessidades especiais.

Recursos Adicionais

- Mapas da cidade;
- Livros de Geografia.

Procedimento

Introdução

- Apresente o objetivo da atividade;
- Discuta a importância da Geografia na vida cotidiana;
- Estabeleça expectativas e regras.

A elaboração de mapeamento em grupo

- Organize a turma em grupos;
- Atribua um tema específico para mapear (ex.: escola, bairro);
- Encoraje a colaboração e o debate;
- Apresente a importância da cartografia na sociedade.

Pesquisa

- Oriente os estudantes a caminhar pela cidade, bairro ou comunidade e a observar a paisagem;
- Estimule-os a registrar impressões e observações no caderno;
- Encoraje-os a pesquisar sobre informações geográficas.

Organização

- Oriente-os a organizar suas descobertas por categorias, dentro do arquivo físico;
- Peça que eles incluam nesse arquivo informações oficiais, geográficas, naturais e urbanas sobre o local a ser mapeado;
- Sugira uso de ícones, imagens, desenhos, esquemas e fotografias.

Apresentação

- Organize um encontro para que os estudantes apresentem à turma seus arquivos físicos, já organizados por categorias;
- Promova debates e compartilhamento de descobertas.

A representação do ambiente

Disponibilize aos estudantes mecanismos para desenhar os percursos que irão mapear, lembrando que cada trajeto representado será determinado de acordo com o ponto de partida e o destino escolhido.

Objetivos

- Desenhar o percurso desejado em uma folha de papel;
- Transmitir informações geográficas sobre um ambiente;
- Entender a escala do mapeamento (tamanho e proporção);
- Desenvolver habilidades de observação e representação espacial;
- Estabelecer conexões entre o percurso e a vida cotidiana.

Avaliação

- Precisão e clareza do desenho;
- Uso da régua, escala e proporção;
- Habilidade em representar o ambiente.

Materiais

- Caderno de anotações;
- Caneta e lápis para desenho;
- Mapa em desenvolvimento.

Dicas

- Use cores para destacar pontos de interesse no mapa;
- Inclua legendas para explicar símbolos e abreviações;
- Verifique se o desenho está em escala;
- Estabeleça tarefas para a próxima aula.

Procedimento

Introdução

- Solicite aos estudantes que justifiquem a escolha do percurso: a escolha deve ser significativa (ex.: casa até a escola, local favorito);
- Explique a importância da identificação dos pontos de interesse ao longo do percurso;
- Perguntas orientadoras:
 - Por que escolheu esse percurso em vez de outro?
 - Qual é o significado pessoal desse percurso?
 - Qual é a importância desse percurso para você?
 - Como você se sente ao percorrer esse caminho?

Observação e Registro

- Encoraje os estudantes a observar detalhes das casas, praças e dos ambientes naturais;
- Sugira que eles registrem informações adicionais, como os horários de funcionamento de estabelecimentos ou a importância histórica de algumas edificações;
- Considere a anotação das direções (Norte, Sul, Leste, Oeste);
- Explique que o registro dos pontos de referência pode ser feito por ícones (ex.: praças, lojas etc.).

Desenho

- Apresente técnicas de desenho básicas (ex.: linhas e símbolos);
- Estimule a criatividade na representação de elementos do trajeto;
- Disponha papel, lápis e régua para que eles possam desenhar o percurso no papel.

Escala e Medição

- Defina a escala (ex.: 1 cm = 1 passo);
- Solicite medir e anotar distâncias entre pontos de referência;
- Debata a importância da escala e como ela afeta a representação.

Ruas ou caminhos

Incentive os estudantes a desenhar as ruas ou os caminhos. Informe-os sobre a importância de localizar geograficamente o território a ser mapeado, desafiando-os a representar o encontro das ruas, observando como formam esquinas e cruzamentos. Reforce a importância de considerar também as diferentes larguras das ruas, assim como as curvas mais ou menos acentuadas. Na sequência, oriente-os a adicionar o nome das ruas mais importantes (não é necessário incluir todas elas). Coloque como regra uma boa utilização de cores, considerando usar cores diferentes para destacar os detalhes do caminho.

Objetivos

- Desenhar as ruas e os caminhos do território que se deseja mapear;
- Considerar as diferenças entre larguras, curvas e cruzamentos;
- Destacar ruas importantes.

Avaliação

- Clareza da representação;
- Uso adequado de cores e símbolos;
- Inclusão de nomes das ruas principais.

Materiais

- Caderno de anotações;
- Caneta e lápis para desenho;
- Mapa em desenvolvimento.

Procedimento

- Oriente os estudantes a começar o desenho pelas ruas e pelos caminhos, considerando larguras e curvas, ressaltando a importância de considerar cruzamentos e esquinas;
- Demonstre como algumas ruas podem se destacar a partir do uso de cores diferentes;
- Explique a importância de incluir os seguintes itens: nomes das ruas principais, símbolos para indicar direções (Norte, Sul, Leste, Oeste) e pontos de referência (ex.: praças, parques, lojas);
- Estabeleça as cores a serem utilizadas para destacar tipos de ruas (ex.: ruas de mão única, ruas de pedestres, ciclovias);
- Oriente-os a criar uma legenda que explique os símbolos ou ícones incluídos no mapa.



Lugares de nosso interesse

Explique a importância de definir os pontos de interesse e os caminhos dentro de um mapeamento. Nessa escolha, proponha para os estudantes inserir quais são os pontos de maior destaque e, também, os lugares mais conhecidos e preferidos.

Objetivos

- Identificar pontos e locais de interesse;
- Localizar esses pontos de interesse no mapeamento.

Avaliação

- Clareza da representação das ruas e dos lugares mapeados;
- Uso eficaz de cores e símbolos;
- Criatividade e apresentação.

Materiais

- Caderno de anotações;
- Caneta e lápis para desenho;
- Mapa em desenvolvimento.

Dicas

- Encoraje a criatividade e a atenção aos detalhes;
- Ajude-os a avaliar a importância dos pontos de interesse;
- Estimule o debate sobre a relevância dos lugares mapeados;
- Estabeleça tarefas para a próxima aula.

Procedimento

- Explique a importância de identificar os pontos ou locais de interesse, lembrando que será necessário localizá-los no mapeamento, considerando ruas e caminhos;
- Compreenda que adicionar símbolos ou ícones estimula a representar cada lugar.





A escolha do título

Contextualize os estudantes sobre a importância do título para um mapeamento. Oriente-os para a escolha de um título que se adapte bem ao objetivo e ao conteúdo do mapeamento.

Objetivos

- Entender a importância do título em um mapa;
- Identificar o conteúdo: o título informa o que o mapa representa;
- Adicionar um título que identifique nitidamente o mapeamento;
- Escolher posição, tamanho e letra adequados para o título.

Avaliação

- Peça que cada grupo apresente o título de seu mapeamento;
- Debata os pontos positivos e negativos de cada um dos títulos, com atenção à participação dos estudantes no debate;
- Identifique características de títulos efetivos: clareza, precisão etc.

Materiais

- Caderno de anotações;
- Caneta e lápis para desenho;
- Mapa em desenvolvimento.

Dicas

- Exemplos de títulos de mapas:
 - “De casa até a escola”;
 - “As ruas do nosso bairro”.

Procedimento

- Contextualize os estudantes sobre o local ou a região mapeada;
- Estimule-os a escolher um título que represente bem o mapa;
- Determine que a posição do título seja central (ou com boa visibilidade);
- Oriente-os quanto ao ajuste do tamanho e do tipo de letra usada no título, para harmonizar com os outros elementos do mapa.

Legendas e ícones

Em geral, todo mapeamento precisa ter uma legenda, uma vez que ícones costumam ser usados como representações de determinados lugares. Além disso, os estudantes podem utilizar legendas para informar se o lugar está em uma zona rural ou urbana, se tem acesso fácil ou não, se possui algum ponto de referência, se está em uma vila, um município ou uma cidade.

Objetivos

- Explicar símbolos e cores utilizados;
- Facilitar a compreensão do mapa;
- Proporcionar informações adicionais;
- Estabelecer uma conexão entre o mapa e a realidade.

Avaliação

- Clareza e eficácia dos ícones;
- Posição e tamanho dos ícones.

Materiais

- Caderno de anotações;
- Caneta e lápis para desenho;
- Mapa em desenvolvimento.

Dicas

- Uma legenda bem pensada é fundamental para garantir a compreensão do mapeamento.

Procedimento

- Oriente os estudantes para a estrutura da legenda: é importante que ela tenha uma organização lógica entre diferentes categorias e, também, uma ordem que faça sentido, listando primeiro, por exemplo, os elementos mais importantes;
- Sugira que os elementos da legenda sejam agrupados: podemos organizar uma lista, um quadro ou uma tabela com todos os ícones;
- Oriente-os a incluir na legenda os nomes referentes a cada ícone;
- Garanta, junto a eles, que a legenda fique em uma posição visível.

Características de uma legenda eficaz

- Clareza;
- Simplicidade;
- Organização lógica dos elementos;
- Cores e símbolos apropriados;
- Utilidade para a compreensão do mapa.



Toques finais

Não se esqueça de que o observador deve usar a sua criatividade para capturar a essência do seu lugar: para isso, podemos inventar personagens (ou mundos) ou ainda representar com mais detalhes os seus lugares favoritos.

Antes de considerar o mapa concluído, faça uma última revisão para garantir que:

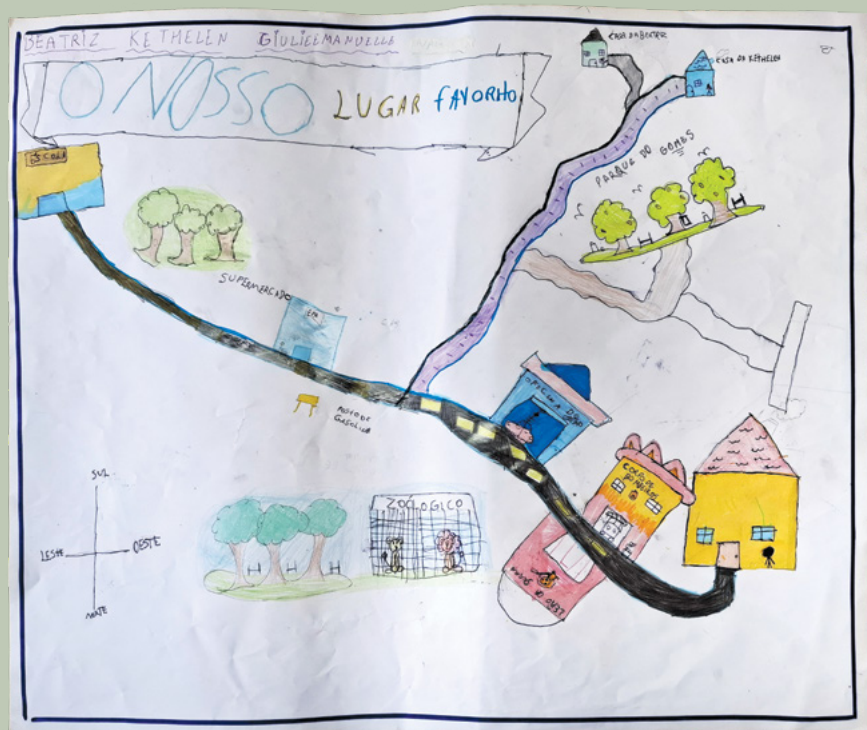
- Todos os elementos estejam incluídos e precisamente localizados;
- A escala seja consistente;
- As legendas e os títulos sejam claros e legíveis;
- Não haja erros de ortografia ou gramática;
- O mapeamento seja visualmente agradável e fácil de entender.

Além disso, é importante verificar os seguintes itens:

- Pontos de referência;
- Nomes das ruas e suas direções;
- Limites do mapa;
- Elementos naturais e urbanos;
- Escala;
- Legenda;
- Cores e símbolos.

Para finalizar:

- Verifique se o mapeamento possui os nomes e a identificação da turma dos estudantes;
- Identifique e corrija erros ou imprecisões;
- Proponha ajustes de legibilidade e visibilidade, se necessário;
- Verifique a consistência da representação do mapeamento.



Para que outros estudantes vejam o resultado do trabalho realizado, os mapeamentos produzidos a partir dessa atividade podem ser expostos em um mural da sala ou da escola.

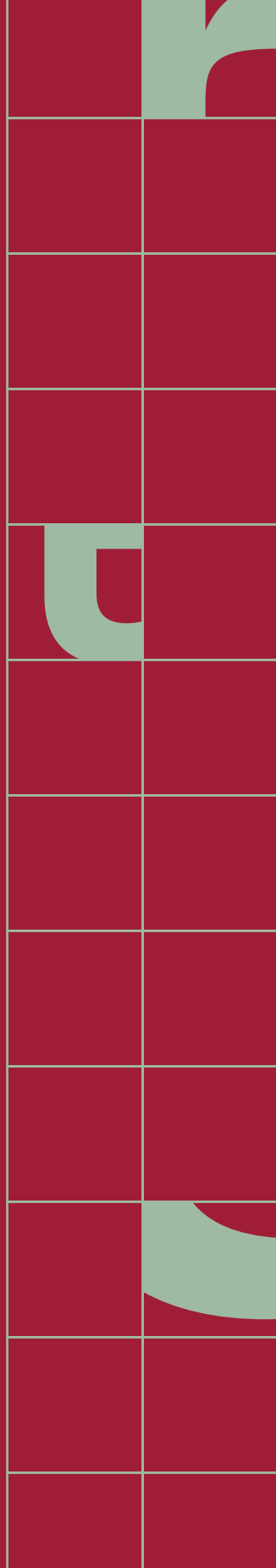
Essa abordagem interativa e prática de mapeamento ajuda os estudantes a se conectarem com seu local de vivência, desenvolvendo uma compreensão mais profunda sobre a geografia em que vivem. Ao finalizar esse mapeamento, espera-se que os estudantes desenvolvam habilidades essenciais como o senso de localização no espaço, de organização das informações e de compartilhamento de experiências.

Conhecer para pertencer

**Kelslane
dos Santos
Lopes**

**Professora de História
Ensino Fundamental II (anos finais)**

**Escola Estadual Professora
Elza Cardoso Rangel
Ibirité, MG**





Identificação e pertencimento

Por que ocorre, entre muitos estudantes, certa falta de identificação e sentimento de pertencimento em relação às escolas e até mesmo às cidades que fazem parte do seu cotidiano?

A esse respeito, durante minha experiência como professora de História, lembro-me de uma estudante que levantou alguns questionamentos muito pertinentes. Por que estudamos as histórias de povos distantes, como os da Europa, em vez da história local, muito mais próxima da nossa realidade? Por que não abordamos, durante as aulas, a história da nossa cidade ou a história da escola? Quem foi a Professora Elza Cardoso Rangel?

Diante dessas indagações, pude perceber alguns aspectos provavelmente relacionados à gênese da falta de consciência histórica, da falta de identificação e até mesmo da ausência do sentimento de pertencimento dos estudantes em relação aos seus locais de vivência – incluindo nisso a própria escola.

Acredito que conhecer a história do local onde estamos inseridos contribui para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, intrinsecamente ligado à identidade de qualquer pessoa. O conhecimento sobre o lugar onde vivemos e estudamos, afinal, pode criar conexões profundas que influenciam, inclusive, nossa responsabilidade social. Considerando especificamente o contexto escolar, quando os estudantes passam a enxergar as próprias trajetórias como parte de uma narrativa maior, isso acaba promovendo maior identificação com o lugar.

A partir dessa reflexão, percebi a necessidade de trabalhar junto às turmas o conceito de identidade, pois esse é um aspecto fundamental do desenvolvimento humano e influencia significativamente a forma como os indivíduos se percebem e interagem com o mundo ao seu redor. Acredito que o ambiente escolar é essencial para os processos de identificação que permeiam a vida dos estudantes e, consequentemente, para que se fortaleça o sentimento de pertencimento: a sensação de fazer parte de um grupo, de uma comunidade, de um ambiente em que se é aceito, valorizado e reconhecido. Esse sentimento é fundamental para o bem-estar emocional, pois permite ao indivíduo construir uma identidade mais sólida e desenvolver vínculos sociais significativos.

Nessa perspectiva, saber como e com qual finalidade a escola e a cidade foram criadas, assim como conhecer suas conquistas, seus desafios e gestos de resistência ao longo dos anos, pode fazer com que os estudantes valorizem mais o ambiente escolar, consolidando seus laços afetivos tanto com a escola quanto com a cidade. A partir de atividades que fortaleçam esses vínculos, podemos promover entre crianças e adolescentes um senso de identidade, orgulho e responsabilidade em relação ao espaço onde vivem e estudam, além de incentivar uma convivência colaborativa entre o grupo, instigando-os ao diálogo com a diversidade e ao respeito às diferenças.

“Conhecer para Pertencer” é o nome da proposta pedagógica que apresento neste material, como um possível caminho para abordar e trabalhar a partir desse problema.

A educação como conquista

Nasci em 1980, na cidade de Coronel Fabriciano, em Minas Gerais. Cresci em uma família modesta, e minha mãe ficou viúva aos 25 anos de idade. A partir de então, criou sozinha três filhos, sempre morando no interior do estado. Durante a infância, minha brincadeira preferida era “escolinha”. Naquela época, eu costumava juntar as crianças vizinhas para brincar e sempre assumia o papel de professora: esse era o meu “faz de conta”.

Sempre estudei em escolas públicas e, por muito tempo, sonhei em terminar o Ensino Médio para fazer a tão aguardada graduação em História. Ainda no Ensino Fundamental, me encantei pela disciplina, influenciada pela professora de História do sexto ano.

Por meio do conteúdo aprendido e discutido em sala de aula, percebi que eu não era um agente passivo, mas um sujeito histórico. Ali, compreendi que a história não é apenas um relato de eventos passados, mas um processo dinâmico de construção e transformação social no qual os seres humanos, em suas diversas realidades e experiências, têm um papel fundamental.

Com muitas dificuldades, terminei o Ensino Médio – mas então: como eu ingressaria na tão sonhada faculdade? Naquele contexto, vale lembrar, o acesso ao ensino superior era uma utopia para estudantes de baixa renda. Estávamos em 1999, e as políticas públicas educacionais que temos hoje ainda não existiam.

Breve histórico de políticas públicas para a Educação Superior

Exame Nacional do Ensino Médio – Enem

Apesar de ter sido criado em 1998, era inicialmente apenas uma avaliação de desempenho para o Ensino Médio. Somente em 2009 o exame passou a ser utilizado como critério para ingresso nas instituições de Ensino Superior, a partir do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Sistema de Seleção Unificada – Sisu

Criado apenas em 2010, trata-se de um sistema informatizado e gerenciado pelo Ministério da Educação – Mec –, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012).

Programa Universidade Para Todos – Prouni

Inaugurado a partir da Lei nº 11.096/2005, o programa é gerenciado pelo Ministério da Educação e oferece bolsas de estudo em instituições particulares de educação superior, tanto para cursos de graduação quanto para sequenciais de formação específica, exclusivamente a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

Fundo de Financiamento Estudantil – Fies

Criado em 1999, foi reformulado somente em 2017 (Lei nº 13.530/2017) para se tornar mais sustentável e acessível, criando diferentes modalidades de financiamento com base na renda familiar.

Cotas e Ações Afirmativas

As políticas de cotas foram implementadas por várias universidades públicas a partir dos anos 2000 e formalizadas uma década mais tarde, quando a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) passou a reservar um percentual de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, estudantes de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Devido à ausência dessas políticas públicas, em 1999 era quase impossível que um estudante de baixa renda ingressasse na academia: passei dez anos sem poder estudar e, somente em 2009, consegui ingressar no curso de Licenciatura em História – graças a esses avanços. Acredito, hoje, que devido a essa experiência de espera e determinação, a escola tenha se tornado, para mim, um lugar repleto de histórias e conquistas, um espaço de muito valor.

Quando eu pensava que minha trajetória estudantil havia terminado e não tinha qualquer perspectiva em relação à continuidade da minha formação acadêmica, surge uma “luz no fim do túnel”: um conjunto de políticas públicas que democratizaram significativamente o acesso ao ensino superior no Brasil – especialmente para pessoas vindas de grupos mais vulneráveis e de baixa renda, como é o meu caso. Juntamente às cotas universitárias, programas como o Enem, o Prouni e o Fies abriram oportunidades para milhões de cidadãos e cidadãs, ampliando em diferentes pontos do território os caminhos de inclusão e equidade no ensino superior.

Por ter enfrentado uma interrupção de dez anos em minha trajetória educacional, pude compreender na prática o valor da escola – e a falta que ela nos faz. Pude reconhecer também o direito à educação como uma conquista histórica, obtida a partir de intensas lutas políticas e sociais.

Um direito, vale lembrar, não representa algo “natural” ou garantido, mas o resultado de batalhas e reivindicações coletivas que precisam ser valorizadas e perpetuadas. E acredito que essa consciência é essencial para fortalecer a compreensão crítica e a responsabilidade de todos nós sobre a defesa e o aprimoramento contínuo do amplo direito à educação.

Conhecer para pertencer

*Pertencer não é apenas sobre fazer parte,
é também sobre fazer junto e de coração.*

(Glauco Rocha)

A iniciativa de explorar histórias locais como principal ponto de partida desta proposta pedagógica me parece especialmente significativa porque permite que os estudantes vejam a si mesmos como parte de uma narrativa maior, conectando-se às próprias raízes. A partir desse enfoque, a aposta é que eles possam se engajar verdadeiramente nos conteúdos a serem pesquisados e experimentados, entendendo o valor e o impacto direto dessas pesquisas sobre o próprio cotidiano e, também, os seus processos de aprendizado.

Desenvolvido ao longo de 2024 na Escola Estadual Professora Elza Cardoso Rangel, em Ibirité (MG), o projeto “Conhecer para Pertencer” visa, em primeiro lugar, a fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola e a cidade. Assim como aconteceu conosco, a ideia é que outras escolas também se tornem cenário para uma jornada de autoconhecimento e pertencimento, em que os estudantes sejam estimulados a explorar a história local e compreender a relevância do espaço onde convivem. Além de fortalecer uma identidade coletiva entre estudantes, professores e funcionários, o contato com a história das escolas incentiva a valorização do patrimônio e da cultura local.

Como nós fizemos

Dentro da nossa escola, a proposta foi apresentada aos estudantes como um projeto interdisciplinar apoiado na importância de conhecer, compreender e se identificar com a escola e com a cidade, buscando despertar a consciência histórica e o sentimento de pertencimento dos estudantes.

Para tanto, a turma foi organizada em grupos de cinco pessoas, e cada componente ficou responsável por uma parte da pesquisa. Estabelecemos o período de um mês para a montagem do trabalho, e a apresentação ocorreu em formato de seminário: com a participação de todos, houve momentos para a exposição das pesquisas, a exposição de ideias e a troca de conhecimentos.

Na Escola Estadual Elza Cardoso Rangel, o projeto foi abraçado pelas disciplinas de História, Geografia, Artes e Português. Antes de iniciar as atividades com os estudantes, organizamos uma reunião para discutir as ideias e os objetivos do projeto, permitindo que cada professor contribuísse com suas perspectivas e abordagens.

A partir dessas conversas, construímos um plano conjunto que integrasse o tema “Conhecer para Pertencer” a diferentes disciplinas, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e envolvente. O entusiasmo da equipe foi essencial para o sucesso da iniciativa, pois todos reconheceram o valor de trabalhar em conjunto para proporcionar uma experiência educativa mais rica e significativa para os alunos. O projeto foi desenvolvido com as turmas do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano.

A Base Nacional Curricular Comum – BNCC – contempla o princípio da interdisciplinaridade na educação, principalmente por meio do conceito de “competência”.

A perspectiva interdisciplinar no dia a dia da sala de aula promove o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o senso crítico, a argumentação, a análise e a associação de informações. Também faz com que os estudantes reflitam sobre a importância do que aprendem na escola e aumenta a sensação de pertencimento do aluno à instituição.

(Sistema de Ensino Dom Bosco, 2024)

No 6º e no 7º ano, as pesquisas foram desenvolvidas de forma manuscrita, com o objetivo de trabalhar a coordenação motora e o traçado da letra, além de reforçar aspectos relacionados à ortografia e à gramática. Para as turmas do 8º e do 9º ano, as pesquisas puderam ser desenvolvidas em programas como Canvas ou PowerPoint – gerando apresentações no formato de *slides* ou *e-book*. Em ambas as situações, pedimos que os desenhos fossem manuscritos e, quando fosse o caso, inseridos nos arquivos digitais.

A esse respeito, os estudantes do 8º e do 9º ano participaram, ainda, de uma aula de orientação sobre como utilizar os programas e aplicativos indicados, desenvolvendo habilidades importantes, relacionadas ao universo digital, à criatividade, à comunicação visual, ao pensamento crítico e ao trabalho colaborativo. Em todas as faixas etárias, os estudantes entenderam rapidamente a importância da proposta e a abraçaram com grande entusiasmo, o que possibilitou resultados deslumbrantes.

Laura
Nicolly
Davi
Daniel

Escola



MINHA
ELZA

HISTÓRIA Tem

Português

A disciplina de Português trabalhou diferentes gêneros textuais:

Tirinha: forma de narrativa visual e escrita, geralmente curta e composta por uma sequência de quadrinhos (em um ou poucos quadros), explorando situações do cotidiano, críticas sociais, humor ou reflexões. Em uma tirinha, a mensagem é transmitida por meio de imagens e diálogos entre personagens, fazendo uso de balões de fala, expressões faciais e pequenos textos. Nossa proposta foi evidenciar situações comuns ao ambiente escolar, e o exercício foi desenvolvido com as turmas do 6º ano.

Cordel: gênero literário tradicional da cultura popular nordestina no Brasil, caracterizado por poemas narrativos escritos em forma rimada. A proposta foi narrar a convivência escolar, e o gênero foi explorado com a turma do 7º ano.

Poesia: gênero de expressão artística que utiliza as palavras de maneira criativa e simbólica para transmitir sentimentos, ideias, emoções e percepções de maneira única e subjetiva. A proposta foi criar poesias relacionadas ao contexto escolar, e o exercício foi realizado com as turmas do 8º e do 9º ano.

Entrevista: gênero que se caracteriza por ser uma forma de comunicação em que uma pessoa (entrevistador/a) faz perguntas a outra (entrevistado/a) com o objetivo de obter informações, opiniões ou relatos sobre determinado tema. Propusemos às turmas do 8º e do 9º ano que fossem realizadas entrevistas com o(a) diretor(a) da escola e com uma pessoa que trabalhasse há bastante tempo na instituição.

Receita: gênero que se caracteriza como um texto instrucional, descrevendo o passo a passo para preparar um prato ou uma bebida. Propusemos às turmas do 8º e do 9º ano uma pesquisa em torno dos ingredientes e do modo de preparo de alguma merenda servida na própria escola.

Glossário: além dos gêneros textuais já mencionados, propusemos às turmas do 8º e do 9º ano a criação de um glossário com termos comuns ao vocabulário dos estudantes dessa faixa etária, considerando as especificidades da região.

Roteiros das entrevistas

Diretor ou diretora

1. Qual é o seu nome?
2. Quando teve início a sua gestão escolar?
3. Quando e como a escola foi fundada?
4. Qual foi o processo de evolução da construção da escola?
5. A adesão de estudantes da escola tem mudado ao longo do tempo?
6. Quais eram os maiores problemas estruturais da escola, no início?
7. Quais foram as melhorias estruturais e sociais que a escola conquistou nos últimos anos?
8. A vivência escolar de sua época comparada com a de hoje é diferente? Em quais aspectos?
9. Qual é o significado da escola em sua vida?
10. Você tem alguma história construída relacionada à escola ou sobre seu trabalho que queira compartilhar?

Funcionário ou funcionária que trabalha há bastante tempo na escola

1. Qual é o seu nome?
2. Há quanto tempo você trabalha aqui na escola?
3. Qual é a sua função/cargo na escola?
4. Como era o prédio da escola quando você começou a trabalhar aqui? (salas de aula, cozinha, espaços para prática de merenda e recreio)
5. Como era a rua onde a escola fica localizada, no passado?
6. Em que período você trabalha na escola? (período matutino, vespertino ou noturno).
7. Você mora no bairro ou nas redondezas da escola?
8. Você tem algum material referente à escola que poderia e gostaria de compartilhar conosco para serem fotografados?
9. Você teria alguma história sobre a escola ou sobre seu trabalho aqui que queira compartilhar?
10. Qual é o significado da escola em sua vida?

As tirinhas criadas pelos estudantes capturaram o cotidiano da vida escolar com desenhos que retratavam professores, colegas e a sala de aula. O exercício permitiu que eles expressassem de maneira criativa suas experiências e relações com a escola, tornando visíveis diferentes percepções e sentimentos sobre o ambiente escolar.

Repletos de rimas que ressaltaram a importância da escola em suas vidas, os cordéis trouxeram resultados impressionantes. Essa forma de expressão artística não apenas incentivou a criatividade dos alunos, mas também permitiu que eles refletissem sobre o valor da educação e do ambiente escolar, celebrando suas experiências.

As poesias criadas encantaram a todos, pois expressaram sentimentos e emoções em relação ao ambiente escolar e às relações interpessoais. Essa forma de arte permitiu que eles explorassem suas vivências e expressassem profundos laços afetivos com seus colegas e com o espaço que habitam, revelando a importância das interações e da convivência escolar em suas vidas.

Ao longo do trabalho, diversos momentos marcantes se destacaram, dentre os quais as entrevistas com a diretora e a funcionária mais antiga da escola. Enquanto a diretora se emocionou ao lembrar a própria trajetória, a auxiliar de serviços gerais deixou os jovens impressionados com a rica história da instituição. Esses relatos não só trouxeram à tona a importância da memória escolar, mas também reforçaram o sentimento de pertencimento e a valorização da trajetória da escola.

Ao longo do projeto, eles também descobriram deliciosas receitas de diferentes pratos servidos na instituição. Essa atividade não só proporcionou um momento saboroso, mas também ajudou a criar um vínculo mais profundo com a cultura alimentar da escola, permitindo que os estudantes valorizassem as refeições e as tradições que envolvem nosso espaço de convívio.

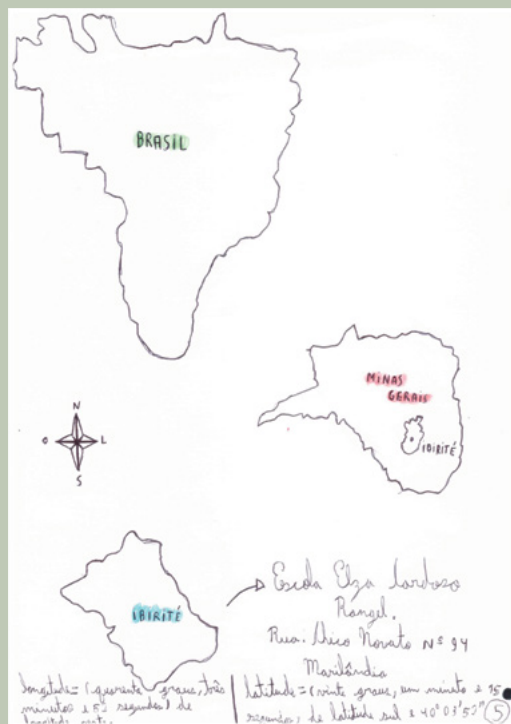
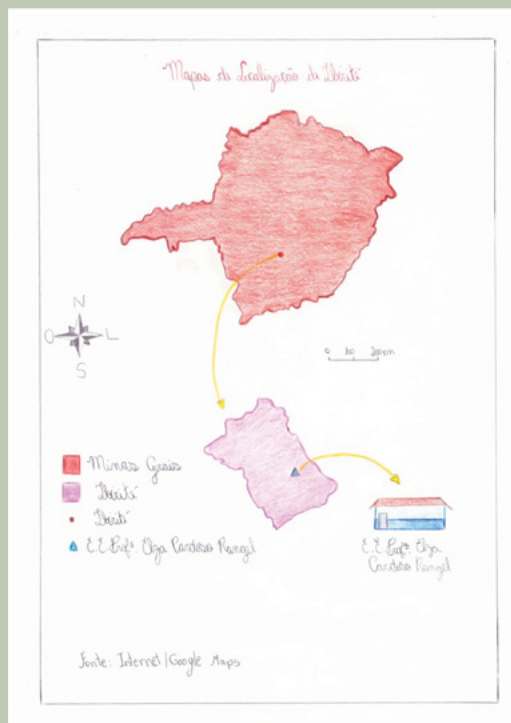
Os estudantes adoraram realizar a parte da pesquisa que gerou um glossário informal de gírias e expressões informais utilizadas na escola. A partir desse exercício, puderam explorar de forma criativa a linguagem do dia a dia, aproximando ainda mais a prática da pesquisa de aspectos próprios ao seu universo de vida.

Em cada livro
Uma história diferente
A história da 902
Vai inspirar muita gente
Chegando no nosso objetivo
que é ser inteligente!!

Com um sorriso no rosto
Uma alegria de viver
Várias pessoas no mesmo lugar
mais cada um com seu jeito de ser
Um dia após o outro
fazendo o melhor para merecer

uma felicidade
que todo mundo quer ter
uma animação contagiante
A escola traz sem saber
uma metodologia surpreendente
que ninguém que escrever

Minha escola meu caminho
minha estrada de viver
lá conheci meus amigos
mais também vou para aprender
um lugar para se dedicar
um lugar de se surpreender



Geografia

Na disciplina de Geografia, os estudantes foram estimulados a desenvolver desenhos do mapa do Estado de Minas Gerais, identificando também a cidade de Ibirité e a localização da escola dentro da cidade. Alguns ainda desenharam a partir do mapa do Brasil, ressaltando a possibilidade de compreender a localização da cidade partindo do macro para o micro. Alguns jovens inseriram legendas nas imagens, assim como elementos como a Rosa do Ventos, informações de latitude e longitude e, também, a ilustração da escola dentro do mapa de Ibirité.

O professor de Geografia contribuiu significativamente ao oferecer orientações detalhadas à turma, auxiliando os estudantes na elaboração do desenho, do traçado do mapa e, ainda, das ilustrações da escola. Ele dedicou uma aula específica a esse propósito, proporcionando conhecimentos técnicos e metodológicos que enriqueceram a experiência e facilitaram a execução do trabalho.

As ilustrações da escola, geradas a partir de diversos olhares e perspectivas, resultaram em um conjunto muito variado de desenhos. Essa variedade não só enriqueceu o projeto, mas também permitiu que os alunos expressassem e percebessem aspectos singulares de suas interpretações sobre o espaço que frequentam, promovendo sentimentos de pertencimento e valorização do ambiente escolar.

A imaginação fluiu: alguns desenharam a fachada da escola; outros, a escola vista de cima. Houve quem destacasse o estacionamento, retratando os carros dos professores (e até a minha moto) e quem se voltasse ao pátio – nas versões “sem crianças” e “com crianças”. Até o sol apareceu. Mas o que prevaleceu entre os desenhos foi mesmo o pátio escolar, demonstrando o quão significativo é esse espaço de socialização e prática de esportes.

Arte

A disciplina de Arte promoveu atividades de ilustração voltadas à pesquisa e à contextualização do patrimônio da cidade, incentivando sua apreciação e sua preservação. Para inspirar e ajudar os estudantes, apresentamos a eles alguns bens culturais da cidade de Ibirité, junto a informações históricas e curiosidades. A partir desse primeiro contato, eles tiveram autonomia para aprofundar suas pesquisas sobre os bens culturais, proporcionando um enriquecimento do trabalho.

Na sequência, os estudantes tiveram a oportunidade de escolher um patrimônio do município para representar em um desenho. Além do desenho em si, sugerimos que eles incluíssem na imagem uma legenda e um resumo da história de cada bem cultural, trazendo dados como datas de construção e aspectos de suas trajetórias. Mais uma vez, deixamos os estudantes livres para desenhar de acordo com seus olhares e subjetividades.

No caso da nossa escola, os estudantes usaram a criatividade desenhando o Cristo Redentor de Ibirité, a Matriz Nossa Senhora das Graças, a Capela Nossa Senhora do Rosário e a Estação Ferroviária de Ibirité. Muitos deles demonstraram surpresa em relação à história do patrimônio da cidade, pois desconheciam, até então, alguns desses importantes referenciais históricos do local.





Professora Elza Cardoso Rangel



TODOS

IMAGENS

NOTÍCIAS

VÍDEOS

MAPS

Elza Cardoso Rangel nasceu no bairro da Lagoinha no 1º dia do mês de Abril de 1925. Viveu sua infância e juventude no bairro Santa Tereza e fez seus estudos no Colégio Santa Maria no bairro Floresta em Belo Horizonte, desde o primário até a universidade quando se formou na academia de letras.
[Wikipedia](#)

Data de nascimento:

01 de Abril de 1925 (Lagoinha,
Belo Horizonte)

Data de falecimento:

03 de março de 1989

Marido:

Nelson Rangel da Silva



Seus pais Antônio Cardoso e Leopoldina Cardoso eram imigrantes portugueses. Foi casada com Nelson Rangel da Silva e com ele teve sete filhos. Passou sua vida como educadora, chegando ao cargo de inspetora federal de ensino, com supervisão em várias escolas.

Ela teve um papel importante em muitas outras áreas sociais: promovia aprendizagem religiosa, estimulava músicos e corais, tocava no coro da igreja, já que era musicista pianista.

Google
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Geovana

História

Na disciplina de História, os estudantes se dedicaram ao resgate da memória escolar e da cidade, criando um texto descritivo que abordasse a história local, incluindo patrimônio e a própria escola. Nesse exercício, eles narraram lutas, conquistas e transformações vividas pela cidade e pela instituição, refletindo sobre mudanças sociais, políticas e culturais vinculadas a diferentes períodos históricos. A pesquisa sobre a professora que dá nome à escola – Elza Cardoso Rangel – os encantou, revelando a rica história de vida da educadora. Além disso, muitos estudantes descobriram nessa atividade a origem e o significado do nome Ibirité, aprofundando ainda mais sua conexão com o lugar onde vivem.

Realizamos também a atividade “Baú das Memórias”, que consistia em reunir fotos antigas da escola acompanhadas de legenda, data e nomes. Em um segundo momento, reunimos os trabalhos dos estudantes em uma exposição intitulada “Baú da Memória”, e muitos estudantes que frequentam a escola desde o início do Ensino Fundamental I se emocionaram ao rever fotos suas quando eram menores. A atividade se tornou ainda mais especial com a presença de fotos antigas da escola e até mesmo de alguns pais e mães de estudantes que também haviam estudado ali. A partir desse resgate, a atividade nitidamente promoveu entre os estudantes um senso de continuidade e pertencimento à comunidade.

Ao longo das diferentes frentes do projeto, os estudantes se sentiram como sujeitos históricos e protagonistas de sua aprendizagem, tendo a oportunidade de participar de forma plena da seleção dos conteúdos e dos modos de abordá-los. Enquanto realizavam suas pesquisas e criações, puderam reconhecer a escola como um ambiente que valoriza a pluralidade e a inclusão, respeitando a individualidade e promovendo o crescimento coletivo, sem discriminações ou barreiras. Essa experiência não apenas fortaleceu seu senso de pertencimento, mas também os encorajou a se expressar e a valorizar as próprias histórias e culturas.

Modos de conhecer, modos de pertencer

Como vimos nas páginas anteriores, o projeto “Conhecer para Pertencer” oferece um amplo leque de possibilidades e pode – futuramente – ser adaptado para ser desenvolvido na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II e, também, no Ensino Médio, permitindo ajustes de conteúdo segundo os níveis de compreensão e maturidade característicos de cada faixa etária.

No caso da Educação Infantil, pode ser criado, por exemplo, um portfólio com atividades artísticas: desenhos, pinturas e colagens, para que as crianças expressem de múltiplas maneiras as suas interpretações da cidade e da escola. Com o mesmo público, também podemos experimentar a elaboração de mapas simples, seja a partir do caminho de casa até a escola ou tomando como referência pontos importantes da cidade.

Outra boa opção é criar grandes mapas no chão da escola, onde os estudantes possam caminhar, apontando os locais que reconhecem e os que desejam conhecer. Ou ainda realizar entrevistas com um funcionário antigo da escola, a partir de um roteiro de perguntas simples, elaboradas coletivamente.

Recomendo também a montagem de um mural com fotos enviadas pelos familiares, reunindo imagens das crianças na própria escola e em diferentes pontos da cidade – assim como propor pesquisas em torno de músicas e cantigas relacionadas ao contexto local. A construção coletiva de uma linha do tempo visual também pode trazer bons resultados, relacionando diversos tipos de imagens a datas marcantes para a história da escola e da cidade. Nesse exercício, as crianças podem ajudar a montar a linha do tempo, desenhando ou colando figuras que lhes pareçam representativas.

Professores e estudantes podem ainda realizar uma caminhada pelo entorno da escola, identificando e registrando, por meio de ilustrações, os diferentes tipos de moradias, comércios e espaços públicos presentes nos arredores. Muitas dessas atividades podem ser realizadas com as famílias, e o mais importante é que cada professora ou professor tenha plena liberdade para ajustar as estratégias propostas de acordo com o contexto e as particularidades de sua prática pedagógica.

Roda da vida

Ao término da execução do projeto, utilizei como ferramenta de avaliação a “Roda da Vida”: uma espécie de “termômetro” para medir o sentimento de pertencimento dos estudantes. Esse método oferece uma visão nítida de como eles percebem seu papel e suas relações dentro do ambiente escolar, além de apontar diretamente as áreas que necessitam de mais atenção.

Cada segmento – ou “fatia” – da roda representa um dos temas ou tópicos a serem avaliados. Usando lápis de cor ou canetinhas coloridas, os estudantes devem ser convidados a preencher a roda, marcando seu nível de satisfação – em cada segmento, usando uma escala de 1 a 10 –, de modo que as fatias menos preenchidas indicam, visualmente, as áreas que precisam de mais atenção.

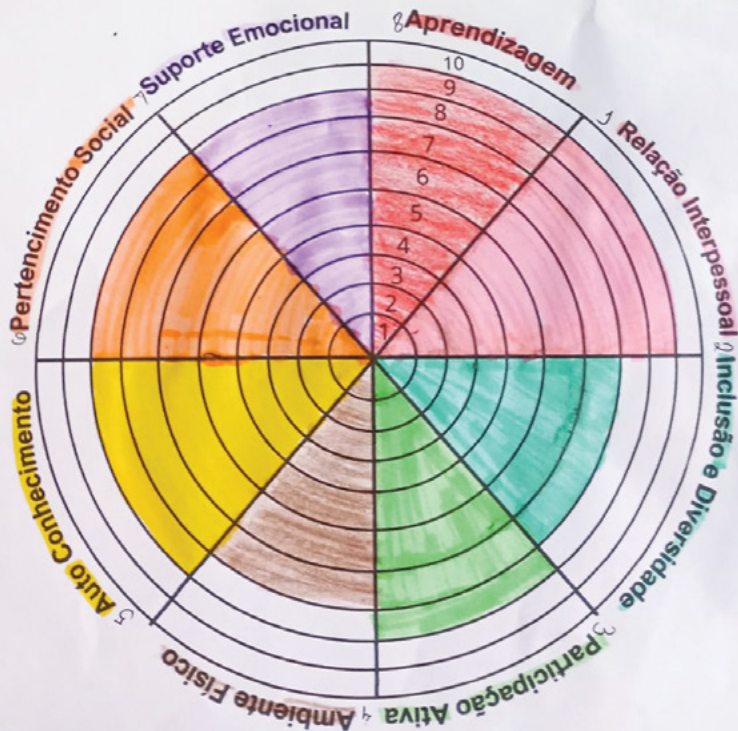
A estrutura do exercício, que inclui perguntas-chave e ações específicas para cada segmento, permite que tanto estudantes quanto educadores identifiquem, discutam e trabalhem em aspectos fundamentais para a melhoria do ambiente escolar. Em nossa experiência, essa abordagem não só trouxe *insights* (percepções ou entendimentos profundos sobre algo), mas também fomentou diálogos construtivos sobre pertencimento e bem-estar. Trata-se, em resumo, de uma autoavaliação gerada a partir de uma ferramenta visual e interativa. Para realizá-la em sua escola, basta imprimir uma cópia da roda para cada estudante.



PROJETO: "CONHECER PARA PERTENCER".
MINHA ESCOLA TAMBÉM TEM HISTÓRIA

Roda da vida no ambiente escolar
"Conhecer para Pertencer"

Legenda para a utilização da roda:		
1	Relação Interpessoal	Rosa
2	Inclusão e Diversidade	Azul
3	Participação Ativa	Verde
4	Ambiente Físico	Marrom
5	Auto Conhecimento	Amarelo
6	Pertencimento Social	Laranja
7	Suporte Emocional	Roxo
8	Aprendizagem	Vermelho



Como nós fizemos

A aplicação da “Roda da Vida” em nosso contexto escolar foi uma excelente estratégia para refletir sobre o ambiente e mapear as áreas que merecem atenção. Foi especialmente interessante o uso de cores diferentes para cada segmento, facilitando a visualização dos temas e permitindo que cada estudante – ou turma – percebesse quais áreas precisavam ser fortalecidas e melhoradas.

Embora tenha sido usado apenas no final do projeto “Conhecer para Pertencer”, o exercício foi muito útil para identificar os pontos fortes e fracos em cada turma, o que poderá orientar futuras ações. Para um próximo ciclo, planejamos aplicar o exercício antes e depois das atividades, de modo a gerar um comparativo direto sobre os avanços e desafios em cada tema, mostrando o impacto do projeto de forma mais concreta. A partir dessa comparação, tanto os estudantes quanto nós, os educadores, podemos visualizar como se dá, ao longo do tempo, o desenvolvimento do ambiente escolar e do sentimento de pertencimento à escola.

Cada segmento – ou fatia – da “Roda da Vida” representa um tema relevante, que deve ser preenchido a partir de uma pergunta-chave feita aos estudantes. Cada pergunta, por sua vez, se relaciona a um objetivo específico, assim como a um conjunto de ações sugeridas para sanar as áreas que apresentem fragilidades. Vamos lá!

01 Relações interpessoais

Pergunta-chave

Como estão minhas relações com os colegas, professores e funcionários?

Ações sugeridas

Atividades de integração, mediação de conflitos, trabalhos em grupo que incentivem colaboração e diálogo.

Objetivo

Avaliar a qualidade das relações entre alunos, professores e equipe escolar.

02 Inclusão e diversidade

Pergunta-chave

Sinto que minhas características e experiências são respeitadas e valorizadas?

Ações sugeridas

Implementar práticas inclusivas, grupos de apoio, campanhas de conscientização sobre diferenças e empatia.

Objetivo

Refletir sobre como a escola acolhe a diversidade de alunos (culturais, socioeconômicas, de habilidades).

03 Participação ativa

Pergunta-chave

Eu tenho voz nas decisões e sinto que faço parte das atividades e dos projetos escolares?

Ações sugeridas

Conselhos estudantis, grupos de debate, participação em projetos comunitários, criação de clubes.

Objetivo

Avaliar o quanto o aluno sente que pode participar ativamente da vida escolar (tomada de decisões, atividades extracurriculares)

04 Ambiente físico

Pergunta-chave

O ambiente da escola me faz sentir confortável e parte da comunidade?

Objetivo

Refletir sobre o quanto o espaço físico da escola (salas de aula, pátios, áreas comuns) promove o bem-estar e o pertencimento.

Ações sugeridas

Melhorar os espaços comuns, criar murais colaborativos, áreas de descanso e de socialização.

05 Crescimento pessoal

Pergunta-chave

Como estou me conhecendo e desenvolvendo minhas habilidades e meus potenciais na escola?

Ações sugeridas

Programas de mentoria, desenvolvimento socioemocional, espaços de escuta e atividades reflexivas.

Objetivo

Fomentar o autoconhecimento dos alunos como parte do seu processo de pertencimento.

07 Suporte emocional e psicológico

Pergunta-chave

Eu sinto que a escola me oferece suporte emocional e um ambiente seguro para compartilhar minhas dificuldades?

Ações sugeridas

Implementação de programas de bem-estar, orientação psicológica, campanhas de apoio à saúde mental.

Objetivo

Refletir sobre o suporte oferecido pela escola no que diz respeito à saúde mental e emocional dos alunos.

06 Pertencimento à comunidade

Pergunta-chave

Eu me sinto parte da comunidade escolar e vejo meu valor dentro dela?

Ações sugeridas

Atividades comunitárias, festivais culturais, parcerias com a comunidade externa e projetos de serviço social.

Objetivo

Avaliar o nível de conexão com a comunidade escolar e o sentimento de pertencimento ao coletivo.

08 Ensino e aprendizagem

Pergunta-chave

As práticas de ensino me motivam e me fazem sentir capaz e valorizado como aprendiz?

Ações sugeridas

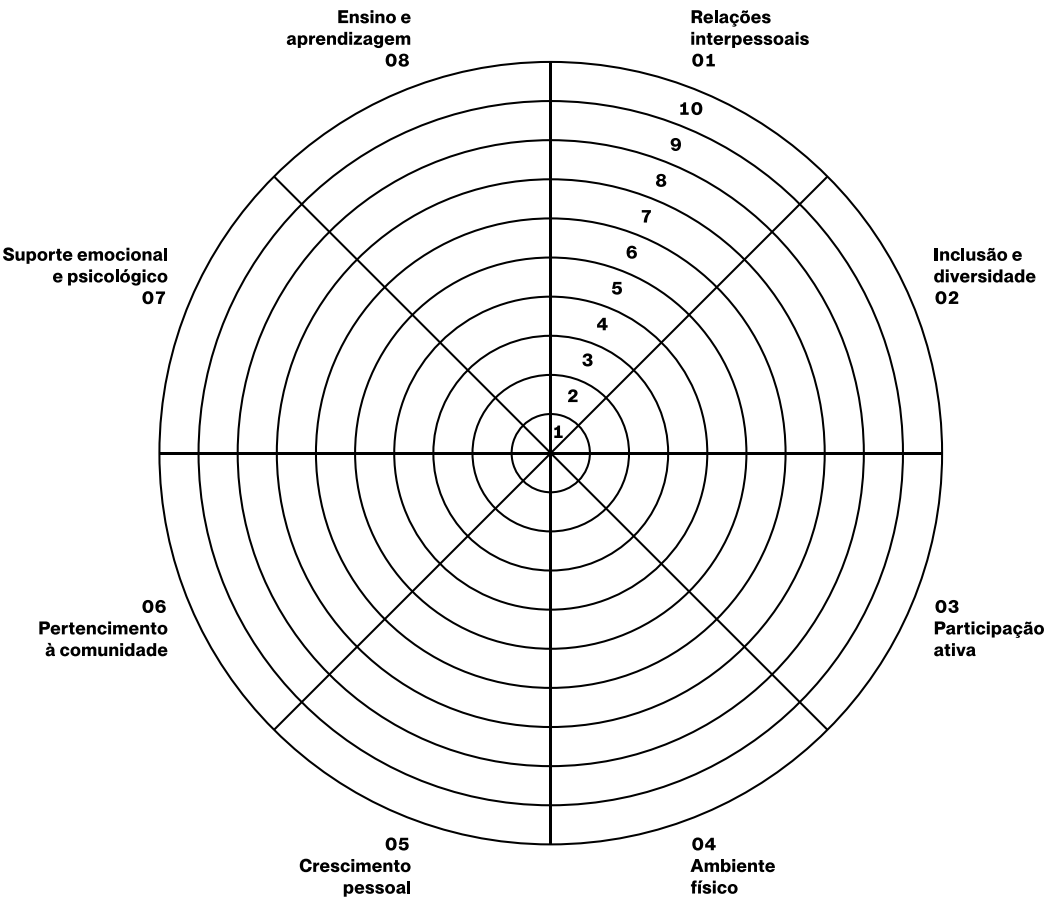
Métodos de ensino colaborativos, personalização da aprendizagem, valorização de diferentes estilos de aprendizagem.

Objetivo

Analisar a qualidade do ensino e como ele contribui para a sensação de pertencimento e realização dos alunos.

Na página seguinte disponibilizamos uma versão da Roda da Vida já pronta para impressão

Roda da vida



Legenda		
Categoria		Cor
01	Relações interpessoais	
02	Inclusão e diversidade	
03	Participação ativa	
04	Ambiente Físico	
05	Crescimento pessoal	
06	Pertencimento à comunidade	
07	Suporte emocional e psicológico	
08	Ensino e aprendizagem	

*Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.*

[...]

*Importante na escola não é só estudar,
não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se ‘amarrar nela’!*

(Paulo Freire, 1980)

A ideia desta proposta não é romantizar as trajetórias escolares, que podem ser vividas de várias maneiras, dependendo da experiência de cada um. Não devemos ignorar que muitos estudantes realmente saem com uma visão negativa da escola, seja pelo ambiente desmotivador, pelas dificuldades em relação aos conteúdos ou pela falta de suporte adequado. Para alguns, a pressão por resultados e a competição com os colegas são aspectos que obscurecem os aspectos positivos da experiência escolar.

Por outro lado, felizmente, há quem veja a escola como um espaço de aprendizado e crescimento, onde grandes amizades são construídas, habilidades importantes são desenvolvidas e onde ocorre o contato inicial de crianças e jovens com ideias e conhecimentos que expandem suas visões de mundo. Ainda que certo romantismo permeie os resultados dos trabalhos, o que se pretende é uma representação realista do ambiente escolar, capaz de destacar seus aspectos positivos, sem deixar de reconhecer os desafios enfrentados em nosso cotidiano.

Fato é que as escolas exercem um papel muito significativo na construção da identidade e da autoestima de cada estudante. Trata-se de um ambiente no qual vivenciamos experiências fundamentais, desenvolvendo valores, habilidades e memórias que nos acompanham para sempre. Tanto os momentos positivos quanto os desafios, tanto as interações afetivas quanto os aprendizados formais e informais vão moldando a personalidade e o modo como cada estudante percebe a si mesmo e ao mundo. Todas essas experiências formam uma base que influencia decisões, relacionamentos e até mesmo as formas como vamos enfrentar as situações apresentadas ao longo da vida que se segue à escola.

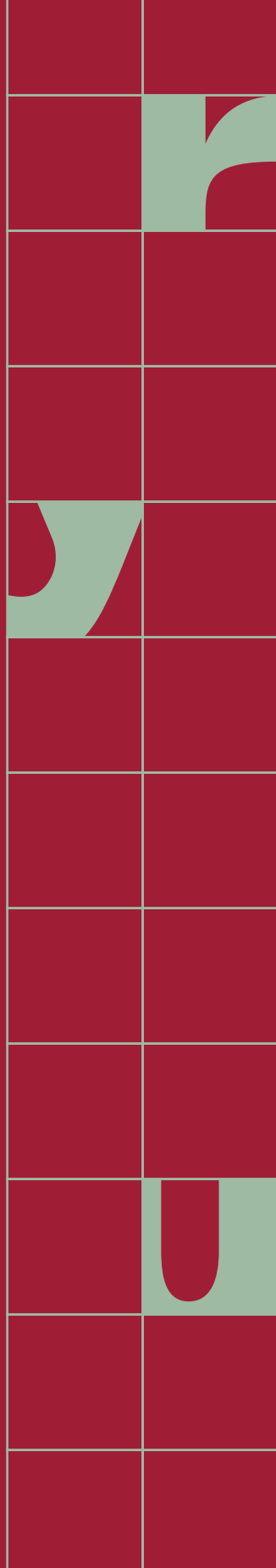
Sentimento vai, sentimento vem

**Adelaide
da Silva
Carvalho**

**Professora de Matemática e Língua Portuguesa
Ensino Fundamental I (anos iniciais)**

**Escola Municipal Professora
Marinete Damasceno Pinheiro
Ibirité, MG**

**Escola Municipal Vila Ideal
Ibirité, MG**





Desenvolvimento humano e transformação de realidades

Em certa madrugada de terça-feira, dia 2 de janeiro de 1973, eu vim ao mundo: por parte de pai, pertencente a uma família descendente de indígena; segundo relatos de minha mãe, também de ciganos albaneses. Para ser sincera, nunca investiguei isso a fundo, e na família sempre houve pessoas de várias etnias: negros, brancos, indígenas etc. Entendo que minha história é intrínseca a um emaranhado de incidentes e circunstâncias que condicionam – mas não determinam – quem eu sou.

Aos sete anos de idade, frequentei pela primeira vez a escola. Fora do conforto familiar, segui as coordenadas ditadas por uma época em que o “aluno” era obrigado a colocar-se no lugar de um corpo “sem luz”, um corpo “não pensante”. Muitas vezes eu tinha a sensação de saber as respostas – mas também o cuidado de não formulá-las diante da turma. Para superar a sensação de irrealidade gerada por essa situação, sempre tentei recriar situações e momentos agradáveis e agarrar-me às conversas com minha mãe – excelente professora de matemática, apesar de não ter estudado.

Durante minha trajetória escolar, fui considerada uma aluna esforçada. Aprendia muito com os outros e, por essa razão, até hoje considero que as pessoas aprendem melhor quando podem compartilhar seus saberes e as experiências vivenciadas. Entendi, desde muito jovem, que tinha uma história particular: diferente da realidade de muitos colegas, eu pertencia a uma família que me proporcionava tudo o que eu precisava para viver.

Cedo entendi também que estudar, para meus pais, era algo muito importante: para eles, a experiência da escola era vista como meio de aprendizagem, mas também de socialização: a escola era, antes de tudo, um espaço de desenvolvimento humano e transformação de realidades.

O fato de reconhecer, desde cedo, o valor da escola certamente colaborou para a minha escolha pelo curso de Pedagogia como caminho de graduação, tendo a certeza de que aquela escolha me traria grandes realizações pessoais e profissionais. Após algum tempo, me tornei professora e desde então passei a acreditar que posso contribuir para a transformação de processos de ensino e aprendizagem.

A carreira docente possui muitos desafios e possibilidades, dentre as quais mostrar aos estudantes que, embora as circunstâncias possam parecer contrárias, a educação pode abrir janelas onde as portas estão fechadas. Como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embarquei na ideia de trazer para a sala de aula personalidades negras para serem trabalhadas transversalmente.

Essa questão me diz respeito, em primeiro lugar, porque sou uma mulher negra e acredito que apresentar possíveis caminhos rumo à formação de identidades positivas é muito importante. Em segundo lugar, porque defendo que as relações étnico-raciais devem estar presentes em todos os contextos sociais e escolares.

Os desafios são muitos, mas tenho apostado que uma articulação entre teoria e prática seja capaz de apontar vieses que perpassam a complexidade que é ser professora. Esse pressuposto me impulsionou a montar as peças do enorme quebra-cabeças que é trazer para a sala de aula a coexistência de um ensino – imaginativo, criativo, reflexivo – que trate das emoções humanas.

“É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós”, diz o escritor José Saramago. E entendo que é preciso nos afastarmos do passado para que possamos observá-lo a distância e, só então, compreendê-lo melhor.

Sentimento vai, sentimento vem

“Sentimento vai, sentimento vem” foi a expressão escolhida pelos estudantes da Escola Municipal Professora Marinete Damasceno Pinheiro, em Ibirité (MG), para nomear um projeto dedicado a investigar como reconhecemos e lidamos com nossas emoções. O projeto foi idealizado a partir da minha proximidade com os estudantes e de observações feitas junto a eles, quando pude constatar que várias de suas dificuldades de aprendizagem, além de outros conflitos presentes na escola, frequentemente se relacionavam a questões emocionais.

Uma das minhas primeiras ideias foi trabalhar um livro que tratasse das emoções e dos sentimentos e, ao mesmo tempo, tivesse relação com a negritude e o debate racial. Eu precisava criar alguma estratégia para que os estudantes pudessem falar sobre suas emoções e ter, efetivamente, um espaço de escuta, tendo em vista que, em geral, as escolas carecem de espaços propícios a uma sociabilização relaxada, à livre expressão das emoções e dos sentimentos: carecem de pontos de referência para a construção – e constante reelaboração – de identidades; carecem de pontos de afirmação e pertencimento.

Na busca de aportes teóricos e práticos para a realização do projeto, dentro da qual privilegiei autoras e autores negros brasileiros, escolhi o livro *Sinto o que sinto*, do ator e escritor Lázaro Ramos. Minha intenção era levar para a sala de aula a temática étnico-racial, aproximando os estudantes de uma situação que promovesse o sentimento de pertencimento – pertença – e que possibilitasse a socialização de ideias, assim como a criação de estratégias coletivas para a resolução de problemas.

Lançado em 2019, o livro Sinto o que Sinto, escolhido para iniciar esse projeto, relata em narrativas curtas as emoções e os sentimentos vivenciados pelo protagonista. Estamos falando de Dan: um menino negro que, ao longo de um dia, vive diversas situações que lhe causam diferentes emoções – algo que pouco a pouco ele vai compreendendo e ressignificando. A narrativa conta também a história dos avós de Dan: os personagens Asta e Jaser.

Ao longo dessa experiência, carregada de subjetividades e eventos como alegria, tristeza, amor, medo e muitas outras emoções, procurei dialogar com os estudantes de maneira que suas histórias de vida fossem valorizadas e entrelaçadas com seus múltiplos significados e complexidades. Meu propósito, ali, era que eles pudessem compartilhar ideias, sentimentos e emoções, sem nenhum julgamento.

Com o objetivo de valorizar a diversidade dos estudantes, resolvi trazer à trama da atividade – suavemente imaginado, integrado e percebido – um tópico relevante e prioritário e que faz parte do nosso território: nosso pertencimento e nossos sentimentos vivenciados a cada dia. Algo que faz parte de nós, que é carregado de subjetividade e, também, nos conecta a nossos ancestrais. São forças enraizadas nas nossas memórias, cuja consciência nos ajuda a entender quem somos.

“Você pode me ver tendo uma emoção, não vê tudo, mas vê uma parte. Pode ver o que se passa na minha cara, a pele pode mudar, os movimentos que eu faço. Mas o sentimento você não pode ver.”

(Antônio Damásio)

Como expressar um sentimento?

Dessa experiência – das interações, discussões e do aprendizado gerados durante o projeto – meu olhar foi se ampliando em relação à formação integral desses estudantes. Cheiros, sabores, imagens, objetos: tudo fica em nós, e esses momentos, mesmo quando esquecidos, se transformam em memórias, sentimentos e emoções. Mas onde guardá-las e o que fazer com elas, senão externalizá-las?

Quais questões podem atravessar o sujeito que as colocará em movimento? Talvez o ato de falar sobre nossas emoções e nossos sentimentos nos constitua e nos construa como seres pensantes e falantes. Ao compreendermos o que nos passa, nos tornamos mais felizes e autônomos em nossas decisões.

Eu interpreto tudo isso como um processo criativo, no qual se expor verdadeiramente ao mundo interior e exterior torna-se uma hermenêutica do ser, um estudo sobre os próprios estados, sempre passageiros. Ou ainda: uma abordagem reflexiva que proporciona aos estudantes uma visão crítica e lhes permite construir de forma autônoma e interativa seu aprendizado.

Resolvendo problemas

Desde então, diversas atividades foram pensadas e experimentadas junto aos estudantes de modo a suscitar neles o desejo de aprender, resolver problemas, construir conhecimentos e, ao mesmo tempo, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.”

(Jorge Larrosa Bondía)

Ouvir os estudantes a partir de suas experiências e perspectivas me ajudou sobremaneira como professora, proporcionando uma ampliação significativa dos meus conhecimentos e percepções a respeito dos jovens envolvidos na pesquisa.

Nesse sentido, propusemos atividades práticas e criativas relacionadas às emoções, buscando problematizar com os estudantes a diversidade e a singularidade das ideias e do conhecimento acerca de nós mesmos. Nosso propósito era proporcionar um estreitamento entre o sentir, o saber, o pensar e o (re)criar, abordando a análise das emoções junto a momentos de escuta e de partilha de sentimentos.

Muitas vezes, abordar essas questões nos permite adquirir conhecimentos, coletar informações que estão ao nosso redor e até mesmo resolver problemas. Podemos, assim, propor uma nova história, uma nova solução, uma nova ideia.

Como nós fizemos

Nosso desafio era produzir um material pedagógico capaz de criar situações em que os estudantes pudessem extrair, a partir do próprio cotidiano, elementos que permitissem conexões com o mundo ao seu redor e, ao mesmo tempo, com o pensamento criativo.

O projeto teve como objetivo principal levar os estudantes a refletir sobre as diferentes emoções, aprendendo a identificá-las, nomeá-las e reorganizá-las a partir de suas experiências cotidianas. Como objetivos específicos: incentivar a leitura, o estudo da gramática e da ortografia, assim como a interpretação de gráficos e tabelas. Além disso, identificar autores da literatura brasileira de origem africana e sensibilizar os estudantes a respeito dos sentimentos cotidianos, incentivando-os a escrever sobre as próprias emoções, representá-las de diferentes formas e conhecer, ainda, algumas estratégias para lidar com elas. Estimular, por fim, cada estudante a saber agir individual e coletivamente, com autonomia, resiliência e determinação.

De acordo com os objetivos propostos, foram realizadas atividades que favoreceram a escuta, a discussão e a promoção de um olhar crítico a respeito dos sentimentos e emoções: a partir do livro *Sinto o que sinto*, nos envolvemos em leituras individuais e coletivas; na elaboração de itinerários formativos (estudantes; escrita de relatos diários sobre as emoções; debates e discussões sobre o que fazemos com nossas emoções (em forma de roda de conversa e seminário); na análise quantitativa das informações (usando gráficos e tabelas); na elaboração de um livro com os relatos diários escritos pelos alunos; e, por fim, na exposição dos trabalhos realizados.

A partir da leitura do livro, propusemos uma série de conversas relacionadas a momentos cotidianos que despertassem, nos estudantes, diferentes emoções. As aulas ocorriam duas vezes por semana e, nesses dias, sempre falávamos sobre assuntos relacionados às nossas histórias de vida, aspirações, anseios e dificuldades.

A participação foi tímida, no início, mas, ao passo que as ações se intensificaram, pudemos perceber um grande envolvimento e comprometimento.

A capa

Para a confecção da capa do “Livro das Emoções”, foi entregue a cada estudante uma versão xerocada da capa original, somente com o contorno do rosto. A partir daí, pedimos que eles desenhasssem nesse espaço uma imagem que os descrevesse. Para fazer esse desenho, foram usados vários tons de pele, gerando um momento oportuno para discutirmos sobre diferenças e diversidade, a partir de perspectivas individuais e coletivas.

Os textos

Durante alguns dias, os estudantes foram convidados a escrever nesse pequeno diário as variações das emoções sentidas ao longo do tempo. Essas escritas eram feitas em casa e revisadas na sala de aula quanto à ortografia e à gramática. Ao lermos os textos, também buscamos levantar questões que pudessem ser trabalhadas na escola, visando a preparar os estudantes para compreender melhor seus sentimentos e emoções mais significativos. A partir dessa atividade de leitura e análise, foi possível pensar que tipos de ações poderiam ser incorporadas ao trabalho docente.

Interdisciplinaridade

Nas aulas de Língua Portuguesa, os estudantes aprenderam sobre gramática ao escrever sobre os adjetivos escolhidos. Na disciplina de Ensino Religioso, foi possível discutir nossa formação como seres humanos, assim como compartilhar o que cada jovem pensava sobre si mesmo. Durante essa atividade, os estudantes tiveram alguma dificuldade em encontrar palavras que pudessem descrevê-los – por esse motivo, experimentei incentivá-los a pensar sobre as próprias qualidades e a importância de realçá-las.

JESSICA IZABELY DE OLIVEIRA

SENTIMENTO VAI, SENTIMENTO VEM...



E.M. PROFª MARINETE DAMASCENO PINHEIRO

TURMA 503
2024

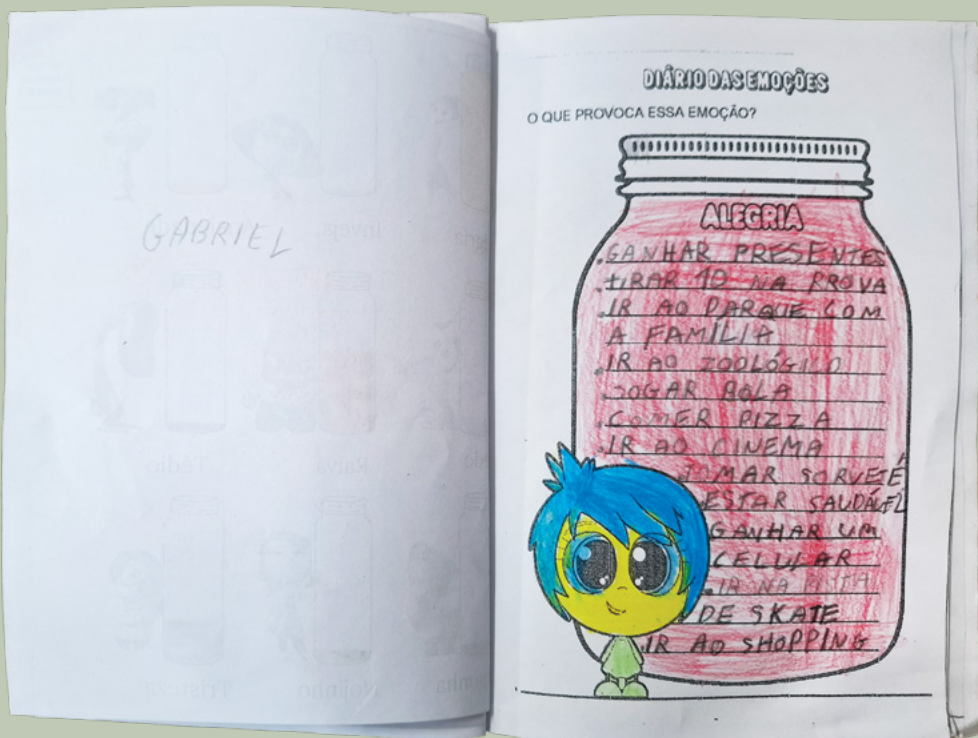
INSTITUTO DO ABRIL

ADJETIVOS

QUEM SOU EU?

ESCREVA UM ADJETIVO EM CADA PEDAÇO DA IMAGEM QUE TE DESCREVA.





Potes das emoções

Nas aulas de Matemática, usando potes de requeijão, iogurte e, também, copos descartáveis, organizamos no fundo da sala uma série de potinhos com os nomes dos estudantes, para que eles os preenchessem de acordo com a emoção ou o sentimento vivido a cada dia. Inicialmente, selecionamos cinco emoções: alegria, tristeza, medo, ansiedade e vergonha. As cores dos potinhos foram escolhidas por eles, tendo como referência o filme *Divertidamente*.

Um fato curioso é que a maioria dos estudantes sempre enchia o potinho da ansiedade. Esses potes, à mostra, serviam como um termômetro emocional da turma: ao olharmos os potinhos de cada estudante, sabíamos como ele ou ela estava se sentindo, dia a dia. Quando terminamos essa dinâmica, organizei uma roda de conversa com o objetivo de compreender melhor os conhecimentos dos estudantes sobre as emoções e, também, como eles estavam lidando com esses sentimentos. Depois disso, fizemos a pintura dos potinhos em uma atividade impressa.

Gráfico dos sentimentos

Ainda nas aulas de Matemática, elaboramos alguns gráficos buscando representar as emoções da turma. Nesse momento, cada um atribuiu uma nota – de 0 a 100 – para cada emoção descrita. Em seguida, selecionamos cinco delas para compor gráficos de colunas que foram desenhados na lousa. Para colorir os gráficos, cada estudante falava o valor atribuído a cada emoção: quando esse valor estava acima de 50, entendíamos que a emoção estava mais latente e deveria ser registrada no gráfico.

Ouvir os estudantes a partir de suas experiências ajudou substancialmente a utilizar de forma ampla os conhecimentos e saberes produzidos a partir da série de atividades. Por exemplo: quando foram questionados, na aula de Ensino Religioso, sobre o fato de sermos forçados a esconder nossos sentimentos em determinadas situações, constatei que a preocupação deles em demonstrar sentimentos como inquietação, tristeza e raiva se devia ao risco de serem percebidos como “fracos” ou “frustrados” – e, também, ao medo de se arrependerem depois.

Situações cotidianas

Na atividade seguinte, a proposta era que os estudantes lessem algumas frases que remetiam a situações cotidianas e identificassem quais emoções e sentimentos eram despertados neles a partir dessas situações. O objetivo era que eles pudessem refletir sobre o próprio cotidiano, mais uma vez percebendo e nomeando o que sentiam ao atravessar determinadas situações. Nessa atividade, os desenhos das faces foram feitos pelos próprios estudantes.

Liberte uma emoção

Ao longo da pesquisa, foram pensados vários instrumentos de apoio para promover, entre os estudantes, a aquisição de habilidades e competências necessárias à aprendizagem. Durante as atividades, trabalhamos, por exemplo, com diferentes tipos e gêneros textuais, tanto orais quanto escritos. No decorrer do percurso, o objetivo foi levar os estudantes a perceber melhor os outros e a si mesmos, desenvolvendo empatia e solidariedade.

No evento de culminância do projeto, aberto à comunidade escolar, os estudantes criaram e exibiram aos visitantes da Feira Literária uma gaiola com mensagens positivas, relacionadas às emoções. A atividade foi intitulada “Liberte uma emoção” e visava a criar uma representação concreta do processo de expressão de emoções e sentimentos como forma de alívio, bem-estar e, mais uma vez, pertencimento.

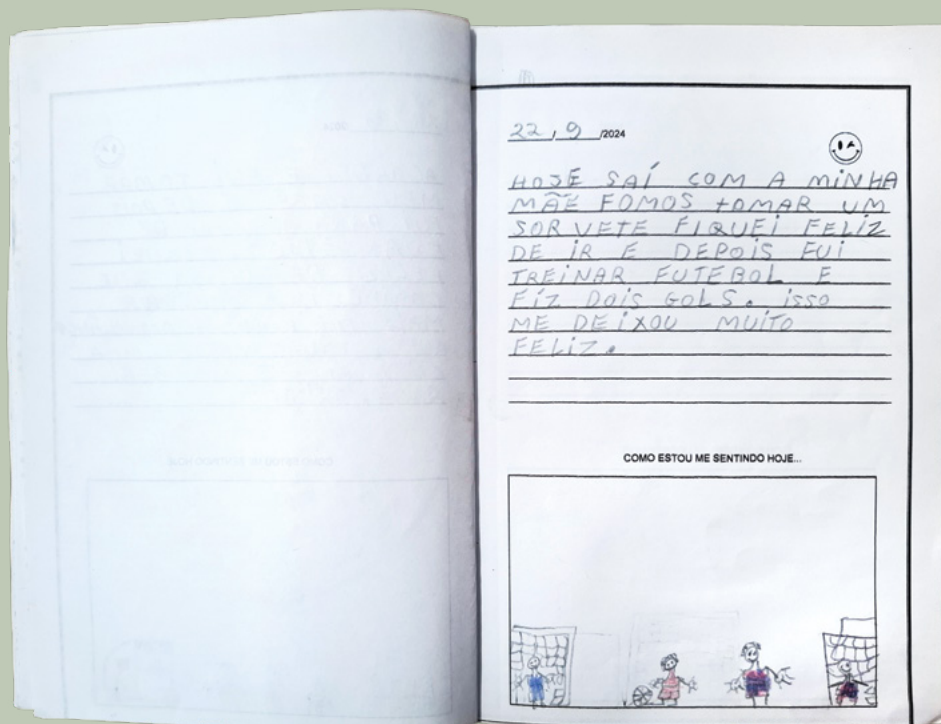
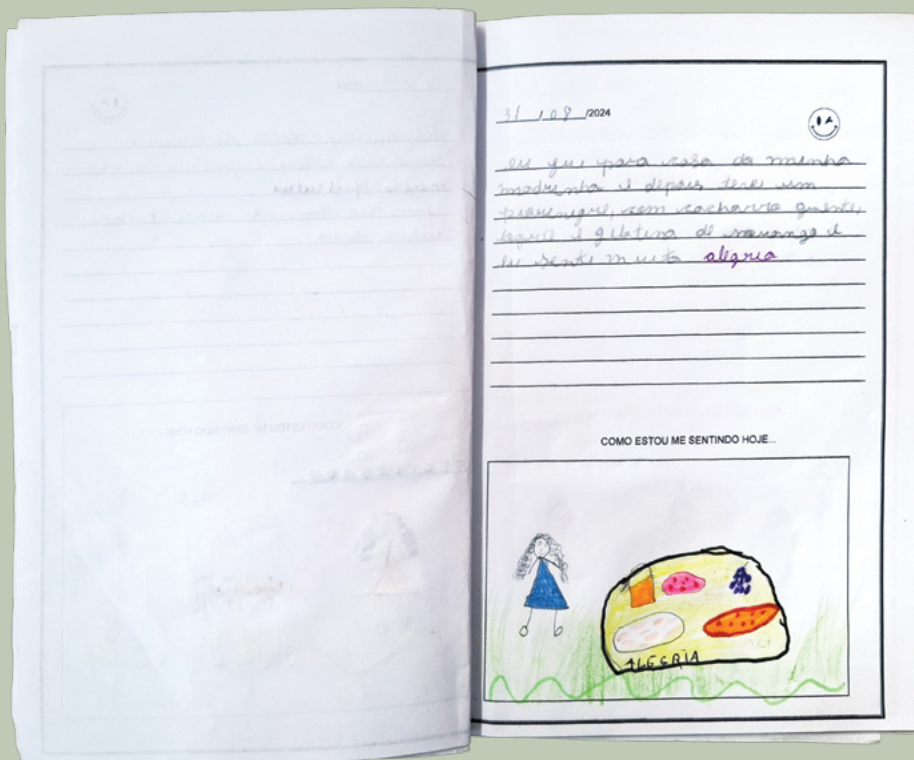
Caixa das emoções

Procuramos trazer para a culminância do projeto um ponto fundamental em todas as atividades: o reconhecimento da diversidade como algo positivo, ou seja, o interesse e o respeito pelas diferenças. Toda a experiência da pesquisa construiu e significou – ou (re)significou – vivências singulares, sentimentos de pertencimento e de escuta.

Após a realização das atividades relacionadas ao projeto, pudemos perceber o grande interesse e a participação dos estudantes em relação ao tema discutido. Todo o material produzido (livro, potes, gráficos, gaiola e caixa das emoções), assim como as sequências didáticas e a sistematização dos assuntos trabalhados foram sempre pensados buscando a interdisciplinaridade.

ESCOLA MUNICIPAL PROFª MARINETE DAMASCENO PINHEIRO.		
ALUNO(A): <u>Luísico Ispaltelly</u>	DATA: <u>25/10/2024</u>	
PROFESSORA: <u>Adriane</u>	TURMA: <u>503</u>	
ANO DE ESCOLARIDADE: 5º ANO		
♦ MONTE SEU GRÁFICO DE SENTIMENTO DO MÊS DE SETEMBRO		
AS EMOÇÕES VARIAM DE 0 A 100 VAMOS COMEÇAR?		
AS EMOÇÕES:		
ALEGRIA: <u>90</u> , MEDO: <u>20</u> , TIMIDEZ: <u>40</u> , NOJO: <u>20</u> , RAIVA: <u>90</u> .		
ANSIEDADE: <u>100</u> , SOLIDÃO: <u>90</u> , ARREPENDIMENTO: <u>50</u> .		
CURIOSIDADE: <u>60</u> , DESANIMO: <u>30</u> , FELICIDADE: <u>60</u> .		
♦ GRÁFICO DAS EMOÇÕES:		
GRÁFICO DA TURMA		

ESCOLA MUNICIPAL PROFª MARINETE DAMASCENO PINHEIRO	
Aluno(a): <u>Luísico Ispaltelly</u>	Disciplina: Língua Portuguesa
Professor(a): <u>Adriane</u>	Data: <u>26/10/2024</u>
Ano de escolaridade: 5º Ano	Turma: <u>503</u>
AS EMOÇÕES	
Reverendo as emoções que você já conhece:	
A emoção que eu mais gosto de sentir é: Eu fico feliz quando: Quando eu estou brincando eu fico: EU FICO ZERANHA	TRISTEZA Eu fico triste quando: TRISTE PORQUE NINGUÉM BRINCA COMIGO EU GANHO PRESENTES

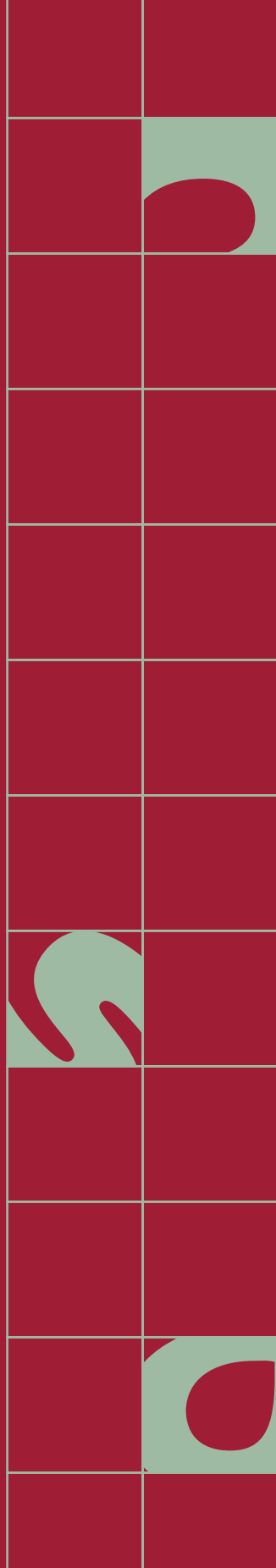


Seis ideias para transver o mundo

**Josiene
Gomes
dos Santos**

**Professora de Arte
Ensino Fundamental II (anos finais)**

**Escola Municipal Senador José Alencar
Contagem, MG**





Imaginar é o princípio da criação

A escola sempre foi um lugar onde eu queria estar. Mesmo muito jovem, eu já desejava ler, escrever e desenhar. Mas as minhas memórias mais importantes, como estudante, estão associadas à criatividade. Feiras de cultura, feiras de ciências, montagens de teatro e apresentações de trabalhos sempre foram oportunidades muito preciosas para que eu pudesse criar, e agradeço aos meus professores por terem oferecido esse tipo de espaço.

Minhas experiências na sala de aula fizeram com que eu escolhesse meu caminho profissional. Primeiro, cursando Publicidade e Propaganda; depois, Artes Visuais. Analisando essas escolhas, percebo que as minhas memórias de escola constituem, hoje, a bússola que orienta a professora que sou.

Por mais bem intencionada que eu esteja em abordar assuntos que considero importantes, como ensinar história da arte ou técnicas nas produções artísticas, observo, a partir da prática, o quanto é necessário propor atividades – muitas vezes transdisciplinares – que promovam uma aproximação com as vivências e as experiências dos estudantes. É a partir dessas atividades que podemos estabelecer conexões significativas para a construção – e reconstrução – de suas identidades.

Ao mesmo tempo, entendo que a experiência da aprendizagem, muitas vezes, está atrelada ao processo de criar. Quando os estudantes estão envolvidos em uma criação, potencializamos habilidades cognitivas importantes, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a imaginação.

Principalmente durante trabalhos em grupo, costumo observar com interesse como os estudantes se expressam ao longo das trocas de ideias e sugestões. O levantar da cadeira, o aumento no tom da voz e as expressões faciais, entre outros elementos, tornam-se parte do processo de engajamento no ato de criar e de se expressar. O corpo fala.

Percebo que o comportamento colaborativo é uma parte importante do processo criativo na sala de aula. Quando os alunos trabalham juntos, o movimento e a comunicação não verbal são essenciais, pois podem dar forma a novas ideias durante os processos de criação.

Propostas que se transformam

Quando, a esse respeito, um grupo de estudantes recria o modo de fazer de uma proposta, isso demonstra o quanto o processo de criar é fluido e espontâneo. Na prática do ensino de Artes, por exemplo, entendo que os materiais usados para a produção de um trabalho não precisam, necessariamente, ser aqueles que eu escolhi – como me mostrou uma estudante ao usar canetinha, em vez de tinta, para experimentar a técnica do pontilhismo. Além de ser algo libertador, a criatividade é algo muito particular: não existe uma receita pronta.

Será que somente aprendemos para ensinar ou também aprendemos enquanto ensinamos? É fundamental reconhecer que a escola, além de tudo o que se espera dela, também é um espaço de partilha, de reflexões e vivências pessoais. Conhecer a si mesmo e à própria imaginação, assim como desenvolver percepções sobre o mundo e ter espaço para compartilhá-las são passos importantes para que os estudantes possam, desde já, contribuir socialmente – além de trazer mais significado para as suas individualidades. Ensinar e aprender, como atos simultâneos, são oportunidades para estabelecer caminhos em que saberes não precisam estar ligados somente aos outros, mas também a nós mesmos e à nossa capacidade de imaginar.

O poeta Manoel de Barros já dizia: “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê... é preciso transver o mundo”, sugerindo a existência de diferentes tipos de camadas a partir das quais podemos enxergar a realidade. Se nos propomos a fazê-lo com novos olhos, podemos romper com o comum e nos abrir para uma forma mais sensível e criativa de estar no mundo.

Acredito que atividades que valorizam a imaginação e a criatividade ampliam a formação integral dos estudantes, estimulando seu pensamento crítico e a capacidade de observar o mundo de maneira mais sensível e questionadora – além de contribuir para que desenvolvam uma visão mais profunda e reflexiva sobre a realidade que os cerca.

Retomando as palavras do poeta, “transver” é essencial para captar a essência das pequenas coisas, transformando em algo novo situações e elementos da realidade cotidiana. Oferecer oportunidades para “libertar” o pensamento e as reflexões, sem medo de errar ou acertar, é um princípio para que seja significativa a experiência da escola, desde a aprendizagem até a experimentação.

Imaginar, afinal, é um dos princípios da criação.

Seis ideias para transver o mundo

A atividade proposta reflete um pouco da minha vivência em sala de aula como professora de Arte. O objetivo é estimular que os estudantes imaginem cenários, criem nomes e explorem situações, incentivando-os a enxergar o mundo sob novas perspectivas.

Em minha experiência, esse tipo de atividade gerou oportunidades para que os alunos vivenciassem novas experiências na sala de aula – como, por exemplo, utilizar programas de edição de fotos para modificar imagens históricas, incluindo nelas elementos de diferentes épocas. A partir de estratégias como essa, busco estimular a liberdade criativa, o envolvimento dos estudantes e a autonomia no processo de aprendizagem.

As perguntas que apresento a seguir foram, de igual modo, elaboradas para estimular a criatividade dos estudantes, promovendo reflexões sobre lugares, sobre objetos e, também, sobre a própria identidade. Elas servem como pontos de partida para diálogos que incentivam o uso da imaginação.

Por serem materiais fáceis de manusear e transportar para diferentes ambientes escolares, as lâminas permitem que os conteúdos das propostas sejam adaptados para diversas faixas etárias, a partir do interesse de cada professora ou professor.





Pergunta

***É possível renomear
aquilo que já conhecemos?***

Proposta

Escolha dois objetos pessoais e os renomeie. Nesta atividade, o professor pode realizar uma roda de conversa com estudantes para conhecer os novos nomes e os motivos das escolhas.

Pergunta

***E se aquilo que já conhecemos
tivesse outra função?***

Proposta

Escolha um objeto pessoal e modifique a sua função. Essa função pode ser real ou criada pelo estudante. Nesta proposta, o professor pode realizar uma roda de conversa para conhecer a nova função dos objetos.

Pergunta

O que imaginamos sobre nós mesmos?

Proposta

Escolha três palavras que descrevam você e escreva em pequenos pedaços de papel. Dobre os papéis e coloque-os em uma caixa ou em um saquinho. Nesta proposta, os papéis podem ser sorteados e todos deverão adivinhar quem escreveu as palavras.

Pergunta

Quais são as coisas que nos definem?

Proposta

Nesta proposta, os estudantes devem criar um autorretrato, mas de forma simbólica e abstrata, sem focar em reproduzir seu rosto de forma realista, usando símbolos, cores, imagens e palavras que representem quem são no momento.

Pergunta

***É possível imaginar lugares
onde nunca estivemos?***

Proposta

Nesta proposta, os estudantes podem desenhar lugares imaginários, sejam eles inspirados em emoções, memórias ou sonhos. A ideia principal é despertar a imaginação dos estudantes, para que eles construam narrativas visuais e ambientes que nunca existiram. O professor pode realizar uma roda de conversa para expor os desenhos – ou também montar uma exposição intitulada “Lugares imaginários”.

Pergunta

***Será que um lugar pode
contar uma história?***

Proposta

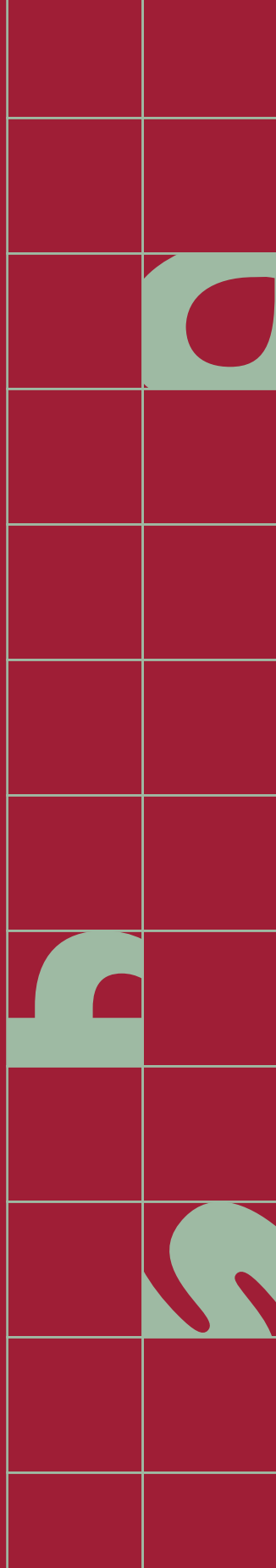
Nesta proposta, os estudantes devem escolher um lugar no bairro onde a escola está inserida e criar uma história fictícia. Os estudantes podem criar personagens e narrativas imaginárias para aquele local. Esta atividade pode ser feita em grupo ou individualmente.

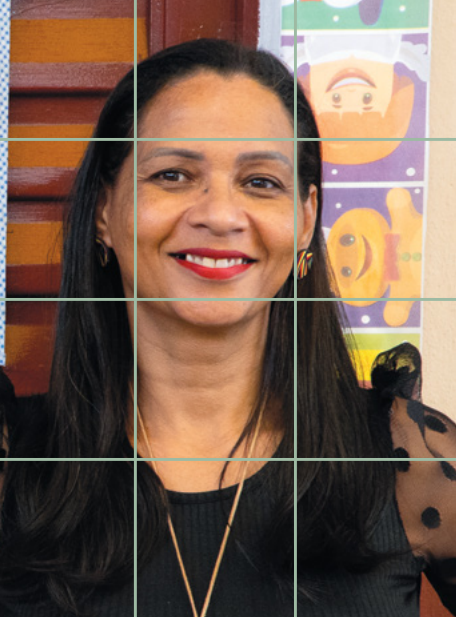
Brincadeiras guardam saberes

Flaviana Lopes

**Professora de Educação Infantil
Ensino Fundamental I (anos iniciais)**

**Escola Infantil Elza Rodrigues da Silva
Ibirité, MG**





Educação para a vida inteira

“Me empresta o lápis cor de pele?”

“Nossa, sua mãe não penteou seu cabelo hoje?”

“Sentou igual índio!”

“Você não brinca mais com a gente, agora está na minha lista negra.”

“Professora, eu não aceito brincar com bonecas desta cor. Pode trocar pra mim, por favor?”

Que professora ou professor da Educação Infantil nunca ouviu uma dessas frases – entre muitas outras – durante a vida profissional? Há quem diga que não há crianças racistas, mas o fato é que muitas delas refletem na escola comportamentos vivenciados em casa. Você não mudará a cultura racista dos pais, mas certamente pode promover uma educação antirracista para as nossas crianças.

Ao proporcionar momentos de valorização étnico-cultural, as crianças podem absorver a potência e a beleza das diferenças – percepção que pode não acontecer se você, como professora ou professor, não se mobilizar ou se posicionar. Por essas e outras, acredito ser vital plantar a semente da equidade étnico-racial ainda na primeira infância.

Mudar as convicções de adultos, como todos sabemos, costuma ser muito difícil. No entanto, ensinar uma criança a crescer livre de estereótipos pode ser um processo leve e suave.

Eu mesma não nasci assim, mas fui forjada pelas curvas tortuosas do destino. Minha mãe, que tanto sofreu com o racismo de seus pais adotivos (também seus patrões), me criou pra ser invisível, me vestindo e me ensinando a viver sem ser notada. Felizmente, não deu muito certo.

Pelo contrário: trago comigo marcas fortes de quem nunca admitiu esconder a própria raça e a própria cor. Sou guerreira, forte, negra, professora, educadora, mãe e avó. Sou mestre em Educação, pós-graduada em Educação Infantil, em Educação Especial, em Gestão Escolar e em Orientação e Supervisão Escolar. Além disso, sou graduada em Pedagogia e atuo em sala de aula desde 2006 – na Educação Infantil, desde 2013.

Gosto de cores, de desafios e não sei o que é desistir. No máximo, cesso o movimento para descansar. Avante, pois a caminhada é longa – e sigo apostando na educação antirracista desde a Educação Infantil em nossa busca por equidade étnico-racial. Sankofa!

Pedagogia Griô

Ao trabalhar com a Educação Infantil, percebi a necessidade de usar uma linguagem que transmitisse mais experiência e se somasse às práticas pedagógicas de forma que as crianças tivessem maior compreensão da cultura africana. Nesse contexto, conheci a Pedagogia Griô, que me trouxe mais habilidades e possibilidades de conversas e partilha de experiências sobre nossos ancestrais.

Ser um Griô é tomar a oralidade como objeto de ações planejadas e de aprendizagem, apostando que crianças e professores podem construir, colaborativamente, espaços de sociabilidade, pertencimento e convívio nas instituições de educação infantil.

Nesses espaços, podemos contar e ouvir histórias, temos oportunidades de comentá-las e produzir outras, de compartilhar e conhecer a nós mesmos e aos nossos antepassados – e tudo isso a partir da linguagem oral e dos fazeres manuais, abarcando um amplo leque de ações: cantigas, parlendas, adivinhas, lendas, contos, causos, provérbios, jogos com palavras etc.

Como contribuição a esta publicação, ofereço algumas sugestões de brinquedos e brincadeiras enraizados em culturas africanas e afro-brasileiras que venho experimentando em sala de aula. Destaco ainda a importância das atividades de registro do que acontece na escola – confiando nesses registros como uma estratégia eficiente para comunicar a mães, pais e responsáveis sobre o nosso desejo e o nosso esforço para plantar boas sementes e colher frutos fortes.

Antes de “começar a brincadeira”, compartilho alguns breves capítulos da minha trajetória familiar, escolar e profissional. Acredito, por experiência própria, que, ao propormos uma educação baseada nos princípios da equidade étnico-racial e do respeito, teremos mais adultos realizados. Nossas crianças merecem, e nosso futuro precisa.

A escola como sonho (realizado)

Filha mais velha de pais humildes, nasci em 1978, em Ecoporanga, no interior do Espírito Santo. Desde criança, tinha paixão pela escola, pelas professoras e amava tudo o que a “tia” Ingraca propunha – ela era filha de fazendeiros e dizia que estudar era a saída para um futuro melhor. Sigo acreditando naquelas palavras e pregando-as até hoje, por onde vou.

Quando completei cinco anos, minha mãe saiu de casa comigo e minha irmã – recém-nascida – para tentar uma vida melhor na capital de Minas Gerais: Belo Horizonte. Chegando à cidade, uma tia nos acolheu por alguns meses, até que minha mãe conseguiu trabalho como caseira de um sítio em Mário Campos, na área rural do Funil.

Aos meus olhos, tudo ali era fascinante: trabalhávamos muito, mas tínhamos escola para estudar. Eu era capaz de fazer meus brinquedos e dar vida às minhas fantasias: brincando de casinha, criava meu mundo imaginário em meio à dura realidade ao redor. A escola era longe de casa, mas eu não me importava em andar uma hora, pra ir, e outra, pra voltar.

Quando terminei a antiga 4ª série, minha mãe se mudou para a cidade: em Mário Campos havia escolas onde eu poderia seguir meus estudos. Trabalhando em hortas e fazendo faxinas para ajudar em casa, terminei o Ensino Fundamental. Minha mãe, então, se mudou para Sarzedo: lá, havia o tão sonhado Ensino Médio. Enquanto ela trabalhava em hortas e sítios, eu e minha irmã pudemos estudar. A essa altura, percebi que teria a oportunidade de fazer o curso de Magistério e sonhar com dias melhores.

Aos 19 anos, mesmo antes de me formar, eu ajudava os filhos dos vizinhos com o “para casa”. Depois que me formei, fui voluntária no antigo Mobral, atuando na alfabetização de adultos. Naquela época, também me casei e tive minha primeira filha, Aline. Como não consegui trabalho como professora, decidi ser vendedora – mas nunca desisti de voltar à escola. Três anos depois, nasceu minha segunda filha, Nandara, e comecei a dar cursos de vendas para as novatas. Voltei a sonhar com a docência.

Morando em Sarzedo, lutei muito até que, em 2006, consegui uma vaga para substituir uma professora. Naquele momento, descobri um lugar que até hoje me aquece a alma, me desafia, me constrange, dá frio na barriga, me enaltece e me faz acreditar que tudo pode ser melhor.

Transformando imaginários

Desde a infância, convivi com minha mãe dizendo para eu estudar, sonhar e nunca desistir. Ao mesmo tempo, ela insistia em dizer: “Cuidado, filha. Gente da nossa cor não tem muitas chances”, “Pare de usar essas roupas coloridas, chama muita atenção e gente da nossa cor não pode aparecer muito”; “Estude para você ler, pelo menos, os rótulos”; “Alinhe seu cabelo, está muito saranhado”...

Convivi, mesmo sem concordar, com essas falas racistas por muitos anos. Cresci com o peito cheio de palavras silenciadas. Com minhas filhas, fiz diferente: criei as duas exaltando sua beleza, elogiando cada expressão e cada comportamento. Criei minhas filhas para serem independentes.

- *Professora, não vou fazer o trabalho sobre as máscaras africanas. Minha mãe não deixou.*
- *Ela enviou bilhete ou falou o motivo?*
- *Ah, professora... é por causa da nossa religião.*

(Estudante do Maternal II, 2023)

Sempre busquei ter um posicionamento antirracista, pois vivi o racismo de modo sutil e suave dentro da minha casa. Desde o início, minha postura com os estudantes envolveu trabalhar sua autoestima e valorizar suas conquistas diárias, promovendo atividades relacionadas ao autoconhecimento, à identidade e à autonomia.

Em 2007, iniciei a faculdade de Pedagogia EAD – por motivos financeiros, só consegui finalizá-la em 2013, aos 35 anos. A partir desse período na faculdade, minhas abordagens em relação à educação antirracista passaram por mudanças: ganhei mais consciência sobre a necessidade de trabalhar o tema, porém ainda sentia falta de apoio e material pedagógico.

Em 2013, tomei posse do cargo de professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Ibirité. No começo, foi frustrante, pois éramos consideradas apenas “cuidadoras” das crianças. Somente em 2016 eu viria a ser respeitada como professora da Educação Infantil. Passei a estudar mais, fiz algumas pós-graduações e com muito esforço consegui o título de Mestre em Educação. Sigo hoje, mais forte que ontem, na busca por uma postura coerente de uma professora antirracista, promovendo o letramento racial já na Educação Infantil.

Em minha rotina, trabalho com leituras, contação de histórias, releituras de obras de autoras e autores racializados, confecção de brinquedos não estruturados (bonecas de pano e gravetos, móveis de casinha de boneca, caminhões e carros com caixas vazias etc.), modelagem de argila, confecção de máscaras, culinária (incluindo chá e remédios caseiros), danças e muitas outras formas de expressar a cultura de nossos ancestrais.

A importância dos registros

Dentro da Escola Infantil Elza Rodrigues da Silva, esse conteúdo é trabalhado ao longo do ano, adaptado de acordo com o planejamento municipal e aplicado na forma de atividades lúdicas acompanhadas por atividades de registro – algumas, inclusive, com a participação dos pais.

Com a prática, percebi a importância de elaborar atividades de registro para trabalhar e consolidar o meu trabalho como professora. Em diferentes momentos do ano letivo, busco também envolver as famílias em atividades extraclasse, realizadas em casa. Além de estimular a produção de pesquisas ou trabalhos de Artes, por exemplo, a ideia é que essas propostas provoquem boas memórias e momentos afetivos entre pais e filhos.

Em muitas dessas atividades, deixo registrados os números das Leis Federais 10.639/03 e 11.645, que dão suporte e embasamento ao meu trabalho diário em sala de aula – e, também, informam às famílias sobre o meu compromisso com a busca de uma educação antirracista.

- Professora, você está muito bonita hoje!
Gostei do seu cabelo.*
- Obrigada, eu amo usar esse turbante,
parece minha coroa.*
- É bem diferente, né, tia?
Parece de quem vai no “terreiro”.*

(Estudante do 2º período, 2024)

Brincadeiras guardam saberes

Ambiente escolar

No 1º e no 2º período, observamos que as crianças assimilam mais o aprendizado com o passar da rotina. Pensando nisso, iniciei, em 2023, um trabalho com abordagem antirracista voltado ao próprio ambiente escolar: organizei a decoração da sala usando personagens com perfis étnico-raciais variados, incorporando-os a elementos como calendário, painel de aniversariantes e lista de chamada da turma. Minha aposta é que, a partir de estímulos como esse, os estudantes possam, futuramente, questionar alguns comportamentos racistas e se posicionar contra eles.

Artistas racializados

Passei também a fazer leituras diárias com narrativas e contos que valorizam os traços e as culturas africanas e afro-brasileiras: *Meninas Negras*, de Madu Costa; *Cabelindo*, de Lilyan Teles; *Coleção Black Power*, com diversos autores; e *Ashanti*, de Tais Espírito Santo, foram, entre muitos outros, os livros trabalhados em sala de aula. Experimentamos também a produção de trabalhos de artes visuais inspirados em obras de artistas negros como Antônio Tarsis e Mestre Didi. A partir de várias frentes, adaptei muitas das atividades incluídas no meu planejamento de maneira a trabalhar o conteúdo disciplinar dentro das competências e dos eixos dos programados e, ao mesmo tempo, abordar a educação antirracista e o letramento racial.

Tambores

Tanto no Berçário quanto no Maternal I e II, gosto de apresentar para bebês e crianças alguns instrumentos musicais – principalmente os tambores, para criar batuques e sons, para produzir barulho. Também experimentamos usar os sons dos instrumentos para acompanhar e cantar cantigas de roda, sempre terminando numa roda de dança em que eu toco o tambor e as crianças brincam com gingados e movimentos corporais. Em geral, as crianças gostam muito quando a gente usa os instrumentos durante a contação de histórias, produzindo sons e provocando a imaginação.

Kabuletê

Com as crianças do Berçário e do Maternal I, produzimos juntos um kabuletê feito com materiais reciclados. Em resumo, o kabuletê é um pequeno tambor preso a uma haste de madeira, com dois barbantes nas laterais, finalizados com sementes – ou tampinhas plásticas de garrafa. Quando giramos o instrumento, as sementes batem no couro do tambor, produzindo um som que pode ter diferentes batidas. Usando tinta guache e caixas de papelão usadas, pedi que as crianças pintassem um pequeno círculo com sua cor preferida e, na sequência, recortassem esse círculo. Depois disso, pedi que escolhessem duas tampinhas de garrafa com as cores de sua preferência. Em seguida, furamos o círculo de papelão, já pintado e seco, e amarramos nele um fio de barbante. Prendemos uma tampinha em cada ponta do barbante e, a partir daí, exploramos o brinquedo (ou instrumento) ao som de cantigas de roda.

Berimbau

No Maternal II, apresentei às crianças o berimbau: falei da origem do instrumento, introduzido no Brasil por volta de 1538, com a chegada dos africanos escravizados. Desde aquela época, o instrumento está presente em nosso território, sempre associado à prática da capoeira, criando diferentes sonoridades para essa atividade que mescla luta, dança e ritual. Depois de contar essa história, apresentei, na sala de aula, uma réplica do instrumento que construí usando materiais reutilizados. Para aprofundar na temática, ainda podemos exibir vídeos ou convidar grupos de capoeira para apresentações e conversas com os estudantes. No caso da nossa escola, também realizamos algumas atividades em torno da palavra “berimbau”, como circular as vogais usando determinadas cores.

Amarelinha africana

Para o 1º e o 2º período, costumo trabalhar com as crianças muitas brincadeiras de origem africana, frequentemente associadas à musicalização e a cantigas de roda. Elas gostam muito da Amarelinha africana: uma brincadeira de origem moçambicana que se caracteriza por movimentos ritmados do corpo, marcados por canções ou palmas. Para brincar, podemos usar cores variadas para desenhar no chão um grande quadrado – e 16 quadrados menores dentro dele. As crianças brincam em duplas, começando do lado esquerdo do desenho, sempre com cada pé em um quadrado. A cada rodada, os participantes devem pular, ao mesmo tempo, para os quadrados que estão à direita. A Amarelinha africana é um jogo que permite associações ao trabalho em grupo, à organização, à coordenação motora, ao ritmo e à cultura do brincar dos povos ancestrais. Nessa brincadeira, podemos abordar com as crianças a contação numérica na ordem crescente, criando momentos lúdicos e sempre enfatizando a origem da brincadeira.



Centro de Educação Infantil Elza Rodrigues da Silva
R. Bruno Leonardo Pinheiro Evangelista, nº. 360 Una Marly
Tel. (31) 2010 - 3932 (secretaria escolar) (31) 2010 - 3933 (direção)
E-mail: centrosolidarioibrite@gmail.com Instagram: @centro_solidario

2º PERÍODO - 2024

NOME: AGOPI

DATA: 18/03/2024

HISTÓRIA CULTURA AFRO-BRASILEIRA (LEI 10.639/03)

INSTRUMENTOS MUSICAIS DE ORIGEM AFRICANA

ALGUNS INSTRUMENTOS QUE CONHECEMOS SÃO DE ORIGEM AFRICANA
COMO : ATABAQUE DE CUNHA, DE JEMBÊ, CAXXI, CHOCALHO, KISANGÊ OU
KALIMBA, TAMBORES, BALAFON, RECO-RECO, BERIMBAU, AGOGÔ E XEQUERÊ.
VAMOS COLORIR ALGUNS DELES E APRENDER SEUS NOMES.



AFOXÉ



ATABAQUE



BERIMBAU



AGOGÔ

Terra-Mar

Ao brincar de Terra-Mar com as crianças, abordo questões relacionadas às nossas competências. As crianças ficam em uma fila única, e, de cada lado, o chão é pintado de uma cor: o azul representa a água e o mar, e o marrom representa a terra. Enquanto brincamos, podemos usar músicas sobre animais, citar nomes de animais aquáticos e terrestres, buscar na memória nomes de animais iniciados com as letras M ou T – a depender do objetivo da aula. “Terra-Mar” é outra brincadeira popular de Moçambique, que no Brasil ganhou uma versão similar bastante conhecida, popularizada como “Vivo ou morto”. Para introduzir a brincadeira, podemos apresentar vídeos de crianças brincando em diferentes partes do mundo – eles são facilmente encontrados na internet. Ao compreenderem as regras, a brincadeira torna-se um hábito, e as crianças costumam gostar muito.

Boneca Abayomi

Criada na década de 1980 pela artesã maranhense Waldilena “Lena” Serra Martins, a boneca Abayomi é um símbolo de resistência e de tradição africana. Usando retalhos de tecido, faço as bonecas Abayomi com as crianças e, durante as atividades, sempre conto histórias relacionadas à origem da boneca. Segundo a tradição, muitas mães africanas usavam pedaços de tecido da própria saia para fazer as bonecas Abayomi – e as crianças usavam as bonecas como amuletos.

Brinquedos não estruturados

Também produzimos brinquedos não estruturados, muitos dos quais aprendi em minha infância. As crianças gostam de fazer pequenos móveis, caminhões, carros e animais, sempre usando os materiais que temos: caixas de diversos tamanhos, palitos de fósforo e de picolé, papelão, tocos de madeira etc. O mais importante é usar a criatividade a partir dos materiais disponíveis em cada encontro.

Máscaras africanas

As máscaras africanas podem ser trabalhadas na educação infantil para promover a diversidade cultural, a criatividade e o respeito às diferenças. Múltiplas e coloridas, elas têm uma longa história e são representações simbólicas de várias etnias e vários grupos étnicos do continente africano. Podem estar ligadas a rituais religiosos, de guerra, de fertilidade da terra e até mesmo de entretenimento. Em nossa escola, depois de uma contação de história com a narrativa *O mundo no Black Power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira, assistimos a um vídeo sobre as máscaras africanas e suas finalidades. Na sequência, confeccionamos algumas máscaras africanas com auxílio dos pais, mães e responsáveis presentes nesse encontro, usando papelão, tinta, adesivos, papel picado, *glitter*, cola colorida e fitas, entre outros materiais que as famílias trouxeram de casa – a partir de sugestão prévia.

Argila

A manipulação da argila tem uma longa história na África, onde são encontrados acervos de escultura, pintura, cerâmica, arte rupestre, têxteis, máscaras, decoração pessoal e joias. Brincar com argila na Educação Infantil pode trazer vários benefícios às crianças, como promover a concentração, desenvolver a coordenação motora fina, proporcionar experiências sensoriais e incentivar a paciência, o cuidado e a autoconfiança. Para completar, a argila é um ingrediente natural, não tóxico e seguro. No trabalho com argila, desidratamos o material no primeiro dia e, no dia seguinte, contei a história *Olelê: uma cantiga da África*, de Fábio Simões. Ao som da cantiga africana, fizemos um exercício de modelagem em que cada criança pôde experimentar a criação de acordo com as próprias inspirações. Para incentivar a reutilização de materiais, usamos caixas de fósforos como base para apoiar as obras. Após secarem por algum tempo, cada estudante deu um nome à obra recém-criada – algumas peças ainda foram pintadas e usadas como brinquedos.





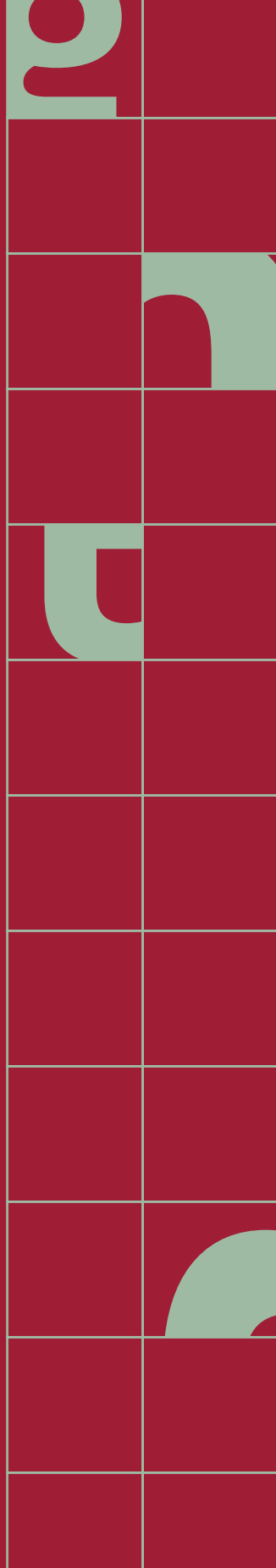
Uma proposta de alfabetização contracolonial

Cibelle Magalhães

Sabrina Castro

**Professoras polivalentes
Ensino Fundamental I (anos iniciais)**

**Escola Municipal Machado de Assis
Contagem, MG**





Memórias da nossa gente

Quem fala por aqui?

Eu sou a Cibelle, uma curiosa de coração: muita coisa me interessa e atrai, fazendo com que eu saia por aí tentando apanhar vagalumes. Esses lampejos dançantes me levaram à Pedagogia, na UEMG, e depois à Letras e ao Mestrado em Literatura, ambos na UFMG. Hoje, meus caminhos seguem por duas escolas públicas nos municípios de Ibirité e Contagem, onde descubro, entre olhares atentos, a magia cotidiana da alfabetização.

Sou Sabrina, e minha história começa em Nanuque, interior de Minas. Aos 10 anos, a vida me levou a Belo Horizonte, onde descobri novos horizontes e me formei em Pedagogia pela UFMG. Desde 2008, dedico-me ao ensino na rede pública, apaixonada pela Educação, tive a honra de ser orientadora do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – por 8 anos. Amo arte e trabalhos manuais. Desde muito jovem, nutri sonhos que me guiaram ao longo da minha vida e, hoje, esses sonhos conduzem minha trajetória, me trazendo até aqui.

Estamos vivendo um momento em que a educação necessita de uma revolução que resgate e valorize a diversidade cultural existente em nossas salas de aula. É com esse propósito que apresentamos este projeto de alfabetização contracolonial: uma iniciativa que visa a transformar a prática educativa ao incorporar histórias e saberes da nossa gente, resgatando identidades e promovendo uma visão plural de mundo.

Mais do que uma proposta pedagógica, este projeto é um convite a participar de um movimento que exalta a cultura afro-brasileira, desafiando currículos tradicionalmente eurocêntricos que muitas vezes não contemplam toda a riqueza e a pluralidade da nossa sociedade. Ao integrar narrativas vibrantes e representativas, criamos um ambiente de aprendizagem que se alinha às vivências dos estudantes, tornando o processo de alfabetização mais significativo e motivador.

Nessa jornada, exploraremos diversos gêneros textuais – cartas, bilhetes, textos informativos, diários, biografias, poemas e receitas – inspirados em personalidades negras que marcam diferentes momentos da nossa história coletiva. Essa abordagem não apenas fortalece a representatividade positiva, mas também permite aos alunos compreender as funções sociais e os contextos culturais em que os gêneros podem ser utilizados.

Imagine a potência de um processo de alfabetização ancorado em práticas pedagógicas antirracistas e contextualizadas! Essa foi a experiência transformadora que nossos estudantes vivenciaram ao longo das sequências didáticas propostas: atividades práticas para estimular a criatividade e a reflexão crítica.

Convidamos você a embarcar conosco nessa jornada de transformação educacional. Juntas e juntos, podemos construir um espaço de ensino que, além de alfabetizar, promova mudanças estruturais e sociais.

Uma proposta de alfabetização contracolonial

Ao conceber este projeto, buscamos construir um percurso educativo que integrasse imagens, memórias e diferentes gêneros textuais a uma prática pedagógica de cunho antirracista e contracolonial. Nossa proposta abrange diretrizes centrais, como a BNCC, o Plano Nacional de Educação e a Lei nº 10.639/03 – que torna obrigatória a inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileira nas escolas.

Observamos, no entanto, um desafio comum para cumprir essa legislação: a percepção de que o ensino da temática negra requereria projetos isolados do currículo, quando, na verdade, ele pode e deve ser integrado de forma interdisciplinar, sustentando-se pela intencionalidade educativa.

Ao refletir sobre a formação identitária das crianças e a construção social por meio de imagens, compreendemos que a escola precisa ser um espaço de desenvolvimento de consciência e de saberes culturais, onde as identidades se constroem ativamente. Cada imagem, longe de ser uma simples ilustração neutra, carrega ideologias e significados profundos.

Observar o que está ao redor e falar sobre isso se torna, assim, uma experiência que pode impactar diretamente a compreensão do eu e a formação do senso crítico dos estudantes. Ao vislumbrar uma imagem, olhamos também para nós, e essa experiência – não só de observar, mas de questionar, interpretar e se expressar sobre o que vê – constitui um ato político.

Considerando essa perspectiva, propomos apresentar e reforçar, ao longo da formação dos nossos estudantes, as trajetórias de personalidades negras que se relacionam a grandes feitos, dando a ver narrativas e possibilidades de ser e estar no mundo que, em muito, ultrapassam os estigmas fundados pelo pensamento colonial. As atividades a seguir foram aplicadas para estudantes do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental.



Chico Rei e o gênero carta

Para introduzir a história do Chico Rei aos alunos, utilizamos o livro *Histórias da nossa Gente*, de Sandra Lane. Primeiramente, o livro foi apresentado e as crianças foram incentivadas a fazer previsões com base no título e nas ilustrações, o que gerou uma expectativa palpável na sala, com todos curiosos para descobrir o que a narrativa reservava. Durante a leitura coletiva, a atenção dos alunos era evidente, e cada palavra parecia ressoar em suas mentes curiosas. Após a leitura, uma discussão rica foi promovida, em que as crianças compartilharam seus conhecimentos prévios sobre o tema, enriquecendo o debate.

No livro Histórias da Nossa Gente, Sandra Lane apresenta narrativas que, como ela mesma diz na introdução, “queriam ser contadas”. A obra nos leva a conhecer quatro histórias marcantes de diferentes etnias e regiões do Brasil: Chico Rei, Zumbi dos Palmares, As Amazonas e Gaiú-che. Além disso, o livro se inicia com um conto inspirado na miscigenação que define o povo brasileiro. As ricas ilustrações de Flávio Fargas complementam as histórias, tornando a leitura ainda mais envolvente. É uma obra encantadora que ressalta a importância de manter a cultura e a sabedoria popular vivas nas bibliotecas e salas de aula.

Na sequência, foi proposta uma atividade de ilustração da história, explorando o potencial da criação visual para estimular a imaginação dos estudantes. Durante o processo de desenho, os alunos expressaram suas percepções do mundo, com escolhas próprias de cores, texturas e ocupação do espaço no papel. Observando suas ilustrações, notamos a riqueza de detalhes incorporados – desde características físicas até expressões faciais – que refletiam não apenas a compreensão da história, mas também as particularidades de cada aluno. Era perceptível como a satisfação ou a insatisfação se manifestava em seus rostos, revelando a relação entre expectativa e realidade na criação.

Essa experiência reafirmou a importância de oferecer um ambiente propício para que a imaginação e a expressão artística possam florescer, pavimentando um caminho valioso de criatividade e descoberta para o desenvolvimento artístico dos estudantes.

Quem foi Chico Rei?

A aula seguinte foi iniciada com a apresentação de um cartaz, contendo a história do Chico Rei, fixado na parede para permitir que os alunos visualizassem a narrativa enquanto discutiam sobre ela. Cada estudante recebeu uma cópia do texto, que poderia colar em seu caderno. A entrega do material gerou entusiasmo, e essa abordagem facilitou a conexão entre a leitura em grupo e o registro individual, proporcionando um espaço próprio para que cada estudante refletisse sobre a história. A partir desse ponto, a aula se desenvolveu com discussões e atividades artísticas que ocorreram de forma espontânea e envolvente.

O que é uma carta?

Para iniciar essa aula, foram apresentados diferentes tipos de cartas, possibilitando que os estudantes apreciassem a diversidade desse gênero textual. Explicamos como era a comunicação antes da internet e das redes sociais, destacando o prazer de receber uma carta física e a expectativa pela resposta de alguém com quem se trocava correspondências. Foi abordado como a troca de cartas, embora sendo uma prática antiga, permanece como uma forma válida de comunicação, mesmo com o surgimento de *e-mails* e mensagens de celular, que permitem interações quase instantâneas.

Durante a aula, os estudantes analisaram as cartas e, com orientação, reconheceram suas diferentes finalidades – reclamar, solicitar, informar amigos e familiares sobre eventos pessoais, entre outras. Embora as cartas possuam várias funções sociais, o foco da aula manteve-se em identificar suas características e aprender a produzir uma carta pessoal. A estrutura básica de uma carta foi apresentada, incluindo:

- Cabeçalho (local e data);
- Saudação inicial;
- Corpo do texto;
- Saudação final;
- Assinatura.

Após a discussão sobre a história do Chico Rei, propusemos uma atividade prática de redação de cartas pessoais, o que permitiu aos alunos se conectarem com a tradição da correspondência, ao mesmo tempo que refletiam sobre as mudanças tecnológicas na comunicação.

Texto entregue aos estudantes

Você sabe quem foi Chico Rei? Pois vou contar para vocês a história de Galanga, Francisco, Chico...

Galanga era Rei no Congo, um país do continente africano. Um dia, Galanga, que mais tarde foi batizado de Francisco, foi aprisionado junto com sua família e seus amigos e jogado no porão de um navio negreiro que vinha para o Brasil.

No caminho, sua esposa, a rainha Djalô, e sua filha, a princesa Itulú, foram amarradas e jogadas no mar, pois acreditavam que aquele sacrifício acalmaria as águas para uma viagem tranquila. Chico Rei nada pôde fazer.

Chegando ao Brasil, foi vendido junto com seu filho e seus súditos para donos de minas na antiga Vila Rica. Chico, como um rei que sempre foi, era muito inteligente e mantinha a esperança de um dia libertar seu povo. Aos poucos, ele foi ganhando a confiança do seu dono e conseguiu sua liberdade.

Então, começou a trabalhar como negro alugado e juntou cada centavo para comprar a mina da Encardideira do seu antigo dono. Demorou muito, muito tempo, mas ele conseguiu encontrar ouro e libertou seu filho. Juntos, eles trabalharam duro na mina e conseguiram libertar dezenas de escravos. Cada escravo libertado se juntava a eles na missão de salvar da escravidão outros, e assim fizeram por muito tempo.

(texto reproduzido do livro *Histórias da Nossa Gente*, de Sandra Lane)

Atividade proposta

Imagine que você é Chico Rei, você era rei no Congo, foi trazido escravizado para o Brasil junto com seu povo, viu sua mulher e sua filha serem jogadas, vivas, ao mar. Escreva uma carta para seu filho Muzinga, contando seus planos de libertá-lo e, também, libertar seu povo.

Vila Rica, 11 de setembro 1744
Querido filho,
Como você está eu estou bem
mais eu sei que você está
triste mas eu sei o que eu e
você e o meu povo pode fazer.
Eu vou trabalhar muito!!!
É você vai se que ficar com fé
que tudo vai passar.
Eu vou conseguir salvar.
você e o meu povo.
Espero que erra carta chegar
nas suas mãos. Beijos filho
Chico
Rei

A diversidade dos gêneros textuais, como o e-mail e a carta, representa um desafio no ensino de Língua Portuguesa, pois é essencial explorar as características de cada um, considerando os variados contextos de uso. O objetivo dessa proposta foi estudar o gênero "carta pessoal", destacando a importância de desenvolver habilidades como a expressão de sentimentos e a comunicação interpessoal.

A partir da prática de escrever cartas, os estudantes têm a oportunidade de se conectar com a tradição da correspondência e refletir sobre as mudanças introduzidas pela tecnologia sobre as formas de comunicação na atualidade.

Rebeca Andrade e o gênero texto informativo

Uma construção coletiva

A aula foi iniciada com a construção de um quadro de curiosidades sobre Rebeca Andrade, em conjunto com a turma. Os estudantes foram orientados a realizar, em casa, uma pesquisa sobre a atleta e trazer uma curiosidade sobre ela, o que os preparou para o tema da aula e incentivou seu envolvimento ativo.

Quem é Rebeca Andrade?

Foi exposto na sala de aula um cartaz com um texto informativo sobre Rebeca Andrade, e uma cópia impressa foi distribuída para cada estudante. A leitura do texto foi realizada em conjunto com a turma. Em seguida, abrimos uma roda de conversa para que os estudantes compartilhassem as informações assimiladas, com questionamentos que incentivaram a participação e a troca de conhecimentos. Registros coletivos foram feitos para organizar e sistematizar o estudo.

O que é um texto informativo?

Apresentamos e discutimos a estrutura do gênero texto informativo, destacando que sua finalidade é transmitir informações objetivas sobre um tema, sem interferências emocionais, opiniões ou juízos de valor do autor. Lembramos que esse gênero, caracterizado por sua objetividade e sua veracidade, pode ser encontrado em jornais, revistas, *sites*, entre outros. Para consolidar o aprendizado, foi sugerida a seguinte atividade de casa:

“Com base no que estudamos sobre texto informativo, escolha uma personalidade ou um animal, faça uma pesquisa e escreva um texto informativo sobre ele.”

Essa atividade buscou introduzir os estudantes – que geralmente tinham maior contato com gêneros textuais de ficção e fantasia – à leitura e à compreensão de textos com informações reais, estimulando o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e escrita objetiva.

Texto Informativo

Rebeca Andrade: A história de superação e conquistas da ginasta brasileira.



Rebeca Andrade, nascida em 1999, é uma ginasta brasileira que se tornou um ícone do esporte nacional. Desde pequena, demonstrou grande talento para a ginástica, iniciando seus treinos aos quatro anos no Ginásio Bonifácio Cardoso, em um projeto social de iniciação ao esporte da prefeitura de Guarulhos, após incentivo de sua tia, por conta da disposição natural da jovem em treinar truques em casa.

Aos dez anos, Rebeca mudou-se sozinha para Curitiba, no Paraná, para conseguir melhores

condições de treino, e, um ano depois, em 2011, mudou-se para o Rio de Janeiro para tornar-se atleta do Clube de Regatas do Flamengo, clube onde permanece até a atualidade.

Em 2016, participou dos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, mas uma grave lesão a impediu de competir na final.

Apesar do revés, Rebeca se recuperou e conquistou o bronze no Campeonato Mundial de 2017. No entanto, novas lesões a afastaram das competições por um período. Sua persistência e dedicação foram recompensadas em 2021, quando ela se tornou a primeira ginasta brasileira a conquistar uma medalha de ouro em uma Olimpíada, no salto, e a primeira mulher brasileira a conquistar uma medalha em uma Olimpíada no individual geral.

Em Paris 2024, Rebeca fez parte da equipe que conquistou pela primeira vez para o Brasil uma medalha na categoria por equipes femininas nos Jogos Olímpicos, além de ter conquistado a medalha de prata na categoria individual geral feminino em uma disputa acirrada com Simone Biles, que ficou com o ouro.

Também conquistou uma medalha de prata no Salto. A quarta medalha olímpica fez Andrade superar Mayra Aguiar e Hélia Souza como a atleta brasileira feminina com mais pódios olímpicos. Após um quarto lugar na trave, Andrade conquistou a medalha de ouro na categoria Solo, e o sexto pódio a tornou a maior medalhista brasileira da história.

Rebeca Andrade é conhecida por sua explosão, força e técnica impecável. Ela é uma inspiração para jovens atletas, mostrando que é possível superar obstáculos e alcançar seus sonhos. Sua trajetória inspiradora a tornou uma das maiores ginastas do Brasil e um dos maiores nomes do esporte brasileiro.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rebeca_Andrade

Rebeca Andrade e o gênero receita

Foco e concentração

A partir do gênero notícia, apresentamos e lemos com os estudantes uma notícia sobre a Rebeca Andrade, trazendo uma curiosidade: no dia em que conquistou a medalha de prata no salto nas Olimpíadas de Paris, a ginasta surpreendeu ao revelar que, antes das provas, pensava em receitas, como bolos e *cookies*, em vez de focar apenas a competição.

À reportagem, a atleta explicou que gosta de pegar receitas na internet, mas nunca chega a prepará-las. Para entender essa abordagem, a psicóloga do Comitê Olímpico Brasileiro – COB –, Aline Arias Wolff, esclareceu que a concentração não significa pensar constantemente no desafio. Aline destacou que, no caso de Rebeca, sua mente precisa de momentos de leveza e descontração, e, enquanto não está competindo, ela pode se distrair, desde que, no momento crucial da prova, esteja plenamente focada na tarefa.

Diante dessa surpresa, aproveitamos para discutir com a turma o gênero receita. Em seguida, propusemos uma atividade na qual cada aluno deveria escolher uma receita, escrevê-la e entregá-la para que pudessemos desenvolver outros desdobramentos. Recebemos uma grande diversidade de receitas.

O que é uma receita?

O gênero receita é um tipo de texto instrucional, que tem como objetivo ensinar o leitor a preparar algo, geralmente um prato ou uma bebida. Ele se caracteriza pela divisão em duas partes principais: os ingredientes e o modo de preparo.

Na primeira parte, os ingredientes são listados com as quantidades necessárias. A clareza nesse momento é essencial para que quem leia entenda exatamente o que precisa ser utilizado. Já na segunda parte, o modo de preparo descreve o passo a passo de forma simples e objetiva, orientando sobre como executar cada etapa. Essa parte deve ser detalhada, mas sem exageros, para que o processo não fique confuso.

As receitas também permitem adaptações, seja substituindo ingredientes ou ajustando os métodos de preparo, o que torna o processo de cozinhar algo pessoal e criativo.

Trabalho em grupo

Separamos as receitas em categorias: bolos, doces, salgados e “diferentonas”. Depois, pedimos que os estudantes formassem grupos de cinco pessoas e entregamos uma categoria para cada grupo, sugerindo que, em conjunto, eles escolhessem uma receita para fazer. Com a receita escolhida, os estudantes precisaram dividir entre si as funções. Escrevemos no quadro as datas de apresentação de cada grupo, designando um por dia. Após definirem as atribuições, os estudantes tinham que redigir um bilhete para informar aos responsáveis sobre o dia em que o grupo executaria a receita na escola e qual seria a sua responsabilidade.

Alertamos a turma que cada receita precisaria ser suficiente para que todos pudessem experimentar. Nesse momento, circulamos entre os grupos, observando como se davam as distribuições de responsabilidades e orientando-os com perguntas como “Se a receita que vocês escolheram rende apenas sete porções e na turma temos 20 estudantes, o que precisamos fazer?” ou “Acho que essa receita de bolo serve apenas à metade da turma. E agora?”. Dessa forma, além dos gêneros textuais receita e bilhete, trabalhamos nessa atividade habilidades relacionadas a resolução de problemas, noções de divisão e multiplicação (como metade, dobro e triplo) e noções de medidas (como colher, xícara, litro e grama).

Caderno de receitas

A semana de apresentações foi um sucesso! Os estudantes não apenas se envolveram na experiência, mas as famílias também compartilharam relatos, fotos e vídeos deles em casa, fazendo as receitas aprendidas com outros grupos. A partir desse engajamento, decidimos compilar todas as receitas em um livro, que foi reproduzido e encadernado para cada aluno, com 56 páginas no total. O original foi exposto na sala para consulta.

É impressionante ver como uma proposta pode abarcar tantos conceitos e proporcionar aos estudantes uma assimilação rica através da experiência prática, muitas vezes de forma espontânea. Essa foi uma atividade literalmente deliciosa, que nos rendeu bolo por uma semana inteira, depois de concluída.

Bilhete

No dia 04 de novembro eu preciso
de levar 1 pacote de coco ralado
para a escola pois decidimos em
grupo que eu seria minha respon-
sabilidade na apresentação da
receita que iremos fazer.

Assinado Gabriel
Assinatura do responsável

Grupo 1

data de apresentação 04/11/24

Eduarda vai levar 1 lata de leite
condensado Gabriel vai levar 1kg

de leite em pó Liam vai levar 1 pacote de
coco ralado ou cravo para infusão

Emanuel vai levar

BOLACHINHAS DE FUBÁ

SUPER FÁCIL - sem glúten

sem açúcar. XIC. medida 250ml

INGREDIENTES:

145g - um pouco mais

QUE 3/4 DE XÍCARA DE

fubá fino.

40g - 5 colheres DE AMIDO

DE milho -

Carolina Maria de Jesus e o gênero diário

O que é um diário?

A aula foi iniciada com perguntas sobre quem tinha um diário, já havia lido ou escrito um. Após ouvir os estudantes, foi o momento de contextualizar sobre o que é esse gênero e sobre a Carolina Maria de Jesus. Para essa aula, foi produzido anteriormente um texto que serviria de apoio. Após ser entregue aos alunos, o texto abaixo foi lido coletivamente:

“O diário é um tipo de texto que a gente usa para contar coisas sobre o que acontece no dia a dia, como se fosse uma conversa com a gente mesmo. Nele, a gente pode falar sobre os próprios sentimentos, coisas que a gente quer, o que a gente gosta ou não, e até sobre coisas que a gente vê por aí”.

Quem foi Carolina Maria de Jesus?

A segunda parte do texto falava sobre a escritora Carolina Maria de Jesus, destacando uma de suas obras mais conhecidas, publicada a partir da escrita de um diário.

“No livro *Quarto de Despejo*, uma mulher chamada Carolina Maria de Jesus escreveu sobre o que acontecia com ela na favela onde morava. Ela falava sobre coisas bem difíceis, como passar fome e lutar contra o preconceito, mas sempre de um jeito muito sincero e direto. Mesmo sem ter estudado muito na escola, Carolina sabia observar o mundo com muita atenção. O mais legal do diário dela é que a gente consegue sentir como era a vida na favela porque ela viveu tudo aquilo. Diferente de uma história inventada ou contada por alguém que não conhecesse essa realidade, Carolina contava tudo em detalhes, do jeito que acontecia com ela. Às vezes, ela escrevia textos curtos, outras vezes, mais longos – mas sempre falava sobre o que sentia e pensava.”

Linguagem simples e direta

Após a introdução ao tema, a apresentação seguiu com uma explicação sobre a estrutura do diário na escrita de Carolina, destacando o uso de uma linguagem simples e direta. Foi enfatizado aos estudantes que Carolina escreve como fala, sem esconder erros ou dificuldades, o que confere uma autenticidade ao texto, ao retratar a realidade de forma crua e sem adornos. No caso do livro *Quarto de Despejo*, a presença da linguagem oral na escrita é uma característica marcante da obra e foi preservada para manter sua identidade original.

Em seguida, foram exibidos cartazes com trechos de *Quarto de Despejo* para a turma, e realizamos uma leitura coletiva. Após a leitura, ressaltamos que os textos foram escritos em 1958 e, portanto, alguns termos, como “escravos”, não são mais apropriados. Explicamos que o termo adequado é “escravizados”, pois “escravo” sugere uma condição intrínseca da pessoa, enquanto “escravizado” indica uma situação imposta por outros.

Com essa observação, os estudantes foram convidados a identificar marcas de linguagem oral nos textos. O objetivo não era corrigir, mas reconhecer a presença da linguagem oral na escrita e diferenciar entre linguagem formal e informal, lembrando que o gênero diário não tem compromisso com a escrita formal.

Registro do cotidiano

Seguindo a estrutura do diário de Carolina, foi exposto seu caráter de registro do cotidiano, enfatizando que ela vai contando o que acontece na vida dela todos os dias: a dificuldade de conseguir comida, o relacionamento com os vizinhos, as humilhações sofridas, as brigas, os momentos de esperança – e tudo isso faz com que o leitor consiga sentir o que ela sente. Propusemos, então, que os estudantes fizessem um relato do seu dia em formato de diário.

Quarto de despejo: trecho entregue aos estudantes

6 de maio: De manhã não fui buscar água. Mandeí o João carregar. Eu estava contente. Recebi outra intimação. Eu estava inspirada e os versos eram bonitos e eu esqueci de ir na Delegacia. Era 11 horas quando eu recordei do convite do ilustre tenente da 12ª Delegacia. ...O que eu aviso aos pretendentes a política, é que o povo não tolera a fome. E preciso conhecer a fome para saber descrevê-la. Estão construindo um circo aqui na Rua Araguaia. Circo Teatro Nilo.

9 de maio: ...Eu cato papel, mas não gosto. Então eu penso: Faz de conta que eu estou sonhando.

13 de maio: Hoje amanheceu chovendo. E um dia simpático para mim. E o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.

...Nas prisões os negros eram os bodes espiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz.

Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair. ...Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada: “Viva a mamãe”

A manifestação agrada-me. Mas eu já perdi o hábito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mandeí-lhe um bilhete assim: “Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel. Agradeço. Carolina.”

...Choveu, esfriou. E o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual — a fome!

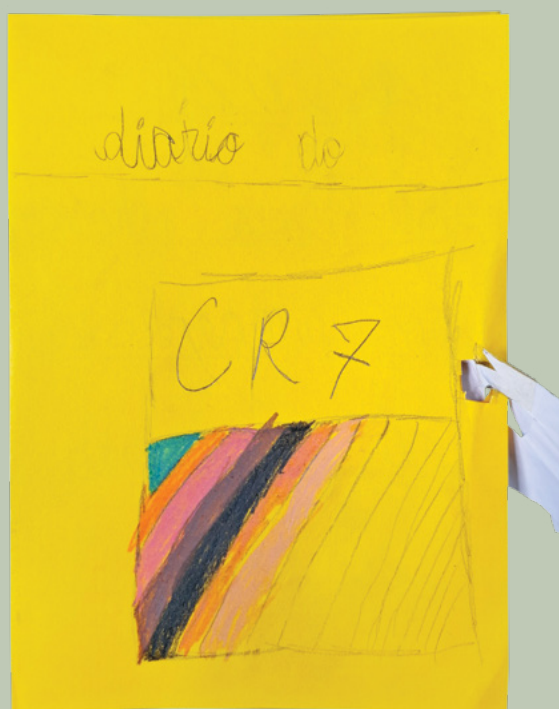
Confissões pessoais

A próxima estrutura trabalhada foi o caráter de confissões pessoais. Para isso, discutimos que o diário também é um objeto muito íntimo, destacando que, em seu diário, Carolina fala abertamente sobre o que sente, seja a raiva, a tristeza, o medo ou até a vontade de fugir daquela vida.

A proposta causou grande entusiasmo na turma, que fez comentários como: “Posso escrever qualquer coisa que eu quiser?”, “Como você vai saber se eu fiz o para casa?” e “Você não vai pedir pra ver, mesmo?”. Foram muitos os sentimentos e ideias despertados, incluindo confiança, liberdade, desejo pela escrita e até a possibilidade de transgressão. Após essa atividade, várias famílias enviaram *feedback* relatando o quanto seus filhos chegaram, em casa, empolgados para realizar a tarefa.

Denúncia social

A última característica analisada foi o aspecto de denúncia social: mesmo sendo um relato pessoal, o diário de Carolina vai além disso, pois ela usava o que vivia para mostrar como a sociedade da época tratava mal os pobres e os negros. Em suas palavras, ela denunciava a fome, o descaso e a forma como o governo ignorava os moradores da favela. Apresentamos novamente os cartazes com os três relatos de *Quarto de despejo* e pedimos que os estudantes identificassem quais eram as denúncias sociais feitas por Carolina.



Texto entregue aos estudantes

Este será um para casa especial, e o que você escrever não precisará ser colado no caderno ou apresentado para correção. Além de registrar o dia, o diário pode ter um caráter íntimo, e nele é possível escrever sobre pensamentos, sentimentos, acontecimentos, sonhos e muito mais.

Se você já possui um diário, o para casa será escrever nele. Caso contrário, estou enviando uma folha extra para que você possa escrever como se fosse um diário. Se você preferir, pode pedir ajuda em casa para providenciar um caderninho – pode ser de anos anteriores ou uma agenda que esteja parada.

O importante é que você reserve um tempinho para essa escrita. Lembre-se de que não há regras para escrever um diário; a única recomendação é colocar a data, como vimos nos exemplos em sala. Contudo, há alguns passos que você deve seguir:

- Escolha um momento e um lugar tranquilo para escrever, onde se sinta confortável e seguro para expressar seus sentimentos e pensamentos.
- Escreva de forma livre, sem se preocupar com “certo” ou “errado” na escrita. O diário é um gênero informal, ou seja, não exige correção ortográfica, e este para casa não será compartilhado.
- Caso decida ter um diário, continue escrevendo nele sempre, e não apenas para este para casa.

Boa escrita!

Carolina Maria de Jesus e o gênero poema

O que é um poema?

Para introduzir a turma ao gênero poema, explicamos que esse é um tipo especial de texto que utiliza palavras de maneira bonita e criativa para expressar sentimentos, ideias ou pequenas histórias. Diferentemente das histórias mais longas, cheias de frases e parágrafos, os poemas tendem a ser mais curtos e, às vezes, possuem rimas – como acontece nas músicas. A turma demonstrou curiosidade ao saber que os poemas podem abordar qualquer tema: a natureza, animais, amigos ou até mesmo coisas engraçadas e tristes.

Para ilustrar, foi dado um exemplo simples: “Em vez de dizer simplesmente ‘O céu é azul’, em um poema pode-se dizer algo como ‘O céu brilhante azul sorri para mim’.” A partir desse exemplo, mostramos como essa forma de expressão torna as palavras mais vivas e especiais, permitindo que o poema leve o leitor a imaginar, sonhar e sentir as palavras de uma maneira mágica.

Também discutimos a importância do ritmo para os poemas, comparando-os a uma batida musical em que algumas palavras possuem sons semelhantes, como “cachorro” e “forro” – aspecto que cria um som agradável e envolvente. Além disso, abordamos como os poemas podem servir para expressar sentimentos, proporcionando uma forma de desabafo e reflexão.

A poesia de Carolina

Foi apresentado à turma um poema escrito por Carolina Maria de Jesus, explicando que a autora também usava a poesia como forma de expressão. Após ser lido coletivamente, montamos um glossário com as palavras do poema que eram desconhecidas pelos estudantes.

Muitas fugiam ao me ver...

*Muitas fugiam ao me ver
Pensando que eu não percebia
Outras pediam pra ler
Os versos que eu escrevia*

*Era papel que eu catava
Para custear o meu viver
E no lixo eu encontrava livros para ler
Quantas coisas eu quiz fazer
Fui tolhida pelo preconceito
Se eu extinguir quero renascer
Num país que predomina o preto*

*Adeus! Adeus, eu vou morrer!
E deixo esses versos ao meu país
Se é que temos o direito de renascer
Quero um lugar onde o preto é feliz.*

Carolina Maria de Jesus

(sem título)

*Não digam que fui rebotalho,
que vivi à margem da vida.
Digam que eu procurava trabalho,
mas fui sempre preterida.
Digam ao povo brasileiro
que meu sonho era ser escritora,
mas eu não tinha dinheiro
para pagar uma editora.*

Carolina Maria de Jesus

(sem título)

*Minha vó foi escravizada
Nasci com 7 irmão
E como fica alimentação?
Eu não tinha, não
Nasci, no meio da minha mãe sem nenhuma alfabetização
Mesmo assim escrevi
Aquele minha tal situação
Miséria, e o que vive
Bruxa, foi o que eu ouvir
Sem nenhuma explicação
Sei ler, e escrever
Então bruxa eu virei?
Mas não tem nada a ver,
Minha mãe é preta, e foi acusada
Nem preciso falar que quase foi condenada.
E claro que minha vida não acabou por aí, pois na favela vive
É esse não é meu fim, meu nome você vai ouvir por aí
Porque livros escrevi
E você vai lembrar de mim.*

Carolina Maria de Jesus

Um poema para a escritora

Para brincar com o gênero e homenagear Carolina Maria de Jesus, foi criado pelas professoras, para este projeto, um poema em tributo a ela:

Carolina Maria de Jesus

*Carolina Maria de Jesus, voz do saber,
Nas palavras que escreveu, se fez conhecer.
Escreveu diário, teatro e poema
E do chão da favela foi parar no cinema.
Quarto de Despejo, a verdade crua,
Mostrando ao mundo a vida que era sua.
Na fome, na luta, não se calou,
Com sua caneta, a história mudou.
Carolina, mulher de força e de fé,
Fez da sua luta uma arma e lutou até.
Hoje lembramos, com gratidão,
Tua coragem, teu nome: Revolução.*

O poema foi exposto em forma de cartaz para a turma e, após a leitura coletiva, perguntamos aos estudantes quais palavras rimavam dentro da estrutura do poema. Após esse momento, foi proposto um troca-troca de palavras, substituindo as rimas originais por outras rimas.

Sugerimos experimentar com os estudantes a criação de um poema coletivo, seja a partir de um tema ou de uma imagem. Dependendo do nível de escrita da turma, o poema poderá ser criado individualmente, com temas diversos escolhidos por cada estudante.

Machado de Assis e o gênero biografia

Quem foi Machado de Assis?

Para introduzir o assunto, exibimos para a turma o vídeo *Pequenos Ilustres – História de Machado de Assis*, produzido por Canoa Produções. Nesse vídeo, o escritor Machado de Assis é apresentado a partir de um desenho animado, que destaca a vida e a carreira de um dos maiores escritores da literatura brasileira.

De maneira leve e educativa, o conteúdo enfatiza momentos marcantes da vida do autor, como sua infância humilde, sua paixão pelos livros, sua habilidade com línguas estrangeiras como alemão, inglês e francês, sua letra ilegível, sua paixão pela esposa Carolina e como ela o ajudou revisando suas obras, e os desafios que enfrentou para se tornar um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras.

O vídeo também explica, de maneira simples e didática, a importância de obras como *Dom Casmurro*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Quincas Borba*, além de destacar seu estilo inovador e sua habilidade em explorar a complexidade humana em suas narrativas.

Após assistirem ao vídeo, os estudantes puderam falar sobre suas impressões, incluindo quem conhecia e quem ainda não sabia quem havia sido Machado de Assis.

O que é uma biografia?

Na aula a seguir, explicamos que a biografia é um tipo de texto que conta a história da vida de uma pessoa e que, ao escrever uma biografia, é como se o autor estivesse relatando tudo o que essa pessoa fez de importante, desde o nascimento até os momentos mais especiais e desafiadores de sua vida. Esse gênero textual permite conhecer melhor quem essa pessoa foi, quais foram suas ideias e de que forma essa pessoa impactou o mundo ao seu redor.

Em seguida, Machado de Assis foi dado como exemplo de uma pessoa sobre quem existem várias biografias. Ele é considerado um dos maiores escritores do Brasil, tendo nascido há muito tempo, no Rio de Janeiro. Mesmo vindo de uma família com poucos recursos financeiros, Machado destacou-se por seu interesse pela leitura e pela escrita, alcançando grande notoriedade por suas ideias inteligentes e suas obras. Seus livros falam sobre a vida das pessoas, sobre os seus sentimentos e abordam também uma série de problemas da sociedade, de maneira que leva os leitores a profundas reflexões.

Após a exposição sobre o gênero, foi entregue aos alunos uma breve biografia de Machado de Assis, preparada para essa aula e lida coletivamente.

Exercício autobiográfico (e ficcional)

Na aula que se seguiu, foi proposto que os estudantes criassem biografias sobre si mesmos, gerando uma experiência de muita descontração e até mesmo algumas brincadeiras. Alguns estudantes aumentaram fatos sobre si, outros descreveram a si mesmos com certa timidez. Houve ainda quem fantasiasse situações, mesmo não sendo essa uma característica da biografia... Por fim, cada estudante apresentou sua biografia para a turma.

Por que Machado de Assis?

Na proposta de atividade, foram considerados o contexto da escola e o seu nome: Escola Municipal Machado de Assis. Observamos que a maioria das crianças, especialmente as menores, em fase de alfabetização, não conheciam quem foi Machado de Assis nem o motivo pelo qual a escola recebeu esse nome. Com isso, apresentar a biografia do autor, além de trabalhar com o gênero textual “biografia”, foi uma atividade bastante significativa para que os estudantes estreitassem suas relações com a escola.

Vinicius Júnior e o gênero cartaz

Vamos falar sobre racismo?

Nesta atividade, além de trabalhar um novo gênero textual, nosso objetivo foi promover uma discussão concreta sobre o racismo, ajudando as crianças a entender que isso não é algo distante delas ou restrito ao futebol. Nosso desejo era ouvi-las e deixá-las à vontade para compartilhar qualquer experiência que tivessem vivido. Além disso, ao explorar o gênero textual cartaz, trabalhamos também suas características e funções sociais.

Roda de conversa

Para começar, afixamos na sala de aula um cartaz que denunciava o racismo vivido pelo atleta Vinicius Júnior. Além disso, levamos também algumas versões menores da mesma imagem, impressa em papel ofício, para entregar aos estudantes.

A aula aconteceu no dia seguinte à repercussão internacional do Prêmio “Bola de Ouro” e, enquanto distribuíamos os cartazes, já podíamos ouvir o burburinho e perceber o alvoroço na turma. Pedimos silêncio e perguntamos: “Por que vocês acham que trouxemos este cartaz?”.

Todos queriam falar, então orientamos que levantassem as mãos e começamos a ouvir as respostas. Lorenzo disse: “Porque o Vinicius Júnior está sofrendo racismo na Espanha”. Sarah acrescentou: “Ele não ganhou o prêmio Bola de Ouro porque é negro”. Pedro completou: “Teve um dia que penduraram um boneco dele no caminho do estádio”. Sarah continuou: “Teve uma vez que jogaram uma banana para ele no aeroporto”.

Interrompemos e perguntamos: “Por que vocês acham que essas coisas acontecem com ele?”. Pedro respondeu: “Porque ele é o melhor”. Lorenzo disse: “Porque ele joga mais que todo mundo”. Bernardo comentou: “Porque ele é negro, mais escuro”. Davi Lucas ponderou: “Professora, não entendo: o Endrick e o Rodrygo também são negros, e isso não acontece com eles”.

Interrompemos novamente e perguntamos: “Por que vocês acham que não acontece com os outros?”. Davi respondeu: “Porque eles são negros de pele mais clara”. Lorenzo comentou: “Porque ele é marrento e o melhor”. Bernardo concluiu: “Porque ele não abaixa a cabeça para ninguém”. Perguntamos mais uma vez: “Vocês acham que o racismo acontece só no futebol?”. A turma respondeu em coro: “Não”.

Após essa primeira conversa, explicamos que o racismo ocorre diariamente: quando alguém atravessa a rua ao ver uma pessoa negra se aproximar, quando um segurança segue uma pessoa negra em uma loja ou quando alguém faz comentários sobre o cabelo de uma pessoa negra.

Perguntamos, por fim: “Alguém aqui na sala já foi vítima de racismo?” – e alguns estudantes levantaram a mão para compartilhar suas experiências. Miguel Araújo contou que, na escola anterior, os colegas o chamavam de “macaco” e o agrediam fisicamente; ele se lembrou de um dia em que revidou, e chamaram a mãe dele. Sarah relatou que, em sua antiga escola, também lhe davam apelidos, chamando-a de “macaca”, e ela ainda acabava recebendo advertências. Bernardo, por sua vez, falou que, quando joga futebol, alguns colegas imitam macaco para provocá-lo. Todos esses relatos, aqui trazidos rapidamente, evidenciam experiências dolorosas e o impacto que essas situações têm na vida dos alunos.

O que é um cartaz?

Após a roda de conversa, introduzimos o gênero textual cartaz, suas características e função social:

“O cartaz é um meio de comunicação visual que se destaca pela sua clareza e objetividade. Seu principal objetivo é informar, divulgar, conscientizar ou convocar as pessoas para alguma ação, ideia ou evento. Para isso, utiliza uma linguagem direta e, muitas vezes, impactante, combinando imagens, cores vibrantes e letras chamativas para capturar a atenção do público e transmitir a mensagem de forma rápida e eficaz.

Uma das principais funções sociais do cartaz é comunicar informações de interesse público de forma ágil, sendo comumente exposto em locais de grande circulação, como escolas, centros culturais, estações de transporte e redes sociais, com o intuito de alcançar um amplo público.”

Exercício de linguagem

Na aula seguinte, organizamos a turma em grupos, entregando uma cartolina para cada e pedimos que fizessem um cartaz sobre a reciclagem. O objetivo era observar se haviam compreendido as características e a função social de um cartaz.

Ao fim da aula, a turma apresentou os cartazes, e discutimos aspectos como o tamanho do texto, as imagens escolhidas e os títulos utilizados. Após a apresentação dos cartazes e discussões sobre o gênero textual, foi proposta a atividade ao lado, para os estudantes fazerem em casa.

Proposta apresentada: “Diga não ao racismo na escola”

Objetivo

Criar um cartaz que sensibilize a comunidade escolar sobre a importância de combater o racismo e promover a igualdade e o respeito entre todos os estudantes.

Passos para a Produção do Cartaz

Pesquisa

Os estudantes devem pesquisar sobre o racismo, suas manifestações e como ele afeta a convivência na escola. Eles podem buscar informações sobre iniciativas que promovem a igualdade racial e histórias de superação.

Planejamento

Após a pesquisa, os estudantes devem escolher uma mensagem central que desejam transmitir, como a importância da diversidade, do respeito e da inclusão no ambiente escolar.

Criação do Cartaz

Título: Criar um título impactante, como “Racismo Não Tem Lugar Aqui!” ou “Todos Juntos Contra o Racismo!”.

Imagens: Utilizar desenhos ou recortes de revistas que representem a diversidade étnica e cultural dos estudantes da escola. Imagens que promovam a amizade e o respeito entre todos são muito bem-vindas.

Texto: Escrever frases curtas e diretas que abordem o tema, como “Respeito é o que nos une!” ou “Juntos somos mais fortes contra o racismo!”.

Apresentação

Após a criação dos cartazes, os estudantes podem apresentar suas obras para a turma, explicando a mensagem que querem passar e o que aprenderam sobre a importância de combater o racismo na escola.

CONSCIÊNCIA

NEGRA

MARIA FERNANDA 3º 301

DIGA
NÃO AO
RACISMO

RESPEITO NÃO
TEM COR
TEM
CONSCIÊNCIA

BASTA de RACISMO!

“NÃO PRECISAMOS SER NEGROS
PARA LUTAR CONTRA O RACISMO.
SÓ PRECISAMOS SER HUMANOS.”

VERINHA SFALSIM



NOME: LORENZO NOGUEIRA
PROFESSORA: SABRINA
TURMA: 301



Trabalhar o racismo na escola é essencial para que os estudantes compreendam que essa questão não se limita ao que veem na televisão, mas constitui-se como uma realidade que afeta muitas pessoas em diferentes contextos. Ao abordar o racismo em sala de aula, damos aos estudantes a oportunidade de refletir sobre as próprias ações e o impacto delas na sociedade. A esse respeito, usar personagens reais e figuras conhecidas nas atividades se mostrou uma estratégia eficiente, ajudando os estudantes a se verem em papéis de destaque e a valorizarem a diversidade. Enfrentar o racismo desde cedo é fundamental para educarmos uma geração mais empática e consciente, capaz de construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

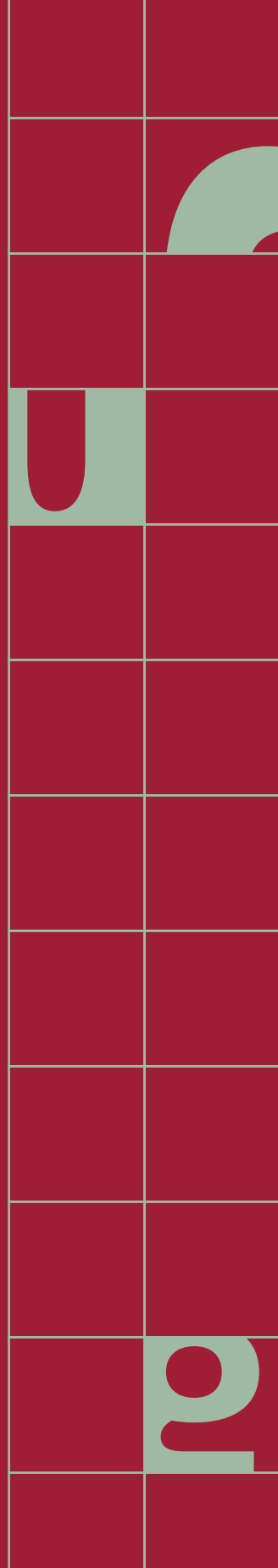
Narrativas antirracistas

**Andreza
Mara da
Fonseca**

**Professora de Educação Infantil
Ensino Fundamental I (anos iniciais)**

**Escola Municipal de
Educação Infantil Belmonte
Belo Horizonte, MG**

**Escola Municipal
Professora Consuelita Cândida
Belo Horizonte, MG**





Por uma educação crítica e inclusiva

Como contribuição a esta publicação, apresento nas próximas páginas uma proposta que me parece inovadora: um conjunto de cartas que pode ser jogado de diferentes formas e maneiras, inspirado pelas produções dos artistas Rosana Paulino e Rubem Valentim. Usando esse baralho, podemos desvelar as dimensões antirracistas presentes nas obras dos dois artistas – e, além disso, perceber como podemos utilizar criações artísticas como ferramentas pedagógicas para promover a educação antirracista em diferentes contextos educacionais.

Por falar em contexto, inicio esta conversa posicionando a minha trajetória – não só para que vocês me conheçam, mas também para nos aproximarmos e para revelar alguns aspectos e circunstâncias relacionados à criação desta proposta. Meu percurso é como um mosaico, tecido a partir de múltiplas dimensões da minha vida pessoal e da minha jornada acadêmica. Sou mulher negra, mãe, filha, irmã, tia, avó, pedagoga, mestre e doutoranda em Educação. Minha pesquisa se volta à educação das relações étnico-raciais e às infâncias, áreas profundamente entrelaçadas com minhas vivências.

Ensino, maternidade e negritude

Cresci em uma família vibrante, na qual a afetividade sempre permeou todos os aspectos do cotidiano: desde a comida ao benzimento, desde as histórias às celebrações. Desde cedo, testemunhei as desigualdades sociais e raciais que fazem parte da realidade brasileira, mas também vivenciei a força e a resiliência do meu povo. Minha família – especialmente minha mãe, minhas irmãs e meus filhos – sempre foi meu porto seguro, me inspirando a sonhar e a lutar por um futuro mais justo. Ao me tornar professora, trilhei uma longa trajetória profissional, atuando na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e, também, na formação de professores. Fui gestora, coordenadora pedagógica, vice-diretora e atuei no acompanhamento e na assessoria pedagógica na Prefeitura de Belo Horizonte, em Minas Gerais.

A maternidade me aproximou ainda mais das questões que envolvem a educação e as crianças negras. A experiência de criar meus filhos certamente me sensibilizou para os desafios enfrentados por essas crianças e me motivou a buscar uma educação que valorizasse sua identidade afrodescendente e estivesse livre de preconceitos. Foi esse olhar que me levou à academia, onde enfrentei obstáculos como o racismo e a discriminação, mas também encontrei o apoio de orientadores que me incentivaram a continuar.

O curso de graduação em Pedagogia me abriu os olhos para as complexidades da educação no Brasil e me fez perceber o poder da pesquisa como um caminho para a transformação social. Durante o mestrado, aprofundei meus estudos sobre as relações étnico-raciais: tendo como foco os museus e a Educação Infantil, investiguei a presença negra na sociedade e a relevância do trato institucionalizado da Educação para as Relações Étnico-raciais – Erer – sobre a vida das crianças. Esse trabalho culminou na publicação de um livro que reflete minha escuta cuidadosa das vozes das crianças e meu compromisso com a educação antirracista.

Intitulado Aqui não tem máscaras africanas? Percurso Território Negro de museus e a Educação Infantil, o livro foi lançado, em 2024, pela Editora Escola Cidadã. A obra traz à tona as narrativas das crianças após um minucioso trabalho realizado em escolas e museus, evidenciando como uma educação que valoriza a diversidade étnico-racial enriquece o repertório cultural, fortalece a presença e o protagonismo infantil nas cidades e contribui para a melhoria das relações sociais.

Agora, no curso de doutorado, continuo minha busca por práticas pedagógicas que promovam equidade racial e valorização da diversidade, desta vez explorando as conexões entre a Educação Infantil e o patrimônio cultural afro-brasileiro – tanto material quanto imaterial.

Muitos anos depois, minha pesquisa segue sendo alimentada pela minha vivência como mulher negra, mãe e educadora, assim como pela crença de que a educação é um dos mais poderosos instrumentos de transformação social, capaz de combater o racismo e construir uma sociedade mais justa. Minha história, afinal, é um reflexo da força e da resiliência das mulheres negras no Brasil – e, também, um testemunho de como a educação pode transformar realidades e promover justiça.

O desafio da formação étnico-racial

Por meio do meu trabalho como professora, gestora e formadora de professores, além de contribuir para uma educação que valorize a cultura afro-brasileira, busco também promover o desenvolvimento integral das crianças – que me mostram, cotidianamente, sua potência de conexão com múltiplos saberes que precisam ser visibilizados e discutidos pela escola.

Entretanto, durante minhas andanças na gestão escolar e na formação de professores, tenho percebido a necessidade de processos de formação relacionados às temáticas étnico-raciais, assim como a importância da aquisição e da distribuição de materiais de uso prático para estudantes e professores.

O racismo, como questão histórica e estrutural, permeia as diversas esferas da nossa sociedade, incluindo a educação e as artes. Como educadores, em sala de aula, temos a responsabilidade de contribuir para a desconstrução dessas estruturas, promovendo a conscientização e o engajamento crítico dos nossos estudantes em temas relacionados à identidade, à cultura e à história das populações negras.

Narrativas antirracistas com Rosana e Valentim

Estamos vivendo num tempo em que a necessidade de fomentar uma educação crítica e inclusiva se faz cada vez mais urgente – e é nesse cenário que, ao meu ver, as artes visuais se apresentam como uma poderosa ferramenta de transformação social.

Imagine, a esse respeito, um mundo onde a arte se transforma em um portal para a história, para a cultura e para a luta por justiça: um mundo onde crianças e jovens podem se conectar com a beleza e a força da arte afro-brasileira, ao mesmo tempo que desenvolvem habilidades de pensamento crítico e empatia. É com esse espírito que lhes apresento o convite para uma jornada emocionante e transformadora por meio das obras de Rosana Paulino e Rubem Valentim.

Já pensaram em utilizar o poder das artes visuais para desvendar as complexidades do racismo e da desigualdade? Essas cartas propõem justamente isto: transformar as obras desses grandes artistas em ferramentas pedagógicas que estimulem o debate e a reflexão sobre questões raciais, de forma lúdica e engajadora.

Rosana Paulino e Rubem Valentim são dois artistas brasileiros que abordam temas como racismo, desigualdade, ancestralidade, identidade e luta por reconhecimento – e fazem isso de maneira crítica e poética, dialogando diretamente com questões raciais que marcam nossa sociedade.

Ricas em simbolismo e referências à cultura afro-brasileira, as obras desses artistas nos convidam a profundas reflexões. Ao utilizar suas criações como ponto de partida para conversas e debates, podemos proporcionar aos nossos alunos múltiplas experiências que os conectem de forma significativa à história e à cultura do nosso país.

Minha proposta é relacionarmos suas obras a pedagogias antirracistas, trazendo ao currículo escolar uma abordagem lúdica e interativa que valoriza a diversidade étnica, cultural e racial e, ainda, incentiva o pensamento crítico.

O jogo como ritual coletivo de aprendizado e partilha

Lembro aqui que a dimensão lúdica da vida e os jogos em si desempenham um papel essencial nas dinâmicas sociais, espirituais e culturais na cosmovisão de matriz africana, tanto como prática cultural quanto como ferramenta espiritual e pedagógica.

Quando vistos a partir dessa perspectiva, os jogos estão intimamente ligados a rituais, processos de aprendizado comunitário, ações de transmissão de saberes e conexão com o consagrado. Não só pelo conteúdo antirracista, apresento esta proposta como um exercício que vai além de diversão e entretenimento: é também um mecanismo de expressão cultural e espiritual que envolve corpo, mente e espírito.

No caso específico deste conjunto de cartas, o que se propõe é uma imersão no universo artístico de Rosana Paulino e Rubem Valentim, convidando os estudantes ao pensamento crítico. Ao criarem narrativas – ou ainda títulos – a partir das obras, os estudantes são estimulados a analisar imagens, interpretar símbolos, estabelecer associações e construir os próprios significados – tudo isso em torno de reflexões relacionadas a questões raciais e culturais do Brasil.

Ao se colocarem, por exemplo, nos lugares dos personagens das obras, os alunos podem desenvolver a capacidade de compreender diferentes perspectivas e vivências. Ao compartilharem os significados produzidos a partir de cada trabalho, podem fortalecer suas habilidades de comunicação, seja a partir da criação de narrativas, da discussão em grupo, da troca de ideias ou da construção de conhecimentos coletivos. E, ainda, sensibilizam a comunidade escolar para a importância de utilizar a arte e os jogos como ferramentas de transformação social e a promoção de uma educação antirracista em todos os espaços.

Dentro desta publicação, apresento as orientações para o uso do conjunto de cartas “Narrativas antirracistas com Rosana e Valentim”, que pode ser adaptado para diferentes níveis de ensino e disciplinas, oferecendo, em cada contexto, um caminho lúdico acessível para trabalhar questões como racismo, identidade e cultura. A ideia, em todas as suas aplicações, é que os estudantes reflitam sobre questões complexas de uma forma simples, envolvente e transformadora, tornando o aprendizado não apenas mais acessível, mas também mais significativo.

Ao utilizar o conjunto de cartas como ferramenta pedagógica, podemos transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, reflexão e criatividade, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na luta por um futuro mais justo e igualitário. Ao trazer essas propostas para nossas salas de aula, estamos não apenas enriquecendo o currículo, mas também oferecendo aos nossos estudantes a oportunidade de se engajarem criticamente com a história e a cultura afro-brasileira.



Conjunto de cartas

Narrativas antirracistas com Rosana e Valentim

Número de jogadores

2 a 8 jogadores

Públicos

- Estudantes do Ensino Infantil, Fundamental e Médio;
- Educadores, Mediadores Culturais;
- Pode ser usado em ambientes escolares, oficinas culturais ou rodas de conversa para promover a empatia, a compreensão e a ação contra o racismo.

Objetivo educacional

O conjunto de cartas é uma ferramenta para refletir sobre questões raciais e usar a arte como um meio de expressar experiências e lutas antirracistas. Essas cartas não só celebram a arte de Rosana Paulino e Rubem Valentim, como também usam suas obras para estimular conversas importantes sobre racismo e resistência.

Componentes do jogo

28 Cartas

- 01 Minibiografia Rosana Paulino;
- 01 Minibiografia Rubem Valentim;
- 14 Cartas com imagens de obras de Rosana Paulino (2 × 7 modelos);
- 14 Cartas com imagens de obras de Rubem Valentim (2 × 7 modelos).

Cartas de Rosana Paulino

Elementos como retratos de mulheres negras, colagens que exploram o corpo, além de temas como diáspora e ancestralidade.

Cartas de Rubem Valentim

Símbolos afro-brasileiros, elementos geométricos que remetem a religiões de matriz africana e à resistência cultural.

Expansão de Artistas

Novas cartas de arte podem ser introduzidas, trazendo obras de outros artistas afro-brasileiros e africanos que também trabalhem com temas de resistência e identidade.



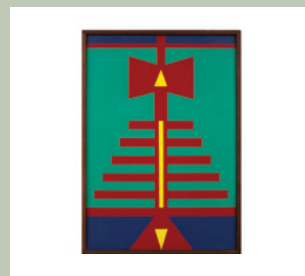
Emblema - 79

Rubem Valentim, 1979
Tinta têmpera sobre tela
100 × 73 cm



Composição II

Rubem Valentim, 1959
Óleo sobre tela
35 × 25 cm



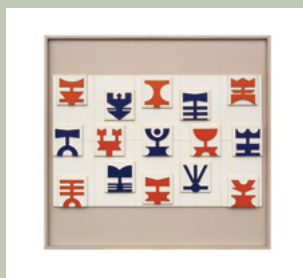
Emblema Logotipo Poético

Rubem Valentim, 1974
Acrílica sobre tela
50 × 35 cm



Objeto Místico

Rubem Valentim, 1972
Madeira pintada
26 × 21 cm



Painel Emblemático

Rubem Valentim, 1974
Acrílica sobre madeira
44 × 70 cm



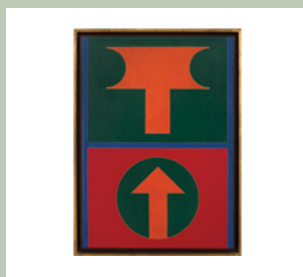
Relevo - Emblema 5

Rubem Valentim, 1977
Acrílica sobre madeira
100 × 50 cm



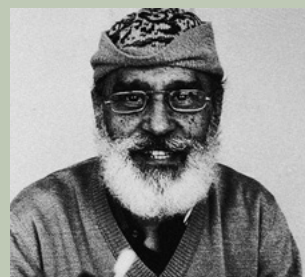
Sem título

Rubem Valentim, 1978
Madeira recortada e pintada, 102 × 40 × 5 cm

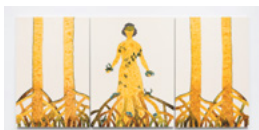


Emblema 8

Rubem Valentim, 1973
Acrílica sobre tela
70 × 50 cm

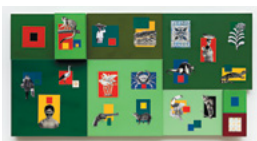


Minibio Rubem Valentim



**Caranguejo,
da série Mangue**

Rosana Paulino, 2023
Grafite, acrílica e pigmento natural sobre tela
67 × 559 cm



**A geometria à brasileira:
verde n.1**

Rosana Paulino, 2022
Colagem, monotipia e tinta sobre tela
80 × 160 cm



Ama de leite, n.1

Rosana Paulino, 2005
Terracota, plástico e tecido
32 × 17,5 × 8,2 cm



**Sem título,
da série Jatobá**

Rosana Paulino, 2019
Aquarela e grafite sobre papel
65 × 50 cm



Geometria à brasileira

Rosana Paulino, 2018
Impressão digital, colagem e monotipia sobre papel
76 × 57 cm



Das avós

Rosana Paulino, 2020
Vídeo
9' 10"



Atlântico vermelho

Rosana Paulino, 2017
Impressão digital em tecido, acrílico e costura
127 × 110 cm



Pretuguês

Rosana Paulino, 2022
Bandeira (impressão dupla-face sobre tecido)
350 × 550 cm



**Minibio
Rosana Paulino**

Jogo 1

Criação de narrativas

Mecânica do jogo

Distribuição das cartas

A cada rodada, uma carta é entregue a cada grupo jogador.

Construção da narrativa

Na sua vez, o grupo jogador analisa as cartas para começar a construir uma narrativa e um novo título, usando as imagens para refletir sobre questões de racismo, identidade, ancestralidade ou resistência. As narrativas devem ser inspiradas nas obras dos artistas.

Apresentação das obras com o título construído

Após construída a narrativa, com o novo título, ela deve ser apresentada para os outros grupos/duplas, juntamente com as cartas recebidas.

Discussão e reflexão

Após a narrativa ser apresentada, os jogadores discutem como o título escolhido aborda as pedagogias antirracistas e o que a narrativa ensina sobre a luta contra o racismo.

Pontuação

Os grupos ganham pontos ao criar narrativas impactantes e significativas que abordem, de forma nítida e profunda, questões raciais. Outros jogadores podem votar nos títulos mais reflexivos e bem construídos.

Final do jogo

O jogo termina após a votação pelo título que melhor representa as imagens apresentadas. O grupo vencedor é aquele cujas narrativas foram consideradas as mais poderosas em termos de pedagogia antirracista.

Jogo 2

Criação de títulos

Mecânica do jogo

Escolha de uma carta

No início de cada rodada, uma carta é virada do baralho central e colocada no centro da mesa. Essa carta representa uma obra ou um elemento visual de Rosana Paulino ou Rubem Valentim, que será o ponto de partida para a criação do título.

Criação do título

Cada jogador usa sua criatividade para propor um título relacionado à carta no centro da mesa. O título deve refletir a mensagem da obra de arte, alinhada aos temas antirracistas, como identidade, resistência e ancestralidade. Os jogadores podem, também, criar títulos completamente originais, desde que reflitam o espírito da obra.

Apresentação do título

Depois de um tempo limite (por exemplo, 2 minutos), os jogadores apresentam seus títulos, em voz alta. Cada participante deve explicar brevemente por que escolheu esse título e como ele se conecta à obra de arte e ao tema antirracista.

Votação

Todos os jogadores votam no título que acharam mais impactante, criativo e relevante em relação à obra de arte e ao tema antirracista (os jogadores não podem votar no próprio título). A votação é feita em segredo, e os votos são revelados ao final de cada rodada.

Pontuação

O jogador cujo título receber mais votos na rodada ganha um ponto.

Final do jogo

O jogo continua por um número predeterminado de rodadas (por exemplo, 5 ou 7 rodadas) ou até que um jogador atinja uma quantidade específica de pontos. O vencedor é aquele com mais pontos ao final do jogo, sendo reconhecido como o “Narrador da Resistência”, pela capacidade de sintetizar os elementos antirracistas nas obras de arte em títulos poderosos.





01 Criação de narrativas e títulos

Descrição

Incentivar os estudantes a desenvolver histórias e títulos a partir das imagens das obras, explorando a imaginação e promovendo a empatia com os temas abordados.

Faixa etária

6 anos e acima

Disciplinas

Artes, Língua Portuguesa, Literatura, Educação para a Diversidade

02 Análise das Obras

Descrição

Realizar debates sobre os elementos visuais, símbolos e mensagens das obras de Rosana Paulino e Rubem Valentim, estimulando a observação crítica e a discussão coletiva.

Faixa etária

9 anos e acima

Disciplinas

Artes, História, Sociologia, Educação para a Diversidade

03 Produção de Textos

Descrição

Propor que os alunos escrevam frases, poemas, contos ou artigos de opinião inspirados nas obras, relacionando os temas da arte com suas vivências e compreensões sociais.

Faixa etária

6 anos e acima

Disciplinas

Língua Portuguesa, Redação, Literatura, História, Artes

04 Criação de Projetos Artísticos

Descrição

Estimular a criação de trabalhos artísticos em diversas linguagens (desenho, pintura, colagem etc.) que dialoguem com as temáticas das obras, como identidade, ancestralidade e resistência.

Faixa etária

4 anos e acima

Disciplinas/Campos de Experiências

Artes, História, Sociologia, Educação para a Diversidade; O “eu”, o “outro” e o “nós”; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

05 Jogo de Cores e Formas / Jogo da Memória

Descrição

Trabalhar com as cartas focando em cores, formas e movimentos presentes nas obras. Alternativamente, duplicar as cartas para formar um jogo da memória, ajudando na identificação de figuras e no desenvolvimento de habilidades de atenção.

Faixa etária

3 a 7 anos

Disciplinas/Campos de Experiências

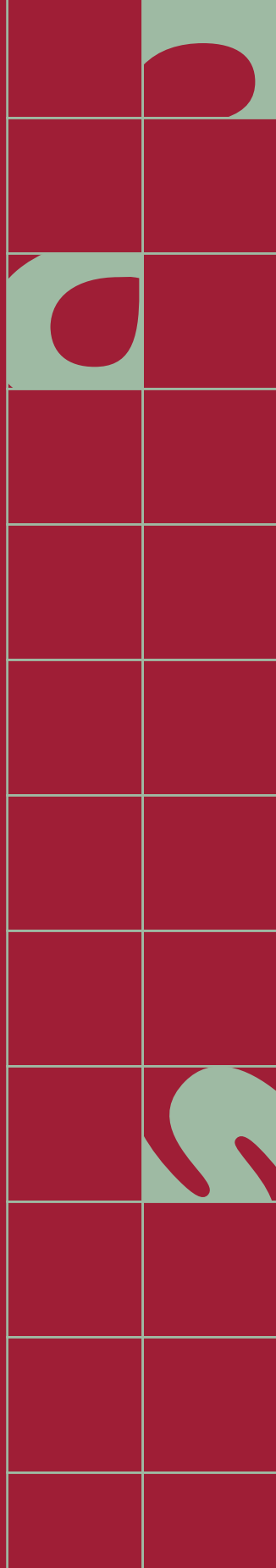
Artes Visuais; O “eu”, o “outro” e o “nós”; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Ah, sim! O crespo

**Monica Ribeiro
da Silva Soares**

**Professora de Séries Iniciais (1º ao 5º)
Ensino Fundamental I**

**Escola Estadual Doutor
José do Patrocínio da Silva Pontes
Belo Horizonte, MG**





Conhecimento, aceitação e estilo

Vem cá! Deixa eu te contar um pouquinho da minha história. Começo essa escrita com um sentimento que não sei bem expressar – ou discorrer sobre. Mas sei muito bem o que já senti e o que, às vezes, ainda se faz presente. Só sei o que sinto, ou melhor, o que sentimos. A partir de agora, falarei por nós.

Cabelo. É, cabelo. Bom. Bonito. Grande. Cabelão. Liso. “Pritinho”. Loirinho. Maravilhoso. Cachos? Lindos. “Anéis encaracolados”. Cachos perfeitos. Ah! Falta um. Falta? Ah, sim! O crespo.

Há quase cinco décadas, esse é um ponto que me atravessa todos os dias quando me levanto, me olho no espelho e começo a pentear os meus cabelos para sair de casa. E hoje, trabalhando na educação, diretamente com as crianças, sei que os cabelos crespos dos estudantes ainda são vistos com muitos preconceitos e tabus. Algumas vezes, por intolerância; outras, por falta de conhecimento. Exatamente como na minha infância.

O discurso da autoaceitação talvez seja a parte mais cruel, pois não basta que nós aceitemos o nosso cabelo, quando ele continua sendo interpretado por outras pessoas como sinônimo de pobreza ou sujeira.

O cabelo crespo requer aceitação e conhecimento sobre a sua estrutura. Não existe cabelo bom ou ruim, existem curvaturas. Dentro das escolas, infelizmente, são geralmente essas crianças que não são acalentadas. São essas crianças que não recebem o elogio. E o que mais me entristece: são essas crianças, na maioria das vezes, que ainda estão no fundo das salas de aula.

Temos percebido, por outro lado, que pouco a pouco aumenta o número de famílias que levam à escola as suas crianças usando o cabelo crespo em forma natural. Essas crianças não precisam esconder o cabelo nem passar por processos químicos ou prendê-los a ponto de se machucar – por vezes, causando dores de cabeça. Hoje em dia, cada vez mais crianças fazem o uso de tranças, de apliques ou usam o estiloso *black power*.

Repito: o cabelo crespo requer conhecimento – assim como qualquer outro tipo de cabelo. É importante saber como cuidar, quantas vezes lavar, como lavar, que tipos de creme usar, como fazer um cronograma capilar e por aí vai. E todos esses meios de cuidado requerem tempo, conhecimento e acesso financeiro.

Diante dessa conversa, me vem à cabeça a palavra “prontidão”. Mas o que é prontidão?

Prontidão

Um substantivo feminino.

Uma qualidade do que é pronto; presteza: agir com prontidão.

Uma condição de quem está sempre pronto para fazer alguma coisa; agilidade, facilidade de compreensão ou de execução de uma atividade.

É também a vontade de ajudar; a boa vontade.

E é isto mesmo: sinto que nós, professores, estamos sempre de prontidão para responder aos desafios propostos no amplo exercício da Educação. E a partir de agora, convido você a acompanhar um trabalho desenvolvido dentro da Escola Estadual Doutor José do Patrocínio da Silva Pontes, em Belo Horizonte (MG), com o objetivo de dar visibilidade às crianças crespas, valorizando a sua beleza e as diversas possibilidades que o cabelo crespo pode apresentar.

O exercício da prontidão

Dentro da Escola José Patrocínio Pontes, eu atuo como professora eventual: alguém que substitui outra professora ou professor em dias de ausência.

Trabalhar como professora eventual me traz certamente alguns desafios específicos: ao transitar por muitas turmas, fica mais difícil saber os nomes de todos os estudantes, mas, principalmente, de conhecer as histórias de vida deles, que muitas vezes são fundamentais para saber como agir em algumas situações. Por outro lado, os estudantes gostam muito de sair da rotina, e uma professora que não está ali todos os dias tem, muitas vezes, a liberdade necessária para apresentar uma abordagem ou um tema diferente. Em muitos casos, isso desperta mais interesse e participação por parte das crianças.

Numa dessas substituições, percebi em determinada turma que alguns estudantes se sentavam – e se sentiam? – mais afastados da professora.

Esse comportamento me lembrou de quando eu era criança: das inúmeras vezes em que o professor tinha seus alunos preferidos e, com os demais, estabelecia uma relação menos afetuosa. Como professora eventual, vi, ali, uma oportunidade de desenvolver um trabalho voltado à educação étnico-racial. Como objeto a ser pesquisado e discutido, escolhi justamente o tema dos cabelos.

Sim, os cabelos, porque estão intimamente ligados à autoestima e a autoimagem das crianças. E ainda que hoje exista uma ampla discussão sobre a aceitação e a valorização da diversidade, o cabelo crespo segue como um elemento que, frequentemente, atravessa de modo traumático a experiência das meninas e, também, dos meninos. Tudo isso por carregar em si o estigma de algo supostamente “ruim”.

Já adianto que o trabalho não foi fácil, e tive que esperar outras oportunidades de voltar àquela turma para concluir essa intervenção pedagógica. Enquanto aguardava os próximos encontros, fui em busca de livros que tratassem do tema e servissem como apoio durante a preparação das atividades a serem realizadas, tendo sempre em mente a construção de uma educação étnico-racial que respeite e valorize as diferenças – conforme está previsto na Lei nº 10.639/03.

Como professora da rede pública, sei das dificuldades que enfrentamos tanto em relação aos materiais quanto de salas de multimídia para pesquisas coletivas. Frequentemente, precisamos lidar com recursos escassos e, algumas vezes, com barreiras impostas por nossos companheiros. Mas posso afirmar que, ainda assim, é possível que nós, professoras e professores, façamos o enfrentamento ao racismo.

Acredite: são muitos os profissionais que abraçam a causa de uma educação verdadeiramente transformadora.

Ah, sim!

O crespo

Para começar, convido você a assistir ao vídeo *O Racismo é perigoso*, que traz uma entrevista com Benilda Brito, pedagoga, escritora e mestra em Gestão Social. Mulher negra e militante desde a década de 1980, ela reflete nesse vídeo sobre as relações entre rendimento escolar, afetividade, racismo e autoestima.

Ao longo do depoimento, Benilda dialoga com as premissas de Henri Wallon, que já no início do século passado defendia a afetividade como parte importante do processo de formação de qualquer pessoa. Filósofo, médico e político francês, Henri Wallon (1879–1962), buscou compreender o psiquismo humano, dirigindo sua atenção para a educação de crianças.

Segundo Wallon, a afetividade é a capacidade que temos de ser afetados por sentimentos positivos ou negativos. Trata-se, em sua visão, de um aspecto indissociável ao desenvolvimento humano e essencial para a educação: por meio dela, acontecem a empatia, o equilíbrio de conflitos e a humanização dos relacionamentos.

Quando assisti ao vídeo gravado por Benilda Brito, lembrei-me da minha infância e de todas as vezes em que eu (e outras crianças como eu) deixava de participar de atividades escolares por não me sentir – ou efetivamente não estar – dentro de padrões silenciosos, que, hoje, reconheço, são impostos pelo colonialismo.

Para nós, não havia personagens nas peças de teatro nem espaço nos desfiles realizados na escola. Se uma atividade remetesse à beleza, ali não estaríamos.

Fato é que ainda hoje o cabelo crespo é muito tachado como “cabelo duro”, “bombril” e até mesmo “cabelo de plástico”. A essas práticas excludentes, que ainda mexem comigo e com muitas crianças, eu costumo chamar “pequenos grandes territórios demarcados e discriminatórios”. Mesmo com um crescente número de leis que nos defendem como possíveis iguais, ainda somos frequentemente discriminados por diferenças que deveriam ser celebradas.

É necessário tempo, decerto, para que um ideal de igualdade e respeito se converta em realidade. Enquanto isso, precisamos trabalhar muito, na perspectiva de criar ambientes escolares saudáveis, respeitosos e humanizados, nos quais todos os estudantes possam construir a sua aprendizagem sob as mesmas condições.

Como uma criança que se sente invisível dentro da sala de aula é afetada pelo seu professor?

Mesmo atuando como professora eventual, ou seja, sem vínculos contínuos com uma turma específica, tento trabalhar de forma que todos se sintam acolhidos e que tenham, dentro e fora da sala de aula, o direito de ser quem são. Para além do planejamento, busco afirmar com gestos e palavras que cada indivíduo é único e precisa ser enxergado e respeitado como tal. Em minha prática, tento não reproduzir aquilo que vivi – e que, como sabemos, ainda acontece em muitos ambientes escolares.

Rodas de Conversa: uma práxis reflexiva

A Roda de Conversa é uma atividade em que todos os envolvidos são incentivados a participar de um movimento essencialmente coletivo – quer seja de ouvir ou de falar. Essa prática vem dos nossos ancestrais, que se juntavam em roda para compartilhar acontecimentos, saberes, práticas e, também, o próprio alimento. Nas palavras do pedagogo Paulo Freire, os “Círculos de Cultura” proporcionam momentos de fala e de escuta: ao escutar o outro, colocamo-nos no lugar de sujeitos “aprendentes”.

Quando proponho essa atividade, a aula já começa diferente. Inicialmente, peço ajuda para organizar a sala, levando mesas e cadeiras para as bordas do espaço. Certa bagunça faz parte do processo, e eles nem se dão conta de que o aprendizado já começou: ao reorganizar a sala, estão cooperando uns com os outros, criando estratégias e buscando soluções coletivas. Nesses momentos, é comum que todos queiram ser úteis e participar, e isso é grandioso demais para não se enxergar o potencial dessa “simples” ação.

Ao nos sentarmos em roda, o principal desafio é trabalhar com a perspectiva de que todos ocupem uma posição igual à do outro: ninguém fica atrás de ninguém, e todos estão em condições de protagonismo. A ideia é evitar o que acontece nos modos tradicionais de sala de aula, onde, muitas vezes, os estudantes com sentimento de inferioridade permanecem sentados no fundo da sala – lugar de invisibilidade e exclusão. Sabemos muito bem quem são os estudantes colocados “lá atrás” – muitas vezes propositadamente, como uma forma de segregação.

Podendo voltar-se a diferentes finalidades e contextos, a Roda de Conversa tem como objetivo – e qualidade – proporcionar um espaço democrático onde todos possam se ver e participar ativamente, ouvindo e falando de suas realidades e perspectivas. É um espaço democrático que pode auxiliar no enfrentamento do preconceito e no combate a muitos tipos de intolerância, permitindo que todos os estudantes tenham direito a um espaço de acolhimento – para além do direito básico que constitui a educação.

Como nós fizemos

Para a nossa Roda de Conversa, eu trouxe o tema “Cabelo Crespo”. Para iniciar, fiz uma provocação. Sendo eu mesma uma professora de cabelos crespos, perguntei: Vocês acham o meu cabelo bonito ou feio? Acham que é ruim? Ou duro? Algum de vocês já ouviu alguém chamar esse tipo de cabelo de “bombril”? As respostas nós já sabemos.

Comecei, então, a mexer nos encaracolados dos meus cabelos e mostrar para eles que muito do que ouvimos e repetimos são falas sem conhecimento algum. E que essas falas são resultado de uma história colonial que buscou desvalorizar tudo aquilo que é herança dos nossos ancestrais africanos. Usando minha experiência, mostrei para eles que o cabelo crespo não é ruim nem duro (muito menos “bombril”), e, na sequência, iniciamos a leitura do livro *O Cabelo de Cora*, de Ana Zarco Câmara.

Essa Roda de Conversa pode ter outros fios condutores, como uma leitura crítica da música *Nega do Cabelo Duro*, uma conversa sobre a ginasta Rebeca Andrade e suas tranças, um debate sobre os episódios de racismo sofridos pelo atleta Vini Júnior, uma discussão sobre a violência policial durante as abordagens de pessoas negras etc. São, certamente, muitos os caminhos para convidar os estudantes a refletir sobre preconceitos, opressões e padrões de beleza historicamente impostos pela cultura e pela sociedade.

Para colocar em prática ações educativas e antirracistas, propusemos aos estudantes da nossa escola uma série de atividades visando à confecção de um portfólio. Como ferramenta pedagógica, seja como metodologia de ensino ou de avaliação, o portfólio é uma coleção de trabalhos que demonstra as competências adquiridas por um estudante. Nesse sentido, buscamos inicialmente levar aos estudantes informações que dessem embasamento sobre o tema a ser tratado.

Considerando que promover educação é pensar em todos, explicamos que discutir sobre cabelo é também uma forma de trabalhar identidade, aceitação, respeito e garantia de direitos.

Na sequência, promovemos junto aos estudantes exercícios de análise, escuta, pensamento crítico e posicionamento. Nosso objetivo principal era dar voz àquelas e àqueles que, por algum motivo, tivessem sido invisibilizados ou agredidos pelo preconceito racial – fosse dentro ou fora da escola.

O projeto, interdisciplinar, foi abraçado pelas disciplinas de História, Português e Arte para ser desenvolvido com as turmas do 4º ano do Ensino Fundamental I.

Na disciplina de História, fizemos um resgate sobre a ancestralidade negra: falamos de Nelson Mandela, de Carolina Maria de Jesus e tratamos da importância de pessoas negras para o desenvolvimento da nossa sociedade. Em Língua Portuguesa, a habilidade de oralidade foi bastante trabalhada: após a leitura do livro *O Cabelo de Cora*, abri espaço para falarmos sobre a narrativa e as inquietações que eles tiveram ao perceber a situação de racismo vivida pela personagem.

O Cabelo de Cora

Para começar, fizemos uma leitura compartilhada do livro O Cabelo de Cora, escrito por Ana Zarco Câmara, doutora em Filosofia e professora universitária, nascida no Rio de Janeiro. O livro conta a história de uma menina que adorava ir à escola, no entanto, sofre preconceito de uma amiguinha que lhe “avisa” que seu cabelo é feio, dizendo que ela deveria prendê-lo – uma opinião inocente que traz um grande dilema para a menina.

Ao retornar para a casa, sua tia percebe o descontentamento de Cora e quer saber o que havia acontecido. Diante dos fatos, ela mostra um retrato de sua avó, que tinha o mesmo cabelo que a menina. A tia, então, encoraja a menina a retornar para a escola, dizendo que não existe um modelo e cada um tem o seu cabelo de acordo com os seus ancestrais.

Após a leitura, abrimos espaço para um diálogo em que os estudantes pudessem refletir sobre as angústias vividas por Cora, a personagem do livro. No momento seguinte, conduzi brevemente a conversa, propondo um elo entre a narrativa e a questão do racismo, explicando aos alunos que as atitudes da amiga de Cora – apontar defeitos e impôr regras ao corpo do outro – também são atos de discriminação e preconceito.

Conversamos também sobre o fato de que não escolhemos nossas características físicas, pois elas são heranças que vêm dos nossos pais e antepassados. Em geral, os estudantes contaram situações que já viveram ou presenciaram e, também, levantaram hipóteses de como agir caso um colega pratique um ato semelhante na escola ou mesmo na sala de aula.

Na sequência da atividade, propusemos que os estudantes elaborassem um texto respondendo às seguintes perguntas: Quais foram os seus sentimentos durante e depois de ouvir a história de Cora? O que você diria para a amiga de Cora, se tivesse oportunidade de conversar com ela?

Surgiram muitos exemplos em que houve o respeito e a celebração das diferenças, mas o racismo ainda reverberou em algumas das produções textuais (nos mostrando o quanto as crianças precisam desse tipo de intervenção).

Aqui nesse lugar,
Não sei ter mais presente,
Porque aqui a gente
É tratada com Respeito!



Racismo é crime

Julia



Desenho Nelson Mandela



Crespos e mais crespos

Usando a sala de multimídia da escola, provocamos os estudantes a buscar informações sobre o nosso objeto de estudo. Como estímulo inicial, fiz as seguintes perguntas: de que formas o cabelo crespo pode ficar mais bonito? Que tipos de penteado podemos fazer em uma criança com cabelos crespos? Você conhece alguma personalidade conhecida que também tenha cabelos crespos?

Ao longo da pesquisa, eles descobriram muitas informações sobre penteados e tranças. Entre as personalidades encontradas na investigação, estava o ex-presidente dos Estados Unidos, Barack Obama. Como nem toda escola tem acesso digital para os estudantes, lembro que essa pesquisa também pode ser feita em casa.

As tranças nas Olimpíadas

Nas Olimpíadas de 2024, várias mulheres brasileiras de grande destaque optaram pelo penteado com tranças durante as disputas por medalhas. Dentre as medalhistas, podemos destacar as ginastas Rebeca Andrade e Lorraine dos Santos, a jogadora de vôlei Ana Cristina e a judoca Rafaela Silva. Esse movimento inspirou outras pessoas e contribuiu para dar mais visibilidade à prática de trançar os cabelos. Medalhista de ouro, a judoca Beatriz Silva optou por competir com seus cabelos crespos naturais, presos com um coque no alto da cabeça – como uma coroa.

Importantes representantes do Brasil perante o mundo, elas apostaram nas tranças e nos cabelos crespos como penteado oficial – renovando imaginários sobre a fisionomia do povo brasileiro. O mesmo acontece na música, no cinema e na televisão: a cada dia, percebemos ainda mais a importância de valorizar e resgatar o conhecimento e as práticas que herdamos dos povos africanos, trazendo a cultura dos nossos ancestrais na construção da identidade brasileira.

Que tal propor uma pesquisa sobre as trajetórias dessas personalidades?

A história das tranças

A história das tranças começa há, aproximadamente, cinco mil anos. Naquela época, as tranças já eram usadas como símbolo de resistência – e até hoje carregam muitos traços de arte e história. Segundo muitas fontes, as tranças são originárias do sul da África, mais especificamente da região onde atualmente se situa a Namíbia.

Naquela época, elas eram utilizadas para a identificação dos diferentes grupos presentes entre os povos africanos. Desse modo, cada um usava tipos de tranças que variavam de acordo com a idade, a posição social, a religião e até mesmo o estado civil.

Hoje em dia, as tranças podem ser usadas por pessoas de qualquer faixa etária, e tanto homens quanto mulheres podem aderir ao procedimento de trançar os cabelos. Com o tempo, os penteados tradicionais se desdobraram em vários estilos e, hoje, as tranças podem ser feitas a partir de cabelos naturais, fibras ou linhas coloridas. Além disso, podem ser enfeitadas com alguns adereços, a exemplo de fitas, anéis, búzios e flores. Cada pessoa pode escolher o próprio jeito de fazer, de acordo com o próprio gosto e a personalidade: o importante é sempre lembrar que as tranças, para além de seu valor estético, carregam também histórias de força e resistência de muitos povos africanos.

Leia mais:

O Cabelo de Cora (2013)
Ana Zarco Câmara

Amor de Cabelo (2020)
Matthew A.

Betina (2009)
Nilma Lino Gomes

As Tranças de Bintou (2001)
Sylviane Anna Diouf

Tipos de tranças

Tranças Box Braids

São tranças individuais feitas em toda a extensão do cabelo, unindo o cabelo natural com o sintético. É possível escolher a espessura e o tamanho da trança.

Tranças Nagô

Também são conhecidas como tranças raiz. Elas começam no início da cabeça e podem ser feitas em todo o seu comprimento, criando linhas retas, paralelas ou fazendo desenhos na cabeça.

Tranças Crochet Braids

São extensões ou apliques de cabelos costurados nos fios naturais em tranças de raiz embutidas. Nesse caso, o movimento da costura se parece com o do crochê.

Experimente convidar seus estudantes a pesquisar sobre outros tipos de tranças.

Cabelos coloridos

Como falar de cabelos crespos e não falar das cores? Hoje em dia, muitos homens e mulheres crespos têm experimentado colorir os seus cabelos com as mais diversas cores, derrubando aquela antiga máxima de que “essa cor não combina com o seu tom de pele”. Hoje, sabemos que isso significa preconceito e que qualquer pessoa é livre para usar o que quiser.

Entre as novas gerações de meninos, é muito comum procurar a barbearia para fazer cortes estilosos ou “marquinhas” no cabelo. Muitos estudantes também descolorem o cabelo por influência de músicos e jogadores de futebol, assim como em datas comemorativas como o Carnaval e o Ano Novo – quando acontece o famoso “nevou”.

Hidratar, nutrir e deixar brilhar

Os cabelos crespos tendem a ser mais ressecados por causa da sua estrutura espiral, que dificulta a chegada da oleosidade natural até as pontas dos fios. Como forma de compensar essa tendência, é recomendada a “umectação” dos cabelos. Mas o que é isso? Basicamente, é passar algum tipo de óleo nos cabelos e deixá-lo agir por um tempo, antes de lavar.

Há poucas décadas, não havia no mercado muitos produtos indicados para cuidar dos nossos cabelos. Hoje em dia, a situação é diferente: temos uma grande variedade de produtos e podemos escolher o que é melhor para cada pessoa.

Outro caminho interessante é o uso de receitas caseiras para o cuidado com o cabelo crespo. É muito comum, por exemplo, o uso de óleo de coco e/ou de azeite de oliva, óleos que têm as funções de nutrir, hidratar e dar brilho aos nossos cabelos.

Também são recomendados os óleos de rícino, de argan, de copaíba e de karité. No caso de uma nutrição mais prolongada, podemos aplicar o óleo antes de dormir e deixar que ele atue durante uma noite inteira. Esse processo é conhecido como “umectação noturna” e o importante é não se esquecer de usar uma touca para não sujar o travesseiro.

Que tal propor aos estudantes uma pesquisa sobre as múltiplas propriedades de óleos naturais?

Somos muitas

No site da Fundação Cultural Palmares, é possível encontrar informações sobre algumas das personalidades negras que marcaram a história do Brasil e do mundo. Em nossa escola, propusemos, aos estudantes com idades entre 9 e 10 anos, uma atividade em que deveriam escolher uma personalidade, investigar sua história e elaborar um pequeno texto, acompanhado de uma imagem ou um desenho da pessoa escolhida.

Inspirados por essa atividade, saímos da escola no horário do recreio e fizemos algumas fotos de estudantes da escola que tivessem cabelos crespos. Os estudantes retratados adoraram a ideia de fazer parte da atividade: sentiram-se importantes e visibilizados, oferecendo várias poses e muitos sorrisos.

Após realizar esse trabalho, o sentimento é de que a educação para o enfrentamento ao racismo precisa acontecer. Temos duas leis federais (a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08) que preveem o combate ao racismo na escola e a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, mas, mesmo assim, nos deparamos com práticas colonialistas que ainda acometem nossas escolas.

Percebemos, a esse respeito, que o enfrentamento ao racismo é muito lembrado no mês de novembro, quando se celebra o Dia da Consciência Negra, mas isso não é o suficiente para educar nossas crianças e mudar, de fato, o comportamento da sociedade.

Autoestima, ancestralidade, aceitação e afetividade podem, sim, ser trabalhados em sala de aula – e estão diretamente ligados ao processo de formação do sujeito. A partir da experiência que compartilhei ao longo destas páginas, pude perceber o quanto nossos estudantes precisam também desse tipo de conhecimento – e de formação.

“E aí, professora, quando será a publicação das fotos?”





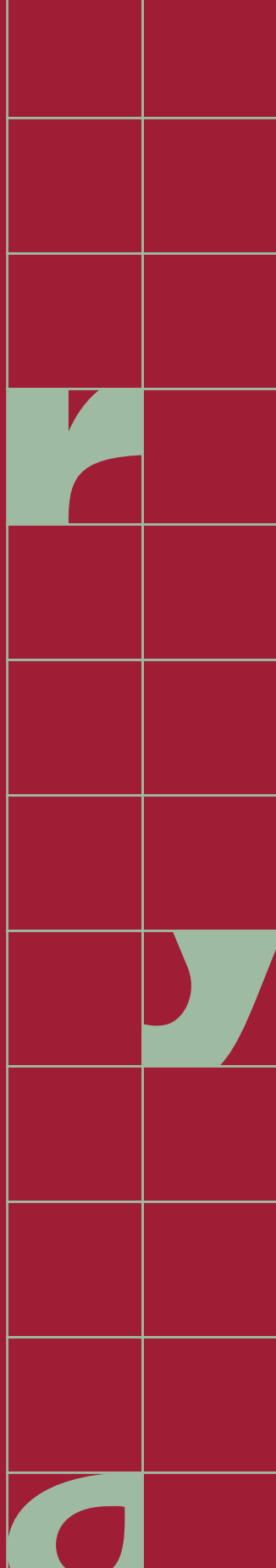
Ranhuras pedagógicas

**Hamilton
Gonçalves
Barbosa**

**Professor de Educação Física
Ensino Fundamental**

**Escola Municipal Deputado Jorge Ferraz
Contagem, MG**

**Escola Municipal do Bairro Duval de Barros
Ibirité, MG**





Devaneios necessários

Palavras antes

Por que um professor de Educação Física se preocupou com a temática racial em suas aulas?

Desde o começo da minha carreira docente, em 2007, quando entrei na rede pública de ensino e atuava com crianças dos anos iniciais, permaneci por algum tempo sem a menor noção quanto à aplicação da Lei nº 10.639/03. Naquele contexto, eu já desenvolvia alguns projetos em minhas aulas (bons projetos) – que, em geral, tratavam do que boa parte de nós entendemos que deve acontecer nas aulas desse componente curricular.

Somente cerca de três anos depois, em minha experiência como diretor escolar, é que a abordagem da temática racial ganhou os contornos que tem hoje. Foi a partir de então que “acordei” para a urgência de que nós, como profissionais da educação, situemos a escola como um espaço fundamental nesse processo de enfrentamento.

Quando, alguns anos mais tarde, voltei à sala de aula, passei a buscar, encontrar e desenvolver práticas antirracistas, muitas vezes em colaboração com outros educadores e educadoras interessados em contribuir com essa importante tarefa de formação social e humana.

Trago este breve preâmbulo como uma tentativa de me aproximar e de convidar vocês à leitura deste material – que, já adianto, é “pedra na vidraça”. O que proponho nas próximas páginas é uma discussão sobre um tema muito caro para a educação – e um tema que nos custa muito.

***Escola estrutura de osso
parede-muro
cimento
proeminência, sem sentimento?`***

Minha intenção é apresentar esta proposta de uma forma horizontal: trazer estratégias que – sinceramente acredito – possam inspirar outras pessoas que trabalham em escolas a refletir sobre a importância de abordar a temática racial – mas sem, em momento algum, desconsiderar ou desvalorizar o que você já faz onde você trabalha.

Ao longo deste material, há ideias elaboradas especialmente para esta publicação, mas também escritas rejeitadas durante o curso de mestrado: textos que iam e vinham e, em algum momento, foram retirados, principalmente por não se adequarem ao paradigma eurocêntrico do conhecimento, ainda entranhado em muitas universidades. Mesmo assim, com muita insistência e “teimosia pedagógica”, uma parte considerável do que “não se adequava” felizmente vingou – permaneceu. A partir da linha abaixo, leve, por favor, em consideração o que foi dito desde a linha de cima.

Jesus é preto ([?!])

No projeto intitulado “Cartografia dos Becos”, escolhemos um beco com um grande lance de escadas nas proximidades da escola. A atividade era grafitar a face de cada degrau, de forma livre. Durante a proposta, Maria perguntou:

- Pode escrever Jesus?
- Claro, Maria! Escreva o que quiser, dentro das regras combinadas. Por que não escreve “Jesus era negro”?
- Ah, acho que não cabe nesse espaço.
- Hum... e Jesus é preto, cabe?
- Cabe! Vou escrever.

Fomos interrompidos de forma enfática, por Ana, jovem que se identificou preta no questionário disponibilizado para a turma:

- Não fala isso de Jesus, gente! Coitado.

Esta narrativa é uma Pipoca Pedagógica: expressão metafórica para denominar narrativas curtas – pequenos casos – cujos conteúdos são as questões da educação de crianças e jovens que nos inquietam como educadores.

Palavras iniciais

Somos todos racistas (ponto). Não tem interrogação, ponto e vírgula, vírgula, nem etecetera: estou afirmando. E vou repetir (no caso, reescrever): somos todos racistas. É a partir disso que vamos conversar. Olho no olho.

Durante minha infância e minha adolescência, ouvi do meu pai, quase como um mantra, que as coisas importantes devem ser ditas no mínimo três vezes – nisso estão incluídos os conselhos, os avisos, as repreensões e quaisquer outras palavras necessárias para alertar quem levamos em consideração. Fato é que meu pai sempre nos avisava três vezes antes de tomar atitudes mais “drásticas”, e, por consideração a esse ensinamento, aqui está, pela terceira vez: somos todos racistas! – agora com exclamação, para que possamos dar a esse fato a devida atenção (se é que alguém ainda não tinha dado). O fundamental é que possamos discutir o racismo de forma objetiva, trazendo ao debate o máximo de ideias que o tempo e as páginas deste livro nos permitam compartilhar.

Aceita uma receita?

Geralmente, mas nem sempre, as receitas começam pelos ingredientes: vem uma lista deles e, em seguida, o modo de preparo. Digo “nem sempre” porque algumas receitas muito interessantes não são recheadas com ingredientes que possam ser comprados no mercado: o que as constitui, em vez disso, são histórias que podem contagiar nosso imaginário sobre como aquilo que está aos olhos e ao paladar foi pensado, preparado, descoberto ou inventado.

Infelizmente, já adianto, nem tudo na vida é saboroso ou doce como gostaríamos, mas boa parte das coisas nos serve como lição e experiência. Por aqui, teremos momentos de dissabor, mas o que importa é de que forma você vai lidar com esses dissabores quando, eventualmente, precisar experimentar a receita – qual será o seu “toque especial”?

Essa receita está alinhavada em muitas histórias e acredito ser importante que você saiba o “momento zero” que me fez despertar para o trabalho com a temática étnico-racial: o acontecimento que me instigou, me incomodou e ainda incomoda; o que me fez chegar até aqui, diante de você. Acredite: desde o início desta escrita, estamos cara a cara.

Momento Zero

Para despertar minha percepção sobre a importância do trabalho com a temática racial, fui atravessado e afetado em uma manhã normal. Entenda “normal”, na rotina de um diretor de escola, como uma manhã atribulada pela resolução de várias situações, até que, na hora do recreio, me deparei com uma estudante em prantos, à procura da minha atenção.

Era uma menina alta, de pele negra, cabelo trançado em coque, olhar expressivo e, naquele momento, muito triste. Com um misto de rancor, desesperança, revolta, cansaço, ódio e sentimentos dolorosos manifestos em sua fala, ela estava acompanhada de uma colega e, ali mesmo, no corredor de acesso às várias salas do térreo, pôs-se a relatar a crueldade que vinha sofrendo. Ao ouvir a jovem, fiquei descrente da situação, demasiada grave para que eu não soubesse – considerando o tempo em que eu estava na direção daquela escola. “Como não haviam me procurado antes?”, pensei.

Não duvidei, duvidando. Não acreditei, acreditando. Chamei, então, as duas meninas para a sala da direção e precisei “re-ouvir” a história, fazendo algumas perguntas, até que pudesse entender. A menina se sentou, ainda em prantos: seu último fôlego tinha sido usado para revelar o problema que enfrentava. Pedi que a acompanhante buscasse água para aquela menina, com quem, aliás, eu já havia me deparado no dia a dia da escola.

Desde que havia chegado à instituição, eu fazia questão de cumprimentar o maior número possível de estudantes durante o horário do recreio, e aquela jovem já tinha chamado a minha atenção, por seu olhar sofrido. A verdade, no entanto, é que boa parte dos estudantes apresentava alguma preocupação no olhar, nos lembrando a todo tempo que as preocupações não são exclusivas dos adultos. Talvez por isso, infelizmente, aquele olhar – tão significativo – foi apenas um dos que passaram: um dos que não foram vistos durante um longo tempo.

Ao chegar o copo com água, a menina alta, negra e com um coque trançado na cabeça o tomou em pequenos goles. O clima se acalmou, pedi que ela respirasse fundo e logo vieram mais detalhes sobre o que estava acontecendo:

“É o que eu te disse, diretor, eu não aguento mais alguns alunos da sala. É sempre a mesma coisa, com as mesmas ofensas, com as mesmas palavras. É ‘macaca de zoológico’, ‘negra fedida’, ‘cabelo de plástico’. É sempre isso, é sempre assim. É sempre: ‘Volta pra jaula do zoológico, negra, macaca!’. E riem, diretor, e fazem isso todos os dias, eu não aguento mais!”

“Macaca de zoológico”, “negra fedida”, “cabelo de plástico”: aquelas palavras, repetidas, soaram pior do que quando ditas pela primeira vez. A colega que a acompanhava confirmou a história e identificou os nomes dos jovens envolvidos. Enquanto escutava as duas, fui anotando detalhes daquela conversa e fazendo perguntas com o intuito de acalmá-la, de conhecer melhor o problema para intervir.

“Por que não reclamou antes?”

Essa foi uma das perguntas que fiz à menina, e o que estava ruim tornou-se horrível com a sua resposta: “Isso acontece desde a 4ª série!”.

Pensei, então, que estava diante de uma adolescente de 13 anos, estudante da mesma escola desde os 6. Pensei que o grupo de estudantes seguia na mesma turma, praticamente todos e todas juntos, com poucas alterações, convivendo, portanto, há muitos anos com uma forma absurda de tratar uma colega. Deparei-me com uma situação que só se complicava e fui sendo tomado por um sentimento difícil de descrever.

Hoje, com o passar dos anos, entendo que o racismo é um problema que está em todo lugar, mas, muitas vezes, não vemos ou até mesmo fingimos não ver, por ter sido algo naturalizado e normalizado em nosso cotidiano. O que a estudante trazia era, na verdade, apenas “mais do mesmo”: desvelava, em pleno ambiente escolar, as mazelas de um país no qual o racismo é parte estrutural das nossas relações cotidianas.

“Já falei com os professores dentro da sala, já falei com outras pessoas da escola, com diretores antes do senhor, com as supervisoras... e não adiantou! E eles continuam. Minha mãe disse para eu não ligar, mas não tem jeito! Toda vez é a mesma coisa, não reclamo mais com ela.”

Obviamente, eu sabia de comportamentos inapropriados de alguns estudantes, com ofensas gratuitas, desavenças e desentendimentos, por vezes envolvendo questões raciais. Existe uma perseguição aos negros e negras que nitidamente se estende à escola, e, diante dos meus olhos, pude constatar uma adolescente cujo olhar não trazia a perspectiva de se desvencilhar de tanta crueldade.

Pensei rapidamente, reorganizei meu entendimento. Não adiantaria nem acrescentaria em nada, naquele momento, cobrar alguma coisa de quem nada fez – e aqui me refiro aos profissionais que atuavam na escola antes da minha chegada. Sugeri às duas que subíssemos à sala de aula para uma conversa coletiva, pois a turma presenciava os fatos, as ofensas, o racismo.

A importância do enfrentamento

Ao chegar à sala de aula e iniciar a conversa (com o professor presente), a jovem tomou a palavra e disse em voz alta o que estava sentindo, o que guardava. Chorando, repetiu o relato diante dos colegas e apontou, um por um, seus algozes – estava se libertando, mas também se arriscava ao romper um longo e doloroso silêncio. Inicialmente trêmula, sua voz foi se firmando, e era visível que ela se empoderava pelo desabafo: todos e todas na sala, em silêncio, ouvindo sua voz, talvez sentindo seus sentimentos.

Ao final do desabafo, alguns estudantes estavam cabisbaixos, enquanto outros argumentavam que a ofendiam porque outros também agiam assim – porque eram provocados e desafiados a insultá-la. Em outras situações semelhantes, houve quem tentasse se defender e transferir para a própria pessoa agredida a responsabilidade pelas agressões sofridas. Naquele dia, como confirmação da gravidade do caso, não houve sequer essa tentativa.

Buscando estimular que mais pessoas se envolvessem na conversa, garanti que ninguém precisaria temer qualquer tipo de ameaça, coação ou olhares vindos dos estudantes que estavam à frente das agressões. Com isso, um número maior de jovens foi tomando para si a responsabilidade de compartilhar o que ouviam e descrever de que forma um pequeno grupo estava se portando dentro da sala de aula.

A conversa se desdobrou por um bom tempo, até que um sinal estridente anunciou o recreio. Eu sabia que não poderia parar a discussão para retomar depois: solicitei ao professor que continuasse na sala e pedi a uma estudante que descesse ao pátio e reservasse uma parte da merenda para a turma. Eu estava decidido a levantar todas as questões possíveis sobre o caso, e assim foi.

Alguns estudantes afirmaram ser impossível que os professores não ouvissem as agressões: disseram que alguns até intervinham, pedindo silêncio, mas, de uma forma geral, nada de significativo era feito. Os jovens envolvidos na história olhavam fixamente para os colegas durante os relatos: às vezes, diziam que não era “daquele jeito”, mas não chegavam a negar os fatos.

Como poderia uma turma chegar ao ponto em que estavam? Como haviam passado anos com aquela carga de desavenças e situações ofensivas? Acredito que, pelo menos em parte, a resposta é o fato de estarmos numa sociedade em que o racismo e a misoginia ainda são elementos estruturais.

O dia passou, mas o estrago estava feito: o racismo machuca o olhar, abaixa a cabeça, fere a alma, desumaniza e escancara as feridas ainda abertas da história – trata-se de um massacre diário, físico, psicológico e social. As providências, decerto, não seriam simples e demandariam uma intervenção diferenciada.

Somos todos responsáveis

Antes de sair da sala, perguntei aos estudantes qual seria o melhor dia para uma reunião com todos os pais, mães ou responsáveis – não somente os familiares dos jovens envolvidos, mas de todos e todas.

Logo que assumi a diretoria da escola, aprendi a solicitar a participação dos responsáveis ou cuidadores dos estudantes. Muitas vezes, ao convocar os pais à escola, ouvi de alguns jovens a resposta de que não moravam com nenhum dos dois. Com o tempo, entendi que essa era uma realidade: perguntar antes com quem o estudante morava, quem era o responsável por cuidar dele ou dela, para só depois solicitar a presença.

Perguntei a cada estudante da sala com quem morava e, também, qual seria a disponibilidade daquele adulto para uma reunião na escola. Elaborei um bilhete, entreguei a cada um e informei que ligaria para todos os responsáveis para saber se haviam recebido. Minha estratégia foi ampliar a discussão para que também as famílias estivessem a par do problema e pudéssemos, juntos, pensar sobre as possibilidades de intervenção, sobre os caminhos para uma solução.

Houve, então, um acordo com os estudantes: dali a dois dias haveria naquela mesma sala uma reunião com toda a turma e seus responsáveis. Mais uma vez, resguardei os estudantes sobre a necessidade de repetirem o que havia sido dito, sem medo. Os adultos que viessem à reunião também precisavam ouvir o que eu ouvi.

No dia seguinte, uma mulher – de pele negra – apareceu na escola bem cedo, antes do horário do acolhimento do turno da manhã, com um ar de desejo por explicações. Ela já chegou perguntando o que estava acontecendo, pois seu filho havia entregado o bilhete, mas não “soube” informá-la sobre o que, de fato, seria tratado na reunião.

Logo entendi que seu filho – um menino de pele negra – tinha sido apontado pela menina e, também, por outros colegas como o principal dentre os quatro envolvidos no caso. Em outras palavras: o garoto tinha sido “deixado na mão” mesmo pelos amigos que os acompanhavam nos atos racistas – tínhamos, ali, outro jovem negro em dificuldade.

Ávida por explicações, a mulher disse que estava perdendo um dia de trabalho e “não poderia perder dois”: ela queria que lhe fosse adiantado o assunto da reunião porque não poderia vir no dia seguinte. Convidei-a para entrar na sala da diretoria, mas ela se recusou. “Aqui mesmo vou ouvir e resolver!”, adiantou-se.

Informei que a solução não se daria como ela esperava, mas, após alguma insistência, relatei de forma objetiva e sem muitos detalhes o comportamento do seu filho em relação à colega. Ao longo do relato, duas lágrimas brotaram dos olhos da mulher, tornando-se cada vez maiores até não resistirem à força da gravidade e escorrerem até o queixo, deixando em seu rosto um risco brilhante de choro e tristeza. Entre a ironia e o desespero, ela começou dizer: “E eu sou branca, né? Eu não acredito que ele está fazendo isso!”.

Olhando a postura da mulher, que definitivamente aparentava lembrar alguma coisa, presumi – não sei se de forma correta – que ela se viu no lugar da menina que sofria racismo. “Haveria aquela mulher sido vítima de algo parecido quando estava na escola?”, me perguntei.

Aprendizados coletivos

No dia da reunião, vários responsáveis vieram à escola – a maioria, mas não todos. Ao subirem para a sala, onde já estavam os estudantes e alguns integrantes da equipe da escola, solicitamos que cada estudante ficasse de pé ao lado de seu responsável; aos responsáveis, que se sentassem nas cadeiras geralmente ocupadas pelos estudantes.

Informamos ao grupo de adolescentes e adultos sobre a pauta da reunião, dissemos que todos e todas que desejassem falar seriam ouvidos e pedimos ainda que cada estudante e responsável desse a devida importância aos depoimentos, pois isso era necessário e fundamental. Assim foi feito.

A jovem, mais uma vez, contou em voz alta o que vinha passando na escola. Naquele dia, entretanto, ela não chorou – pelo contrário: tinha coragem no olhar. Cada palavra dita a fazia protagonista, e ela foi se fortificando com o próprio discurso. Ao final, disse que não aceitaria mais as ofensas – a sensação era de que as agressões, se voltassem a acontecer, já não teriam o mesmo efeito.

Alguns responsáveis falaram mais, outros apenas ouviram a reunião do início ao fim. O pai de uma estudante se revoltou com o ocorrido e exigiu que a filha não continuasse mais naquela turma. “Essa é a solução?”, indaguei. “A troca de alguns estudantes traria fim ao problema?”

Com o olhar, o pai concordou que sua solicitação era superficial diante do que havia ocorrido e deu uma sugestão que me pareceu excelente: “Pelo fato de não estarem todos os pais e responsáveis aqui, hoje, tem que ter outra reunião com todos! Esse assunto tem que ter participação de todos – mesmo porque os pais de alguns alunos que estavam fazendo essas ofensas não estão aqui”.

Fiquei pensando, enquanto alguns falavam, em realizar uma nova reunião na quinta-feira seguinte: sete de setembro, feriado nacional, dia da independência do Brasil. Talvez os responsáveis que, por compromissos de trabalho, não estavam ali, pudessem atender à nova convocação. A ideia parecia o melhor caminho diante do problema e da necessidade de discutir o problema. “Perder” um feriado não importava se pudessemos estar juntos para ouvir, falar e buscar – coletivamente – a solução.

Ampliando a ideia, pensei ainda que poderia convocar famílias inteiras: se os estudantes tivessem irmãos e irmãs, que esses pudessem também estar ali, assim como pais e mães, avós e avós, como todos e todas que cuidassem daqueles jovens. Ampliar a discussão com toda a comunidade envolvida no contexto daquela sala: essa foi a melhor estratégia que consegui pensar e propor, responsabilizando cada um por convocar suas famílias como parte daquele coletivo.

A reunião aconteceu, e o dia da independência, a partir de então, assumiu um novo significado para muitos e muitas dos que estiveram presentes – em especial, para aquela jovem alta, negra, com o cabelo trançado em coque e, finalmente, uma esperança renovada no olhar.

*A gente tem que parar de não parar pra pensar
Ah, na educação não pode parar
De que cor você quer que a escola seja?*

E agora?

Não foi de forma muito explícita, mas fui honesto: eu disse que nem todas as receitas, e, conseqüentemente, nem todos seus “recheios” são doces como gostaríamos que fossem. Mas é nesses momentos, quando se estabelece um compromisso verdadeiro e coletivo com alguma questão, que muitas oportunidades convergem a nosso favor.

Quando comecei a “digerir” tudo o que foi dito no “momento zero”, acredite, não foi fácil – e ainda não é. [Pesquisei] de forma incessante sobre o tema: sobre como a educação e as escolas estavam lidando com o racismo. Em meio a livros e publicações, matérias de jornais e revistas, artigos e textos científicos, e toda sorte de informações possível, fui me conduzindo a um lugar que denominei “ranhura pedagógica”.

A esse respeito, acredito que boa parte de nós, trabalhadores e trabalhadoras da educação, conhecemos ou já nos deparamos com o termo “agir nas frestas”. Essa é uma forma de enfrentamento relacionada à escola, mas também a políticas públicas ligadas a todos os campos sociais para a inserção de minorias políticas como sujeitos de direitos – além de cumpridores de deveres. Em muitos casos, podemos perceber, de forma flagrante, a exclusão social: no trabalho, no acesso à educação e ao lazer, na vida em sociedade.

Um exemplo importante sobre “agir nas frestas” são as ações afirmativas, como cotas raciais para ingresso nas universidades e em concursos públicos: são possibilidades de equidade que se apresentam a partir de esforços individuais ou coletivos, disparadores da consciência da necessidade de reparos históricos às pessoas que foram – e seguem sendo – prejudicadas, “deixadas à margem”.

É importante demarcar que essas estratégias de inclusão não se referem apenas a questões étnico-raciais: elas dialogam também com questões de gênero e envolvem as pessoas com deficiência, por exemplo. A intenção de inferir sobre racialização se deve ao fio condutor deste trabalho. Dito isso, a ranhura pedagógica que apresento, essa, sim, é específica ao ambiente escolar e tem a ver, no nosso caso, com o enfrentamento ao racismo na escola.

É ranhura porque não é fresta, antecede a essa: se põe a favor de uma “fresta futura”. Podemos entendê-la como a realidade que nos atravessa no cotidiano escolar, e, no calendário letivo nosso de cada dia, ela é sustentada por uma tríade necessária ao entendimento do trabalho com a temática racial. Primeiro: a pedagogia para a liberdade, freiriana; segundo: uma escrita que possa se aproximar do que chamamos de contracolônia; terceiro: a utilização do sistema como meio de disseminação e propulsão do debate e do enfrentamento, em nosso caso, ao racismo.

Seja por meio do audiovisual, com foco na disseminação de mensagens a partir da internet ou por outros meios, a “ranhura pedagógica” é uma possibilidade de mesclagem, um ato, uma provocação para pensar-agir num mundo-vida-escola.

Nesse sentido, há uma expectativa quando eu narro e proponho a partir do que fiz: espero que os enredos que apresento, ou parte deles, possam ser recontados. E que, ao fazê-lo, sejam construídas diversas vivências-experiências-mundo-vida-escola que, como camadas temporais e espaciais, formarão uma complexa e rica história. A cada reconto, a cada visualização, a narrativa se refaz, se mistura à vida-mundo-experiências-vivências vinda de mim, como narrador, e, também, de você, como parte dessa história. Essa tessitura enriquecida será o ato da “ranhura pedagógica”: o enfrentamento.

Como nós fizemos

Já em outra escola, ainda em meio à inquietude provocada pelo “momento zero”, um [projeto] intitulado “Todo dia é dia de consciência negra” me fez vislumbrar novas possibilidades de trabalho no enfrentamento ao racismo. Dentro desse projeto, a professora Djenane Vera, que leciona arte, desenvolvia várias atividades e estratégias para sensibilizar crianças sobre o racismo e seus efeitos. Percebi, ali, uma oportunidade para unir a Educação Física às suas atividades, e nos [conectamos] em ideias e ações que se desdobram durante anos, até que o projeto foi institucionalizado.

Então, em 2018, a iniciativa passou a integrar o projeto político pedagógico da Escola Deputado Jorge Ferraz, em Contagem (MG), com proposições que vão além da Semana da Consciência Negra, em novembro. Há mais de uma década, temos levado ações de resistência-educação-enfrentamento a ruas, praças e parques, tanto perto quanto longe da escola, e somos constantemente surpreendidos pelos desdobramentos do projeto. Oficinas de *hip-hop*, culinária, máscaras, pintura facial, corporal e turbante, por exemplo, fazem parte da culminância. Mostras de filmes comentados, brincadeiras e jogos de origem africana e afro-brasileira, grafite, produção de cerâmica são algumas das atividades de um grande enredo gestado durante o ano letivo.

A partir de experiências realizadas por nossos pares, também conseguimos [estudar]. É fundamental nos aproximarmos de quem está dialogando sobre a temática racial, para utilizar e disseminar dentro das nossas escolas o que está sendo produzido e experimentado em outros contextos. Enfrentar o racismo é um trabalho de [roça]: diário, cotidiano, [plantar] e [regar] – e nem sempre alcançar expectativa da colheita. A educação demanda espera.

Hoje em dia, em certo grau, todos os professores e professoras da escola alinham seu [planejamento] com o enfrentamento ao racismo. A maioria das crianças deixa a escola com idade entre 10 e 11 anos, no 5º ano do Ensino Fundamental, e percebemos uma grande assimilação quanto aos conteúdos propostos durante o ano letivo. São inegáveis os avanços, e nossa aposta, como professores-pesquisadores-criadores, é que tais pensamentos-aprendizagens possam, futuramente, ressoar em atitudes e posicionamentos antirracistas.

São muitos encontros nesse tempo que ultrapassa uma década. Desde os primeiros projetos que se relacionaram com o “Todo dia é dia de consciência negra”, nos apropriamos de espaços públicos para nossas manifestações de resistência-educação-enfrentamento, em ruas, praças, parques, do perto para o longe da escola, atividades com os mais variados formatos e desdobramentos, culminâncias que nos surpreenderam. Na verdade, somos surpreendidos cotidianamente ao trabalhar nessa perspectiva, temos muitas narrativas bem-sucedidas e outras nem tanto, que poderiam ser citadas aqui, mas o tempo me permitiu alguns registros singulares que estão sendo [compartilhados] com vocês, por isso, optei por evidenciar nosso último projeto, que foi desenvolvido no ano letivo de 2024, no qual a leitura, a interpretação e a educação para a felicidade nos movimenta em nosso “Todo dia é dia de consciência negra”.

Uma biblioteca colecionável e antirracista

Durante o período do recreio, em uma conversa na escola, conversando com a responsável pela biblioteca, Beatriz (Bia) Viana, ouvi sobre um projeto desenvolvido já há alguns anos para o incentivo à leitura. Nesse papo, ela relatou que os livros com as temáticas racial e indígena costumavam ser preteridos pela maioria das crianças. Identifiquei, ali, uma oportunidade para desenvolver uma “ranhura pedagógica”.

Fizemos, a seguir, um recorte dessa informação com foco nas turmas do 5º ano, e naquele dia, por coincidência, eu estava elaborando os álbuns de figurinhas que disponibilizo anualmente durante as aulas de Educação Física – dentro de outro projeto que desenvolvo sobre identidade e esportes. Dessa conversa, surgiu um *insight*: e se os álbuns de figurinhas trouxessem imagens dos livros lidos pelas crianças?

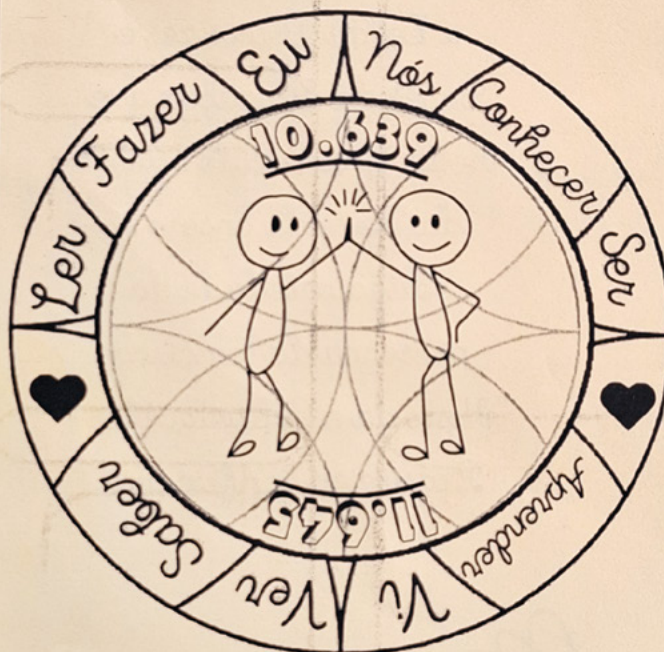
Dentro do projeto “Raça e identidade”, foram produzidos álbuns e figurinhas com imagens dos estudantes e dos servidores da escola. Essas figurinhas são entregues para as crianças à medida que elas respondem algumas perguntas a cada aula de Educação Física: O que fizemos? O que aprendi? E como me senti? Após respondê-las em forma de texto, elas fazem um desenho a partir da aula do dia. No decorrer do ano, esse é o principal instrumento avaliativo das aulas: uma estratégia que utilizo desde o início da minha trajetória docente, a partir de um processo contínuo que fui aprimorando e tem dado bons frutos.





TEMA GERADOR 2024
CRIANÇA: SEMENTE DE HOJE, FRUTO DO
AMANHÃ

Nome: _____



ÁLBUM DE FIGURINHAS BIBLIOTECA E
EDUCAÇÃO FÍSICA
BEATRIZ VIANA E HAMILTON BARBOSA



A partir dali, Bia e eu confabulamos múltiplas possibilidades para trabalharmos juntos num projeto transdisciplinar. Unimos às figurinhas das crianças e dos servidores da escola, utilizadas no “Raça e identidade”, também as figurinhas dos livros com a temática racial. Desenvolvemos, assim, uma estratégia que reverberou em um visível movimento de busca pelas obras, com um aumento significativo na frequência de empréstimos daqueles livros que muitas vezes ficavam nas prateleiras.

Dentro desse projeto, as crianças, no ato da devolução, devem entregar o livro e uma sinopse: um resumo dirigido do conteúdo que ela leu, incluindo suas interpretações. A folha para realizar esse trabalho é entregue no ato da retirada do livro, e incentivamos as crianças a solicitar ajuda de seus familiares. Ao devolverem cada obra acompanhada de sua sinopse, as crianças ganhavam uma figurinha com a capa do respectivo livro.

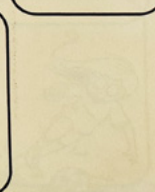
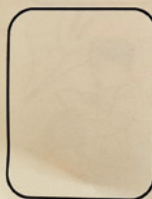
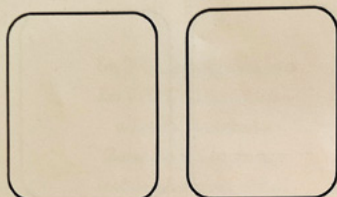
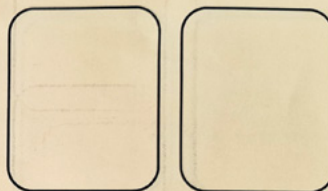
Ao longo do processo, Bia solicitou que outras obras não selecionadas na curadoria inicial do projeto fossem “transformadas” em figurinhas. Com a sequência das atividades, ainda foi necessário fazer esse rearranjo com novas obras, pois a procura estava maior que a oferta das obras disponíveis na escola. A iniciativa foi um sucesso.

Tanto as figurinhas de enfrentamento ao racismo quanto os diálogos sobre as obras lidas ultrapassaram as barreiras da biblioteca e das aulas de Educação Física. Observamos rodas de conversa sobre o álbum durante o recreio e, também, nas salas de aula, tamanho o interesse das crianças para que seus álbuns estivessem completos.

Muitas crianças das turmas do 4º ano, que inicialmente não participavam do projeto, começaram a procurar pela Bia, perguntando por que não tinham álbum e por que não recebiam figurinhas. Como resposta a essa demanda, reunimos parte das turmas e nos comprometemos a ampliar o projeto no ano seguinte.

Essa junção das ideias culminou no projeto “Raça e identidade: transdisciplinaridade Biblioteca-Educação Física”. Além das figurinhas com as imagens dos estudantes e profissionais da escola, as crianças passaram a colecionar figurinhas com as capas dos livros lidos durante o projeto – exclusivamente obras com temáticas racial. Durante o período de realização do projeto, todas e todos os estudantes tiveram a oportunidade de completar seus álbuns.

Em 2003, foi sancionada a
 Lei 10639/03 que alterou
 a Lei de Diretrizes e
 Bases da Educação que
 inclui no currículo oficial
 da Rede de Ensino a
 obrigatoriedade da
 presença da temática
 "História e Cultura Afro-
 Brasileira e Africana".



Palavras finais

Chegou a hora: eu disse, lá no início, que vocês receberiam uma receita detalhada – e espero que tenham digerido bem o percurso que fizemos juntos. Em certo ponto do texto, talvez vocês se lembrem disso, comparei o enfrentamento ao racismo com o cultivo de um roçado. Essa roça à qual me refiro, no entanto, é um ato contínuo de cuidado: desde a preparação da terra à escolha das sementes, passando pela capina de plantas “intrusas” e por todos os processos possíveis, previsíveis e os não previstos, para, finalmente, chegar à colheita.

Em outros pontos do texto, experimentei destacar entre colchetes alguns ingredientes fundamentais para colocar em prática essa receita:

[pesquisar]

[projetar]

[conectar]

[planejar]

[estudar]

[plantar]

[regar]

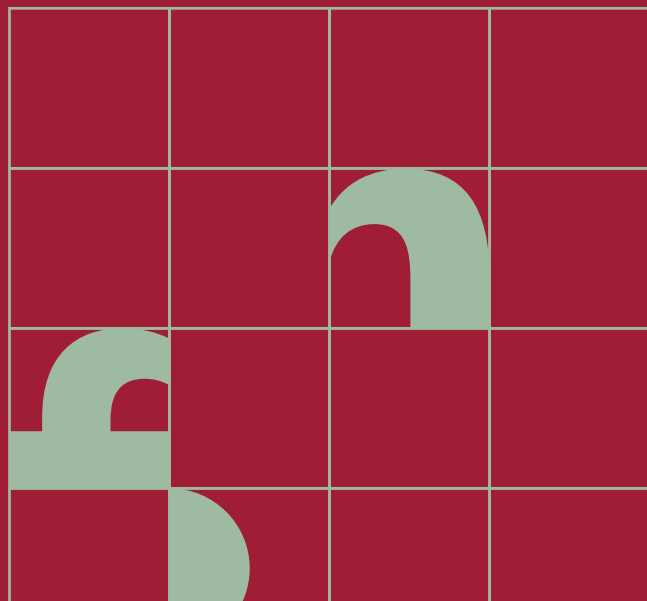
Não existe, atualmente, a mínima condição de se pensar uma Educação Básica de qualidade sem que estudantes e professores experienciem, na escola, práticas de enfrentamento ao racismo. Independentemente da autodeclaração de cor, todos e todas, necessariamente, devem ser educados para se posicionar diante da injustiça social danosa, cruel e perversa causada pelo racismo.

Este trabalho é uma convocação para que possamos, juntos, agir em nossos territórios e comunidades. A distância física que eventualmente pode nos separar não deve ser mais forte do que aquilo que nos une e nos aproxima: o compromisso com uma educação transformadora.

Descentralizando o acesso, 2024

O que é criar?

Em 2024, o 12º Descentralizando o Acesso Inhotim convidou professores e professoras da rede pública de ensino de Brumadinho e outras cidades vizinhas a uma série de encontros formativos em torno do tema *O que é criar?*, abordando a criação como um aspecto presente em diferentes práticas e instâncias da vida.





Antonio Almeida
Glória Jovê

Pedagogias do encantamento — com Luiz Rufino

Pedagogo, educador, pesquisador e escritor, Luiz Rufino é doutor em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Uerj –, aborda culturas brasileiras, religiosidades, diáspora africana, educação, filosofias e crítica ao colonialismo. Tem seis livros publicados, sendo o mais recente *Ponta-Cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas*.

Educação na interfronteira: projetos pedagógicos para a arte e a natureza — com Antônio Almeida e Glória Jové

Professora, licenciada em Filosofia e Letras-Pedagogia e doutora em Ciências da Educação, Glória Jové atua na formação de professores e na aplicação de métodos de ensino inovadores. Antônio Almeida é biólogo, mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba e doutor em Educação pela Unicamp. Professor da UEFS, atua na linha de pesquisa *Culturas, Diversidade e Linguagens*.

Educação e futuros: um vocabulário para projetar o amanhã — com Fábio Scarano

Engenheiro florestal formado pela UnB e PhD em Ecologia pela Universidade de St. Andrews (Escócia), Fábio Scarano é professor titular de Ecologia na UFRJ desde 1993, também ocupa a Cátedra Unesco de Alfabetização em Futuros e é curador do Museu do Amanhã. Ganhou dois Prêmios Jabuti, incluindo o primeiro lugar, em 2015, com *Mata Atlântica: Uma História do Futuro*.

Poesia é isto: pedagogias para gerar e sonhar — com Tatiana Nascimento

Poeta, *slammer*, tradutora de formação, cantora e compositora, Tatiana Nascimento é cofundadora da Padê Editorial e mãe da Irê, investiga e celebra as literaturas negras e sexual-dissidentes. Seu livro *Lundu* foi selecionado pelo Projeto Nacional Leia Mulheres, em 2016, e *Palavra preta* foi finalista do Jabuti de poesia, em 2022.

São Cosme e Damião: educação como festa, educação como cura — com Dalton Paula

Artista visual, pintor, gravurista e *performer* radicado em Goiânia (GO), seu trabalho aborda histórias e vivências afro-brasileiras, recriando identidades históricas e culturais negligenciadas. Dalton Paula é fundador do Sertão Negro Ateliê e Escola de Artes.

O que é criar?

Participaram da conversa

Dalton Paula, Fábio Scarano, Glória Jové e Luiz Rufino

Se a criação não é exclusiva do campo da arte, como ela pode ser entendida como uma modalidade de presença no mundo?

Dalton Paula: Nas atividades do Sertão Negro, percebo que a criação se revela como uma forma de presença no mundo profundamente enraizada na experiência cotidiana, nos modos de viver e no cuidado com o que nos rodeia. Ela não está limitada à produção de objetos ou à materialização de ideias em um contexto artístico, mas abrange gestos cotidianos que transformam e moldam a nossa relação com o ambiente, a comunidade e nós mesmos.

Práticas como plantar a própria comida, cultivar ervas medicinais e espirituais, compartilhar refeições e viver em comunidade nos mostram que a criação é uma manifestação contínua de sensibilidade e intencionalidade, uma maneira de interagir com o mundo que valoriza tanto o processo quanto o resultado.

Essas ações, inspiradas pelos saberes ancestrais das comunidades quilombolas e de terreiro, carregam em si o acúmulo de vidas e de resistências tecidas ao longo do tempo. São práticas que nascem da necessidade, mas que transcendem o pragmatismo, configurando-se como modos de existência que articulam memória, pertencimento e cuidado.

Quando alguém planta um alimento, não está apenas garantindo sustento; está também participando de uma relação ancestral com a terra, reafirmando conexões que ultrapassam gerações e que integram corpo, espírito e território. Compartilhar refeições, por sua vez, não é somente um ato de alimentar o outro, mas de celebrar a comunidade, de criar laços e fortalecer a noção de que viver em conjunto é também um ato criativo.

A criação, nesses contextos, deixa de ser um ato excepcional ou extraordinário para se tornar intrínseca ao viver. Ela nos ensina que o mundo não é algo dado, mas algo que continuamente produzimos e no qual participamos ativamente – aparece como uma modalidade de presença, porque envolve estar no mundo com atenção, abrir-se para as relações, para as demandas do cotidiano e para os ciclos da natureza.

Inspiradas por tradições que não separam arte e vida, essas práticas diluem fronteiras e mostram que o ato de criar é também o de preservar, de transformar e de construir caminhos para o futuro.

Luiz Rufino: A gente poderia também deslocar isso que a gente está chamando de criação, de invenção para uma ideia de descobrimento, de imaginação. Mais profundamente, a gente poderia se situar no corpo de uma noção de intimidade e brincadeira – até porque toda a relação de intimidade e, também, de brincadeira está exposta e disponível para tensões, conflitos e afetos dos mais indeterminados.

A gente organiza de forma mais metódica, mais cartesiana, esses nichos de conhecimento (como a arte), entretanto, a criação está na vida. A vida é soberana, a vida é maior. E, aí, a gente brincaria até com a interrogação *à la* Gonzaguinha: o que é a vida? Quem vai se atrever a falar o que é a vida?

Vejo a educação e a arte em geral como campos de errância, de itinerância – sem certa precisão do caminho, mas com uma disponibilidade para fazer esse caminho à medida que você se lança à experiência. Entendo que a arte, a educação e o conhecimento estão situados na vida – e penso, então, que a criação é uma vontade maior de viver, de estar vivo.

Pode parecer um tanto quanto subjetivo, até mesmo poético, mas é uma implicação pragmática: como é que a gente sabe que a gente vive? Como é que a gente sabe que está vivo? Eu acho que não é só pela capacidade que a gente tem de estabelecer relação com as coisas do mundo, coisas criadas, mas também ao tomar essas coisas como o sentido próprio da nossa experiência: uma experiência em que a gente vai dizer “sou eu”, mas que sempre encampa uma noção de comunidade.

Fábio Scarano: No Museu do Amanhã, a gente tem uma Cátedra Unesco voltada para um tema que a gente chama de Alfabetização em Futuros – e essa Alfabetização em Futuros tem muito a ver com a criação, porque parte do princípio de que o planeta atravessa certa crise da imaginação: a gente tem muita dificuldade de imaginar um futuro diferente do presente. O Paulo Freire falava que educar é transformar: uma ideia que eu acho muito bacana e muito difícil, porque é muito mais fácil a gente ensinar a reproduzir do que estimular a criar.

Como professoras e professores criam?

Glória Jové: Para pensar o papel do professor criador, acho importante trazer o conceito de Rizoma, de Deleuze e Guattari: o professor precisa ser especialista em criar contextos e relações rizomáticas, em que tudo pode estar conectado com tudo. Para isso, ele precisa fazer esse aprendizado, ele precisa vivenciar. Nesse sentido, tenho trabalhado muito com arte contemporânea, não só para professores de arte, mas para todos os professores, porque a ideia é que o professor desenvolva muito essa capacidade de rizoma, de *rizomatic wonderings*, essas derivações rizomáticas.

As pesquisas que fizemos todos esses anos mostram que, para que o professor seja um professor do século 21, capaz de atender todas as crianças que há nas escolas, ele precisa ver que qualquer coisa pode estar relacionada com qualquer outra. Isso é uma porta aberta para a alteridade, para a existência do outro. Quando um artista cria uma obra, ele está apresentando outra lógica. Então, você pode pensar: “que bobagem” ou “aonde isso me leva?”.

Eu não entendo a docência, a profissão docente, sem a criação: não se pode não criar a cada dia essa situação única e irrepetível. O que aprendemos na pesquisa, ao longo desses anos, é que as artes podem ser usadas como mediadoras – como empréstimos de consciência para nos dizer: “isso pode ser de outra maneira”. O próprio professor, então, é capaz de criar coisas novas: já não vive sua docência a partir da repetição, mas da criação.

Luiz Rufino: Essa é uma questão que tem me provocado muito, porque eu sou daquelas pessoas que pensam que a gente precisa ter uma atitude mandingueira diante dessas armadilhas que estão postas – e uma das principais armadilhas é a gente entender a educação como uma única coisa.

A gente tem uma tendência fortíssima a organizar um entendimento universalista da educação, que é exclusivamente um reflexo de uma política de dominação. Ele não dá conta do fenômeno educativo na experiência viva – não vou nem falar da experiência humana, porque existem muitas culturas que aprendem e estão em relação de aprendizagem com não humanos. A educação, no meu ponto de vista, seria até mais um problema filosófico do que humano.

A gente tem a tendência a ler a educação como um projeto político que é uma fração no mundo: um projeto que impõe violências e correlações de forças muito desiguais, mas a gente não pode achar que é só isso mesmo. Por isso, eu estou falando de uma atitude mandingueira; uma atitude de negar, de não aceitar, de driblar essa tentativa.

Quando a gente encampa a ideia de que “Pô, educação é isso”, a educação deixa de ser aquilo que a gente tem como principal fundamento, como valor: a vida e o que a gente faz dessa vida no tempo. E, aí, quando a gente compra uma ideia utilitária de educação, a gente está comprando uma ideia utilitária de vida: a gente está entendendo a vida como uma questão útil, como diz o Ailton Krenak.

Como profissional do campo da educação e uma pessoa que está se dedicando a pensar isso, eu acho, como diria o Paulo Freire, que a gente precisa assumir uma vocação de ser mais.

A educação tem muito a ver com agonia, com deslocamento, com desconforto, e a gente está pouco acostumado a acolher isso – mas a gente precisa aprender que existem repertórios comunitários, ancestrais, repertórios da vida comum que elaboraram maneiras de se relacionar com tudo isso. Elaboraram na ginga, elaboraram a criação no vazio, elaboraram saídas comunitárias, elaboraram relações polirracionais e pluriversais com diferentes sistemas.

Então eu não compro essa ideia – até porque o que eles mais querem é que a gente compre. O que eles mais querem é o propagandismo e o marketing da educação como algo meramente utilitário: é que a gente seja desumanizado na condição de meros consumidores. Isso dita um padrão de existência, um padrão de consumo, de produção, de descarte – mas eu não vou consumir.

A educação, em termos mais amplos, se direcionaria para aquilo que a gente, primeiramente, é capaz de sentir e de se sensibilizar diante da existência. Ela não tem necessariamente como um parâmetro, uma natureza primeira, você ensinar algo para o outro – mas, sim, você aprender. E como se aprende é um problema que traz as mais diversas possibilidades. Você aprende até mesmo quando não há desejo de ensino, sistematizado. Então, é fato: os professores, as professoras e os profissionais da área da educação estão submetidos a uma guerra, a uma imposição de ataque à vida – um ataque amplamente sofisticado.

Há muita educação que vende esse propagandismo de se tornar alguém importante, mas, na verdade, está te catequizando. É uma catequese – e pense numa catequese em termos amplos. Ela destituiu a força que a gente tem de se integrar, de ter intimidade e de ser coautor, coautora, participante desse sistema mais amplo que é a vida.

Como professoras e professores podem ampliar noções sobre o que é criação, no diálogo com outros campos do conhecimento?

Fábio Scarano: Como a Hannah Arendt dizia, eu entendo que o ser humano moderno se alienou do mundo que o cerca: a gente se separou da natureza, a gente se separou do próximo. Quando isso acontece, a gente se separa também de si mesmo, a gente se *diplomaniza*. E, aí, essas separações envolvem várias coisas: a gente separou a arte, a ciência e a espiritualidade; a gente separou o passado, o presente e o futuro; separou o eu, o social e o cosmos – e, no fundo, essas coisas são todas juntas.

Regenerar, pra mim, é cicatrizar essas fraturas que a modernidade criou no todo. E esse processo regenerativo se dá a partir da conversa. Uma amiga andina falou: “Sabe qual é o grande problema? É a solução”. Eu achei o máximo, porque a gente vive essa dicotomia o tempo todo. A gente esquece que o caminho do problema para a solução é a conversa. E a conversa, também, entre os diferentes campos do saber, entre diferentes perspectivas.

Regeneração, para mim, é isto: a gente criar esses encontros. Quando a gente faz isso, a gente enxerga essas diferentes visões de mundo como complementares, como campos de conversa: uma ajuda a gente a entender a outra. Eu acho que o outro vira a nossa chave: é quando a gente consegue criar isso que os preconceitos e as mesquinhas vontades não entram.

Dalton Paula: Eu acho que professores podem ampliar as noções sobre criação ao promover um diálogo interdisciplinar que valorize diferentes formas de saber e fazer, integrando práticas e perspectivas provenientes de outros campos do conhecimento. Isso inclui explorar as interconexões entre ciência, filosofia, tecnologia, ecologia, se baseando também na sabedoria de comunidades tradicionais, mostrando que a criação vai além da expressão artística e está presente em diversas dimensões da vida.

A criação pode ser abordada, por exemplo, como uma prática que une técnica e intuição na ciência, como uma forma de responder aos desafios ambientais por meio de soluções regenerativas, ou como uma maneira de questionar e reimaginar estruturas sociais em contextos históricos e culturais.

Por meio de metodologias ativas, professores podem estimular os estudantes a perceber que criar é transformar, cuidar e ressignificar o mundo ao seu redor, integrando conhecimentos ancestrais e contemporâneos, e valorizando tanto os processos quanto os resultados. Essa abordagem ensina que a criação é uma prática coletiva e relacional, capaz de gerar novas formas de habitar o mundo e de pensar futuros possíveis.

Luiz Rufino: O importante é reconhecer, de forma muito lúcida, a quizomba em que a gente está enfiado, a guerra que está posta. Reconhecer que a gente também precisa se desgarrar da nossa condição, como colonizado, que é acreditar na promessa da salvação.

Eu quero é guerrear em defesa da minha comunidade, me valendo, inclusive, da demanda de responder eticamente com a minha vida. Então, honestamente, a educação tem um fundamento guerreiro. Eu tenho defendido que uma das principais formas de colonização é instituir a força guerreira da educação e da arte, exatamente para mingua-la, nesse sentido só utilitário.

Professor é um negócio de que as pessoas não gostam na sociedade. Falam que gostam, mas não gostam: precarizam, dão porrada, matam de fome, adoecem. Quem gosta, às vezes, é a criança, é a pequena comunidade, é a sua sala de aula. Entre as instâncias maiores, é dissimulação, e isso está muito incrustado num *ethos* judaico-cristão, porque a ideia de professor tem um fundamento guerreiro.

E não estou falando guerreiro como resiliente, mas guerreiro porque não tem pra onde correr: ou você sai na porrada, ou vai ser emparedado. Eu acho que essa dimensão de um céu que desaba e a gente sustenta é o que ficou: já estava lá, na crítica que o Walter Benjamin faz à modernidade, e ficou muito popular agora, com a narrativa mítica dos Yanomamis, a partir da obra do Kopenawa.

Mas isso é uma corrente, é algo corriqueiro na vida das pessoas que estão sendo alvejadas por esse projeto absurdo, um projeto estruturalmente racista, estruturalmente patriarcal, contratualizado no gênero. É um projeto que fundamenta a existência do mundo numa dicotomia humana na natureza. Assim, inventar mundo, sustentar mundo, tem muito a ver com uma face que as crianças conhecem muito bem, que é usar a brincadeira como uma tática de guerrilha.

Como nós fizemos

Luiz Rufino

Eu fui realmente muito tomado pelo encantamento de ter uma abertura com Paulo Nazareth: esse foi um momento muito chave, muito relevante e muito grandioso de aprendizado. Porque essa posição – de estar agachado – é muito comum em três dimensões: as crianças, que ficam nessa posição com muita facilidade; os capoeiras, também; e os trabalhadores da roça. Hoje, a minha reflexão está muito atravessada por esse pensamento, essas invenções, essas produções, essas criações no âmbito da roça, dos quintais, dos terreiros, das esquinas, nas ruas, nas rodas. E tem uma coisa que é o seguinte: o Paulo varre e limpa um quintal, que é o mundo – mas ele limpa bendizendo o quintal e as coisas.

O Antônio Bispo dos Santos falava que precisamos fortalecer as nossas palavras e enfraquecer as palavras que nos dominam. Falava que a dominação colonial também tem uma espécie de adestramento ao domínio do mundo via palavra, via linguagem. O Bispo falava isso, mas tem tanta gente importante: Lélia, Fanon... E o Paulo está, ali, bendizendo, limpando aquilo que, de certa forma, acontece na vida e tenta tirar as nossas forças vitais.

Tem muita gente que acha que o encantamento traz uma coisa *à la Disney*: uma coisa meio espetacular, meio mágica, meio... Como eu faço para encantar a minha vida? Ao mesmo tempo, o encantamento é uma filosofia política dos povos daqui: dos povos de terreiro, dos povos de aldeia, dos povos de quilombo, dos povos de barracão, dos povos de festa, dos povos de brincadeira... Diante de um projeto absurdo de ataque à vida, a gente vai transgredir essa lógica de morte, expandindo a percepção sobre o mundo – essa é a chave política do encantamento.

Pensar, então, uma pedagogia do encantamento é pensar realmente a partir de uma filosofia da educação: de projetos, de desenhos, de posicionamentos, de atitudes diante deste mundo tão cruel. Tem muita gente que acha que a pedagogia é um método, que é pra dar conta das coisas. Mas a pedagogia é, antes de tudo, ação – e, sendo ação, é errância também. Ela não garante dar certo, mas se lança no fazer – e acho que isso é o grande barato: a gente pensar o fazer.

Pensar o fazer, como alguém que varre o quintal – algo que você não tem como fazer só uma vez. Não é “eu vou fazer uma pedagogia e nunca mais vou varrer”. Você precisa fazer todo dia.



Como nós fizemos

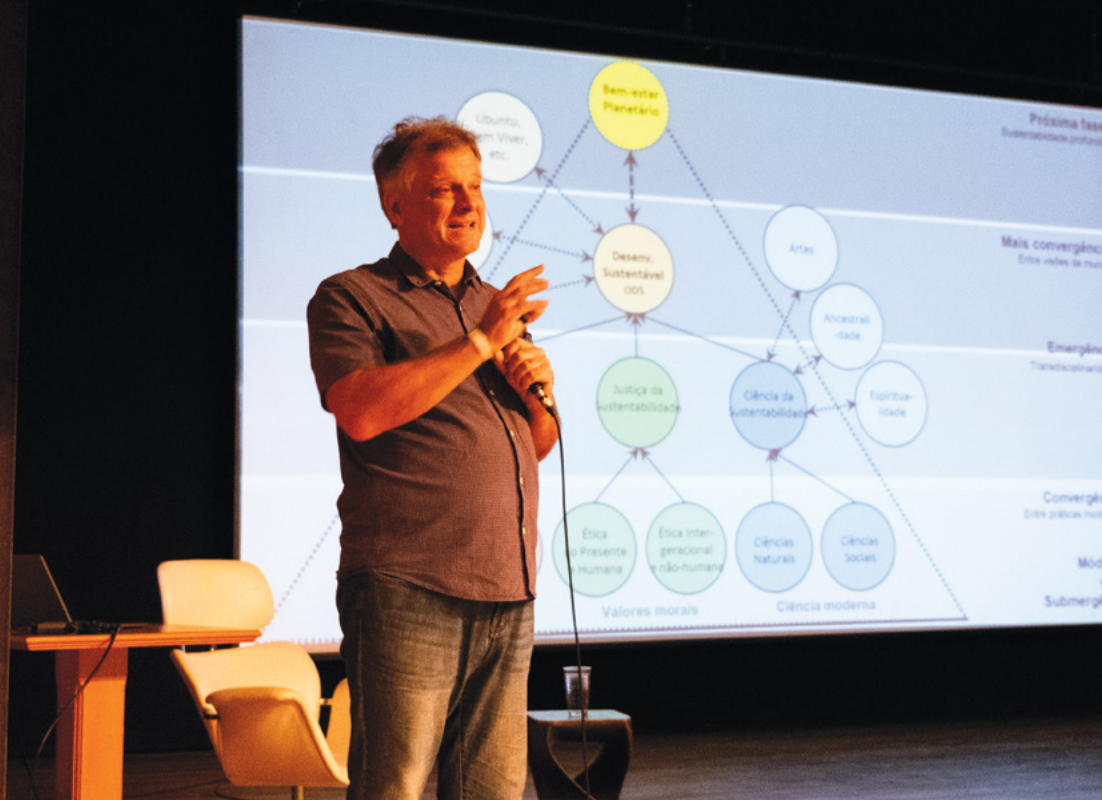
Fabio Scarano

O que a gente resolveu fazer com os professores foi falar o seguinte: a gente queria que vocês pensassem em um futuro provável para a educação e um futuro desejável para a educação – mas a gente não queria que vocês falassem para a gente, a gente queria que vocês tirassem foto: vá para o parque e tire duas fotos que simbolizem, para você, o futuro provável e o futuro desejado da educação.

As imagens que foram usadas para o provável e para o desejável muitas vezes eram de obras de arte, outras vezes, eram da natureza, muitas vezes, de gente andando no parque... Eu fiquei imaginando que eles iriam usar muito a natureza para mostrar o desejável, mas também usaram a arte. No provável, eu pensei que eles iam pegar algumas obras e galerias que mostram coisas mais duras da vida, de dificuldade – mas, às vezes, eles pegavam coisas absolutamente abstratas, coisas que só eles enxergavam. No final das contas, foi um exercício de criatividade.

No começo, eles estavam um pouco apegados às palavras, mas foram se soltando, e acho que essa liberdade, esse ensino sem paredes, é o tipo de coisa que estimula a criatividade. O que a gente tentou fazer, com esse Descentralizando o Acesso, foi descentralizar também o racional. Geralmente, no ensino, a gente tem uma coisa muito ligada só ao racional, mas, quando a gente começa a falar de imagem e segura a palavra, aí, a inspiração tem que vir de outro lugar.

Quando a gente pediu para os professores fazerem as imagens, não tem certo, não tem errado. Algumas imagens que uns acharam que era de um futuro provável, negativo, outros usaram para mostrar um futuro desejável – aí, a gente precisa de uma explicação, e eu explico para você. Mais do que isso, a gente pedia também para outra pessoa, que não tivesse tirado a foto, falar o que viu na foto. E aquilo que a gente vê, às vezes, não é o que o outro vê – e isso, às vezes, é uma coisa difícil de entender. Conversa leva tempo.



Como nós fizemos

Gloria Jové

Queríamos que esse professor viesse no sábado e, ao voltar para sua escola, sentisse que é capaz de criar – mesmo não sendo da área de artes. O que pensamos foi: se queremos que os professores, quando vierem, saiam se sentindo mais competentes para criar, eles precisam se lançar a criar.

Além disso, nos interessa que eles não criem apenas quando vierem a Inhotim, mas que criem em seu contexto, em sua escola. Então, pedimos a eles que trouxessem uma semente retirada dos seus contextos de trabalho – algo que a natureza tivesse “expulsado” da sua escola – e uma pessoa trouxe uma semente que parecia um barquinho, como uma canoa, de uma árvore que tinha na escola.

Saímos do espaço educativo e vimos a obra colorida do Hélio Oiticica, que está do outro lado. Fizemos com que observassem e desenhasssem, para observar o extraordinário. Depois, passamos pelo triângulo transparente e fizemos com que brincassem, se hibridizassem com a natureza – porque, ali, se você tira fotos, fica meio corpo, meio natureza: você está imerso.

Toda essa experiência foi concluída com um trabalho que fazemos baseado em um livro. A ideia é que um cientista, nas florestas de Tennessee, ia observar durante um ano, a cada dia, um metro quadrado de terra para poder dizer como aquele metro quadrado poderia explicar todo o universo. Dissemos a eles que delimitassem o metro quadrado e coletassem sementes e folhas que a natureza tivesse expulsado dentro desse metro quadrado. Com tudo isso, fomos para o espaço educativo e realizamos uma criação em diálogo com o que eles haviam trazido de seus contextos.

Foi muito interessante, porque eles perceberam que podiam criar com outras linguagens que não apenas a palavra – e que podiam criar algo novo que se relacionasse com o que estavam fazendo. Houve comentários muito bonitos, como o de uma pessoa que disse: “Sou professora de ciências, pensava que só podia fazer ciências no laboratório, e agora vejo que posso fazer ciências e posso fazer arte com folhas, com tudo”. Nós não dissemos aos professores o que tinham que fazer, mas criamos os contextos para que fizessem e eles se sentiram criadores: criadores de narrativas diferentes, que levaram para suas escolas e transformaram em projetos.



Como nós fizemos

Dalton Paula

Durante meu encontro com os professores, compartilhei minha trajetória artística, explicando como o processo de criação das pinturas é resultado de um acúmulo de pesquisas em documentos históricos, combinado com uma camada de fabulação que conecta e dá sentido a essas referências até que as imagens ganhem forma nas telas.

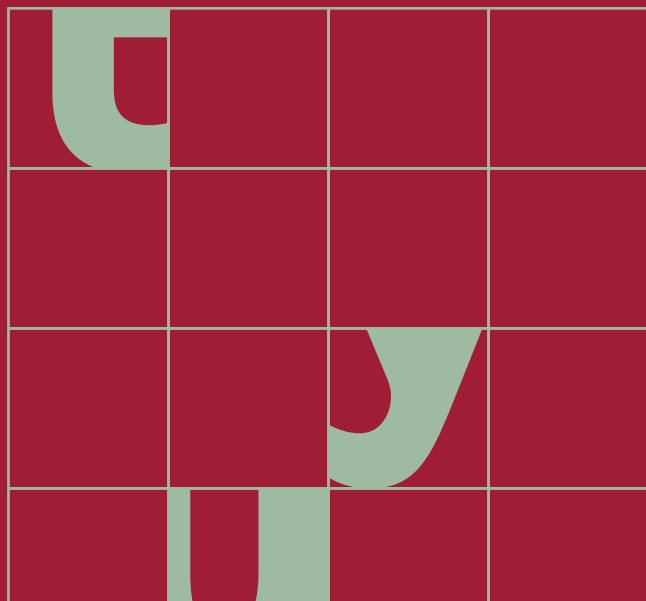
Além disso, discutimos o cultivo de plantas medicinais e espirituais, destacando como essa prática surge de saberes transmitidos por meio de experiências e tradições orais, transcendentais ao campo formal da pedagogia. Esse diálogo permitiu refletir sobre como diferentes formas de aprendizado e criação podem se entrelaçar, gerando novas perspectivas sobre os modos de viver e ensinar.



Descentralizando o acesso, 2023

Artes e pedagogias antirracistas

Em 2023, o 11º Descentralizando o Acesso Inhotim propôs um diálogo estreito com o Programa Abdias do Nascimento e o Museu de Arte Negra (2022–2024), tendo como tema *Artes e Pedagogias Antirracistas* e celebrando, ainda, os 20 anos de implementação da Lei Federal nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.





Para histórias da arte que sejam brasileiras de fato ou A farsa da arte branco-brasileira ou Os Negros estão aqui — com Igor Simões

Doutor em Artes Visuais pela UFRGS, Igor Simões é professor adjunto na UERGS, onde leciona disciplinas relacionadas à história e à crítica da arte, além de metodologia do ensino artístico. Atua como curador e pesquisador, buscando articular a montagem fílmica, a exposição e as histórias da arte.

Dos conhecimentos: modulando gingas entre contundências e convergências — com Allan da Rosa

Escritor, angoleiro e historiador, com mestrado e doutorado na Faculdade de Educação da USP, Allan da Rosa é um dos fundadores do movimento de Literatura Periférica de São Paulo e editor do selo Edições Toró. Suas obras incluem *Da Cabula*, *Zagaia* e *Mukondo Lírico*, além do ensaio *Pedagoginga, Autonomia e Mocambagem*.

Quem canta um conto risca um ponto — com Froiid

Além de artista multidisciplinar e curador, Froiid é graduado em Artes Plásticas pela Escola Guignard e mestre em Artes Visuais pela UEMG. A partir de jogos, instalações, objetos, vídeos, fotografias e trabalhos sonoros, propõe tensionamentos e reflexões entre temáticas como conformidade e transgressão, estrutura e espontaneidade, coletivo e individualidade.

Narrativas da maternagem: gerações para uma vida antirracista — com Mafuane Oliveira

Arte-educadora, pesquisadora e contadora de histórias, Mafuane Oliveira é graduada em Pedagogia, mestre em Artes Cênicas pela Unesp e criadora da Cia Chaveiroeiro. Dedicase à pesquisa e à transcrição de narrativas tradicionais africanas e afro-luso-ameríndias, com foco na oralidade e na memória cultural.

Terreirizando a política: educação como caminho para direitos — com Makota Cássia Kidoialê

Filha de Mãe Efigênia Maria da Conceição (Mametu Muiandê), Makota Cássia Kidoialê é fundadora do Quilombo Manzo Ngunzo Kaiango. Militante, mulher negra e liderança quilombola e de terreiro de axé, coordena o Projeto Kizomba. Integrante do Conselho Nacional de Cultura e da Comissão Municipal de Promoção da Igualdade Racial, é mestra e professora na UFMG.

Artes e pedagogias antirracistas

Participaram da conversa

Allan da Rosa, Froiid, Mafuane Oliveira e Makota Cássia Kidoialê

Onde você estava, em 2003, quando a Lei nº 10.639/03 foi oficializada?

Makota Cássia Kidoialê: Eu tenho quatro filhos que, no período de 2003, frequentavam a escola. Naquele momento, a gente nem falava sobre a Lei nº 10.639, não existia esse debate dentro da comunidade escolar. Isso não era levantado e discutido nem com os pais, tampouco com as crianças – ainda era um debate muito externo na educação.

Justamente porque eu nasci dentro de um terreiro, dentro de um quilombo, eu já venho de traumas da escola – e a escola tem uma dívida comigo por causa dessas violências que me causou. Em momento algum eu podia falar sobre a minha identidade ou a minha história na escola, e tudo era muito “a história do outro”. Nas aulas de religião, por exemplo, eu acabava atrapalhando – era proposital – para que eu fosse colocada para fora. Aquele era o meu jeito pra não ter que ficar ouvindo toda aquela cultura, sem ter um momento para falar da minha.

Por isso, eu tive esse cuidado com meus filhos e fui para a escola, dar minhas contribuições. O mês de outubro era a educação, o mês de maio era a academia dentro do nosso território e o mês de novembro era o nosso território dentro das escolas públicas... Até que eu disse: “A gente não vai mais fazer nada para comemorar o mês de novembro. Quando chamarem, a gente vai fazer uma roda de conversa”.

Assim, eu comecei a provocar as escolas: a dizer “aqui tem terreiro, tem quilombo, tem cultura, tem tradição, tem história, tem um povo que está no quilombo e, também, está dentro da escola”. O ano de 2003, para mim, foi um ano muito provocativo para pensar sobre a questão das crianças negras e crianças LGBTQs nas escolas, mesmo que dentro delas não houvesse um espaço para eu debater isso – a não ser com os professores, mas fora da escola.

Alan da Rosa: Em 2003, eu estava no Núcleo de Consciência Negra, na Universidade de São Paulo. Estava com o EJA, trabalhando no que a gente chamava de pedagogia – e, depois, foi frutificar em livro, em conceito, em teoria. Naquela época, estava forte o movimento de literatura favelada, aqui em São Paulo, e a gente estava organizando muitos saraus – quando o sarau ainda não tinha “pegado”. Além disso, eu fazia faculdade de História e já preparava alguns cursos de artes africanas nas quebradas da cidade, que aconteceram em 2005, 2006. Lembro que esses cursos eram repletos de educadoras que nos encontravam e diziam: “Tem uma lei, mas a gente não tem formação...”.

O fato é que, desde o final da escravidão oficial, passando pela abolição, principalmente nessa virada-chave do século 19 para o século 20, a gente sempre teve muita arte e educação formando pessoas em tudo quanto é roça, terreiro, beirada de cidade. Agora, isso tudo foi colocado na vala, dentro do projeto nacional de embranquecimento, de aniquilamento, de encarceramento do povo preto.

Então, a gente precisa sempre contextualizar em que momento a arte e a educação acontecem, compreendendo a história como uma ciência das diferenças. Depois do 13 de Maio, por exemplo, muitos movimentos negros já praticavam o que a gente pode, hoje, chamar de arte-educação em outros contextos, mas também utilizando formas, técnicas, expressões, símbolos, com fins tanto políticos quanto de formação de personalidade, de elos comunitários, de lapidação de sensibilidade.

A gente pode compreender 2003 milenarmente, como pessoas formando outras pessoas através da arte, seja formando textos, elos comunitários lá no Nordeste de Angola, com pessoas praticando os desenhos na areia... Só que, ali, ainda não existia uma noção de africania, como só vai ocorrer depois da travessia do Atlântico.

Em 1987, por exemplo, você tem uma frente. Você tem pessoas negras nas assembleias constituintes – quando se destacavam Paulo Paim, Benedita da Silva e Carlos Alberto Caó – que apresentaram muitas propostas para a Constituição de 1988 – muitas. Essa história deveria ser mais contada e mais vista. Por exemplo: transporte público universal e gratuito, creche gratuita, desencarceramento e muitas outras.

Passam especialmente duas, que na Constituição de 1988 se tornam leis: a promulgação e a homologação de territórios quilombolas e a criminalização do racismo. Mas uma das propostas-chave, que vai continuar fermentando, pulsando e que vai ser um fruto realmente colhido só em 2003, é o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas. Para isso acontecer, foi porque já havia muitas pessoas fazendo isso desde os anos 1970, 1980 – algumas ainda vivas e outras que já tinham feito sua passagem.

Tudo isso acontece quando vários movimentos negros já tinham florescido entre a Constituição de 1988 e o ano de 2003 – nesses 15 anos. Por exemplo: cursinhos comunitários, como o Instituto Steve Biko, em Salvador, e o Núcleo de Consciência Negra, em São Paulo, onde eu estudei, em 1998. Ainda no final dos anos 1990 e no começo dos anos 2000 também se afirmam muitos movimentos de arte nas periferias, que naquele momento eram muito fortes.

Eu acho que a chave é lembrar que todas as conquistas mais recentes vêm depois de todo o século 20, com muita arte e educação acontecendo para garantir humanidade – humanidade que não é simplesmente levantar pontos de exclamação e falar algo para agradar a plateia em nome de discursos pseudo-empoderados. Humanidade, para mim, é trazer nossas complexidades.

Froid: A Lei nº 10.639/03 acaba sendo promulgada no final da minha formação no Ensino Médio, mas, quando entrei na universidade, encontrei um contexto muito deficitário em relação a todas essas discussões. Eu pensava muito sobre isso, mas não achava na escola, na turma do *skate* nem na minha família. Você poderia falar um pouco sobre isso na igreja evangélica, onde também tem uma discussão sobre negritude... Mas são corpos negros ali, e de algum modo você já pensa sobre isso.

Eu só consegui ver essa discussão acontecendo melhor na minha formação em Licenciatura, alguns anos depois. Eu fui professor durante dez anos, e percebo que minha relação com o antirracismo vai acontecer justamente na docência: quando eu começo a entrar na sala de aula e a lidar com as discussões, com os assuntos que vão permear as decorrências da lei.

O que posso afirmar, a partir dos ambientes da minha cultura, dos lugares de onde eu vim, é a possibilidade de compreender que essas subjetividades podem ser entendidas e transmitidas dentro do ensino. Mas eu, como estudante, tive muito pouco contato com essas discussões dentro da universidade – e dentro da escola, quase zero.

Lembro que, na Licenciatura, a gente teve um debate em uma disciplina, um dia no auditório, em uma sexta-feira, e nada mais. Eu acho que falta essa introdução: falta pensar como o debate pode estar no dia a dia das pessoas – como pode estar na vida subjetiva, mas também na vida prática. Tem a questão de discutir a lei, mas discutir também como ela vai ser aplicada na escola e como ela vai chegar ao professor.

Como ela vai chegar aos cursos de licenciatura? Como isso vai ser didático? Acho que existe um caminho longo e amplo para a gente poder lidar melhor com todas essas discussões.

Mafuane Oliveira: Embora, na época, eu não trabalhasse institucionalmente com isso, a questão da criação de um Estado-nação que pudesse ser mais plural, que pudesse ter mais equidade, é algo que sempre me atravessou como propósito de vida – e algo do meu cotidiano, em casa. Então, sobre esse período de 2003, eu lembro muito como um momento de vitória – lembro a empolgação do meu pai. Eu acho que isso fez muita diferença para a minha experiência, para o meu olhar, mas sempre foi algo cotidiano.

De alguma maneira, a gente já vivia isso em casa e nas ações cotidianas, mas com outros nomes. Nos meus trabalhos com recursos humanos, eu sempre tive uma preocupação de manter uma equipe que fosse mais diversa: eu já tinha uma reflexão sobre as lideranças, e eu mesma era uma das poucas supervisoras negras dentro de uma instituição financeira.

Às vezes, eu brinco que eu sou filha de um movimento: não só porque meu pai e minha mãe sempre foram ativistas, mas porque a minha formação é fruto dessas lutas coletivas. Eu demorei um bom tempo para ingressar na universidade, para passar nos processos – até que ingressei como prounista no curso de Pedagogia com Habilitação em Recursos Humanos e fiz a faculdade com bolsa integral, entre 2005 e 2008. Isso já é resultado de uma política pública.

Em 2023, um pouco depois de voltar da minha participação no Descentralizando o Acesso, em Inhotim, eu defendo a minha dissertação de mestrado – e percebo que esses 20 anos de legislação me possibilitaram isso. Na minha universidade, eu sou de uma das primeiras turmas que ingressam com políticas públicas na pós-graduação – essas políticas já existiam para a graduação, mas não para a pós-graduação. Anos depois, posso, enfim, ser mestra e conduzir outras pessoas dentro de um campo de conhecimento que sempre me interessou.

Como você percebe essas duas décadas de implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas? Quais desafios e potências você destacaria?

Makota Cássia Kidoialê: Todo mundo fala muito da Lei nº 10.639, mas eu acho que, muitas vezes, ela acaba sendo usada como justificativa para os municípios que têm comunidades quilombolas receberem recursos da lei. Na verdade, ela é fácil de ser cumprida ou justificada: você faz um estudo, uma pesquisa sobre a história da África, traz a história da África sem a população que foi escravizada, fala da África em outro tempo. Ou pode ainda fazer contação de histórias, ler um livro, falar dos países da África, da cultura da África...

O problema é que geralmente se fala da África de lá, sem pensar nessa África daqui – em como essa África existe aqui. Minha impressão é que a África que a escola traz, hoje, como história, para cumprimento da Lei nº 10.639/03, é muito evasiva. Ainda falta falar, por exemplo, dos personagens, dos protagonistas dessas histórias – que muitas vezes estão dentro das escolas.

Para falar isso, tem que falar dos quilombos, dos terreiros, da capoeira. Não é só a capoeira – só uma arte. Mas por que a capoeira, de onde veio a capoeira, qual foi a relação da capoeira com a história do Brasil, onde a capoeira surgiu e como surgiu, por que hoje ela é patrimônio...

Muitas vezes, é como se a capoeira fosse uma coisa morta que, dentro da lei, é renascida, ressuscitada. E raramente se preocupam, por exemplo, se tem uma comunidade quilombola naquela região escolar. Por que não vão até aquele quilombo buscar capoeira? Mas não: buscam uma capoeira mais distante, uma capoeira mais elitizada, para cumprir a aplicação da Lei nº 10.639/03 de uma forma maquiada – e, aí, só falam da capoeira, como se nós fôssemos só capoeira.

Mafuane Oliveira: Durante o processo do mestrado, eu participei de um trabalho para a Unesco, em 2022: justamente uma avaliação da implementação da lei no Município de São Paulo, em escolas de Educação Infantil. Antes de visitar cada escola (foram mais de 30), eu lia os projetos político-pedagógicos e só visitava as escolas em que a preocupação com a lei aparecia, explicitamente, no projeto. O que a gente encontra, infelizmente, são muitos projetos realmente bons, mas que não estão sendo totalmente feitos, na prática: são narrativas que falam de fenótipo, mas faltam as questões culturais, os movimentos culturais, os movimentos artísticos – tudo isso é pouco abordado.

Existe uma concepção de educação e uma concepção estética numa parede branca, e eu fui encontrando, nos muros dessas várias escolas, muito do entendimento, da percepção, das nuances do que as visualidades informam para essas infâncias – inclusive daquilo que vai ser bonito ou vai ser feio. Então, eu chegar perto do muro de uma escola e ver grafites que remetem às culturas afro-ameríndias, indígenas, negras, ver que eles estão bem desenhados, que as crianças estão se apropriando dos desenhos desse muro, também é um jeito de olhar para isso.

O que é unânime, tanto nas escolas que tinham projetos consistentes quanto nas escolas que tinham projetos inconsistentes ou não tão estruturados, é que todas justificam que estão cumprindo a lei por causa da contação de histórias – e, aí, tem um conflito. Quando você fala contação de histórias, isso pode incluir *performances* de oralidade, mas, às vezes, a contação de histórias é a professora fazendo a mediação de leitura. De qualquer maneira, nos dados, a gente fala que a lei está sendo cumprida, porque existe esse entendimento por causa das ações – e isso nos traz um alerta. Que visualidades, que estéticas compõem esse livro? Quais são as narrativas?

Além disso, nem tudo que acontece a partir dessa lei é para, de fato, transformar a sociedade: a gente também é atravessado pelo capitalismo, pelas questões de mercado. A partir da lei, a gente tem empresas de cosméticos, editoras, produtoras de audiovisual e, também, museus que estão refletindo sobre a questão e, ao mesmo tempo, tendo um desdobramento econômico, comercial, em cima de uma pauta social.

Num primeiro momento, pelo menos no meu campo, eu entendo que a gente teve um processo de invisibilização das produções negras, seja para adultos ou para as infâncias, porque tem gente publicando e fazendo livros muito interessantes há muito tempo, e a gente não tinha acesso a essas coisas.

Hoje em dia, por outro lado, a gente produz muita coisa, e chegou o momento de de a gente fazer a curadoria e a autocrítica do que a gente produz. Porque agora, mesmo que a gente ainda não tenha o suficiente, a gente já tem bastante coisa. Algumas coisas serviram no passado, quando não tinha nada, mas acho que, agora, a gente pode ser um pouco mais cuidadoso – sobretudo, no que vai ser, de fato, esse lugar da educação étnico-racial ou de uma representatividade, que muitas vezes é vazia, contraditória e, em vez de fortalecer as culturas, acaba por reforçar estereótipos.

Froid: Em 2012, eu fui professor no Cedau, uma escola formal. Hoje em dia, estou em outras escolas, ainda atuando como professor. Nesse contexto, eu fui vendo uma necessidade de mudança que vem a partir de políticas públicas e do Estado, mas também de uma necessidade das próprias pessoas de ter outros tipos de contato.

Eu fui dar aula de arte em escola formal, e o antirracismo aparece no material didático em todas as aulas que a gente vai aplicar – teatro, música, dança etc. Aparece no material didático, mas é interessante perceber como a aplicação e a recepção têm se dado de outras formas – algo que tem acontecido pela mídia, pela publicidade, por muitas instâncias.

É legal que essas discussões aconteçam, mas, ao mesmo tempo, a gente tem que tomar cuidado sobre quais grupos estão conduzindo esse movimento e para onde as discussões estão sendo levadas – porque elas podem ser levadas para uma disrupção: para pensar sobre os modelos hegemônicos e os modelos raciais, sobre como se dá a concepção de raça no Brasil e como essa separação acontece.

Allan da Rosa: Quando pensamos em autonomia, talvez esteja nessa trança entre pessoa, comunidade e história individual. Autonomia, se é coletiva, também lida com um grande desafio, que é continuar entre afetos e desafetos. No caso de uma pessoa artista ou de uma pessoa arte-educadora, eu creio que esses são os primeiros desafios. Como você lida, como tenta usufruir de experiências coletivas que não são apenas as suas?

Quando eu penso em autonomia, no livro *Pedagogia, Autonomia e Mucambagem*, o desafio é perceber como você continua experimentando o que você tem de fértil exatamente na beirada, exatamente na fronteira entre, por exemplo, a Escola (com E maiúsculo) e os movimentos que nós somos, populares e independentes.

Há muito tempo, eu ouço: “Isso tem que estar nas escolas”, mas isso não cabe a mim, cabe às educadoras e aos professores. Como eles vão lidar, dentro das escolas, com as coisas que oferecemos, que cultivamos juntos? Porque a possibilidade de autonomia que você tem quando está nessa beirada entre o experimental – que não está dentro de um programa dado pela prefeitura, pelo governo, pelo sistema federal ou pelos museus – lhe possibilita coisas que, muitas vezes, o arame farpado das instituições, dos programas e currículos pré-dados arranca de você.

Em que sentidos os quilombos podem inspirar as escolas e os currículos escolares?

Makota Cássia Kidoialê: Antes de qualquer coisa, devo dizer que, dentro das comunidades quilombolas, uma coisa que a gente não aprendeu muito foi sobre leis. A gente sabe sobre os deveres, as obrigações, mas não sabe muito sobre as leis. E aí, hoje em dia, tem muitas escolas privadas desenvolvendo uma pedagogia muito parecida com a nossa – eles falam que é pedagogia diferenciada, antirracista, mas a gente sabe que é uma pedagogia quilombola. Nós percebemos que existem estruturas legitimadas como espaços de educação, mas, ao mesmo tempo, não conseguimos fazer com que os nossos territórios sejam reconhecidos nesse lugar. A educação quilombola acontece dentro de cada quilombo, ela nunca deixou de acontecer, mas ela não é reconhecida nem publicada.

Tanto ela existe que muitas das nossas crianças vão para as escolas para se alfabetizar e, depois, dão continuidade à sua formação em processos que muitos chamam de notório saber. Ou seja: esse saber é transmitido, mas, ao mesmo tempo, esse conhecimento não é reconhecido. A gente tem um grande nível de conhecimento, mas que não é reconhecido como ofício, não é reconhecido como trabalho, não é reconhecido como profissão.

Muitas vezes, nossos jovens acabam tendo que largar essa cultura, essa tradição para voltar à escola em outra época, já com muito atraso, para fazer valer que eles também são portadores de grandes conhecimentos e têm capacidade de desenvolver esses conhecimentos. Mas muitos não querem: para eles, esse saber do território é o saber que tem princípio, tem ética, tem moral. Por mais que eles entendam que os outros saberes também têm, isso seria estar em outra lógica de valores. A educação ainda não é acessível para nós, porque ela não nos inclui. E quando nos inclui, ela vem num sentido de adestramento: de dizer como temos que nos comportar, como temos que nos vestir, até onde podemos ir e como temos que vigiar o patrimônio alheio.

É como se a gente fosse adestrado para cuidar do patrimônio do dono, e a gente deixa de comer a própria culinária, a gente passa a consumir a culinária deles, cheia de agrotóxico, porque a gente não tem mais tempo para plantar, não tem mais território para plantar. Acho que o projeto de educação que a gente tem hoje para a população preta é um projeto que está dentro dos territórios, e, quando a escola chega, dentro desses territórios, vai adestrar essas pessoas para formar mais trabalhadores terceirizados.

Mafuane Oliveira: Não sei se me sinto tão confortável para falar de quilombismo, mas vou trazer algumas coisas sobre a palavra quilombo, que foi mudando na educação. Quem foi educado nos anos 1980 e 1990 entendeu que quilombo era o lugar do “negro fugido”, das pessoas que “fogem” – mas quem foge não enfrenta.

Então, quando a gente pensa em quilombismo, isso se refere a pessoas que se reúnem para fazer vários enfrentamentos – seja no campo político e ideológico, seja na formação das políticas públicas. Hoje, não só a partir do Abdias do Nascimento, mas da própria Beatriz Nascimento e da Lélia Gonzalez, a gente vai entender que esse quilombo também é um território e um corpo: um corpo-território. É esse desejo de ser mantenedor e é outra produção de memória também, pelas embai-xadas, pelo canto-poema, por cada musicalidade...

Quando eu penso nesse lugar do quilombismo ou do aquilombar, existe a questão do território, mas eu acho que existe, sobretudo, a nossa corresponsabilidade de pensar que essas pessoas se reuniram em prol do enfrentamento e da construção de futuro – e não mais de uma fuga. As nossas infâncias, os nossos jovens, quando tiverem contato com essa palavra, eu não gostaria que fosse o lugar do negro refugiado, como eu aprendi na escola, mas também não gostaria que fosse o que se tem reforçado de forma contemporânea, que é o lugar da resistência.

Eu gostaria que os nossos jovens pudessem entender o quilombismo e o quilombo como lugares de existência plena, de equidade, como lugares onde os seus direitos estão garantidos. E aí cabe a nós, que somos os adultos e estamos produzindo os materiais neste momento – criando discursos, criando memórias –, termos forças para, de fato, transformar essa realidade até que os mais jovens possam se espantar: “Nossa, um dia falaram que era o lugar de negro fugido”. Espero que isso possa ser um lugar de respeito e de dignidade – e não de esvaziamento.

Froid: Acho que a gente tem que tomar certo cuidado com algumas expressões. O que significa aquilombar? O que é isso? De tão usado, tem sido esvaziado. Acho que também tem essa diferença: o que é aquilombar e o que é quilombo? São coisas muito diferentes. Esse termo, para mim, soa estranho. Quando virou nome de bar, acabou. Acho que a discussão pode ser um pouco mais ampla do que isso: a gente tem a segunda maior população negra fora do continente africano, mas o que é uma discussão sobre negritude brasileira, em específico?

Entendo que esse é o foco, mas acho que isso ainda não pode ser discutido, porque o Brasil ainda é um país extremamente violento, tem uma mortalidade absurda. Não só a mortalidade do crime, mas dos meninos que estão entregando comida nessas motos, sei lá quantos homens por hora vão ganhar uma mixaria e estão sofrendo acidentes, ficando inválidos, morrendo.

Isso acontece todo dia: as pessoas que não vão ter condição de terminar a escola, de entrar nesses ambientes. Eu acho que a gente acaba olhando muito para os próprios grupos, e a gente podia expandir essa discussão para algo social, porque acho que isso acontece pouco. Eu sinto muita falta de ir além da escola.

Allan da Rosa: Quando vai se pensar, quando vai se expor, quando vai se formar algo relacionado à presença negra, à história, essa palavra vultosa do negro no Brasil, existem alguns pontos em disputa. Às vezes, a gente pode cair facilmente numa história afirmativa, exclamativa e simplista, em que muitos dilemas de pessoas que fizeram esses 524 anos de Brasil podem passar batido – isso se a gente entrar apenas numa versão idealista ou de presença positiva. Eu sinto que isso acontece hoje e é compreensível: é um revide perante uma história emporcalhada. Se a história sempre foi tendenciosa, agora vamos contar o que a gente tem de positivo e afirmativo.

Porém o que eu creio que se deve ressaltar é o que existe de complexidade na história. As pessoas não estavam há 500 anos bradando as mesmas exclamações que as redes sociais digitais hoje estão bradando. E eu creio que a arte pode oferecer essas formas distintas de compreender as mesmas perguntas – ou ainda de fazer mais perguntas do que exclamações.

Por exemplo, no final do século 19, pessoas estavam no Recife, em Belém, em São Paulo, no Rio de Janeiro, falando desde capitais, lidando de formas muito diferentes com o que seriam as metrópoles, com o que seria um projeto nacional republicano, o que seria lidar com a migração, o que seria ter poder econômico ou não. A gente pode cair nessa vala do simplismo se a gente apresentar apenas histórias tidas como vitoriosas.

Como você percebe a relação entre museu e escola, no que se refere ao enfrentamento ao racismo?

Mafuane Oliveira: Hoje, o meu olhar se amplia muito e eu dependo também muito dos museus. Eu acho que eles são tão importantes quanto as escolas, mas têm um desafio extra: o museu envolve um processo de educação intergeracional e, também, a responsabilidade de ser mantenedor de memória, de dar subsídio para a construção das subjetividades e das identidades das pessoas.

Acho que a gente demorou muito tempo para chegar a este momento, mas agora tem muitas coisas acontecendo. Para mim, os museus estão no mesmo lugar da literatura, tem muita coisa acontecendo ao mesmo tempo – e eu não gostaria de trazer um lugar moralizante: se isso acontece por uma motivação social ou por uma questão mercadológica... Seja como for, esses museus têm, sobretudo, um papel na formação de adultos que, antes, não conseguiram se reconhecer.

Porque hoje a gente está conseguindo formar crianças e adolescentes já com outros referenciais, outras possibilidades e outros subsídios não só de informação, mas de camadas de subjetividade. Enquanto isso, vários adultos, como nós, que estamos aqui hoje, não tivemos esse acesso: nós fomos construindo isso por conta própria, revendo a nossa formação e tentando preencher as lacunas – e continuamos fazendo isso.

Eu percebo, hoje, esse avanço. E, para além de responder a algo que tem sido muito pautado e que carrega muito público, acho que muitas instituições já se veem nesse lugar de mantenedoras de memória – porque o ato de lembrar pode ser individual, mas a construção da memória é coletiva. Quando algo está no museu, a gente cria e fortalece narrativas e memórias coletivas; a gente consegue revisitar esse passado para construir presentes e futuros.

Froiid: A gente consegue ver que há uma importância, uma relevância disso. Dificilmente você vai ter um grupo de exposições dentro de um museu, em que você não vai ter o percentual cheio de artistas negros, de artistas mulheres, de artistas trans, de artistas indígenas. Isso é incrível, mas acaba também sendo um movimento de forçar as instituições por meio dessa presença. Vejo que há um movimento, vejo como positivas essas agregações e essas outras possibilidades de estar nesses espaços.

Está acontecendo uma política antirracista, mas como ela é feita? É a mesma coisa da escola, é geral. Então, a gente está falando de escola, de museu, de arte, de cultura... Embora a arte e a cultura sejam meio divididos entre isso, quando a gente foca no campo das políticas, é tudo junto. Então, isso está em tudo.

Às vezes, a gente está falando de arte, cultura, museu, mas a novela é arte. O sertanejo, porque a galera está ouvindo no carro ou em casa... E essas discussões também estão aparecendo ali, mas de que forma? Para mim, a questão é sempre mais o modo. Esse é um processo de muita luta, de muitos anos... Beleza, chegou, mas, agora, como isso vai se dar? Eu acho que essa discussão é mais difícil, mais complexa, não tem uma resposta tão rápida, mas é uma discussão mais interessante.

Allan da Rosa: Eu participei, nos últimos tempos, de várias ações em museus muito distintos: museus mais atentos ou mais direcionados para a história, outros mais fincados na arte contemporânea – porque há museus de toda maneira, e ainda bem que temos museus muito distintos. E eu acredito que a arte tem essa força de apresentar a variedade de pensamentos e de projetos de pessoas negras – para além de achar que existia uma versão simples e uma única percepção e uma única perspectiva diante do que seria o Brasil do século 20.

Acho que os museus com que estou lidando estão se relacionando com isso também, de uma forma ou de outra. Alguns são mais propensos a encarar a complexidade das coisas – e eu creio que isso é um ponto muito positivo. Outros museus vão apresentar apenas propostas tidas como positivas e empoderadas, “ao gosto da freguesia” – e aí a gente está sendo injusto e desrespeitoso com essa freguesia, porque a gente está dando uma comida requentada e pronta: um cardápio congelado.

Num círculo de arte e educação, eu creio que autonomia é não ter que responder aos nichos das redes sociais digitais, às suas bandeiras e palavras de ordem. É não ter que responder aos ditames que vêm de quem oferece ou barganha recursos institucionais. Isso lida também com o que você apresenta como perguntas, porque, muitas vezes, a autonomia se perde quando começa a querer apresentar exclamações. Você precisa responder perguntas que são colocadas, porque se você não responder, você não vai ter prestígio, dinheiro, recurso, seguidores, não vai ter presença em exposições – ainda mais neste momento.

Makota Cássia Kidoialê: Acho que, se formos entender, hoje, quais são os museus que realmente representam a nossa cultura, as nossas tradições e a nossa história, não existem territórios muito mais identificados do que os terreiros. Nos terreiros você vê línguas africanas, danças, ritmos, elementos, a composição do próprio território, até a forma de se organizar... Isso é o pouco que eu sei de África e o pouco que os africanos que vivem no Brasil também têm. Uma coisa que chama muita atenção, por exemplo, é que todos os que chegam ao quilombo falam do cheiro daqui. Isso, para nós, é a certeza de que aqui é o nosso museu: até o cheiro nós conseguimos preservar e guardar, porque quem chega se identifica.

Museu, para mim, é isso: é você chegar a um espaço e se identificar com tudo que compõe aquele espaço. E aí, geralmente, os museus que eu visitei, que chamam de museu do escravo, trazem muito mais o processo de uma geração, a cultura de uma população em determinada época. Eles não contam a nossa história: contam a história do escravo e não do escravizado.

Eu acho que os museus, hoje, precisam de mais elementos. Inclusive, fico pensando como a gente pode pensar a Lei nº 10.639/03 não só para as escolas e os museus, mas também para as cidades: como a cidade tem obrigação de contar as histórias de África, mas a partir dos seus territórios pretos.

Como nós fizemos

Allan da Rosa

Com as arte-educadoras, eu puxei uma oficina que eu aprecio fazer: uma oficina com argila, em que a gente trabalha imaginário, lida com a concretude da matéria, pensa limites entre ideia, forma, fruto e feitura, e vai apresentando dilemas de outras artistas, dos Caribes, dos Estados Unidos e de África, diante dos seus contextos. Afinal, como expressar aquilo que, na minha ideia, no etéreo, está vigoroso, se eu não lidar com a técnica?

Eu creio que essa é uma das grandes oferendas que uma pessoa artista pode fazer: compartilhar como ela usa os seus recursos técnicos. Não o que ela fala que faz, mas o que ela realmente faz com os seus recursos. Seja escultura, seja cinema, seja um texto: o que ela consegue fazer com a linguagem: como lida com as ideias e, através dos desafios da linguagem, materializa e oferece isso para o público.

Foi importante ver como o público sempre faz uma obra renascer – sempre a partir da estética, do desfrute ou do estranhamento que a obra oferece. Nesse sentido, tivemos uma oficina de cartas que eu propus: escrever cartas para Rubem Valentim ou para personagens que passam pelas obras. Havia uma regra: escrever uma carta curta, em pouco tempo, e isso ser lido em roda.

O encontro com as professoras, por sua vez, aconteceu no auditório, onde eu projetei muitas imagens – obras da Vangie Shimutsu, que é uma artista queniana, esculturas de Bakongo etc. – e nós dialogamos com textos e dúvidas a partir das formas daquelas obras. Apresentei também uma perspectiva da história do Brasil através das fotos das cidades e das presenças negras naquelas cidades.



Como nós fizemos

Froid

A gente falou de arte contemporânea, plásticas, visuais, de museu, instalação – e foi muito curioso, porque você, às vezes, não consegue ter um contato direto com o público. Muitas vezes, as pessoas vão ver um trabalho e nem sabem a cara de quem fez aquilo, como aquilo se deu, qual foi o processo. Tem uma questão da arte contemporânea que é a pessoa entrar, não ter contato com aquilo e falar: “Não entendi, não sei o que é isso” – e acho que esse tipo de encontro pode quebrar algumas barreiras.

Nesse sentido, eu quis falar um pouco do meu processo, de como eu vou fazendo as construções dos meus trabalhos: lembrar que meus vizinhos faziam churrasco na laje, colocavam samba e bebiam cerveja e que, ali, eu vi uma potência de encontro, de subjetividade, de possibilidade e de transgressão, inclusive, da própria precariedade que estava colocada ali.

Falei do vizinho que trabalhava de segunda a sexta, mas jogava uma sinuca no boteco antes de ir pra casa; do vizinho que sonhava e jogava no bicho; e de como eu comecei a trazer isso pro meu trabalho, a entender que isso é uma potência política, uma potência estética, uma potência. Eu trabalho com materiais que são comuns, não só no título e no material físico, mas também na materialidade conceitual – o que trouxe os professores para muito próximo.

Depois do encontro, eu recebi convites para ir às escolas, consegui falar com algumas em que os profissionais me convidaram para participar de atividades – tanto *online* quanto presenciais. Acho que esse tipo de experiência quebra uma mística sobre o trabalho do artista, sobre quem é essa pessoa que está ali, quem foi que fez aquilo e por que aquilo está ali.

Eu sempre quis criar trabalhos que tivessem uma comunicação muito próxima com as pessoas. E tenho essa felicidade de o pessoal me chamar para falar, mas acho que, como esse encontro, nunca tinha acontecido. Esse dia foi atípico porque foram muitas horas, a ponto de criar uma proximidade, mesmo.



Como nós fizemos

Mafuane Oliveira

Como eu trabalho a partir da oralidade, a partir das histórias, eu sempre digo que uma história que a gente precisa saber contar bem a própria história. Fiz esse convite sabendo que talvez ele pudesse dar errado, porque nem sempre as pessoas estão dispostas a contar as suas histórias e, sobretudo, a trazer suas intimidades a um lugar coletivo. No início, senti um pouco de resistência, mas esse grupo me provou, mais uma vez, que as histórias transpõem qualquer coisa.

A gente conseguiu criar um vínculo que não foi comigo: foi com a primeira história que eu contei. A partir dessa primeira história e, também, do conceito de escrevivência, da Conceição Evaristo, o convite foi para que as pessoas narrassem e reescrevessem as suas histórias de vida. Eu pedi, por exemplo, que as pessoas falassem de um museu que fizesse parte das memórias de infância. Quando a gente foi percebendo que muitas pessoas nunca tinham visto um museu, que algumas só os tinham conhecido na vida adulta, que algumas estavam indo ao Inhotim pela primeira vez, a gente fez um questionamento: como é que eu posso entregar para o outro, formar o outro – algo que eu não tive – a partir de uma coisa que me falta?

Por esse caminho sensível, fui falando também sobre o processo de maternagem, que tem a ver com você conseguir cuidar de si e das suas memórias – entendendo, como educadores, que nada do que a gente escolhe vai passar pelo lugar da neutralidade: todo material chega a partir da escolha de um adulto que foi formado e que, normalmente, escolhe as coisas pelos seus afetos.

Depois, quando fomos para as exposições, a gente olhava desde um Rubem Valentim (1922-1991) até o trabalho do Froiid – e mesmo quem não sabia jogar estava entendendo que aquilo era um patrimônio, que aquilo fazia parte de uma memória coletiva. Eu mesma, até aquele dia, nunca tinha feito um jogo do bicho, mas me lembrava da minha avó. Isso foi aparecendo e dando subsídio para uma reflexão sobre a memória coletiva – aquilo que a gente estava partilhando na oralidade, aquilo que parecia ser individual. Mas, se a gente não tivesse aquela conversa antes, como eles passariam por aquela obra? A gente percebeu, então, o quanto essas conversas eram importantes, até para que a gente pudesse atribuir outros valores para coisas que a gente já conhecia e muitas vezes não valorizava.



Como nós fizemos

Makota Cássia Kidoialê

Uma das coisas que a gente falou durante o encontro é que a escola tem que ser o quintal da nossa casa. E que se a escola não é o quintal de um quilombo, o quintal de uma favela, o quintal de uma cidade, com certeza a gente não vai ter acessibilidade, porque, na realidade, a cidade não nos inclui. De lá pra cá, o encontro gerou algumas visitas de escolas aqui na comunidade – e, também, um convite para que esses professores e estudantes olhassem para seus territórios.

Fizemos uma reflexão sobre os lugares, sobre os territórios de educação dentro de cada cidade, mas, ao mesmo tempo, para mim, foi um momento de compreensão sobre como existem pessoas comprometidas com a educação: gente que acredita que a educação pode transformar – e, ao mesmo tempo, um poder paralelo que não quer que essa mudança aconteça.

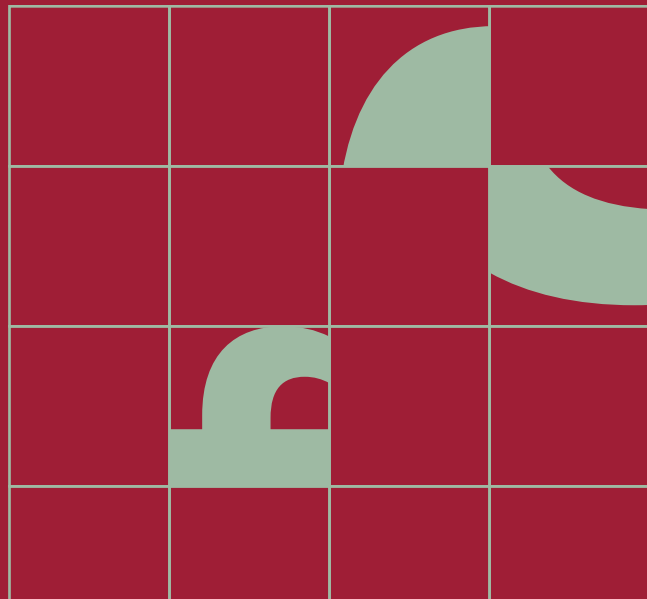
Eu acho, antes de tudo, que os professores precisam ter mais espaços de escuta, porque tem muitos professores comprometidos com o cumprimento da Lei nº 10.639/03, entendendo, assim como nós, que ela tem que acontecer na prática – mas eles têm pouco recurso pra isso. Muitas vezes, o que eu ouvi foi um lamento dos professores: eles se sentindo culpados e se atribuindo uma culpa que, na verdade, não é deles.

De que adianta os professores quererem, mas a estrutura na qual eles estão inseridos não acolher? Isso foi perceptível também. O que acontece é o adoecimento de um lugar que poderia ser um espaço de socialização, mas acaba sendo um espaço de opressão dos dois lados: tanto das crianças negras que chegam ali quanto dos professores que querem contracolonizar e não têm esse espaço.

Em vários lugares, eu vejo as diretoras impedindo a prática, e o professor fica adoecido, porque sabe que esse é o caminho – é transformador. Com isso, o professor não consegue ter resultado e fica todo mundo muito desmotivado: tanto alunos quanto professores, as famílias... O território fica adoecido. Se as pessoas não falam a mesma língua, acabam não se compreendendo nem se enxergando naquela história.



Créditos e referências



Referências

ALMEIDA, R. D. de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2012.

ASSIS. Câmara. Trancista de Assis fala sobre representatividade do penteado nas Olimpíadas. **Notícias**. Disponível em: <https://www.assis.sp.leg.br/imprensa/noticias/estilo-trancista-de-assis-fala-sobre-a-representatividade-do-penteado-nas-olimpiadas>

BELEZA & CIA. **História das Tranças**: Saiba mais sobre a origem desse Penteado Versátil. Disponível em: <https://www.ctbezaecia.com.br/saiba-mais-sobre-a-historia-das-trancas/>

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, p. 20-28.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jan. 2005. Seção 1, p.1.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p.1.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p.1.

BRASIL. Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017. Altera a lei nº 10.260, de 13 de julho de 2001, para dispor sobre o fundo de Financiamento Estudantil (Fies), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 dez.2017. Seção 1, p.1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1996. Seção 1, p.1.

BRASIL. MEC fortalece políticas públicas para escolas brasileiras. **Portal Gov.br**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/mec-fortalece-politicas-publicas-para-escolas-brasileiras>. Acesso em :16 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. Personalidades notáveis negras. **Portal Gov.br**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/fomento-a-cultura/personalidades-notaveis-negras-1>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: documento preliminar. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Fundamental. Brasília, 2018, p. 196. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Fundamental. Brasília, 2018, p. 252. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Fundamental. Brasília, 2018, p. 76. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Dúvidas sobre o PROUNI. **Portal Único de Acesso ao Ensino Superior**. 2023. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni/duvidas#o-prouni>. Acesso em: 24 out. 2024.

CVV. Você sabe a diferença entre emoção e sentimento? **CVV: como vai você?** Brasília, 26 out. 2016. Disponível em: <https://www.cvv.org.br/blog/voce-sabe-a-diferenca-entre-emocao-e-sentimento/>. Acesso em: 18 out. 2024.

DERDYK, E., **Formas de pensar o desenho** – Desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DOM BOSCO. **A perspectiva interdisciplinar:** promovendo a integração entre os componentes curriculares. Disponível em: <https://www.dombosco.com.br/noticias/a-perspectiva-interdisciplinar-promovendo-a-entre-os-componentes-curriculares.html>. Acesso em: 16 out. 2024.

ERIKSON, E. H. **Identidade:** juventude e crise. Tradução de Sonia Fuhrmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERREIRA, L. R. Tranças Afro: identidade feminina negra e cultura visual no Ensino Fundamental. **Repositório UFU**. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/33895/4/Tran%C3%A7asAfroIdentidade.pdf>

FONSECA, Cacá; CASTRO, Laura; FIRMEZA, Yuri. Abrindo picadas em um vocabulário para catástrofes. In: FIRMEZA, Yuri *et al.* **Composto Escola**. São Paulo: N-1 Edições, 2022.

FREIRE, P. A escola é. In: FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1980, p.29.

FUINI, L. L. O território em Rogério Haesbaert: concepções e conotações. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v.21, n.1, p. 19-29, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499422589>

GEPEC-FE-UNICAMP. Pipocas Pedagógicas: causos de professores. In: SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA, 4., 2008, Campinas/SP. **Caderno de Resumos e de Programação**. Campinas/SP: FE-Unicamp, 2008, p. 106.

HOOKS, bell. **Arte na minha mente**. Tradução: Rodrigo Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2024.

IBGE. **Manuais técnicos em Geociências n°8**. Noções básicas de cartografia - Rio de Janeiro: IBGE, 1999. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=281661>

IBGE. **Meu 1º Atlas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Apresentação**. Disponível em: <https://www.gov.br/iphn>. Acesso em: 31 out. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. **Políticas educacionais do Brasil**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/politicas-educacionais-do-brasil>. Acesso em: 31 out. 2024.

MASLOW, A. H. **Motivação e personalidade**. Tradução de Almir de Oliveira. São Paulo: Editora Cultrix, 1970.

MEMON, M. **O que é um catálogo de produtos e como criar um**. VISME, 2022. Disponível em: <<https://visme.co/blog/pt-br/catalogo=-de-produtos/#:~:text=Um%20cat%C3%A1logo%20de%20produtos%20%C3%A9%20um%20documento%20que%20re%C3%BAne%20todas,pre%C3%A7o%2C%20material%20e%20muito%20mais.>> Acesso em: 25 out. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do Sensível**. São Paulo: Editora 34, 2015.

RED OCARA; CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Saber**: Brincar. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/especiais/curriculo-da-cidade-educadora/saberes/brincar/>. Acesso em: 9 ago. 2024.

RETALHOS DO PASSADO. **A imigração italiana e o amor a Sete Lagoas**. Disponível em: <https://retalhosdopassadogm.blogspot.com/2018/02/a-imigracao-italiana-e-o-amor-sete.html>. Acesso em: 29 out. 2024.

ROCHA, G. Pertencer não é apenas sobre fazer parte, é também sobre fazer junto e de coração. **Pensador**. Disponível em: <https://www.pensador.com/pertencer/5/>. Acesso em: 24 out. 2024.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar** – a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. Londrina/PR: Eduel, 2013.

TUAN, Y. F. **Topofilia**: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel , 2012.

UOL. Redação. **Tipos de trança afro**. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/beleza/noticias/2021/07/21/22_tipo-de-trancas-afro.html

Instituto Inhotim

Bernardo Paz
Idealizador e fundador

Conselho Deliberativo

Eugênio Mattar, *Presidente*
Luís Paulo Montenegro, *Vice-Presidente*
Alfredo Pinto
Andréa Cruz
Ayrson Heráclito
Betania Tanure
Cristiano Paz
Daniela Vilella
Eduardo Wurzmann
Francisco Müssnich
Genny Baran Nissenbaum
Guilherme Teixeira
Gustavo Ioschpe
Gustavo Pimenta
Izabella Teixeira
Jandaraci Araújo
José Carlos Carvalho
Keyna Eleison
Luciana de Oliveira Hall-Cezar Coelho
Maugy Etlin
Mariana Moura
Maurício Campos Júnior
Paula Setubal
Paulo Sérgio Kakinoff
Ricardo Guimarães
Roberto Brant
Rubens Menin Teixeira de Souza
Susana Leirner Steinbruch
Tiago Pessôa

Conselho Fiscal

Antônio Pelicarmo
Joaquim Guimarães
Viviane Ventura

Diretoria Estatutária

Paula Azevedo, *Diretora-Presidente*
Júlia Rebouças, *Diretora Artística*
Marcelo Costa, *Diretor de Finanças,*
Pessoas e Estratégia

Diretoria Executiva

Gleyce Heitor, *Diretora de Educação*
e Território
Felipe Paz, *Diretor de Relações Institucionais*
Alita Mariah, *Diretora de Natureza, Opera-*
ções e Infraestrutura
Patricia Schmidt, *Diretora de Governança,*
Riscos e Compliance
Cláudia Silveira, *Secretária Executiva*

Arte

Curadoria

Douglas de Freitas, *Curador Coordenador*
Deri Andrade, *Curador Assistente*
Lucas Menezes, *Curador*
Varusa, *Curadora Assistente*
Graciela Ferreira, *Analista Administrativa*

Acervo Artístico

Bruna Oliveira, *Gerente*
Alex Maciel
Álisson Valentim
Anselmo
Daniela Espínula
Elaine D. Matos
Lucas Carvalho
Paulo Rodrigues
Thiago Botelho
Victor Taumaturgo

Ateliê

Elton Damasceno, *Gerente*
Aparecida Alberto
Daiane Silva
Fernando Fagundes

Guilherme Ventura
Iveraldo Luis
Janete Fabiana
Josiene dos Santos
Kamilly Alves
Priscila Mara
Rodrigo Silva
Sérgio de Fátima
Valdiney Fernandes

Comunicação

Wendell Silva, *Gerente*
Ana Luiza Andrade
Guilherme Barcelos
Luiza Nobre
Marcela Christo
Mariana Gonzaga
Matheus Salvino
Thiago Pacheco

Design

Ricardo Lopes, *Gerente*
André Travassos
Clarice Lacerda
Lana Costa
Vitor Santiago
Vitória Oliveira

Loja Design

Kit Paz, *Gerente*
Lili Soares, *Gerente*
Anna Gomes
Bruna Dominiguitti
Erick Gonçalves
Estela Maris
Fabi Faria
Fátima Murta
Gabriela Silva
Guilherme Moraes
Haniel Santos
Helena Cristina
Júnia Eduarda
Luiz Souza
Pedro Magno

Raphaela Faccion
Victor Novais

Projetos Artísticos

Aline Pereira, *Gerente*
Dani Cardoso
Massuelen Cristina

Produção de Programação

Bruna Campos, *Gerente*
Carlos Alberto
Filipe Camato
Hyago Victor
Jade Santos
Julie Aguiar
Lylah Araújo
Raphaelly Sandrine
Rogério Guimarães
Wallisson Arthur

Natureza

Áreas Verdes

Matheus Nogueira, *Gerente*
Abelar Moreira
Adriana Santos
Aldete Moraes
Aline Souza
Ana Cláudia
Antônio de Freitas
Antônio França
Aristides Borges
Arthur Pablo
Aumir de Paulo
Beatriz Oliveira
Caio Alves
Carlos Silva
Celton de Oliveira
Eber Vieira
Edmilson Candido
Eduardo Silva
Elias Ferreira
Elisângela Aparecida
Elizabete Silva

Emilly Santos
Enilson Gonçalves
Euclides Eduardo
Fabiano Lima
Fabio Oliveira
Geraldo Custódio
Geraldo Farias
Geraldo Miguel
Glaucia Vieira
Gleiciane Silva
Guilherme Diego
Hamilton Conceição
Ilma Almeida
Jacson Lopes
João Carlos
José Morais
Karina Maia
Lilian Duarte
Lourdes Dias
Marcelina Aparecida
Marcelo Trigueiro
Marco Antonio
Nelse Santos
Patrícia Pereira
Rian Gabriel
Sara Souza
Ulisses Oliveira
Valnei Alves
Vanderlan Silva
Vanderley Silva
Vando Silva
Werberth Braga
Yuri Thierry

Natureza

Sabrina Carmo , *Gerente*
Alex Rodrigues
Alexandre de Souza
Ana Paula Santos
Ana Paula Silva
Bárbara Sales
Carlos de Jesus
Claudia Rodrigues
Erica Castro
Frank Junior
Lais Diniz

Leandro Ferreira
Nícias Brandão
Raul Monteiro
Sergio Ferreira
Thamyris Bragioni
Theo Karam

Educação e Território

Educação

João Paulo Andrade, *Gerente*

Território

Luiza Verdolin, *Gerente*

Agatha Amorim
Amanda Homem
Ângela Campos
Brenno Theotônio
Bruno Pontes
Danira Silva
Daphne Cunha
Gabriel Rodrigues
Geovana Antonelle
Gober Maurício
Guilherme Barreto
Isadora Godoy
Jacamim Gil
Julia Braz
Júlio Gotelip
Larissa Alvarenga
Laura Matos
Maria Elisa Pompeu
Marina Quintiliano
Néia Maia
Paula Libertad
Saymon Santos
Vitória Brandão

Finanças, Pessoas e Estratégia

Estratégia e Transformação

Lorena Vicini, *Gerente Executiva*

Financeiro e Administrativo

Anabelle Marques
Eliane Meneses
Gabriela Lisboa
Gabriela Santiago
Karine de Deus
Priscila Nascimento

Controladoria Administrativa

Cristiane de Paula, *Gerente*
Daniel Freitas

Compras e Transporte

Celson Silva
Eduarda Ribeiro
Elber Santos
Flávia Lamounier
Itacilde Nascimento
Lara Lima
Marcos Vinicius
Renan Faustini
Renata Passos
Ronald Eduardo
Suelene Alves
Valdeci Silva
Washington Silva

Gestão de Pessoas

Raquel Murad, *Gerente*
Diego Calabria
Fernanda Silva
Gabrielly Braga
Heliana Nascimento
Josiane Rufino
Karina Silva
Kenia Sant' Anna
Larissa Gabriela
Laryelle Rezende
Lizier Oliveira
Luciana Lima
Melissa Cardoso
Olivia Fernandes
Rafael Rezende

Roberta Mariana
Sheila Santos
Taiz Sales
Thiago Silva
Viviane Leonarda
Wander Lee
William Oliveira
William Cordeiro
Yara Larissa

Jurídico

Paula Sulmonetti, *Gerente*
Karine Lacerda

Tecnologia da Informação e Dados

Taicê Mucelle, *Gerente*
Josue Temporim
Pablo Herique
Pedro Assis
Rayca Lorraine
Tiago Moreira
Victor Barbosa
Viviane de Fátima
Yasmim Barbosa

Operações e Infraestrutura

Operações

Gabriel Corrêa, *Gerente*
Agnes Cayane
Alan Oliveira
Alexandre César
Alice Martins
Aline Caroline
Aline Silva
Ana Amorim
Ana Cristina
Ana Luíza
Ana Luíza
Ana Vitória
Anelízia Marfiza
Anna Luiza
Antônio Carlos
Ariany Campos

Arthur
Arthur Moraes
Artur Maduro
Beatriz Nogueira
Brenda Veloso
Bruna Cássia
Bruna Silva
Bruna Thais
Bryan Brum
Camila Stephanie
Carlos Eduardo Carvalho
Carlos Eduardo Cunha
Cássio Miguel
Dalila Cristina
Daniel Nascimento
Debora Helena
Deyse Santos
Diogo Vinicius
Duda Campos
Edivanne Cativo
Eduardo Silva
Ellen Brito
Emilly Camargos
Emily Miranda
Endrio Venâncio
Ester Karen
Ester Silva
Ester Silva
Esther Silva
Fabiana Lopes
Fernanda
Fernando Henrique
Fernando Resende
Flávia Aparecida
Gabriel
Gabriel Ângelo
Gabriel Barreto
Gabriel de Paiva
Gabriel Nicácio
Gabriel Paulino
Giovana Batista
Greyce Silva
Guilherme Campos
Guilherme Dias
Guilherme Lima
Guilherme Lopes
Gustavo

Henrique Faria
Ihago da Silva
Isadora Gonçalves
Isaura Braga
Jennifer Santos
Jessica Rodrigues
Jhoelly Rodrigues
João Victor
João Vitor Cruz
Juan Pablo Santos
Julia Araujo
Júlia Guedes
Kaique Junior
Kamila Aparecida
Karine Almeida
Kátia Braga
Kauan Junior
Kayky de Souza
Kelve Wilian
Khelysne Ignácio
Khenzly Botelho
Kimberly
Klênia Santos
Láisa Christina
Larissa Leônia
Larissa Nunes
Larissa Silva
Layla Campos
Leonardo Silva
Leticia Silva
Lívia Gonçalves
Lorena Lara
Luan Almeida
Luana Beatriz
Luana Cecília
Luana Leonor
Luís Gonçalves
Luiz Felipe
Luiz Viegas
Luiza Santos
Magno Barbosa
Marcelo de Azevedo
Marcella Neves
Marcos Vinícios
Marcus Vinicius
Maria Araújo
Maria Eduarda Murta

Maria Izabel
Maria L. Souza
Maria Luisa
Marilza Alvares
Mattéo Silva
Max Silva
Miguel Andrade
Milena Silva
Milton Carlos
Moyses Vittor
Naiara Oliveira
Nayara Bleme
Neyla Cristina
Nicole Naomi Santos
Pablo Braga
Paloma Helen
Pedro Mendes
Pedro Otavio
Polyane Almeida
Rafael China
Raianny Vitória
Rayanne Soledad
Rayssa Vitória
Ricely Diniz
Richard Félix
Roane Kassia
Rosemary Diniz
Ryan Diniz
Sabrina Rafaela
Samuel Lucas
Sargento Wagner
Sirlene da Silva
Suellen Cristina
Talita Freitas
Taynara Oliveira
Tenente Aparecido
Thais Costa
Tiago Barbosa
Valdilene Edevim
Vanessa
Vanessa Rodrigues
Vanusa Dias
Vicente Cruz
Victor Cabral
Victor Hugo Costa
Victoria Oliveira
Vitória Cardoso

Vitoria Karoline
Vitória Maia
Vitória Mariana
Vitoria Marinho
Vitória Silva
Wendell Cauã
Yasmim Kellen

Manutenção e Infraestrutura

Otávio Rodrigues, *Gerente*
Adeilton de Jesus
Alessandro Souza
Altair Santos310
Anderson Ferreira
Antônio Gabriel
Blander Abreu
Braian Felipe
Carlos Celestino
Cleyton Souza
David Cardoso
Doglas Neres
Euverio Braga
Everton Celestino
Geraldo Anacleto
Gilberto Ferreira
Gilmar Silva
Gilson Ribeiro
Guilherme Santiago
Gustavo Carreiro
Gustavo Ferreira
Heberte
Jefferson Tavares
Jéssica Silva
Joaquim Mendes
Joel Marcos
Jose Antonio
Jose Geraldo
Jose Martins
José Valdir
Kennedy Sant'anna
Leonardo Pio
Lucas Las Casas
Lucas Vitor
Luciano Drumond
Ludimila Sales
Luís Rocha

Luiz Alves
Luiz Domingos
Marcela Mendes
Marlon Ferreira
Olegario Fagundes
Rayane Souza
Reginaldo Aguiar
Silvano Dias
Sofia Vasconcelos
Ueuller Soares
Valter Silva
Walisson Silva
Welbe Moraes
Wellington Severino
Yedda Silva

Serviços Gerais

Ana Gabriely
Andrea Roberta
Bruna Daniele
Camila Bernardes
Dalva Ribeiro
Diego Rodrigues
Dineia Angélica
Edivânia Rocha
Elaine Cristina
Eliane Gomes
Geraldo Gonçalves
José Mauro
Juliana Aguiar
Kelly Pereira
Leandra de Souza
Lilian Guedes
Lindaure Matos
Luzia Costa
Marcelo Miranda
Margareth Firmino
Maria Aparecida Divino
Maria das Dores
Maria De Lourdes
Nilson Pereira
Patrícia Santana
Rony Danniel
Rosangela Alves
Rosimara da Silva
Sara Pereira

Sarah da Silva
Sebastião Soares
Solange Aparecida
Solange Borges
Soraia Aparecida
Tânia Silva
Thainara Teixeira
Thayna Miranda
Vagner Santos
Valdirene Amorim
Vicentina Dias

Relações Institucionais

Patrocínios e Relacionamento

Andrea Lombardi, *Gerente*
Bia Sousa
Davds Lacerda
Luana Dornas
Viviane Cunha

Projetos

Vinicius Santos, *Gerente*
Joyce Silva
Mariana Ferreira
Pipe Nascimento

Relações Públicas

Marina Toledo

Riscos e Controles

Elivelton Cruz, *Gerente*
Agatha Victoria
Leticia de Sousa Faria
Welinton Almeida

Patronos

Benemérito

Camila e Eugênio Mattar
Flávia e Guilherme Teixeira

Diamante

Nadia e Olavo Setubal
Roberto Setubal

Ouro

Iris Kaufmann e Gustavo Ioschpe
Luís Paulo Montenegro
Teca e Cristiano Paz
Teresa e Cândido Bracher

Prata

Alfredo Pinto
Beatriz Bracher
Beatriz Menin e Rubens Menin
Betania Tanure e filhos
Daniela Villela
Fabio Barbosa
Genny Nissenbaum
Lina e Eduardo Wurzmann
Luciana Hall-Cezar Coelho
Maguy Etlin
Mariana Moura e Nicolau Sultanum
Paula Setubal
Paulo Kakinoff
Susana Leirner
Tiago Pessoa
Valéria Nogueira e Maurício Campos
Verônica Dantas e Francisco Müssnich

Patrono

Albuquerque Contemporânea
Galeria de Arte
Cleusa Garfinkel
Diogo Cantarelli
Fernanda Pessoa e Robinson Salvador
Fernando Marques Oliveira

Flavia B. de Almeida e Rodrigo Leite
Fortes D'Aloia & Gabriel
Galeria Almeida & Dale
Galeria Luisa Strina
Galeria Nara Roesler
Geyze Diniz
Juliana de Lima Vasconcellos
Leo Figueiredo
Lucas Araripe
Marcia e Marcelo Curi
Nazaré Almeida Braga Metsavaht e
Oskar Metsavaht
Rita Leite e Nilson Teixeira
Rodrigo Mitre

Jovens Patronos

Carlos Eduardo Messinger Salomão
Carolina e Mario Ermírio de Moraes
Denise Valadares e Marcelo Chelles
Fabiana Cepeda e Luis Rodrigo Almeida
Felipe Urbano
Luddi Oliveira
Luiza Mussnich e Pedro Sauer
Paola Sarkis e Renata Faria Nascimento
Pedro Marques Felmanas
Vinicius Veloso

Patrocinadores e Parceiros 2026

Mantenedora Master

Vale

Parceria Estratégica

Nubank
Cemig

Patrocínio Master

Shell
Itaú

Patrocínio Ouro

Vivo
Grupo Ultra
IBM

Patrocínio Prata

Instituto Unimed-BH
On Brasil
B3
CBMM

Patrocínio Bronze

BNP Paribas
Drogaria Araujo
Fundo Museu Escola
Pottencial Seguradora
Instituto Machado Meyer
banco BV
Veirano Advogados
Cescon Barrieu

Apoio

Líder Aviação
UBS BB

Locadora Oficial

Localiza

Frota Oficial

Stellantis

Parceria Institucional

Clara Resorts
BMAAdvogados
Bain & Company
EcoSimple
Embaixada da França no Brasil
Embaixada dos Estados Unidos no Brasil
Kouda
Embaixada da Colômbia no Brasil
Consulado da Colômbia em São Paulo
Consulado Geral do Peru no Rio de Janeiro
Consulado Geral da Itália em Belo Horizonte
Embaixada do Peru no Brasil
SP-Arte
Sympla
Fernanda Pessoa Grupo Educacional
Sparlack Cetol Deck
Fundação Dom Cabral

Parceria de Mídia

Jornal Estado de Minas
Revista Piauí
Rádio CDL
FredIzak
D Mídia
JCDecaux
Jornal Circuito Notícias
Portal da Cidade Brumadinho
FlyMídia
LivOOH
Eletromídia
A3TV
Rádio Inconfidência
Rede Minas
Canal Curta

Arte! Brasileiros
Visual
ELLE
Quatro Cinco Um
Rádio Band News
Band Minas
Rádio Mix
OTEMPO
Liberdade FM
LightFM
Mega MidiaOOH
Publya

Realização

*Projeto realizado com recursos da Lei Rouanet.
Ministério da Cultura e do Governo do Brasil.*

—

*Todos os esforços foram feitos para que a menção
a nossos patrocinadores, conselheiros, patronos,
membros e colaboradores fosse publicada de forma
correta. Caso algum erro tenha ocorrido, por favor,
informe-nos em info@inhotim.org.br.*

Lista atualizada em julho de 2026.

Publicação

Organização

Gleyce Kelly Heitor
João Paulo Andrade
Pedro Ton
Francisca Caporali
Daniel Toledo
Gabriel Figueiredo

Produção Executiva

Saymon Santos

Equipe

Descentralizando o Acesso 2023 e 2024

Luiza Verdolin
Pedro Ton
Daniela Brandão
Guilherme Barreto
Luiz Querino
Paula Libertad
Raiany Costa
Victória Brandão

Professores Autores

Adelaide da Silva Carvalho
Adriano Breguncci Pontello
Andreza Mara de Fonseca
Cibelle Crisley de Fátima Magalhães
Flaviana Lopez Cruz Maia
Josiene Gomes dos Santos
Kelslane dos Santos Lopes
Hamilton Gonçalves Barbosa
Monica Ribeiro da Silva Soares
Sabrina Castro

Mentores

Descentralizando o Acesso 2023

Amanda Moreira
Arthur Corrêa

Tutores Residência Editorial 2024

Clarice Lacerda
Daniel Toledo
Francisca Caporali
Gabriel Figueiredo
Natália Nichols
Renato Negrão
Valquíria Prates

Coordenação Editorial, Entrevistas e Edição de Conteúdo

Daniel Toledo
Francisca Caporali

Projeto Gráfico

Gabriel Figueiredo

Identidade Visual

Vitória Oliveira

Pesquisadores Entrevistados

Allan da Rosa
Dalton Paula
Fábio Scarano
Froiid
Glória Jové
Luís Rufino
Mafuane Oliveira
Makota Cássia Kidoialê

Fotografia

Artur Souza
Francisca Caporali
Pedro Antuña
Ana Martins
Brendon Campos
Daniela Paoliello
Gabriela Portilho
Giselle Dietze
Teodora Velloso
William Gomes

Revisão de Textos

Rachel Murta

Agradecimentos

Escola Estadual Doutor José do Patrocínio Pontes
Escola Estadual Professora Elza Cardoso Rangel
Escola Infantil Elza Rodrigues da Silva
Escola Municipal do Bairro Durval de Barros
Escola Municipal Deputado Jorge Ferraz
Escola Municipal de Educação Infantil Belmonte
Escola Municipal Machado de Assis
Escola Municipal Professora Consuelita Cândida
Escola Municipal Professora Marinete Damasceno Pinheiro
Escola Municipal Senador José Alencar
Escola Municipal Vila Ideal
Instituto Rubem Valentim
Rosana Paulino e equipe

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

I65
2025 Como os professoras e professores criam? : artes e pedagogias antirracistas / Instituto Inhotim; organizadores Gleyce Kelly Heitor, João Paulo Andrade, Pedro Ton, et al.; – Brumadinho: Instituto Inhotim, 2025.

272 p. il.; 180 x 245 cm.
Inclui referências bibliográficas.
ISBN 978-85-61614-37-9

1. Formação de professores. 2. Educação antirracista. 3. Pedagogia. 4. Arte. 5. Diversidade. 6. Transformação social. I. Heitor, Gleyce Kelly. II. Andrade, João Paulo. III. Ton, Pedro. IV. Caporali, Francisca. V. Título.

CDU: 370.71 CDD: 370.71

Ficha catalográfica elaborada por Josenberg Mendes CRB-6/2800

Impresso em 2025, na Gráfica Formato, em papel pólen bold, usando as tipografias Neue Montreal, da PangramPangram, e Source Serif 4, da Adobe Fonts.

MINISTÉRIO DA CULTURA
E INSTITUTO INHOTIM APRESENTAM



MANTENEDORA
MASTER



PATROCÍNIO
OURO



PATROCÍNIO
BRONZE



REALIZAÇÃO





ISBN 978-85-61614-37-9

