

## ESPAÇO ESCOLAR, AUTOESTIMA E CORPOREIDADE NEGRA: REFLEXÕES A PARTIR DO ESPAÇO VILA ESPERANÇA E DA ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ NA CIDADE DE GOIÁS-GO

### SCHOOL SPACE, SELF ESTEEM AND BLACK BODIES: REFLECTIONS BASED ON ESPAÇO VILA ESPERANÇA AND ON ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ

**Lorena Francisco de SOUZA**

<Loren.ueg@gmail.com>

Doutora em Geografia Humana

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil

Professora na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Itapuranga, Goiás, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/3662610483618187>

**Priscila Áquila Satiro SILVA**

<priscilaaquila048@gmail.com>

Especialista em História e Cultura das Africanidades Brasileiras

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Cidade de Goiás, Goiás, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/8418910916039845>

#### RESUMO

O presente artigo de revisão trata do papel da instituição escolar na constituição da autoestima dos corpos negros, apresentando-a como um instrumento de combate ao racismo a partir da representatividade da diversidade cultural para a construção e valorização da identidade negra. O problema investigativo neste artigo consiste em discorrer sobre qual é a influência da escola enquanto um espaço não apenas de ensino-aprendizagem, mas de socialização para a construção desta identidade, para tal, foram utilizadas referências bibliográficas importantes no tratamento da temática, como Gomes (2002, 2005), por meio do qual demonstraremos como a escola muitas vezes acaba sendo um espaço que reforça estereótipos sobre este segmento étnico-racial e sua estética. Será problematizado o fenômeno das representações sociais como sendo a imagem que temos de algo se baseando em definições ideológicas a exemplo de padrões de comunicação que contribuem para fixar uma imagem (MOSCOVICI, 2003). A partir da obra de Souza (2012), discorreremos sobre como a negação do racismo dentro das instituições de ensino favorece as práticas discriminatórias e a construção de uma identidade negra negativada.

Utilizaremos outros referenciais como Sousa, A. (2005), Santos, S. (2005), Cavalleiro (2005), Sousa, F. (2005), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), Silva (2008), Brandão (2017), por meio dos quais traremos discussões sobre a Escola que colabora para a valorização da diversidade cultural; e Barbujani (2007) para discutir o conceito de raça, entre outros. A metodologia utilizada será a pesquisa bibliográfica (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), apresentando a contextualização da implementação da Lei 10.639/03 no espaço escolar, bem como a discussão sobre a identidade negra e as relações raciais no Brasil. Portanto, demonstraremos que o espaço escolar pode tanto possibilitar a construção de experiências de discriminação racial quanto de luta para superação do racismo através de ações de valorização da diversidade através da revisão bibliográfica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola; Identidade negra; Racismo; Lei 10.639/03.

## ABSTRACT

This review article treats the school role in black people self-esteem building, it aims to demonstrate the school space as an instrument of combat against racism through cultural diversity representation to the black identity construction in a positive way. The investigative issue in this article consist in talk about which is the school influence as a space not only of teaching-learning, but also of socialization to this identity formation, to do so, we made use of important references regarding this theme, such as: Nilma Lino Gomes (2002/2005), where we demonstrate how the school, so many times, ended being a space that instead of combating stereotypes related to ethnical-racial issues, it reinforces them and their aesthetic pattern, the concept of social representations (MOSCOVICI, 2003) will guide the reflections about how black people are experiencing their bodily experiences. In the work of Ellen Lima Souza (2012); we will discuss how the denial of racism within educational institutions favors discriminatory practices and the construction of a negative black identity. We will

also use as sources: Andréia Lisboa de Sousa (2005), Sales Augusto dos Santos(2005), Eliane Cavalleiro(2005), Francisca Maria do Nascimento Sousa(2005), the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (2004), Flávia Cavalcante da Conceição Silva (2008), Sheylane Nunes Brandão (2017), where we will present a concrete example of a School that collaborates in the valuation of cultural diversity and Guido Barbujani (2007) to discuss the concept of Race, among others. The methodology used will be of a theoretical nature, the conduct in relation to the sources will be bibliographical (GERHARDT e SILVEIRA). Therefore, we will demonstrate that the school space can both enable the construction of experiences of racial discrimination and the struggle to overcome racism through actions to value diversity.

**KEYWORDS:** School; Black identity; Racism; Diversity; Law 10.639/03.



## INTRODUÇÃO

Este artigo possui como objetivos demonstrar como a escola, enquanto espaço de socialização, pode colaborar para a efetivação de práticas discriminatórias ao invés de combatê-las. Ao apresentar expressões discriminatórias, reforçar estereótipos sobre a população negra, há uma dificuldade em construir uma identidade negra positivada, em identificar as falhas apresentadas no cotidiano escolar que fazem com que o corpo negro seja inferiorizado.

Pretende-se ainda demonstrar como a representatividade negra por um viés positivo pode ser um importante elemento para o combate ao racismo no cotidiano escolar e como relacionar corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra, como faz a

Escola pluricultural Odé Kaiodê, que valoriza a estética negra por intermédio da citação do trabalho etnográfico de Brandão (2017).

A relevância deste trabalho se demonstra diante do fato de que o silenciamento de situações discriminatórias vivenciadas no âmbito escolar pode contribuir para a impossibilidade da construção de uma identidade negra positivada (CAVALLEIRO, 2005), com referências positivas e não estereotipadas dos corpos negros. Existem produções sobre o trato dos indivíduos negros no espaço escolar, mas grande parte destas publicações aponta o mesmo problema: a Lei 10.639/03 é um grande avanço para o movimento negro, mas tornar obrigatório o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira não garante a sua implementação de fato (SANTOS, S., 2005).

Segundo Gomes (2002), existem poucas pesquisas sobre as formas simbólicas pelas quais os jovens negros constroem sua identidade e estas nem sempre são consideradas objeto de investigação científica. Dados estatísticos apresentados pela UNICEF (SOUZA, 2012), em 2005, demonstram o baixo índice de desenvolvimento humano que afeta as crianças negras, falta de acesso à educação, etc.

A escola tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades sociais devido ao seu modelo eurocentrado, que desqualifica e inferioriza o continente africano (NASCIMENTO, 1978 apud SANTOS, S., 2005). Esses fatores dificultam a construção da identidade negra de forma positiva, pois a escola, como um lugar também de convivência social, acaba sendo um dos meios cruéis de perpetuação de atos de discriminação, que, por muitas vezes, são vistos como brincadeiras entre crianças ou adolescentes por parte de alguns educadores (CAVALLEIRO, 2005).

A construção identitária de alunos negros/as é um processo contínuo e construído dentro dos diversos espaços frequentados pelos indivíduos, como instituições religiosas, espaços para lazer, etc. A trajetória escolar terá impacto sobre essa construção, desta forma a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreender essa identidade negra em suas complexidades e, sobretudo, de respeitá-la (GOMES, 2005).

Sendo o espaço educacional um lugar protagonista nessa construção de referências identitárias, este artigo compreende a importância de apresentar os referenciais teóricos sobre a construção de uma educação equânime em que a identidade racial negra seja valorizada enquanto constituinte da formação socioespacial e cultural brasileira. Nesse sentido, tais referenciais

denunciam as lacunas no processo de ensino-aprendizagem e no cotidiano escolar, no que se refere ao trato da questão racial, do racismo e do sexismo.

Assim, a partir das ações realizadas pela Escola Pluricultural Odé Kayodê, salientamos a importância de uma proposta pedagógica pautada na valorização das diferenças a partir do currículo. Para a realização desta pesquisa, realizamos o levantamento teórico, buscando a compreensão sobre a dinâmica das relações raciais e a maneira como ela incide na construção da autoestima das crianças negras e brancas, lidando com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Uma importante categoria para este estudo trata-se da identidade. Gomes (2005) diz que não existe resposta satisfatória no que se refere a conceitualizar o que é identidade. Em diálogo, Munanga (1994) aponta que identidade é uma realidade presente em todas as sociedades, pois todo grupo, através de seu sistema axiológico, sempre seleciona alguns aspectos de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. Desta forma, o termo se refere à definição de si e à dos outros e tem como função defesa de território, unidade grupal, etc. (MUNANGA, 1994).

De acordo com Woodward (2014), a identidade é relacional, pois sua existência depende de algo que está fora dela, ou seja, uma identidade diferente fornece as condições para que ela exista. Sendo assim, a identidade é marcada pela diferença, necessitando desta para existir. Essa marcação é problemática, pois pressupõe a negação de semelhanças entre grupos, todavia algumas diferenças são enxergadas como mais importantes, sendo a marcação da diferença realizada por intermédio de sistemas simbólicos de representação. A identidade, assim, não é o contrário da diferença, mas depende dela para existir.

A diferença separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, sendo pela cultura constituído um sentido ao mundo social construído através de significados: “há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por ‘cultura’” (WOODWARD, 2014, p. 42).

Para Brah (2006), o conceito de diferença é construído de formas variadas dentro dos discursos com estratégias políticas: “Isto é, o uso de ‘negro’, ‘indiano’ ou ‘asiático’ é determinado não tanto pela natureza de seu referente como por sua função semiótica dentro de diferentes discursos” (BRAH, 2006, p. 340). Sugere quatro maneiras de conceitualizar a diferença: a diferença

como experiência, diferença como relação social, diferença como subjetividade e diferença como identidade.

Dentro da perspectiva do artigo, tomamos a “diferença como relação social”, que se refere à diferença como integrada às relações sistemáticas através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais: “a diferença como relação social pode ser entendida como as trajetórias históricas e contemporâneas das circunstâncias materiais e práticas culturais que produzem as condições para a construção das identidades de grupo.” (BRAH, 2006, p. 362). Nesse sentido, o conceito de identidade será utilizado neste trabalho em conexão com a alteridade; forma como nos vemos e como os outros nos enxergam, influência no nosso processo de constituição de autoestima.

Outro conceito importante na discussão é o de identidade negra, que, baseado em Gomes (2005), se constrói gradativamente e se inicia com a família. É uma construção social, histórica, cultural e plural que implica o olhar de um grupo étnico-racial sobre si mesmo a partir da relação com outro.

Nesta pesquisa, objetivamos a construção de uma identidade negra positiva, contrária às relações estabelecidas pelo eurocentrismo e pela colonialidade, conceito apresentado, segundo Mignolo (2017), pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, no final dos anos 1980, que trouxe uma nova perspectiva sobre o termo colonialismo, problematizando o pensamento da fundação e dos desdobramentos da civilização ocidental do Renascimento até a atualidade, da qual colonialismos históricos são uma dimensão constituinte, todavia minimizada (MIGNOLO, 2017).

Utilizaremos o conceito de raça no sentido político, considerando sua dimensão histórica e cultural, pois biologicamente só existe uma raça, a humana (BARBUJANI, 2007). De acordo com Gomes (2005), a discriminação racial e o racismo existente na sociedade brasileira se dão não apenas no aspecto cultural, mas divide a relação que se faz na sociedade entre os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes ao grupo étnico-racial negro a um lugar de inferioridade. E racismo como um comportamento de aversão, por vezes de ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio dos traços fenóticos; como cabelo e nariz (GOMES, 2005).

Baseando-se em Souza (2012), problematizaremos o eurocentrismo, invenção ideológica que ancorou as construções do racismo, doutrina baseada no ideal da superioridade

racial branca, o que caracteriza e desumaniza todas as crenças e culturas que não sejam a europeia, e o conceito de representação, que possui vários sentidos em português. Segundo D. Santos (2011), a palavra possui origem latina, é originária do vocábulo *repraesentare*, que significa “tornar presente” ou “apresentar de novo”.

Autores como Carlo Ginzburg e Roger Chartier, aponta a autora, dizem que o termo é ambíguo, pois, em alguns momentos, faz às vezes da realidade representada, evocando a ausência, outras a torna visível, sugerindo sua presença (SANTOS, D., 2011). Neste artigo, compreenderemos a representação como uma representação social na qual os fenômenos humanos podem ser conhecidos e explicados a partir do coletivo, todavia sem ignorar o indivíduo. Esta forma de conhecimento tenta construir uma realidade comum a um conjunto social, pois as representações sociais são construídas a partir de representações mentais examinadas no nível individual (CARDOSO, 2000 apud SANTOS, D., 2011).

O esforço dentro deste contexto é de compreensão da forma como os indivíduos, inseridos em seus grupos sociais, constroem, interpretam e representam o mundo em que vivem. Entendendo a representação “em torno de questões que envolvem o poder e a linguagem, ou seja, elas devem ser pensadas em paralelo com as práticas sociais” (SANTOS, D., 2011, p. 44). As representações sociais, segundo Moscovici (2003), quase podem ser tocadas, pois elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam constantemente por intermédio de palavras, gestos, etc., penetrando todas as relações estabelecidas entre as pessoas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações estabelecidas, etc.

Ao falar dos corpos negros, nos utilizaremos do termo negro e não afrodescendente, pois, de acordo com Cuti (2010), este engloba a luta do Movimento Negro pela valorização da diversidade racial e cultural. O prefixo “afro” não retrata no significado da palavra a pessoa humana como a palavra “negro”, que diz sobre o fenótipo: pele escura, cabelo crespo, nariz largo, etc. “Afro” não necessariamente incorpora tal fenótipo, pois pode retratar também o branco descendente de negro. Sendo assim, a palavra “negro” utilizada neste artigo para caracterizar a organização humana não visa amenizar o racismo, pois, ao assumi-la, ela ganha um significado positivo ao que foi colocado como negativo, pois traz em sua semântica a história da opressão colonialista (CUTI, 2010).

## **DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA REALIDADE MASCARADADA**

A escola enquanto instituição de ensino recebe em seu espaço uma diversidade de grupos étnicos e culturais, partilhamos do entendimento de que este ambiente é plural em sua existência étnica e política (SOUSA, F., 2005). Todavia, os conteúdos programáticos, livros didáticos e currículo escolar tendem a valorizar apenas um grupo composto por indivíduos brancos. Esta prática subalterniza negros e grupos indígenas (NOGUEIRA; FELIPE; TERUYA, 2008). Percebe-se assim uma desvalorização da diversidade, que compreendemos como diferença e multiplicidade (ABRAMOWICZ, 2006). No entanto, esta diversidade não tem sido tratada pelos diversos meios de representatividade de forma adequada, visando combater estereótipos atribuídos aos grupos que sofreram processos sociais que levaram à criação de um imaginário social que os inferioriza.

Neste contexto, ser branco tem um caráter positivo que vigorava entre os indivíduos brancos, sendo por eles salientado e reproduzido e ser negro um caráter negativo. Bento (2002) nos instiga à reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais, apontando a ausência de estudos que problematizam as dimensões dos privilégios, vantagens e benefícios simbólicos da brancura: “pois qualquer grupo precisa de referenciais positivos sobre si próprio para manter a sua autoestima, o seu autoconceito, valorizando suas características e, dessa forma, fortalecendo o grupo” (BENTO, 2002, p. 3).

O silenciamento sobre o papel do branco nas desigualdades raciais no Brasil protege os interesses deste grupo, que é colocado como referência da condição humana, excluindo os não pertencentes, desvalorizando-os como pessoas através de exclusão moral, tornando-os indignos de valor, sujeitando-os à exploração e mantendo-se assim a legitimação das desigualdades e as políticas institucionais de exclusão (BENTO, 2002).

Essas questões põem em evidência as formas de representações que são resultado de uma escola feita para brancos e por brancos, que vêm se mantendo mesmo com grandes avanços na direção de enfrentamento dessas violências, devido às pressões sociais que resultaram na criação de leis tais como a Lei n. 10.639/03. Mesmo assim, o projeto de Estado atual “está pautado na colonialidade dos sujeitos sociais, na qual algumas identidades raciais são mais possibilitadas e legitimadas que outras, sendo essas as identidades que se organizam e se reiteram pelo pensamento e pela estética europeia” (BRANDÃO, 2017, p. 13).

A noção de colonialidade associa o processo de colonização das Américas à constituição da economia capitalista, enxergando ambos como partes integrantes de um mesmo processo

histórico iniciado no século XVI de construção das hierarquias raciais, de gênero e de modos de apropriação dos recursos naturais.

Na perspectiva da colonialidade, as hierarquias coloniais, constituídas na relação europeu versus não europeu, persistem em várias esferas, incluindo-se as relações sociais cujo modelo favorece a constituição e a perpetuação da existência de sujeitos subalternizados na sociedade. Nesta lógica de poder, busca-se esconder o fato de que a Europa foi produzida a partir da exploração político-econômica das colônias e seu padrão civilizatório imposto como superior (ASSIS, 2014).

Portanto, por colonialidade compreende-se a continuação do padrão de poder articulado a partir da exploração das Américas, que permanece na contemporaneidade estruturado em representações hierárquicas de construção de sentido. A própria ciência moderna produziu um modelo universal tendo como referência a Europa, excluindo outros saberes e outras formas de interpretar o mundo. Essa lógica opera também através da destituição da existência, da condição de humanidade dos não europeus: a exterioridade negada. Tal representação levou à destituição de identidades no colonialismo, com consequências vigentes na atualidade, como os currículos e as disciplinas centrados na história europeia como se essa fosse universal (BARBOSA; MASO, 2014).

A colonialidade transfere para as relações étnico-raciais dicotomias maniqueístas como superioridade versus inferioridade, moderno e atrasado, etc. Os instrumentos utilizados pelo colonizador europeu para legitimar sua ação sobre outros continentes, como o Africano, culpabilizam a vítima do colonizador pela sua situação de dominação, pois a vê como selvagem e incivilizada (DUSSEL, 1972 apud SOUZA, 2012).

A ciência ocidental de descendência europeia foi utilizada como recurso de dominação e opressão dos povos africanos. Propõe-se na atualidade um caminho diferente, um método da ciência social segundo os princípios dos povos oprimidos, uma ciência social africana, objetivando a liberdade social, política, econômica e psicológica dos povos africanos.

No modelo africêntrico, as características são: o fenômeno coletivo em que prevalece o grupo, a essência do ser humano como espiritual, admitir os símbolos e afetos como determinante legítimo da atividade humana, valorização das reações emocionais como forma de conhecer em equilíbrio com a racionalidade, etc. A africanidade é um novo paradigma que cresce com a ineficiência do modelo eurocêntrico para com a resolução dos problemas sociais crescentes da

sociedade ocidental, procurando reparar a opressão realizada pela ciência ocidental tradicional (AKBAR, 1984).

Todavia, o que tem se mostrado no cotidiano escolar são as consequências da colonialidade e a subalternização das demais identidades (SPIVAK, 2010), e a não valorização das diferenças. A diferença não é uma marca que inere ao sujeito, mas o constitui socialmente (VORRABER, 2008 apud NOGUEIRA; FELIPE; TERUYA, 2008). Porém, reconhecer a diferença não é o suficiente para combater preconceitos, mas é essencial valorizá-la para combater desigualdades, sendo necessário combater conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o diferente (CANDAU, 2005)

Uma ação pedagógica realmente pautada na diversidade cultural deve ter como princípio uma política curricular da identidade e da diferença. Tem obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença, ela coloca em seu centro uma teoria que permita não só reconhecer e celebrar a diferença, mas também questioná-la, a fim de perceber como ela discursivamente está constituída (NOGUEIRA; FELIPE, TERUYA, 2008, p. 3-4).

Assim, discutir raça e etnia parte da compreensão de que estes conceitos diariamente utilizados para inferiorizar o “outro” são construídos social e discursivamente, e que para a constituição de fato de uma valorização da diversidade cultural é necessário que todos os grupos sejam representados nos conteúdos escolares e nas instituições sociais. Desta forma, a ação pedagógica assume um posicionamento político, pois tem como objetivo a desconstrução de estigmas atribuídos a alguns grupos sociais.

Para Santos, S. (2005) o racismo é um conjunto de ideias e imagens constituídas por grupos humanos que creem na existência de raças superiores e inferiores. Ele leva à aversão, ao ódio, e se manifesta através de atos discriminatórios, como isolar pessoas negras em determinados bairros e empregos, achar que um homem negro dirigindo um carro de alto valor econômico é sempre o motorista ou um ladrão e não o proprietário, representar os negros em livros didáticos por meio de imagens estereotipadas, privando-os de uma história positiva do povo negro no Brasil, dando enfoque apenas ao crime contra a humanidade que foi a escravidão (SANTOS, S., 2005).

A perpetuação desses estereótipos em nossa sociedade demonstra que o sistema social racista opera através de mecanismos que perpassam todas as esferas sociais, incluindo a escola, o que é perceptível quando se observam os resultados de indicadores socioeconômicos desfavoráveis para grupos racialmente definidos. (SANTOS, S., 2005). Gomes (2002) demonstra que a forma como

a instituição escolar e a sociedade veem negros e negras e emitem declarações sobre sua estética traz consequências na constituição de sua visão de si, ocasionando sentimentos de rejeição, aceitação, ressignificação e até mesmo de negação ao pertencimento racial.

Se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despenteada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola essa situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes, esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas. (GOMES, 2002, p. 45).

A relação com o corpo é construída biológica e simbolicamente na cultura e na escola, pois fala sobre nosso estar no mundo. À medida que o corpo é tocado e alterado, ele é submetido a um processo de humanização e desumanização, a experiência corporal é sempre modificada pela cultura segundo padrões culturalmente estabelecidos, isso evidencia diferentes padrões de estéticas e percepções do mundo que adquirem sentidos distintos para quem adota.

Estas situações de discriminação existentes na instituição escolar muitas vezes são silenciadas, Souza (2012) denuncia a frequência da utilização por parte de crianças de termos como negrinho feio e nojento para se referirem às crianças negras, e destaca a diferença de tratamento dispensada por parte de alguns professores a alunos negros e não negros, apontando uma maior “paparicação” e mais elogios a crianças brancas.

Cavalleiro (2005), em sua análise de três escolas de ensino fundamental, também percebe diversas atitudes racistas, discriminatórias e preconceituosas no cotidiano escolar, sendo o olhar negativo sobre a diferença permanente no convívio das crianças, que usam características raciais como a cor de pele e a textura capilar para ofender crianças negras. Contudo, a violência é interpretada por grande parte dos profissionais da educação entrevistados pela autora como conflitos e atritos normais entre crianças. A consequência é que a timidez, a sensibilidade exacerbada e a indisciplina dos alunos negros nunca são percebidas como sintomas de sofrimento, o que obscurece a percepção de que ofensas como chamar crianças negras de bruxa ou “macaca chita” não são brincadeiras, e sim atos de discriminação racial (CAVALLEIRO, 2005).

Estes fatores demonstram o risco do não enfrentamento do racismo no espaço escolar para a autoestima das crianças negras. Sousa, F. (2005) aponta a influência da linguagem na

construção da autoestima de alunos e alunas negras, a linguagem enquanto “algo que não se finda em si mesmo, mas que ao exercer seu fazer informativo, produz um sentimento como finalidade de influir sobre o outro” (FIORIN, 1986, p. 74 apud SOUSA, F., 2005). Segundo a autora, a linguagem é um instrumento na elaboração de pré-conceitos, valores e estereótipos sobre pessoas e grupos. Aponta também os livros didáticos, paradidáticos e a literatura como reforçadores destes estereótipos (SOUSA, F., 2005).

Vemos pelas falas da professora e do aluno que as atitudes racistas que se dão no interior da sala de aula muitas vezes não são levadas a sério. São provocações, piadinhas e apelidos geralmente “amenizados” por sorrisos — e que terminam sendo vistos como “brincadeiras” e não como afronta e desrespeito que precisam ser considerados. Nesse sentido, a sala de aula e a escola como um todo têm se caracterizado como um espaço de conflito no qual as crianças e adolescentes, negras e negros, sentem dificuldade de consolidar, positivamente, sua identidade e sua autoestima. Isto se dá, principalmente, pela costumeira vinculação do negro com situações ou coisas pejorativas, através de apelidos e comparações grosseiras e desagradáveis. (SOUSA, F., 2005, p. 112).

Negar o racismo dentro da instituição escolar leva à negação também das práticas discriminatórias. Essa postura naturaliza vivências que promovem nas crianças um sentimento de inferioridade, dentro de um contexto social já hostil. Assim, a Escola, que poderia ser parceira na luta contra o racismo, acaba perpetuando-o.

### **1.1 EFEITOS DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA IDENTIDADE E AUTOESTIMA DOS CORPOS NEGROS**

Corpos negros podem ser vistos hoje como protagonistas em textos, livros ou histórias que fazem menção à pobreza, à violência, entre outros problemas sociais, bem como em programas de televisão, jornais e revistas. Contudo, a mídia não tem exercido um papel que contemple a diversidade e ainda perpetua o estereótipo do negro pobre e marginalizado. Esse fator, somado aos já apontados sobre o silenciamento do racismo no espaço escolar, tem colaborado para a baixa autoestima em alunos e alunas negras e prejudica a construção de uma identidade negra positiva (SOUSA, F., 2005).

A construção de uma identidade negra positiva numa sociedade que ensina os negros desde muito cedo que, para ser aceito, é preciso negar a si mesmo é um grande desafio (SANTOS, S., 2005). Por autoestima entendemos um conceito valorativo que uma pessoa faz de si mesma ou de seu grupo em contraposição a conceitos e valores atribuídos a outros grupos com que convivem

socialmente (SOUSA, F., 2005). Este valor é construído e sofre influência das representações sociais às quais estão sujeitos os indivíduos e o grupo ao qual pertencem. Se essas forem depreciativas, isso causará um forte impacto na forma como essas pessoas lidam com sua aparência e sua visão de si mesmos.

Por conta dessas ideias desvalorativas, o indivíduo vitimado pelo preconceito passa a receber tratamento diferenciado que o coloca em condições de sobrevivência e posição social inferior aos demais, caracterizando-se a discriminação. A discriminação é, pois, a efetivação do preconceito. Neste sentido o preconceito racial se afirma através de práticas discriminatórias que subjagam os indivíduos negros, tidos como inferiores, reduzindo-lhes as condições de sobrevivência e as possibilidades de competir em pé de igualdade com os grupos socialmente privilegiados. (SOUSA, F., 2005, p.117).

Neste contexto, ser negro ganha um atributo negativo cheio de preconceitos e aversões, e suas características físicas podem até influenciar o lugar social que este vai ocupar dentro da sociedade brasileira (NOGUEIRA; FELIPE; TERUYA, 2008). Esta sub-representação do negro pode ser facilmente percebida na literatura, como nos mostra Sousa, A. (2005), que fornece alguns exemplos de caracterização depreciativa de personagens femininas negras. Citando Negrão e Pinto (1990), Sousa, A. (2005) ressalta que a personagem da mulher negra existia apenas na condição de empregada doméstica, sendo retratada com um lenço na cabeça e um avental, cobrindo o corpo gordo de cozinheira ou babá.

Esses exemplos já demonstram que se faz necessário uma educação que não coloque apenas um grupo em situação de destaque, mas que se valorize e positive-se a diferença, pois a experiência do negro com o corpo não se reduz ao espaço família e amigos, a trajetória escolar é um importante momento nesse processo de construção da sua identidade, sendo fundamental que o currículo escolar pense essa relação entre multiculturalismo e relações raciais (GOMES, 2002). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, tornado obrigatório pela Lei 10.639/2003, um dos intuítos desta obrigatoriedade é

[...] a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus

antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004, p.13)

Todavia, na prática, apesar dos grandes avanços legais, muito ainda tem que ser feito para combater essas práticas discriminatórias, o que depende de trabalho conjunto entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, pois as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004).

Questões levantadas dentro das próprias diretrizes mostram que, no Brasil, a convivência entre a cultura negra e branca é tensa, mesmo que a população negra seja a maioria da população brasileira, de acordo com o IBGE (apud BRASIL, 2004). Isso não tem sido suficiente para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas que persistem em nosso país; um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidade e valoriza, principalmente, as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando a indígena, africana e asiática.

As consequências de uma educação que não respeita a diversidade é a intensificação da insatisfação das crianças negras com suas características, além de uma desqualificação dos estereótipos de negritude também por parte de crianças brancas (TRINIDAD, 2011). O estudo da UNICEF (2010) *Impacto do Racismo na Infância* mostra que 56% das crianças pobres são negras, enquanto entre as crianças brancas a pobreza atinge 32,9%. Esses dados mostram que a colonização do país, a exploração da terra e a manutenção da pobreza não são coisas só de 1500, é um processo ainda atual (BRANDÃO, 2017).

## **2. ESCOLA E IDENTIDADE NEGRA POSITIVA: UMA REALIDADE POSSÍVEL E ATUANTE NA ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ**

A escola sozinha não pode ser responsabilizada pelo fim das discriminações raciais, mas experiências positivas demonstram que esta pode ser uma poderosa aliada. A escola pluricultural Odé Kayodê na Cidade de Goiás é um exemplo no que se refere à valorização da diversidade. Silva (2008) narra os primórdios desta instituição que nasce de um ideal e parceria entre Pio Campos e Robson Max de Oliveira e Souza, fundadores do espaço Vila Esperança; um espaço que tem como intuito a valorização cultural através da Educação, da Arte e da Cultura. Pio Campos revela em entrevista a Silva (2008) que veio da Itália, onde era executivo na empresa da família, todavia se

sentia infeliz e insatisfeito com seu ofício. Mesmo já realizando trabalhos voluntários na área da educação e saúde ambiental, possuía o anseio de repassar experiências artísticas. Já Robson Max de Oliveira e Souza trabalhava em Belo Horizonte com mulheres de rua e crianças e prestava trabalhos voluntários.

O encontro dos dois veio materializar o que parecia um sonho. Vez em quando iam novamente para a Itália, realizando novamente espetáculos, espalhando a arte e cultura que os inspiravam em prol de uma gradativa materialização de um sonho. Ideais de luta e determinação surgiram na periferia da cidade de Goiás, na Rua Padre Felipe Leddet, o espaço produtor de culturas, em que atualmente, “O UNICEF descreve o Espaço Cultural Vila Esperança como um lugar mágico (...)”. (SILVA, 2008, p. 39).

Posteriormente à criação do espaço Vila Esperança, houve uma abertura do local às escolas públicas para passeios, teatros, dança, brincar no parquinho, etc. Essa parceria não durou muito tempo, pois as escolas aos poucos foram deixando de levar os alunos, o que levou os idealizadores da instituição a buscar orientações para a fundação de uma escola gerida por eles (SILVA, 2008). Inicialmente, sofreram muito devido ao fato de terem criado um terreiro ao lado do espaço, pois muitos pais não queriam que seus filhos frequentassem aquele ambiente por associar o toque do tambor à macumba (SILVA, 2008).

Assim, diante de dificuldades em 2005, surge a Escola Pluricultural Odé Kayodê, no seio do Espaço Cultural Vila Esperança, sendo importância para o resgate das raízes culturais indígenas e africanas (SILVA, 2008). A escola nasce com o ideal de propagar o respeito mútuo, a não agressão, a valorização de culturas que tiveram menos ênfase durante o contexto histórico do nosso país, revelando já em seu nome seu desejo de representatividade negra (SILVA, 2008). O nome “Odé Kayodê” foi dado, segundo Silva (2008), em homenagem a Maria Stella de Azevedo Santos, mais conhecida como Mãe Stella de Oxóssi, importante líder religiosa, sacerdotisa dentro da religião do candomblé. O nome da escola é seu orúko, ou seja, seu nome de iniciação (FARIA, 2009). Trata-se de um nome de origem africana que significa: “caçador traz alegria para casa”.

A Escola Pluricultural Odé Kayodê dedica o seu trabalho à reintegração da cultura brasileira, principalmente a africana e indígena, associadas à educação de crianças e adultos, onde têm a oportunidade de não somente aprender, mas entrar em contato com essa pluriculturalidade que esteve envolta em grande preconceito por parte dos dogmas ideológicos dominantes. Isso tudo é possível, devido à metodologia aplicada pela Escola, em que os professores desta instituição de ensino são profissionais das artes, ciências e cultura, favorecendo assim uma

aprendizagem diferenciada, dentro do Projeto Político Pedagógico da Escola, que é inovador. (SILVA, 2008, p. 43).

Os espaços da Vila Esperança e da Escola Pluricultural Odé Kayodê são separados. A Vila ocupa uma longa área de vários lotes, alguns interligados, outros não. Já a escola está organizada em uma casa em um terreno ao lado da Vila, não tendo uma passagem por dentro do terreno entre a escola e o espaço cultural Vila Esperança. Ou seja, são dois espaços físicos separados, mas territorialmente juntos e inseparáveis (BRANDÃO, 2017).

Com o intuito formativo de uma nova geração de cidadãos orgulhosos de suas próprias origens e valores, o projeto filosófico central da escola consiste em planejar de forma inovadora o ato de ensinar, aliando a teoria à prática, um trabalho interdisciplinar que enriquece as possibilidades de aprendizagem (SILVA, 2008). “Todos têm acesso às praças, parquinho, campinho, Quilombo, Brinquedoteca, Videoteca, Cinemão, Circo, Tanque de areia, Aldeia, Memorial, Exposições, Laboratório de informática, Refeitório [...] devidamente planejado e combinado”. (Escola Pluricultural Odé Kayodê, PPP – Projeto Político Pedagógico – 2008 apud SILVA, 2008).

A arquitetura da “Vila é uma mistura cultural e passa do colonial português a uma cabana africana (Quilombo, sala de laboratório teatral), a um pequeno Castelo europeu, do Circo à Coricancha (“Casa do Sol”), ao Jardim das Formas (Espaço Geométrico), Parquinho e ‘Bosque das Aventuras’” (SILVA, 2008). A sala de teatro, chamada de Quilombo, remete à forma de resistência contra a exploração colonial, que consistia em adentrar as matas para reconstituir seus modos de vida em grupos comunitários contra o sistema opressor.

Sendo esta mistura uma tentativa de propor a “unidade que respeite as diferenças”, o grande desafio para a construção de democracia, nossa grande Esperança. Aldeia - É composta por cabanas levantadas segundo as técnicas de construção originais (pau a pique, adobe, tijolo e pedra) cobertas, originalmente, com palha de buriti. Faz referência às habitações indígenas e africanas. Neste espaço são realizadas as oficinas com as crianças (SOUZA, 2008) unir a arte, a cultura e o conhecimento envoltos a uma metodologia de educação que deve ser persistente em seus objetivos: resgatar as origens do nosso povo brasileiro. As oficinas revelam o gosto de apreciar a criatividade artística das crianças, que, além de gostarem muito dessa atividade, conseguem expor, através do artesanato e pintura, seus sentimentos, seu modo de ser, de pensar, de sentir, de saber as coisas, enfim, sua liberdade de expressão sob diversos ângulos da arte. (SILVA, 2008, p. 45).

Nas oficinas citadas por Silva (2008), os alunos aprendiam pintura, tecelagem, trançados e cestaria, grafismo indígena, adornos afros e indígenas, penteados afros e também a culinária

africana e indígena. Os alunos aprendiam assim com a experiência, palavra que deriva do latim *experiri*, que significa provar. A experiência e o saber que dela tem origem nos permite apropriar de nossa própria vida e não se confunde com experimento, pois a experiência é singular: “E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21). Assim, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. É diferente de informação.

O sujeito da experiência é como uma superfície sensível afetada por aquilo que acontece. Define-se, assim, não por sua atividade, mas por sua receptividade ao desconhecido (BONDÍA, 2002). Essa forma de se relacionar com a experiência é valorizada na escola, que não tem ligação com o governo, nem fins lucrativos. A instituição recebeu a premiação do Criança Esperança durante 3 anos, Prêmio Itaú-Unicef: Educação e Participação (2003), Projeto Palmares de Educação (2009), prêmio Rodrigo Mello Franco do IPHAN (2011), 6ª edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial (2012), 1º lugar no Prêmio Nacional de Projetos com Participação Infantil (2016), dentre outros (BRANDÃO, 2017).

Este espaço, segundo Brandão (2017), é uma esperança, pois realiza ações que caminham em sentido contrário à perspectiva educacional eurocentrada da educação brasileira. Dentre as várias práticas de valorização da cultura afro-brasileira no espaço Vila Esperança podemos citar: o *Ojó Odé*, uma espécie de celebração que acontece no quilombo, terminologia que significava “caçador de alegria”. É um momento em que crianças, famílias e amigos da Vila participam do evento em um espaço aberto para a comunidade, alguns adultos usam uma roupa específica, uma espécie de bata, e turbantes; as crianças ficam sentadas no círculo pintado no chão, e os adultos nas cadeiras colocadas em círculo, encostadas na parede. Em sua pesquisa etnográfica, Brandão narra que:

(...) Robson e Lucia sentaram-se. Ele iniciou fazendo um cumprimento em yorubá de saudação a todos que estavam ali, e explicou que *Ojó Odé* significava “caçador de si”. Após a saudação cantamos uma série de músicas. A Lucia tocava violão, e o Robson estava ao microfone (...). Uma das últimas músicas cantadas e dançadas foi o Afoxé. Dias antes do *Ojó Odé*, me lembro de alguma criança ter comentado que aquele era também um momento de ensaio do Afoxé Ayó Delê, que é um cortejo que sai às ruas no mês de maio (...). Depois desse momento, o Robson contou o Mito, uma história africana sobre a origem do mundo e o papel das mulheres na criação. As crianças estavam sentadas no chão, à sua frente, atentas ao que era contado. (BRANDÃO, 2017, p. 46-47).

Segundo Castillo (2010), no candomblé religião de matriz africana, a aprendizagem do saber religioso é alcançada através de um processo multissensorial, experiencial, pois o conhecimento escrito e visual, apesar de não ser considerado obrigatoriamente impróprio, é ineficaz, por não conseguir abarcar a riqueza e a complexidade da vivência. Acrescenta-se o fato de textos escritos e fotografias serem suscetíveis de serem utilizadas fora do contexto, não sendo, assim, considerados substitutos da experiência direta, além de desrespeitar os seus fundamentos religiosos, segredos e sua hierarquia.

No candomblé, o conhecimento que envolve o universo simbólico, os ritos que chamam os orixás à terra, a forma gradativa de transmissão do saber etc. não tem como base textos escritos, como no Cristianismo, em que a transmissão se dá por meio da tradição oral (CASTILLO, 2010). Outra característica das manifestações religiosas de matriz africana é a organização circular no centro do terreiro, partilhando a sabedoria dos ancestrais e a força viva da natureza, diferentemente da estrutura vertical das manifestações eurocristãs (SANTOS, A., 2015).

No que se refere à ancestralidade um projeto importante na Vila é a “Festa dos Avós”, cujo intuito é reconhecer as raízes familiares e o conhecimento dos avós transmitido por intermédio da escuta. No projeto, os avós são convidados a contar histórias e todos em união montam uma exposição de objetos importantes na memória das famílias. As crianças são estimuladas a realizar uma pesquisa genealógica sobre sua família e fabricar presentes de modo artesanal, como bordado, tecelagem, etc.

Contam ainda com o projeto “escola na roça”, que ocorre na extensão rural da Escola Pluricultural Odé Kayodê, onde são realizadas atividades que valorizam a natureza, com os alunos participando do plantio e colheita de mandioca, milho, amendoim etc. em uma pequena propriedade rural, situada a 15 km da cidade. O projeto ainda ensina a desfrutar dos recursos que a natureza propicia e a discernir a flora do Cerrado Goiano (RODRIGUES, 2016).

Percebe-se assim nestas ações uma herança africana que podemos compreender através das epistemologias africano-centradas, que é o respeito à tradição aprendida por meio da convivência com os mais velhos, princípio passado de geração em geração (SANTANA JR, 2017). Nesse universo, a tradição oral é a forma de registro e o saber valoriza as experiências das vivências, o que confere grande prestígio aos mais velhos, responsáveis pela transmissão do conhecimento (VANSINA, 1982 apud SANTANA JR., 2017).

Para Hampaté Bâ (1982), o testemunho oral é mais que testemunho humano, mas vale o próprio homem possuindo origem divina. A palavra nas sociedades de tradição oral é digna de respeito, principalmente quando se refere a transmitir os conhecimentos herdados pela ancestralidade (HAMPATÉ BÂ, 1982).

Outra manifestação que ocorre na Vila é realização da oficina do Ori, ou Mancala, um jogo de origem africana que tem um pé na mitologia e outro no cotidiano da África, cujo intuito é ensinar o princípio de semear e colher. Ao jogar, o que se está fazendo é repetir os ciclos da natureza, o cultivo do solo e as colheitas, que seguem o ritmo das estações. (GNEKAG, 2005 apud BRANDÃO, 2017). O jogo consiste em um tabuleiro retangular com 12 cavidades, distribuídas em duas linhas. Cada jogador fica de um lado do tabuleiro, com sua linha de seis cavidades, e distribui quatro sementes em cada uma das seis cavas. O jogo se inicia, e um jogador por vez deve apanhar as sementes de qualquer uma de suas cavas, redistribuindo-as nas cavas subsequentes, deixando uma semente na cava onde retirou o conjunto de sementes, de forma que as cavas nunca fiquem completamente vazias. Sempre no sentido anti-horário, só se pode semear a partir do conjunto de sementes que estão no seu território, podendo adentrar o território do outro jogador para semear, mas não para colher (BRANDÃO, 2017).

De acordo com Brandão (2017,) a diversidade estética é muito reconhecida no espaço da Vila, onde as crianças têm a possibilidade de praticar estéticas variadas no corpo, como o espaço físico, que é cheio de referências estéticas que fogem do padrão hegemônico de beleza e referência. O trabalho de valorização da cultura negra e indígena permeia quase todas as atividades de que as crianças participam: os mitos contados no *Ojó Odé*, o *Afoxé*, a *Sacyzada*, os debates em sala. O trabalho pedagógico é referenciado a uma marcação forte dos elementos da cultura negra, ações de valorização da estética negra pelo discurso e pela presença visual dessa estética em vários espaços (BRANDÃO, 2017).

A Carla comentava: “Quem me dera ter o cabelo assim bem crespo, com esses cachinhos”, se referindo aos cabelos da Ana. A Carla é uma menina branca de longos cabelos lisos. Um discurso que encontrei durante todo o período do campo foi a valorização de algumas estéticas próprias da negritude, como os cabelos crespos, a cor da pele, as marcas de religiosidade africana. A Ana respondeu que o cabelo dela já não tinha tantos cachos porque o seu pai havia alisado. As crianças perguntaram: “você não queria?” Ela respondeu: “claro que não!”. Na semana seguinte, em uma outra conversa sobre cabelo, essa na hora do lanche, perguntei à Ana por que não soltava o cabelo, ela respondeu que estava querendo que ele

virasse uns *dreads*, soltou e me mostrou como algumas partes debaixo do cabelo estavam se “*drenando*”. (BRANDÃO, 2017, p. 58).

O desejo de Ana de que seu cabelo virasse *dreads* é também uma expressão da identidade negra, pois os dreadlocks, fios entrelaçados, fazem referência a guerreiros do leste do continente africano, tendo sido popularizado na Jamaica. Os negros que foram escravizados se utilizavam deste estilo para afirmar a sua cultura e mostrar sua resistência à cultura europeia (FERREIRA, 2017). Porém, mesmo um ambiente inovador como este não está isento das práticas racistas que marcam a sociedade, nem de distorções, como observa Brandão (2017) ao narrar alguns episódios que vivenciou com as crianças da Vila, como quando uma criança se referiu a outra como “preto nojento”:

O comentário de Mauro sobre a periculosidade dos grupos indígenas, e essa discussão entre André, Michele e Pedro, mostram quão evidente o racismo está enraizado e, mesmo num espaço com toda potência da Vila Esperança ainda é um barco (junto a outras naus, certamente) num mar de construções históricas opressivas. Ainda que esses espaços produzam a valorização e desmistificação cotidiana da cultura negra e indígena, são pouco suficientes para toda desconstrução necessária desse modelo hegemônico de pensamento, em especial para o processo de desenvolvimento das crianças. (BRANDÃO, 2017, p.78)

Portanto, para Brandão (2017), pensar uma práxis que possibilite outras existências, que se distancie do imaginário branco como modelo de vida, demanda rever um longo e doloroso aparato de construção ideológica (BRANDÃO, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode atribuir só à escola a tarefa de acabar com o racismo. Todavia, sendo este um espaço plural que recebe indivíduos de diversas etnias, ela tem um papel fundamental na luta contra a discriminação, pois o racismo permeia a sociedade e sua efetivação através de práticas discriminatórias atinge os corpos negros, causando sofrimento e evasão escolar.

Para alcançar esse objetivo, é necessário, entre diversas ações, que os corpos negros sejam representados em todos os meios, não como o marginalizado, o criminoso, a empregada doméstica, a babá, o símbolo sexual, etc. São imprescindíveis referências positivas destes corpos, e que situações de discriminações raciais não sejam vistas como pequenos atritos entre crianças e adolescentes, que sejam combatidas e não ignoradas. Também são necessárias práticas

pedagógicas que façam a diferença como o espaço cultural Vila Esperança e Escola Pluricultural Odé Kaiodê, que realizam ações de valorização da diversidade cultural.

É necessário ainda repensar as Ciências Sociais, como a História, a Geografia Humana e a Sociologia, pois, mesmo que tentem exercitar a autocrítica e se esforcem para não estereotipar o não europeu, elas ainda possuem as marcas do projeto do colonizador europeu, que é centralizado no etnocentrismo Ocidental. A crença na supremacia da epistemologia do Ocidente prejudica conceitualmente os intelectuais e os povos africanos, o que Nascimento (2017) chama de “encarceramento conceitual”, o que inviabiliza o nascimento de um pensamento anticolonial e uma ação política para libertar os povos inferiorizados dentro do processo histórico.

Santos, A. (2015) denomina como povos afro-pindorâmicos os grupos colocados como inferiores pelo processo colonizador, como os povos indígenas e africanos, que foram “taxados como inferiores, religiosamente tidos como sem almas, intelectualmente tidos como menos capazes, esteticamente tidos como feias, sexualmente tidos como objeto de prazer (...)” (SANTOS, A., 2015, p. 38), o que demonstra a necessidade de uma produção afrocentrada para a práxis de uma ação pedagógica que, de fato, valorize a diferença étnico-racial.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.

AKBAR, Na'im. *Ciências Sociais Africêntricas para a libertação humana*. Journal of Black Studies, vol. 14, n. 4, p. 395-414, junho de 1984. Tradução de Mpenzi Rocha. Publicado no blog Preta & Gorda. Disponível em: <<https://pretaegorda.blogspot.com/2017/08/ciencias-sociais-africentricas-para.html>>. Acesso em: 09 out. 2018.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. *CADERNO CRH*, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Set./Dez. 2014. ISSN 0103-4979. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v27n72/11.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BARBOSA, Regiane Riquena; MASO, Tchella Fernandes. Possíveis contribuições de Aníbal Quijano para as relações internacionais. *ENEPEX*, Encontro de Ensino e Extensão. 8º ENEPE UFGD, 5º EPEX UEMS, 2014. Disponível em: <<http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/435.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

BARBUJANI, Guido. *A invenção das raças*. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2007.

- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: \_\_\_\_\_; CARONE, Iray (Orgs.). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <<http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan-fev-mar-abr 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2018.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu* (26), janeiro-junho de 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>>. Acesso em: 25 nov.2018.
- BRANDÃO, Sheylane Nunes. *A Educação pluricultural na Vila Esperança: caminhos, tramas e diálogos do tornar-se sujeito*. Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília: 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23671>>. Acesso em: 18 abr. 2018.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. *Censo demográfico 2010*, p. 1-205, 2010. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd\\_2010\\_educacao\\_e\\_deslocamento.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf)>. Acesso em: 06 maio 2018.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2018.
- CANDAU, Vera Maria. *Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CASTILLO, Lisa Earl. *Entre a oralidade e a escrita: a etnografia nos candomblés da Bahia*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/211733162/Castillo-Lisa-Earl-2005-Oralidade-e-Escrita-nos-Candombles-da-Bahia-tese>>. Acesso em: 23 maio 2018
- CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo na escola pública da Cidade de São Paulo. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.
- CUTI. Quem tem medo da palavra negro. *Revista Matriz: uma revista de arte negra*, editada em novembro de 2010 pelo Grupo Caixa Preta, de Porto Alegre, RS. Disponível em: <[http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/quemtemmedodapalavranegro\\_cuti.pdf](http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/pdf/quemtemmedodapalavranegro_cuti.pdf)>. Acesso em: 04 set. 2018.
- FARIA, Juliana. Homenagem a Maria Stella de Azevedo Santos – Mãe Stella de Oxossi. *Revista África e Africanidades*, Ano 2, n. 5, maio de 2009, ISSN 1983-2354.p-6. Disponível em:

<[http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Homenagem\\_Mae\\_Stella.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Homenagem_Mae_Stella.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2018.

FERREIRA, Cíntia. Dread → significado espiritual e origem. *GreenMe.com.br. Farei bem à terra*. Publicado em 08/05/2017, atualizado em 04/07/18. Disponível em: <<https://www.greenme.com.br/significados/5346-dread-significado-origem>>. Acesso em: 05 maio 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

\_\_\_\_\_. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, set-dez, 2002, pp. 40-51. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em:

HAMPATÉ BÂ, A. *A tradição viva*. In: História Geral da África I. Metodologia e Pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345975/mod\\_forum/intro/hampate\\_ba\\_tradicao%20viva.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345975/mod_forum/intro/hampate_ba_tradicao%20viva.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 32, nº 94, junho de 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2018.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro, Vozes, 2003. 404 páginas. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/6458778/moscovici-serge-representacoes-sociais-investigacoes-em-psicologia-social-traduc>>. Acesso em: 29 maio 2018.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2004.

NASCIMENTO. Aline Maia. Em defesa de uma epistemologia destoante: notas sobre a epistemologia africanocentrada. *Revista Eixo – Especial Educação, Negritude e raça no Brasil*. Vol 6, nº 2, 2017, p. 44-50. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuto. *A questão racial no Brasil e as relações de gênero*. Fazendo Gênero 8- Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008. p.1-6. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Nogueira-Felipe-Teruya\\_01.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2018.

RODRIGUES, Darlen Priscila Santana. *"Pontecendo..." Ecomuseologia e musealização: análise sobre a Vila Esperança*. Monografia apresentada como pré-requisito para a aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Museologia- Bacharelado, da Faculdade de Ciências Sociais, 2016. Disponível em: <[https://www.cienciassociais.ufg.br/up/106/o/parte1\\_TCC\\_Darlen\\_Museologia\\_UFG.pdf](https://www.cienciassociais.ufg.br/up/106/o/parte1_TCC_Darlen_Museologia_UFG.pdf)>. Acesso em: 05 nov. 2018.

SANTANA JR, Humberto Manoel de. *Conhecimento universal na encruzilhada: quando o europeu se torna nativo*. VII Seminário de Alunos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional-UFRJ, 2017.

SANTOS, Antonio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. INCT, Brasília, 2015.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. Acerca do conceito de representação. *Revista de Teoria da História*, Ano 3, Número 6, dez/2011 Universidade Federal de Goiás. ISSN: 2175-5892. 53p. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/viewFile/28974/16144>> <<https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/viewFile/28974/16144>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SANTOS, Sales Augusto. Contextualização da Lei nº 10.639/03. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

SILVA, Flávia Cavalcante da Conceição. *Escola pluricultural odé kayodé: 2004 a 2007*. Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual de Goiás - Unidade Universitária de Jussara, 2008. Disponível em: <[http://www.cdn.ueg.br/source/jussara/conteudoN/1207/MONOGRRAFIA\\_FLAVIA.pdf](http://www.cdn.ueg.br/source/jussara/conteudoN/1207/MONOGRRAFIA_FLAVIA.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2018.

SOUZA, Andreia Lisboa. A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

SOUZA, Francisca Maria de Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

SOUZA, Ellen de Lima. *Percepções de infância de crianças negras por professores de educação infantil*. São Carlos: UFSCar, 2012, p. 8-116.

SPIVAK, G. C. *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TRINIDAD, C. T. (2011). *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4284077/mod\\_resource/content/1/capitulo%20%20-%20Woodward%20-%20IDENTIDADE](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4284077/mod_resource/content/1/capitulo%20%20-%20Woodward%20-%20IDENTIDADE)>. Acesso em: 12 jun. 2018.



*Submissão: 30 de abril de 2019*

*Avaliações concluídas: 18 de dezembro de 2019*

*Aprovação: 18 de dezembro de 2019*

## COMO CITAR ESTE ARTIGO?

SOUZA, Lorena Francisco de; SILVA, Priscila Aquila Satiro. Espaço escolar, autoestima e corporeidade negra: reflexões a partir do Espaço Vila Esperança e da Escola Pluricultural Odé Kayodê. *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. v. 19, n.2, p. 1-24, e-190206, jul./dez., 2019. Disponível em: < <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive> >. Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >