

ARTIGO - 2022

<https://proceedings.science/anda/anda-2022/trabalhos/ensino-de-danca-e-dialogos-com-a-lei-116452008-analises-e-proposicoes-na-rede-ba?lang=pt-br>

## **Ensino de Dança e diálogos com a Lei 11.645/2008: análises e proposições na Rede Básica de Ensino de Pernambuco**

Geraldo de Lima Lopes – UFBA

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis do movimento

**Resumo:** Este texto é um recorte da minha pesquisa, em andamento, no Mestrado Profissional em Dança-PRODAN/UFBA. Numa pesquisa-ação envolve minha atuação docente no componente Arte/Dança na Escola Estadual N9 em Petrolina/Pernambuco. Discorro sobre o Ensino de Dança e possíveis abordagens didáticas ao encontro da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Investigo as danças populares locais e/ou regionais de Pernambuco e suas contribuições no processo de identificação cultural de estudantes e comunidade escolar na unidade. Busco responder, na perspectiva da Lei, se/ou como o ensino de danças pode tornar-se dispositivo de reflexão crítica e fomentar práticas artístico-educacionais na escola. Apresento nesse artigo alguns traçados da minha pesquisa impulsionados pela Dança. Por fim, trago a experiência com a roda, em sala de aula, numa abordagem afroperspectivista por Nogueira (2017), que compreende como ação acionadora de fluxos, caminhos, para que as práticas educativas sejam tanto um modo de descolonização quanto uma maneira de africanização e indigenização do currículo. Nesse percurso dialogo além de Nogueira (2017; 2019), Trindade (2013), dentre outras referências que se somam no percurso desta pesquisa.

**Palavras-chave:** DANÇA. LEI 11.645/2008. ENSINO. RODA.

**Abstract:** The present text is a piece of my ongoing research, for my Master’s degree on Dance UFBA- Bahia. An active research which involves my teaching performance on Arts/Dance at State School N9 in Petrolina, Pernambuco. I discuss Dance Teaching and its possible didactic approaches meeting the Law 11.645/08 (BRASIL, 2008) which has included in the school system’s official curriculum the mandatory addition of the theme “Afro-Brazilian and Indigenous’ History and Culture”. I research the local and/or regional popular dances of Pernambuco and their participation in the students and community's cultural identifying process. I aim to respond, from the Law's perspective, if/or how dance instruction may become a device for a critical reflection and encourage artistic and educational practices at school. In this article, I present some of my research traits compelled by Dance. Lastly, I present the experience with the circle in the classroom, by an Afroperspectival approach by Nogueira (2017), which comprehends it as an action that triggers flows, paths, so that educational practices are both a form of decolonization and a way of Africanizing and indigenizing the curriculum. Along this path I discuss Nogueira (2017; 2019), Trindade (2013), amongst other references that were added to the course of this research.

**Keywords:** DANCE. LAW 11.645/2008. TEACHING. CIRCLE.

## 1. Primeiras palavras

Começo esse texto contextualizando como a Dança está contemplada nas orientações curriculares da Rede Básica de Ensino do Estado de Pernambuco, sobretudo, nos anos finais do ensino fundamental, fase educacional na qual desenvolvo a pesquisa. Nesse documento, a Dança está como uma das quatro sub áreas do conhecimento do componente curricular Arte o que engloba também os campos Artes visuais, Teatro e Música. Nesse sentido, o organizador curricular estadual, orienta que o ensino de Dança seja pautado a partir das danças cênicas e populares como o frevo, o maracatu, o caboclinho, o cavalo marinho, dentre outras manifestações locais, regionais [...] (PERNAMBUCO, 2019). Essas são algumas das expressões características da imagem cultural do estado.

Entretanto, é preciso ressaltar que na prática escolar, apesar das orientações curriculares citadas, nem sempre essas danças são abordadas na construção do processo de identificação cultural dos estudantes da escola. Assim, essa pesquisa surge de lacunas como estas no que se refere ao ensino dessas danças e suas relações com a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008)<sup>1</sup>. Para tal, é crucial atentarmos para a ligação entre este cenário pernambucano dançante e a formação étnico-racial do Estado e do Brasil e suas contribuições locais. Essa relação, além de contextualizar o Ensino de Dança a partir de manifestações que são características e estão presentes no imaginário cultural do Estado, pode contribuir para a percepção de pertencimento capaz de criar vínculos entre as pessoas estudantes pernambucanas e tais expressões culturais. Mas como isso está associado a Lei? A Lei 11.645/08, estabelece o tratamento da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no Currículo da Educação Básica, envolvendo, todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio.

Em Pernambuco, além das orientações de trabalho postas no documento curricular, aparece contemplada como um dos temas transversais integradores do Currículo, inclusive acerca das expressões e referências socioculturais locais, conforme texto abaixo:

---

<sup>1</sup> LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)

Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004, Resolução CNE/CP nº 1/2004 e Parecer CNE/CEB nº 14/2015) - essa temática deve ser trabalhada articulada a diferentes componentes curriculares, mas também no âmbito do currículo como um todo. Deve assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos na formação cultural, social, econômica e histórica da sociedade brasileira, ampliando as referências socioculturais da comunidade escolar na perspectiva da valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para a construção e afirmação de diferentes identidades. (PERNAMBUCO, 2019, p.37).

Ademais, de forma geral, deve estar associada as práticas pedagógicas de professores e suas disciplinas, pois trata-se de uma nova forma de pensar os temas que constituem a Educação Básica. Portanto, o trato da temática Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, propostas pela legislação supracitada, não é tarefa exclusiva da Arte/Dança, porém, neste trabalho é a Dança que busca e propõe essa discussão acerca dessa pauta na escola. Somando-se a essas reflexões, é importante considerarmos quem são essas pessoas estudantes a que me refiro e quais os seus contextos locais?

A Escola N9 de Petrolina/PE, é rica na pluralidade. As pessoas estudantes são oriundas das roças, da cidade e vilas ribeirinhas cortadas por longínquos canais de irrigação do entorno da Escola. São retrato das diversidades étnico-raciais locais, regionais e nacionais. Foi dessa percepção, por vezes ignorada na escola, que iniciei e propus ações envolvendo estudantes e equipe escolar acerca da Dança e da cidadania, buscando compreender como essas diferenças encontravam espaços nos processos de aprendizagens em Dança, indagando como tais processos contribuíssem para a construção de uma educação onde as relações étnico-raciais fossem consideradas e percebidas na escola.

Inicialmente, além de tratar da temática atrelada ao Ensino de Arte/Dança, compreendi que seria crucial também relacioná-la aos demais componentes curriculares uma vez que a temática, como visto, deveria ser trabalhada considerando a noção de transversalidade. Isso porque durante esse processo na Escola Estadual N9 em Petrolina/PE, percebi que o tema era pouco ou quase nunca discutido também nos momentos de formações do corpo docente, reuniões e outras atividades da comunidade escolar. Nessas tessituras, havia um certo apagamento das questões étnico-raciais, tão presentes no cotidiano da escola e em nossa sociedade brasileira. A partir disso, propus um momento em que pudesse fazer uma apresentação expositiva para as pessoas colegas docentes, educadoras de apoio e gestoras da

unidade escolar. Na oportunidade, além de apresentar a Lei 11.645/08 e sua inserção no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996) texto alterado pela lei, considerei as suas reverberações nas orientações curriculares de Pernambuco.

Aliado a abordagem dos pontos acima, compartilhei com os presentes alguns materiais que abordavam dentre outros assuntos, termos ou expressões racistas com seus respectivos significados que quando usadas acabam reforçando práticas de cunho racistas, estruturalmente “naturalizadas” na sociedade. Nesse processo de apresentação, muitas reações foram acontecendo, dentre elas, a surpresa pelo desconhecimento da legislação, pela grande maioria dos colegas, algo que eu já havia percebido. Aliado a tais reações, vieram as declarações de que alguns desses termos apresentados permeavam seus cotidianos inconscientemente.

A partir dessa discussão cada pessoa, agora na sua Área, revisitou seus conteúdos, analisando possibilidades para que de algum modo a temática e seus conhecimentos fossem contemplados nas suas aulas. Essas discussões apontaram para algo primordial que era conhecer, de fato, o nosso público escolar. Em outro ponto inicial dessa etapa, abrimos uma escuta das pessoas estudantes. Uma oportunidade de dar voz, e até mesmo visibilizar discursos por vezes silenciados, para entender como essas pessoas se compreendiam. Para a escola, foi um momento de perceber melhor e refletir acerca da comunidade a qual se constituía.

A primeira ação, por meio de dados coletados das respostas dessas pessoas na avaliação da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP/2022<sup>2</sup> aplicada no dia sete de junho de 2022 e contou com a parceria de demais professores da escola. Esse levantamento demonstrou o seguinte: quando perguntadas sobre o quesito cor e raça das 340 pessoas estudantes participantes 250 delas se identificaram como pretas e/ou pardas.

A segunda, feita em parceria com o professor de Matemática, aconteceu entre os dias 13 e 17 de junho de 2022 por meio de questionário. Das 433 pessoas matriculadas na Escola (envolvendo turmas dos 6ºs anos do Ensino Fundamental à terceira série do Ensino Médio), 290 responderam à pesquisa. As demais, algumas se recusaram a

---

<sup>2</sup> A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP é um projeto nacional dirigido às escolas públicas e privadas brasileiras, realizado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada - IMPA, com o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática – SBM, e promovida com recursos do Ministério da Educação - MEC e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações– MCTI. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm>.

e outras não estavam presentes ou não souberam responder. Aqui, fizemos as seguintes perguntas e obtivemos as respectivas respostas:

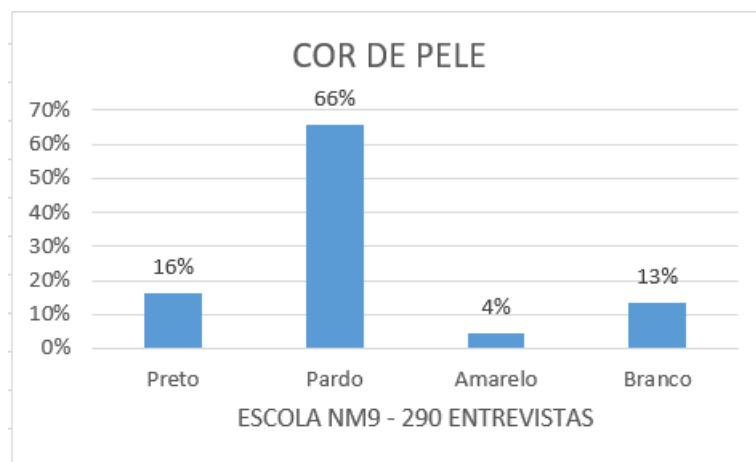


Fig. 1 Gráfico. Fonte: Arquivo pessoal

Para todos verem: a imagem mostra um gráfico contendo quatro barras alinhadas na vertical todas na cor azul. A primeira barra erguida acima do nome Preto traz a porcentagem de 16% no topo. A segunda, a sua direita erguida acima do nome Pardo traz a porcentagem de 66% no topo. A terceira, ao lado da anterior erguida acima do nome Amarelo traz a porcentagem 4% no seu topo. A quarta e última, erguida acima do nome Branco traz a porcentagem de 13% no seu topo. No centro acima o texto: Cor de pele, escrito em letras maiúsculas, no centro abaixo do gráfico os nomes: Escola NM9 – 290 entrevistas. A esquerda da imagem números alinhados na vertical traz números de 0 a 70%.

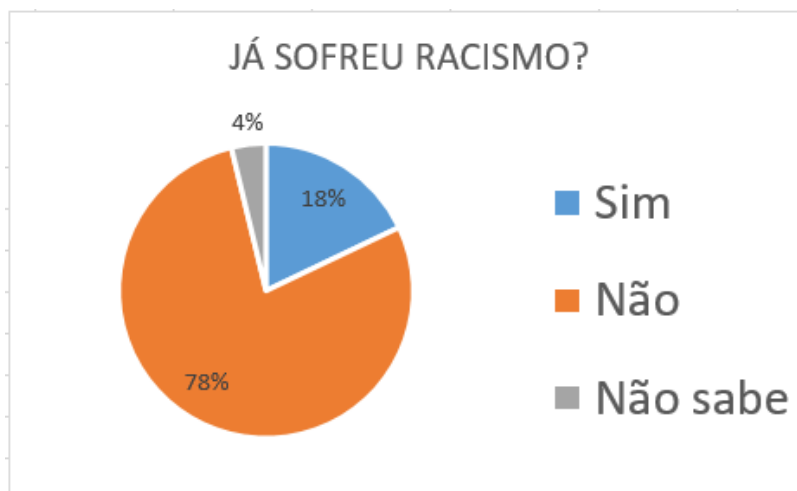


Fig. 2 Gráfico. Fonte: Arquivo pessoal

Para todos verem: a imagem mostra um gráfico circular dividido em três cores diferentes. A primeira, cor laranja com a porcentagem 78%. A segunda cor cinza com a porcentagem de 4%. A terceira cor azul com a porcentagem de 18%. Ao centro superior, o texto: Já sofreu racismo? escrito em letras maiúsculas. A direita do gráfico pequenos quadrados com a descrição do que representa cada cor: Azul sim, laranja não, cinza não sabe.

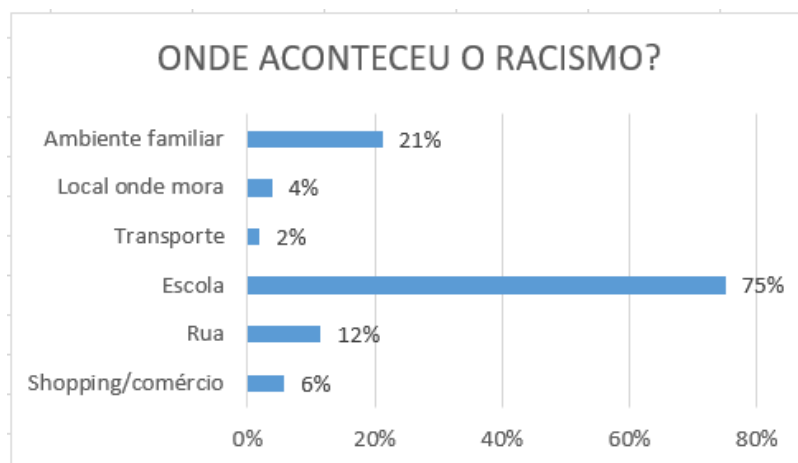


Fig. 3 Gráfico. Fonte: Arquivo pessoal

Para todos verem: a imagem mostra um gráfico em barras na horizontal, todas na cor azul. A primeira traz o nome shopping/comércio com porcentagem de 6%. A segunda, o nome Rua com 12%, a terceira, Escola com 75%, a quarta Transporte com 2%, a quinta Local onde mora com 4% e a sexta e última ambiente familiar com 21%. Ao centro escrito em letras maiúsculas o texto: onde aconteceu o racismo? Na parte inferior do gráfico números com porcentagens de 0 a 80%.

Os dados demonstraram sobretudo dois aspectos muito contundentes: que a escola é composta majoritariamente por pessoas pretas/pardas, algo que a anterior já havia revelado, e das pessoas que afirmaram que já sofreram racismo, esse foi o espaço em que isso mais aconteceu. É salutar assumir que são muitas as tensões que permeiam o debate acerca das questões raciais e de identidade no nosso país, e a escola é parte desse meio, portanto, não há surpresa de que este também por vezes, seja um dos espaços onde o racismo aparecerá.

É justamente nesse campo que a lei se coloca necessária paralela a essas tensões e embates cotidianos. Parte daqui a importante compreensão sobretudo das pessoas docentes da arte/dança dessas questões que abarcam, por conseguinte, os termos como o de “raça”. Segundo Borges,

A palavra “raça”, que também é conceito, foi construída socialmente nas tensões postas entre brancos e negros/indígenas, mas que dispensa o conceito biológico empregado no século XVIII. Reafirmamos a ideia de que raça não é algo biológico, antes de tudo, um conceito social. (BORGES, 2020, p. 3).

Com tais informações, como a dança pode desenvolver ações que coadunam para um olhar atento para essas diferenças que é a Escola?

## 2. Propondo a Roda<sup>3</sup>

Continuando essa escuta, perguntas, provocações, curiosidades e indagações que envolvem essas questões, permeiam as aulas de dança. Nesse percurso, converso com o conceito pedagógico de roda<sup>4</sup> defendido por Nogueira (2019), para o autor, assumir a roda, enquanto formato de círculos nas salas de aula é uma tática para produção de conhecimento, uma vez que os conflitos são próprios das relações humanas, o que reforça a importância de trabalhar a dança na perspectiva da coletividade, assim, cabe assumir as tensões e colocá-las numa roda num círculo dialógico e propositivo.

Nesse sentido, tenho experimentado essa configuração da roda em diversos espaços físicos da escola ampliando as aulas de dança para além da organização tradicional com filas alinhadas e em espaço fechado. Assumir a roda, ajuda na compreensão de que os conhecimentos se dão também nas trocas, relações, diferenças e coletividades. Uma das suas características, a horizontalidade, converge para a percepção do olhar para si e também para as outras pessoas sem hierarquizá-las. Somos todos, todas, e todexs pessoas necessárias nessa roda que, segundo Trindade (2005) é um valor afro-brasileiro, abarcando idas e vindas pressupondo também um relacionamento circulante envolvendo deslocamentos, dinamismo e movimento, um olhar para o processo.

Por outro lado, metaforicamente a roda enfatiza a contribuição dos pares estabelecendo uma inter-relação entre os diversos saberes que convergem para um movimento comum: promover um espaço onde o respeito as diferenças sejam vistos como importantes e necessários na construção das aprendizagens. Entretanto, convém ampliar as relações dessa roda para além do seu significado literal, aqui é também meio para entendermos a importância dessa diversidade na construção de múltiplos saberes.

---

<sup>3</sup>Aqui enquanto subtítulo escrevo Roda (com inicial maiúscula) por entender que se trata de uma estratégia didático-metodológica e também uma noção/conceito. Contudo, essa diferenciação de nomenclaturas na escrita do termo é algo que ainda está em estudo na pesquisa. No corpo do texto utilizo o mesmo nome escrito com letra inicial minúscula.

<sup>4</sup> Segundo o autor, a inspiração para a formulação afroperspectivista da roda como um conceito pedagógico tem várias fontes. Primeira, uma alusão direta às rodas de capoeira, candomblé, cantigas, pajelança, samba e jongo, entre outras. Em outra, praticamente uma citação do livro No princípio, era a roda, de Roberto Moura, publicado em 2004.

Revisitando histórias, recontando-as lançando perguntas, promovendo indagações... inclusive sobre a própria construção enquanto Estado de Pernambuco e Brasil, apontando ambos como territórios multiétnicos e pluriculturais que fazem parte da formação do nosso povo. Esse entendimento “rodante”, estende-se inclusive ao diálogo que proponho aos demais colegas das outras áreas de conhecimentos quando falo da importância de todas nós, pessoas docentes, buscarmos comungar com a Lei. Tal relação, soma-se aquela transversalidade inicial entendendo elo comum da temática que atravessa as áreas, e que devem ser ensinadas na escola. Nesse quesito faz-se imprescindível, portanto, cruzar as fronteiras por vezes “encaixadas” nos quadrados de cada componente e convidar a escola para compor também essa “roda dialógica” entendida como tessitura para a produção de conhecimentos amplos inerentes à Dança, a vida, a escola e que estão no mundo.

As pessoas estudantes e participantes dessas aulas de arte/dança são pré-adolescentes cursando o 7º ano do Ensino Fundamental anos finais, em faixa etária entre 11 e 14 anos. Uma maneira prática de instigar a percepção da importância de respeitar a outra pessoa em suas singularidades ampliando o olhar para seus traços étnico-raciais se dá exatamente nessa construção circular da roda. Ao estarmos todas juntas nesse formato, a saída de alguém gera uma lacuna que vai demandar uma reorganização espacial entre as pessoas presentes para que a roda preserve a sua continuidade. Ao chamar atenção para essa questão associada a importância de cada pessoa nesse conjunto, tenho escutado depoimentos dessas pessoas que convergem para essa compreensão.

Nesse aspecto, não basta somente a configuração em formato circular, mas invoca uma reflexão, um olhar para a importância da outra pessoa nesse coletivo. Ademais, essa tática vem contribuindo para evitar a falta das pessoas nas aulas de dança. Na falta, a aula não deixou de acontecer, contudo, exigiu de todas as demais pessoas, aquela (re)organização para que fosse vivenciada como poderia. Tal tratativa não busca desenvolver um alto ego de que esta ou outra pessoa é mais ou menos importante que as demais nesta roda, mas sim, que é tão importante quanto, que a sua ausência nessa dança fez/faz muita falta, afinal a percepção da ausência desta ou daquela pessoa na aula, é de alguma maneira uma presença, sim, presença metafórica. Estabelecer relações que aproximam o Brasil e a África também tem sido outra via explorada nas aulas de dança, a



contextualização/desconstrução/referência de fatos por vezes esquecidos nos livros de arte/dança, sobretudo didáticos, tem sido fomentos de reflexões que coadunam para essa percepção da valorização da diferença em si e na outra pessoa. Perceber essa herança ancestral, semelhanças tem provocado entre as pessoas estudantes a importância de conhecer melhor a história e trajetória de seus familiares passados. Essa estratégia tem sido provocada fazendo um retorno por meio da construção da árvore genealógica das suas famílias, um movimento de olhar para trás, para o que veio antes e com isso, compreender melhor a si a este presente.

Experiências como essas, tem contribuído para a valorização e melhor compreensão da nossa construção histórica e desenvolvido um outro modo de ver, mais afetivo e de pertencimento às culturas Afro-brasileiras/Indígenas por parte dessas pessoas estudantes. Tal metodologia apoia – se na ideia de que nunca é tarde para voltar atrás e apanhar o que ficou para trás num exercício de (re)ver/visitar trajetos passados. Também se inspira no sentido filosófico do símbolo sankofa. “Sankofa é descrito como símbolo da sabedoria e do conhecimento, a ideia de que devemos aprender com o passado para nos erguermos no presente e no futuro”. (NOGUERA, 2019, p.64).

Tais ações em Arte/Dança juntam-se a tratativa de aguçar o olhar entre as pessoas respeitando-as nas suas subjetividades que é percurso para a valorização das inúmeras diferenças e diversidades presentes cotidianamente.

Todas essas experimentações buscaram mover ações que desaguam na prática da Arte/Dança em consonância com as proposições da Lei aqui tratada. Foram/são<sup>5</sup> muitas as iniciativas na construção desse trajeto, este é um processo miudinho que acontece no cotidiano de cada aula. Isso porque a prática da Dança na escola ainda enfrenta muitos olhares distorcidos que permeiam o imaginário desse corpo que dança, independente das definições de gêneros. Se tratando de uma instituição de contexto rural, num município do sertão pernambucano isso está muito arraigado na formação social dessas pessoas.

Para driblar tais visões, aliado às concepções dessa roda venho experimentando ações corporais partindo da ideia inicial de movimento, isso envolve deslocamentos, relações, trocas e isso, é intencional. Esse processo acontece em espaços variados

---

<sup>5</sup> Aqui faço uso de verbos no passado/presente porque algumas ações descritas já aconteceram, no entanto, outras estão em percurso e caminham juntas à pesquisa.

da escola e sem a utilização de músicas, apenas o som provocado das relações desses corpos com as ações nos espaços. Percebo que desse modo há uma entrega maior e determinado desprendimento dessas pessoas acerca de alguns pre-julgamentos sobre seus corpos. Na minha percepção, essas ações aproximam esses corpos da Dança, haja vista, a proposta do mover é da própria natureza de existir de todas as pessoas/corpo(a)s/gentes, independente de códigos, (pre) conceitos, onde quer que estejam.

### **Considerações finais**

Por fim, outra ponte de investigação nessa pesquisa se dá na busca de ampliação e percepção de elementos que aproximam essa relação Pernambuco-Brasil-África. Uma dessas, a partir de danças populares sugeridas nas organizações curriculares já citadas no início deste texto. Algumas semelhanças, dentre aquelas, apontam para o Maracatu, “Unidade, memória, identidade, tradição – tudo que compõe os maracatus do Recife tem ampliações em movimentos sociais que buscam retomar referências entre Brasil e África e, em especial, entre congo, Angola e Pernambuco”. (SABINO e LODY, 2011, p. 37). Ainda de acordo com os autores, o termo nação comum nessas danças manifestações pernambucanas, contribui para a compreensão desse país que comungo despertar na educação dessas pessoas estudantes e na escola. Um entendimento de pátria que é constituída de diversas vertentes étnico – raciais, ao mesmo tempo em que se percebe enquanto unidade, daquilo que é de/para todas as pessoas, onde cada uma se vejam/sintam pertencentes, importantes e especiais. Na visão de Nação no Maracatu, “O sentido de nação nos contextos especiais dos maracatus, é também ampliado no que se entende por nação – território, nação, modelo étnico -, e nação com o sentido de um lugar comum onde se cultivam, semelhanças, singularidades e identidades”. (SABINO e LODY, 2011 p. 34). Assim, sigo movendo essa roda dançando, diálogos, trocas, relações, diferenças, singularidades...

Geraldo de Lima Lopes-UFBA

[glopes.pe@outlook.com](mailto:glopes.pe@outlook.com)

Estudante do Mestrado Profissional em Dança-PRODAN. Especialista em Dança Educacional e Artes Cênicas. Professor de Arte/Dança na Rede Básica de Ensino de Pernambuco. Integrante do Grupo de Pesquisa "Corponectivos em Danças" (PPGDANÇA/UFBA).

## Referências

GOVERNO DE PERNAMBUCO – Secretaria Estadual de Educação, **Currículo de Pernambuco para o ensino fundamental**. Disponível em

<<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=4419>> Acesso em 28 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

NOGUERA, Renato. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. **Revista Magistro**. Rio de Janeiro, v.1, n.15, 2017. Disponível em:

<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/issue/view/231>. Acesso em 11 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Entre a linha e a roda: geopolítica, infâncias e educação das relações étnico-raciais. **Educação em Rede**, Rio de Janeiro, v.6, p. 35-58, 2019. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/multimedia/publicacoes/pdf-educacao-em-rede-vol-6/>. Acesso em 03 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, DF, n. 31, p. 53-70, maio/out. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/issue/view/1893>. Acesso em: 03 set. 2022.

BORGES, Luis Paulo Cruz, A circularidade de sentidos sobre o racismo na escola: vozes de um conhecimento produzido em roda. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2. p. 1-7. Jul./dez. 2020. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/issue/view/4011>. Acesso em: 03 set. 2022.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (org). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: ACERP; Brasília, DF: TV ESCOLA, 2013.

LODY, Raul; SABINO, Jorge. **Danças de matriz africana: antropologia do movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

