



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos
de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

PERSPECTIVAS DE INSERÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ARQUITETURA ESCOLAR, UMA PROPOSTA DE PROGRAMA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO GRIÔ

RUI ROSA DIAS DE JESUS¹

Resumo: O presente artigo visa desenvolver perspectivas à concepção de projetos de escola mais atraentes aos estudantes negros. Dessa forma, serão desenvolvidas análises sobre as tendências de arquiteturas escolares tradicionalmente reconhecidas, compreendendo seus processos de formação a partir do reflexo de um projeto político pedagógico racista, que desconsidera as contribuições das populações negras à formação de sociedade, nega sua participação aos processos conceptivos das estruturas sociais, e torna os espaços de ensino desinteressantes, e desestimulantes, ao estudantes negros, contribuindo à elevação de seus índices de evasão escolar. A partir disso, diagnosticada parte da problemática do racismo presente nas narrativas arquitetônicas dos estabelecimentos de ensino, o artigo desenvolverá análises propositivas sobre como combater o racismo epistêmico presente nos projetos tradicionais de escola, sendo propostas estratégias de atuação dos profissionais de arquitetura, análises sobre práticas pedagógicas antirracistas existentes, e perspectivas de abordagem das temáticas negras - afro-brasileiras, e africanas, em projeto. Por fim, será desenvolvido o primeiro passo à construção de escolas emancipadas, engajadas na abordagem das relações étnico-raciais em seus ambientes de ensino, e fundamentadas em valores afro-brasileiros, e africanos, à concepção de seu projeto; sendo proposto um novo programa arquitetônico às escolas de educação infantil: o espaço griô – desenvolvido para e a partir das práticas da contação de histórias negras, as artes griô.

Palavras-chave: Arquitetura; Educação; Racismo

INTRODUÇÃO

Como tornar os projetos de escola mais atraentes aos estudantes negros? Essa é a principal questão para respondermos se quisermos construir escolas plenamente engajadas na abordagem das relações étnico-raciais. Se estamos comprometidos a pensar em práticas pedagógicas fundamentadas em valores afro-brasileiros e africanos, é também necessário que pensemos nos espaços apropriados onde acontecerão tais práticas. Afinal, como podemos ensinar sobre as relações saudáveis de culturas africanas com a natureza, se nossas escolas cimentam tudo o que há de terra? Como podemos falar sobre a vida em comunidade, da importância da cooperação, e do respeito ao próximo, se nossas escolas enfileiram carteiras, pregam a competição e um estudo individualizado?

¹ Graduando em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – FAU UFRJ; E-mail: ruirosa.dj@uol.com.br



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

Como podemos falar sobre a nossa espiritualidade, a nossa energia vital, o nosso axé, e sobre a importância do auto-cuidado com os nossos corpos, se as aulas em nossas escolas acontecem em salas fechadas, em regime de confinamento? Como podemos ensinar valores relacionados a circularidade, e falar da importância da roda em nossas expressões afro-brasileiras, e africanas, se nossas salas são quadradas, e nossas escolas são em formato de caixa? Como podemos ensinar sobre a ancestralidade, se em nossas escolas não há nada que remeta a nós, as nossas famílias, as nossas histórias, as nossas culturas, e a nossa existência? E enfim, como podemos construir um ensino verdadeiramente engajado, a partir de referenciais negros, se nossos estabelecimentos de educação forem concebidos a partir de referenciais brancos?

Essas questões nos provocam a repensar não apenas os projetos de escola, mas todas as arquiteturas que estruturam as nossas cidades. Como são construídos os espaços que frequentamos? Como são concebidos os projetos de hospitais, delegacias, fábricas, mercados, farmácias, prédios comerciais, ruas? E nossas casas? Quais histórias as arquiteturas dessas edificações nos contam? Por que são concebidas assim? Sobre quem essas arquiteturas falam? Essas indagações latentes, e todas as reflexões críticas subsequentes que podemos fazer, partem de um carretel de linha sem fim, pois vivemos imersos por um sistema cultural branco, racista, que invisibiliza, desvaloriza, e deslegitima tudo o que está associado à população negra – inclusive o seu próprio corpo. E por isso, se o mundo a nossa volta está construído para e a partir da população branca, com a presença de projetos políticos epistemicidas e genocidas à nossa população, tudo o que toca as nossas existências negras precisa ser repensado para que possamos ter uma vida plena, saudável e livre – sejam as cidades, e os espaços que frequentamos, as roupas que vestimos, a língua que falamos, a comida que comemos, o comportamento que temos com nossos familiares, com nossos amigos, e com nossa comunidade, as divindades que cultuamos, as relações que desenvolvemos com a natureza, e tudo mais o que constitui o hábito de nossa existência no cotidiano. É um processo de verdadeiro reencontro, de nos reencontrarmos em um mundo que nos fez e nos faz deslocado a todo momento.



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos
de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

Sendo assim, este artigo se subdivide em duas partes complementares. A primeira, em “ENTENDENDO O RACISMO NOS PROJETOS DE ESCOLA”, etapa diagnóstica, pretende-se analisar de forma crítica algumas tendências das arquiteturas escolares vigentes, reconhecendo algumas das formas de materialização do racismo do sistema educacional presente em espaços de ensino. A segunda, em “REPENSANDO OS PROJETOS DE ESCOLA A PARTIR DE VALORES AFRO-BRASILEIROS E AFRICANOS”, etapa propositiva, pretende-se traçar algumas perspectivas à concepção de projetos de escolas emancipadas, referenciadas, é claro, em pensamentos espaciais afro-brasileiros e africanos, numa tentativa produzir de protagonizar a vida de nossos estudantes negros, transformando a escola em um espaço mais atraente, vivo e acolhedor a eles.

Vale lembrar que as análises críticas, e as perspectivas traçadas neste artigo, estão diretamente relacionadas com o meu trabalho final de graduação (TFG) em arquitetura, “Espaço Griô – Perspectivas de Inserção das Relações Étnico-Raciais na Arquitetura Escola”, onde todas as pesquisas puderam ser aprofundadas, com o devido recorte à abordagem da problemática, levantamento formal de referências arquitetônicas, e a realização de entrevistas com educadores à máxima aproximação do campo pedagógico. Nesta breve discussão, utilizaremos 5 autores chaves: Eliane Cavalleiro (2014), ao entendimento do racismo presente na infância das crianças negras; Doris C. C. K. Kowaltowski (2011) e Michel Foucault (2002), às análises panópticas dos espaços institucionais de ensino; bell hooks (2017), à construção de olhar emancipador às estruturas escolares vigentes; e Azoilda Loretto da Trindade (2014), à abordagem da afro-brasilidades à concepção de projetos escolares na educação infantil.

ENTENDENDO O RACISMO NOS PROJETOS DE ESCOLA

Em geral, é na escola que se inicia a vida em sociedade, com rotinas, tarefas diárias, e o convívio com outras crianças de diferentes realidades. Esse é o



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações etno-raciais nos cursos
de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

momento de saída do círculo familiar para as primeiras experiências de mundo, e o descobrir de novos territórios afetivos. Por isso, para as crianças negras, é comum que a escola também se torne o primeiro lugar de contato com a discriminação racial – e ao mesmo tempo, não coincidentemente, o primeiro o lugar de contato com pessoas brancas. O racismo entra na infância da criança negra de forma velada – por vezes até escancarada, e com o tempo vai sendo consolidado em seu imaginário. Ao entrar em um estabelecimento de educação infantil, com estruturas educacionais consideradas tradicionais, a criança negra é iniciada a diversos processos de invisibilidade, nocivos à formação de sua subjetividade (CAVALLEIRO, 2014). Em muitos dos casos, do protagonismo de seus ciclos familiares, a criança negra torna-se aquela que se sente distante do núcleo da turma – ao fundo da sala, quando já encontramos hierarquias de carteiras presentes em classe, aquela que não se sente à vontade para se expressar entre os seus colegas – considerada tímida, “quietinha”, quando, na verdade, estamos falando de uma criança silenciada, aquela desinteressada nas atividades escolares, com dificuldades de sociabilidade com os outros colegas – principalmente com outras crianças negras, aquela que vive dormindo, cabisbaixa, e todos os demais comportamentos incomuns próprios de uma criança sadia, que expressam que aquela ambiência não potencializa, e pior, reduz a luz de sua existência. E assim, se essa infância negra não receber a devida atenção, cuidado, e acompanhamento de seus processos de amadurecimento, a formação escolar, em uma ação conjunta com todos os equipamentos midiáticos, vai deformando seu imaginário sócio-racial, comprometendo o desenvolvimento de sua autoestima, (CAVALLEIRO, 2014). De forma ampliada, podemos perceber que a formação escolar é um dos processos essenciais à deformação do imaginário sócio-racial da sociedade brasileira. E entendendo que esses processos são institucionalizados, regulamentados, estruturados, e regidos pela ação do Estado, podemos também compreendê-los como um projeto político que visa a manutenção das estruturas coloniais presentes. Sobre essa questão, Silvio Almeida (2018) nos reforça que



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes. (ALMEIDA, 2018, p. 65)

Com o passar do tempo, e a perpetuação de uma educação insensível às questões étnico-raciais, os processos de invisibilidade iniciados nas infâncias negras são ainda mais interiorizados, e transformados em processos ativos de auto-ódio, auto-negação, e auto-violação. O racismo é cristalizado, ganhando forma, e literalmente, corpo. Somam-se as tentativas de se branquear a pele; de se afinar o nariz; de alisar os cabelos; de raspar as cabeças, de usar lentes de contato verdes, azuis, e tantas outras tentativas de apagamento das marcas fenotípicas que selam as existências negras nesse mundo. Infelizmente, a todo tempo, a população negra é ensinada a olhar para o espelho, e não se reconhecer; a olhar para o seu irmão, ou sua irmã, e não se reconhecer; a olhar para a sua cultura, e se não reconhecer; a olhar para a sua arquitetura, e não se reconhecer; ela é ensinada a ser invisível a si mesma, e quando, por Deus, torna-se visível ao seu próprio olhar, ela é ensinada a odiar, a desprezar, a desvalorizar e a eliminar qualquer rastro de sua existência. E essa é uma das estratégias mais perversas que as estruturas coloniais desenvolveram para que seus sistemas de poder pudessem ser mantidos até os dias de hoje, educando a população negra a ser deseducada sobre si mesma a todo instante, em todo lugar, interiorizando as violências coloniais em suas próprias subjetividades.

À fase da juventude, após todos os processos de violência vividos na fase da infância, outras inúmeras razões relacionadas à vulnerabilidade social podem contribuir para que um jovem negro apresente um baixo desempenho escolar, ou mesmo abandone a escola; e ainda, somado a todas elas, espaços escolares pouco acolhedores às suas vidas, que conduzem práticas pedagógicas



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

limitantes, distantes de suas realidades, e por isso desinteressantes, e pouco atrativas. Ou seja, para os dados que comprovam que os jovens negros brasileiros são aqueles que apresentam os maiores índices de evasão escolar (Censo da Educação Básica 2018, 2019), e para reforçar o que já nos é claro, jamais devemos atribuir a culpa de uma evasão escolar de um estudante negro a ele próprio – como muito é feito, e reforça a negação da presença do racismo em nossa sociedade; mas sim atribuí-las às verdadeiras razões pelas quais o fizeram evadir. Se uma escola não se faz atraente à vida de um jovem negro, que sentido faria culpá-lo por não ter esse interesse – se não há nada, em nenhum lugar, a nenhum momento, que possa ter um significado potente à sua vida, e que protagonize a sua existência?

Devemos culpá-lo de seu baixo desempenho, ou de sua evasão, se a formação escolar sempre se fez nociva à sua existência? É necessário compreendermos que existe uma justa relação entre o desempenho dos alunos negros, seus altos índices de evasão escolar, e as estruturas racistas de educação presente – assim como as de toda sociedade, como nos indica Francisca Maria do Nascimento Sousa (BRASIL, 2005) ao afirmar que: “A questão da discriminação, da desvalorização dos alunos negros, muitas vezes, pode dificultar a integração destes e prejudicar seu desempenho escolar.” (BRASIL, 2005, p. 108).

Vamos nos debruçar a pensar espacialmente. A problemática do racismo presente no sistema de ensino brasileiro, principalmente às escolas públicas onde se concentra a maior parte das populações negras em idade escolar (Censo da Educação Básica 2018, 2019), se estende ao programa de arquitetura escolar quando seu projeto arquitetônico se apresenta como reflexo de um programa pedagógico tradicionalmente hegemônico, historicamente europeu, etnicamente branco e essencialmente racista. Ou seja, compreendendo que o projeto de escola é a materialização de um programa pedagógico, e compreendendo também que o programa pedagógico vigente é aquele concebido para e partir dos anseios da população branca: *voilà*, temos então um projeto de escola materializado para e a partir dos anseios da população branca, que



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

fundamentalmente, aparta a participação das populações negras a processos estruturais, e estruturantes, negando suas contribuições à formação de sociedade.

As arquiteturas escolares, que tradicionalmente conhecemos, são aquelas programadas para controlar, docilizar, e disciplinar os corpos, permitindo que sejam compartimentados, e hierarquizados (Foucault, 2002), e preparando o aluno para consumir, memorizar e armazenar a informação dada pelo professor – o que consolida um sistema de “educação bancária”, como teorizou o pedagogo Paulo Freire (hooks, 1994). Os estabelecimentos de ensino apresentam uma cisão entre a atividade corporal e a atividade mental, compartimentando-as, delegando à atividade corporal atividades relacionadas ao lazer, ao entretenimento, de exercício não-mental, incapaz de se fundir ao exercício intelectual. bell hooks aborda sobre essa questão num diálogo com Ron Scapp, outro educador preocupado com a inserção de pedagogias libertadoras: Ron Scapp:

[...] A noção tradicional de estar na sala de aula é a de um professor atrás de uma escrivaninha ou em pé à frente da classe, imobilizado. Estranhamente, isso lembra o corpo do conhecimento firme e imóvel que integra a imutabilidade da própria verdade. [...]

bell hooks: Nossa noção romântica do professor está amarrada a uma noção de mente transitiva, de uma mente que, em certo sentido, está em conflito com o corpo [...] A pedagogia libertadora realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula, que trabalhe com os limites do corpo, trabalhe tanto com esses limites quanto através deles e contra eles; os professores talvez insistam em que não importa se você fica atrás da tribuna ou da escrivaninha, mas isso importa sim [...]. (HOOKS, 1994, p. 184).

Para uma prática pedagógica tradicional, realizada num espaço de sala de aula tradicional, é necessário que o corpo seja mascarado, para que, dessa forma, as diferenças raciais e de classe sejam também mascaradas (hooks, 1994). Há um grande esforço para que seja construída uma falsa ambiência de neutralidade nos espaços de ensino, onde todos os discursos de poder presentes nas estruturas das relações sociais, e nas narrativas de formação de espaço, sejam também mascarados. A falsa neutralidade é um aspecto muito comum no sistema cultural branco, e esconde seu verdadeiro discurso de hegemonia, e universalidade, que aniquila as diferenças de padrão presentes. Por isso, a



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos
de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

abordagem de práticas pedagógicas que revelem a presença do corpo, que relacionem a interação entre corpo e mente, a atividade mental e intelectual, são os primeiros passos para a construção de um espaço de aprendizado libertador.

Neste sentido, hooks (1994) nos aponta que

O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem a respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos. Significativamente, aqueles entre nós que estão tentando criticar os preconceitos na sala de aula foram obrigados a voltar ao corpo para falar de si mesmos como sujeitos da história. Todos nós somos sujeitos da história. Temos que voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação. É por isso que os esforços para reconhecer a nossa subjetividade e subjetividade de nossos alunos geraram uma crítica e uma reação tão ferozes. (HOOKS, 1994, p. 186)

Assim, ao compreender que o mascaramento dos corpos é composto por uma prática de silenciamento, apagamento, e invisibilização de subjetividades individuais que não estão de acordo com a ideologia hegemônica proposta, corroborando para a manutenção do racismo estrutural presente em nossa sociedade, podemos compreender também que os espaços de sala aula tradicionais oferecem o suporte necessário para que esse mascaramento ocorra. Uma pesquisa realizada por Eliane Cavalleiro (BRASIL, 2005) evidencia como, espacialmente, a discriminação racial está presente na sala de aula. Ao posicionar corpos num lugar fixo, hierarquizando-os em fileiras de carteiras, nota-se que a ocupação dessas hierarquias por parte dos alunos forma um padrão de organização. Enquanto alunos brancos majoritariamente se sentam à frente, próximos da carteira do professor, ocupando lugares de maior visibilidade pessoal, alunos negros se concentram mais afastados, próximos ao fundo da sala, ocupando, inversamente, lugares de menor visibilidade pessoal.



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

ESCOLA A

Professora (branca)				
GB	GB	MN	GB	GB
GB	MB	MB	MB	GN
GB	GN	MB	GN	MN
GN	GB	MN	MN	GB
GN	MN	MN	MN	GB
GB	MN	MB		
				Pesquisadora

Garota Negra (GN); Garota Branca (GB); Menino Negro (MN); Menino Branco (MB).

Figura 1: Pesquisa de mapeamento racial das salas de aula de educação infantil Fonte: BRASIL, 2005, pg. 79

ESCOLA B

Professora (branca)				
GN	GB	MB	MB	GN / GB*
GB	GB	MN	MB	MB
MB	MB	MN		MN
MB	MB	GB	GN	GN
GN	MN	GN	GN	GN
		Pesquisadora		

Garota Negra (GN); Garota Branca (GB); Menino Negro (MN); Menino Branco (MB).
*As crianças sentam-se juntas.

Figura 2: Pesquisa de mapeamento racial das salas de aula de educação infantil Fonte: BRASIL, 2005, pg. 80

ESCOLA C

Professora (branca)				
MB	GN	GN	GB	GB
MN	GB	MB	MB	GB
MN	MN	MN	GN	MB
GN	MN	GN	GN	MN
MN	MN	MN	Lugar vago	MN
GN	MN	GN	MN	GN
MN	GN	GN	GN	MN
MN	Lugar vago	MN	Pesquisadora	GN

Garota Negra (GN); Garota Branca (GB); Menino Negro (MN); Menino Branco (MB).

Figura 3: Pesquisa de mapeamento racial das salas de aula de educação infantil Fonte: BRASIL, 2005, pg. 81

Como vemos, as formas de violência da discriminação racial se manifestam espacialmente porque as interações sociais se expressam no espaço. E por isso, a arquitetura, em nosso caso as arquiteturas escolares, se tornam 'cúmplices' dessas práticas racistas de nossa sociedade, pois corroboram para que a



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

hierarquia racista, dos diferentes lugares sociais ocupados por negros e brancos, seja perpetuada.

Para entendermos mais um pouco de como o racismo fundamenta todos os processos conceptivos de um projeto de escola, é necessário analisarmos criticamente não apenas seus programas, e suas narrativas arquitetônicas, mas como tudo o que é proposto se arranja espacialmente. Tradicionalmente, para que os processos de construção e de funcionamento interno sejam otimizados, as escolas, assim como outras edificações institucionais, são formuladas da mesma forma: o programa é adequado através de salas regulares, quadradas ou retangulares, com tamanhos similares, que são atravessadas por um pequeno corredor central, ou lateral, de circulação. Dessa forma, a ação dos corpos no espaço presente se torna limitada, condicionada para que seja realizada uma estrita vigia. Tais formulações de layout acabam se tornando desestimulantes para a formação integral dos estudantes, e impossibilitam a aplicação de uma educação transdisciplinar, com abordagem de outros valores culturais à formação – em nosso caso, valores afro-brasileiros e africanos, condenando a arquitetura escolar à aplicação de uma prática pedagógica hegemônica. Como podem ser exemplificados em planta, nos seguintes esquemas rígidos:

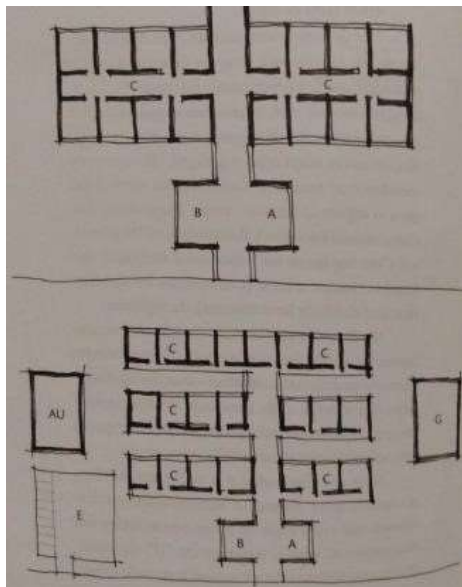


Figura 4: Organização padrão para a concepção de escolas tradicionais
Fonte: Kowaltowski, 2011, pg. 160



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos
de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

Legenda: A = administração, B = biblioteca, C = salas de aula, AU = auditório, E = estacionamento, G = ginásio.

Sobre essas tendências espaciais chamadas panópticas – que controlam a ação dos corpos no espaço, teorizada pelo filósofo Michel Foucault, Kowaltowski (2011) nos comenta que No caso das escolas, o panóptico determina cada criança em seu lugar, sem barulho ou conversa, sem dissipação ou desordem. “A visibilidade é uma armadilha” é o lema utilizado (Foucault, 1987). A ordenação espacial transformava a sala de aula em pequenos observatórios e a disciplina proporcionava um controle sobre os alunos. (Kowaltowski, 2011, pg. 64)

E ainda mais, quando aponta que Argumentava-se que essa configuração desmotiva os alunos e que a arquitetura nas escolas valoriza a autoridade, e não o indivíduo, o que estaria em desacordo com as novas metodologias educacionais. A configuração das salas tradicionais não permite olhar para os colegas de classe e trocar ideias, o que prejudica o relacionamento. Apesar dos diversos estudos que comprovam a necessidade de inovação, a maioria das escolas no Brasil ainda apresenta o criticado modo de ensino tradicional, que utiliza os espaços de forma pouco criativa. (Kowaltowski, 2011, pg. 161)

Essa “necessidade de inovação” da qual nos fala Kowaltowski (2011), para nós, população negra, parte primeiro por uma necessidade de resgate. Inovar é atravessar e retroceder a um tempo pleno, cheio e próspero; ou como foi dito no começo do artigo, “um processo de reencontrar-se”. O “novo”, que os arquitetos brancos modernistas, pósmodernistas, contemporâneos, neo-contemporâneos, nos ensinam a perseguir, para nós não seria aquilo capaz de superar a sociedade presente à chegada de um lugar desconhecido, mas sim aquilo capaz de costurar todos os retalhos de mundo que temos à produção de uma unidade, em direção a nosso próprio encontro, em ressonância àquilo que sempre fomos: livres. Não há superações, rompimentos ou cortes a mais para serem feitos ao nosso povo, mas sim suturas, costuras, junções que conduzam a integridade de nossa existência.



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos
de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

Ainda sobre o racismo dos projetos de escola, é também importante ressaltar que o silenciamento da população negra não acontece apenas pela invisibilização de suas questões para a formação de espaço, mas também pelo seu próprio silenciamento literal. Há uma ausência de processos participativos dedicados a escuta da população negra – seja pela escuta da comunidade negra presente nos territórios onde se implantarão novas escolas, seja pela escuta de educadores negros comprometidos com a abordagem das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas, ou mesmo pela escuta de arquitetos negros comprometidos com a abordagem das relações étnico-raciais em suas práticas arquitetônicas. A população negra não é considerada em nenhuma das etapas conceptivas de projetos de escola – assim como em quase todos os projetos de equipamentos sociais, e isso, certamente, é a principal razão que tem impedido que o ambiente escolar possa agir ao combate das desigualdades sócio-raciais presentes. Aliás, como falar de temáticas relativas às populações negras, se as populações negras não puderem falar? De nada adianta os arquitetos brancos se debruçarem a estudar sobre as questões relativas a nós, se nós não pudermos determinar de como as nossas existências se fazem significantes no espaço. O protagonismo de nossas temáticas só é capaz de se tornar verdadeiro, quando verdadeiramente estiverem atrelados ao protagonismo de nossas vidas. Se isso não for feito, é porque não há preocupação de realizar profundas mudanças nas estruturas de nossa sociedade, o que esvazia todos os potenciais de significado daquilo que poderia ser uma arquitetura relevante ao nosso povo, transformando nossas questões espaciais em nada mais que alegorias. Para exemplificarmos, lembremos do fetiche que alguns arquitetos, artistas e pensadores modernistas brasileiros tinham com as questões indígenas para a formação de um pensamento identitário de “brasilidade”. Na primeira metade do século XX, muitas edificações cariocas em art déco – movimento que fundamentou o modernismo, receberam nomes e elementos relativos às culturas indígenas como: Aracoara, Itahý, Itaóca, Tabajaras, Tapajós, Ypiranga, esculturas inspiradas em folhas, personagens mitológicos e muitos outros (VANINI, 2016).



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos de arquitetura e urbanismo em África e Brasil



Figura 5: Entrada do Edifício Itahy, Copacabana, Rio de Janeiro
Fonte: <http://avenidacopacabana.blogspot.com/2017/08/edificio-itahy.html>

Sobre essas apropriações, podemos nos perguntar: quais foram as verdadeiras contribuições para a visibilização, fortalecimento e valorização das culturas indígenas presentes? Ou melhor, o que isso contribuiu, verdadeiramente, para o combate do genocídio das populações indígenas? Ou ainda, os elementos utilizados se tornaram relevantes para alguma comunidade indígena? A única resposta possível que podemos dar é que a forma como a cultura branca atua no mundo é sádica. Após ocupar seus territórios, queimar suas casas, torturar suas famílias, estuprar suas crianças, suas mulheres, exterminar suas populações, e abominar todas as suas culturas, histórias, e divindades, para que nem em memória seus espíritos pudessem descansar em liberdade, essa mesma cultura decide “homenagear” a população indígena nas narrativas de suas construções que adoecem a terra, reservando a ela alguns pequenos elementos decorativos, que nada dizem sobre a verdade de suas vidas. E ainda, ao fim de tudo, em sua forma mais perversa, essa mesma cultura branca, que violentou as populações indígenas por mais de 500 anos, possui a audácia de alegar que é representativa às questões indígenas. O que dizer?

REPENSANDO OS PROJETOS DE ESCOLA A PARTIR DE VALORES AFRO-BRASILEIROS E AFRICANOS



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos
de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

Após esse breve diagnóstico realizado no capítulo anterior, sobre o racismo presente nas arquiteturas, e nos projetos de escola; podemos começar a traçar algumas perspectivas para a concepção de um projeto de escola que protagonize, de forma verdadeira, a população negra brasileira. Mas para que isso seja desenvolvido, primeiro devemos compreender alguns espinhos presentes nesse processo, e algumas dissonâncias a serem abordadas.

A arquitetura é a materialização dos valores sociais de um povo no espaço; e por isso, como já falamos, se os valores sociais presentes na sociedade brasileira são eurocêntricos, e racistas, as arquiteturas da sociedade brasileira também serão eurocêntricas, e racistas, incluindo sua arquitetura escolar. Assim, devemos ter muito cuidado ao contribuir para o pensamento de projetos de escolas existentes, para que nossas questões não se tornem marginalizadas também em espaço – como muito tem acontecido nos currículos. Se desejamos mudanças estruturais nos sistemas de educação, é necessário que as histórias, e as culturas afro-brasileiras, e africanas, se tornem protagonistas em todos as estruturas de ensino da escola. Ou seja, melhor dizendo, para a construção de escolas verdadeiramente engajadas é necessária a (re)formação integral dos currículos, dos educadores, dos gestores, dos funcionários, e das arquiteturas sobre as questões afro-brasileiras e africanas que estão sendo trabalhadas, sendo gerados assim, profundos impactos também à formação dos estudantes, e da comunidade ao redor da escola. Afinal, quais seriam as contribuições estruturais para o combate das narrativas hegemônicas de espaço, se nossas questões arquitetônicas forem reduzidas a uma única sala, ou a uma única espacialidade, ou a poucos elementos decorativos de uma escola? Essas narrativas hegemônicas vigentes deixariam de ser hegemônicas?

Para exemplificarmos que a não centralidade de nossas questões não contribui de forma eficiente para o combate das desigualdades sócio-raciais, temos a falta de efetivação da lei 10.639², que na maioria das escolas brasileiras, quando

² Implementada em 2003, a lei obriga a inserção do ensino de cultura, e história, africana, e afrobrasileira, no currículo escolar dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos
de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

aplicada, é restringida a atividades pontuais, e descontextualizadas de seu propósito de valorizar, fortalecer e legitimar as histórias, e as culturas afro-brasileiras e africanas. Muitos dados nos comprovam essa falta, e má aplicação da lei no cotidiano escolar, como os de Renato Nogueira (2014) que coordenou um projeto de pesquisa entre professores e professoras de filosofia que atuam nas redes públicas do Rio de Janeiro e Minas Gerais 84,6% das pessoas entrevistadas sabiam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi modificada e que os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena se tornaram obrigatórios; mas 76,9% das professoras e professores de filosofia não cumprem essa obrigação legal e 100% não tiveram esses conteúdos durante sua formação docente. Das pessoas entrevistadas, 92,3% se formaram entre 2004 e 2013, isto é, após a LDB tornar obrigatória a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos, sendo 76,9% depois de 2008, quando a inclusão de História e Cultura Indígena foi feita. Porém, 100% não aprenderam nada a esse respeito, e a maioria (76,9%) sente a necessidade de formação complementar porque não sabe como atuar. (NOGUEIRA, 2014, p. 16)

Ou seja, mesmo com a lei 10.639, onde a abordagem das relações étnico-raciais é institucionalizada pelo Estado, estando em vigor há 17 anos, a não centralidade dessa abordagem acaba por empurrá-la à sua antiga posição de marginalidade, e invisibilidade, podendo seu verdadeiro potencial de ação, e transformação de nossa sociedade sobre as desigualdade sócio-raciais.

No entanto, para além das outras formações que não estão em nosso campo de atuação – ainda que conectadas, por onde começamos a pensar sobre os projetos de escolas fundamentados em valores afro-brasileiros, e africanos? Bem, as possibilidades são muitas, e variam de reflexões pedagógicas para concepção de espaço, até aos estudos de arquiteturas e territorialidades negras – brasileiras e africanas. Mas todas elas devem começar pelo o primeiro passo, como já comentamos, de se ouvir o que as populações negras, presentes em projeto, têm a dizer. Afinal, como será essa comunidade escolar do projeto? Quais



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

são as culturas negras presentes nesse território de implantação? Quais as trajetórias negras que compõe a história desse lugar? O que a comunidade escolar negra acha sobre esse projeto? Não há receitas para seguirmos, pois cada comunidade negra, assim como qualquer outra, possui especificidades em sua formação a serem consideradas, e ouvi-las, considerá-las, será sempre o primeiro passo a ser dado para se construir uma forma sensível, verdadeira, responsável e comprometida de se atuar em arquitetura. Para o segundo passo, talvez já possamos começar a esboçar algumas perspectivas de narrativas estéticas à construção do espaço. E é para esse passo que debruçaremos um pouco mais de atenção.

Antes, para recorte de caso, desviaremos o curso de nossos esforços para pensar sobre as escolas de educação infantil. Pois, como vimos no começo deste artigo, as raízes de nossas existências, e a base da construção de nossas subjetividades, são formadas na fase da infância. Árvores com raízes saudáveis geram bons frutos, boas folhas; assim como, certamente, crianças saudáveis – fisicamente, mentalmente e espiritualmente, potentes em suas existências negras, certamente, geram jovens, e adultos também saudáveis, ativos para a realização de suas vidas, suas famílias e suas comunidades. Atuar para o combate do racismo na fase da infância, é fechar sua principal porta de entrada à sociedade, e de fato, cortar o mal pela raiz.

Para construir novos projetos de escolas infantis, fundamentados em valores afrobrasileiros, e africanos, é necessário que “novos” programas de arquitetura sejam propostos. E para que isso seja feito da forma correta, também é necessário que seja travado um intenso diálogo com o campo pedagógico da educação infantil, para entendermos quais práticas pedagógicas existem, e são verdadeiramente potentes à abordagem das relações étnico-raciais, direcionando-as à formação de pensamentos espaciais. Pensar projetos de escola, é reconhecer as demandas pedagógicas presentes. Por isso, é necessário que tenhamos cuidado para que não atoplemos as práticas pedagógicas engajadas já existentes com as novas propostas de programa,



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

tornando os projetos distantes do “mundo real” da educação, e dos educadores que já realizam um trabalho louvável, e de resistência, por vezes individual, para a inserção das questões étnico-raciais no cotidiano escolar. A direção de nossa discussão parte do universo pedagógico ao universo da arquitetura, pois um projeto de escola deve estar a serviço de sua comunidade escolar, nunca ao contrário. Infelizmente, a arquitetura é incapaz de solucionar, sozinha, as problemáticas sociais vigentes em nossa sociedade; mas ela pode, e deve, ser um poderoso instrumento para a formalização de novos arranjos de relações sociais, e em nosso caso, um poderoso instrumento para a formalização de espaços dedicados a práticas pedagógicas antirracistas. Sendo assim, nos atentaremos a uma prática de grande valia à toda população negra, e à educação infantil – muito utilizada por educadores engajados em práticas pedagógicas antirracistas: a contação de histórias.

Em diversas culturas africanas, e principalmente nas culturas afro-brasileiras, a tradição oral desempenha um papel fundamental para a construção de sociedade. É a partir dela que as gerações mais velhas se comunicam, e transpassam as vivências, valores, e saberes às gerações mais novas. E as gerações mais novas, assim como já foram as mais velhas, se tornam responsáveis por semearem tudo o que aprenderam às gerações novas futuras. É através da contação de histórias que a ancestralidade atua de forma cíclica, consolidando um caráter de eternidade a uma comunidade; pois mesmo que exposta a ação corrosiva do tempo, e que pereçam seus membros mais velhos, os mais jovens sempre manterão vivas suas histórias, seus saberes, suas tradições - enfim, suas culturas: o fio invisível que conduz todas as relações presentes. Àqueles responsáveis pela contação de histórias de uma comunidade, sob algumas perspectivas tradicionais africanas, são considerados os guardiões das palavras, dos saberes, e dos mitos, reconhecidos como griôs - grafia portuguesa para a palavra francesa “griot” (SOUZA, 2019).

Através da tradição oral, e pela contação de histórias, a população negra escravizada, mesmo que exposta a condições de vida subumanas, e apartada de



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos
de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

sua terra natal, pôde manter ainda viva a memória de sua cultura africana – o que hoje constitui nossa cultura afro-brasileira, formada por tradições africanas praticadas em território brasileiro. Dessa forma, podemos dizer que a tecnologia da fala, sempre muito praticada por civilizações africanas, não só desempenhou um papel educativo para a população negra brasileira sobre sua história e cultura tradicional - anterior a escravização branca europeia, mas um papel de resistência à construção de uma existência plena, livre, e emancipada, em oposição a todas tentativas de morte, e apagamento, praticadas no período da escravidão, e no pós-abolição.

No cotidiano escolar da educação infantil, a contação de histórias vem se tornando uma prática pedagógica cada vez mais essencial, sendo decisiva ao processo de ensino-aprendizagem. Pois sua dinâmica

[...] está ligada diretamente ao imaginário infantil. O uso dessa ferramenta incentiva não somente a imaginação, mas também o gosto e o hábito da leitura; a ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura; o conjunto de elementos referenciais que proporcionarão o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, a relação entre o espaço íntimo do indivíduo (mundo interno) com o mundo social (mundo externo), resultando na formação de sua personalidade, seus valores e suas crenças. (SANT'ANNA, 2015, p. 56)

Com o passar do tempo, essa prática foi sendo modificada a partir das transformações ocorridas na literatura infantil, e infanto-juvenil, sendo abordadas não apenas temáticas de contos de fada, e fábulas, que estivessem relacionadas com a cultura branca europeia, perpetuando imagens negativas, pejorativas, e estereotipadas da população negra; mas sendo propostas histórias com temáticas africanas, afrobrasileiras, indígenas, comprometidas com o fortalecimento, valorização, e protagonismo das vidas e das histórias das crianças negras presentes, transformando a “arte griô” em uma inspiração cada vez maior aos educadores comprometidos com pedagogias antirracistas, e consolidando a contação de histórias negras uma prática imprescindível para a aplicação da lei 10.639 no cotidiano escolar. (SOUZA, 2019).



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos de arquitetura e urbanismo em África e Brasil



Figura 6: Contaçon de história realizada pelo grupo de contadoras de histórias negras Ujima
Fonte: <https://www.facebook.com/grupoujima/fotos>

Sendo assim, entendidos sobre a potência da contaçon de histórias à educação infantil, podemos gestar a primeira proposta de programa para a construção de novos projetos de escolas infantis plenamente comprometidas com a abordagem das relações étnico-raciais: o espaço de contaçon de histórias negras, ou melhor, o espaço griô. Para fundamentarmos teoricamente ainda mais essa proposta, não podemos esquecer que a doutora Azoilda Loretto da Trindade, em seu formoso artigo *Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil*, estipulou 7 impressões de África no Brasil, consolidando 7 valores fundamentais à abordagem da temática afro-brasileira no cotidiano escolar: circularidade, corporeidade, musicalidade, cooperatividade, oralidade, ludicidade e axé. Compreender a relação desses valores com o programa proposto é uma etapa essencial à sua materializaçon, que conduz a atuaçon da arquitetura sobre temática afro-brasileira na educação infantil, e a diferencia dos projetos existentes que já incluem “salas de leitura” em seus programas. A forma de contaçon de histórias negras, a arte griô, diferente da contaçon de histórias tradicionalmente brancas, é uma prática que contempla inúmeras expressões artísticas, das quais todas, podem ser relacionadas de forma integrada com *Valores Civilizatórios* de Trindade (2013), como podemos enumerar:

1. Circularidade: contemplada na formaçon da roda entre as crianças
2. Corporeidade: contemplada pela performance, e pelas dinâmicas propostas pelo contador através das histórias



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos
de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

3. Musicalidade: em geral, as histórias contadas, principalmente os itans³, possuem canções ao longo de seus enredos, e a musicalidade está sempre presente em toda contação
4. Cooperatividade: contemplada pelas dinâmicas propostas pelo contador, sempre realizadas de forma coletiva
5. Oralidade: contemplada por toda expressão oral praticada
6. Ludicidade: contemplada por todos os elementos utilizados na contação, desde o cenário, roupas, e objetos utilizados pelo contador, até à sua própria performance, a história escolhida, e suas dinâmicas propostas entre as crianças
7. Axé: contemplado em todos os momentos de união entre as crianças: do silêncio da concentração à diversão das atividades coletivas. Ainda mais quando contação ocorre em áreas livres – muitas das vezes, e seguindo algumas tradições africanas, embaixo da copa de uma árvore, onde são abertas esteiras no chão para que as crianças não se sentem diretamente na terra.

Dessa forma, consolidada a proposta de programa às escolas de educação infantil, o “espaço griô”, e compreendidas algumas de suas relações com a temáticas afro-brasileiras, e africanas, a partir dos *Valores Civilizatórios* de Trindade (2013), chegamos à “cereja do bolo”, o ponto centrífugo de onde partem todas as questões relacionadas com as arquiteturas afro-brasileiras, e de diáspora: como materializar esse espaço a partir de referências negras afro-brasileiras, e africanas? Ou melhor, como produzir identidades negras em espaço? Bem, as respostas para essas questões já estão em muito do que já foi falado neste artigo, mas vamos reforçar, revelar, e desenrolar um pouco mais tudo o que já foi abordado.

Se o que se deseja é desenvolver um olhar atento, e sensível, para com as populações negras, protagonizando-as, seja em projetos de escola, ou em qualquer outro projeto que impacte suas vidas, como já falamos, é necessário que haja uma dedicação ao exercício de escuta de suas pautas, trazendo suas considerações para estrutura do projeto que será proposto. Para além disso, e

³ Mitos, canções e histórias lorubás.



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos
de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

para concepção da linguagem arquitetônica do projeto: todas as referências são válidas – arquiteturas vernaculares e não vernaculares, linguagens gráficas, escritas, materiais, desde que as narrativas estéticas utilizadas estejam contextualizadas às suas narrativas histórico-culturais. Ou seja, é importante que os elementos identitários utilizados estejam contextualizados em sua própria identidade. Como exemplo, imagine se misturássemos em projeto, sem ter o cuidado de reconhecer a complexidade de suas especificidades, e de tecer suas relações, elementos estéticos presentes nas culturas de Madagascar, Moçambique, Guiné Bissau e Níger? Ou mais próximos, elementos estéticos das culturas Igbo, e Yoruba, ambas em Nigéria, mas que apresentam diferenças filosóficas de mundo? Ou trazendo para a nossa realidade brasileira, imagine se utilizássemos elementos de comunidades negras ribeirinhas de Rondônia, e comunidades negras sertanejas da Bahia, à concepção de um projeto escolar inserido em uma comunidade quilombola de Santa Catarina? Em nada favorecia para a visibilização de culturas negras, invisibilizá-las de seus contextos de formação, pois apenas seriam reafirmadas práticas de violência colonial que generalizam todas as especificidades do universo africano, e afro-brasileiro, atuantes até os dias hoje – como o próprio uso do termo “negro” à classificação étnica-racial brasileira, em redução à tudo aquilo que é “não branco”. Lembremos que foi através dessa mesma lógica que os países europeus, na Conferência de Berlim, de 1884 e 1885, repartiram a África como bem quisessem, desconsiderando todos os contextos sóciopolíticos, culturais e geográficos existentes, agrupando comunidades, até com valores culturais contraditórios, em um mesmo território. Essa atuação sensível que queremos desenvolver à construção de arquiteturas afro-brasileiras, assim como qualquer outro campo de produção conhecimento, só é passível de acontecer se primeiro estivermos sensíveis às peculiaridades, singularidades, e detalhes que as culturas afro-brasileiras e africanas apresentam, e que as populações negras nos falam.

Para concluir, e a partir de agora estabelecendo um fluxo de retorno ao início deste artigo, é importante ressaltar que a proposta de programa “espaço griô” seria o começo de um processo conceptivo de projetos de escolas de educação



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos
de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

infantil fundamentadas em valores afro-brasileiros, e africanos. Além de outras perspectivas que podem ser desenvolvidas, ainda há mais programas a serem pensados, principalmente àqueles relacionados com relações saudáveis de cultivo, e cuidado, para com a natureza. Ou melhor, essas formas de relação saudável com a natureza já devem estar integradas a toda estrutura da escola, em todos os programas construídos. Como temos falado, pensar espacialmente de maneira contra-hegemônica, e abordar a questão das relações étnico-raciais no projeto escolar, é integrar o sistema de ensino-aprendizagem, sem compartimentá-lo – como se suas partes pudessem ser abordadas individualmente. A transdisciplinaridade, muito abordada em práticas pedagógicas engajadas, é uma poderosa estratégia a ser considerada na concepção de novos projetos escolares, pois ela é capaz de atribuir a dimensão da vida às experiências de espaço, do viver e conviver em sociedade, rompendo, por isso, as dimensões laboratoriais de escola. Nós, população negra, conhecemos muito bem essa forma de educação integrada à vida. Aliás, quantos espaços griôs já não conhecemos? Alguns de nossos terreiros de candomblé, comunidades quilombolas, já não são escolas emancipadas fundamentadas em valores afro-brasileiros e africanos? Essa educação viva, a “inovação” que procuramos resgatar, está presente em muitas culturas tradicionais africanas, e indígenas, que possuem seus sistemas educativos inclusos no viver, e no fazer da comunidade; não sendo necessárias, por isso, instituições que delimitem o campo da educação, pois ela pertence a vida, e a vida ocorre de todas as formas; o que transforma todos os tempos em tempos de aprendizado, todas as relações em relações de aprendizado, e todos os espaços em espaços de aprendizado – fato que também acontece na sociedade em que vivemos, ainda que não nos seja dito. Certamente, essa aproximação da vida à escola, é um dos melhores caminhos para seguirmos se quisermos construir projetos de escola mais atraentes à população negra, que sempre tiveram suas histórias desconsideradas à formação de sociedade. Ainda há muito para fazermos, vamos em frente...

Axé!



SALVADOR E SUAS CORES [2020]

Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos de arquitetura e urbanismo em África e Brasil

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL, **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito, e discriminação racial na educação infantil**. São Paulo. Contexto, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Taquiel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2002. *apud* PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. **Vigiar e Punir na Escola: a microfísica do poder**. Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás, Goiás, Vol I - n.1, jan. – jul. 2005.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende & RIBEIRO, Ana Paula Alves (orgs.). **História e cultura africana e afro-brasileira na escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

HOOKS, bell. **A educação como prática de liberdade**. Tradução de: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2018**. Brasília: MEC. KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

SANT'ANNA, Vera Lúcia Lins (orient.). **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil**. v. 5 n. 1 (2013): PEDAGOGIA EM AÇÃO. 2014.

SOUZA, Carla. Rio On Watch, Relato das Favelas Cariocas. Rio de Janeiro, RJ, 2019. Disponível em: <<https://riononwatch.org.br/?p=41214>> acesso em 20 de ago. 2020.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.

VANINI, Eduardo. O Globo. Rio de Janeiro, RJ, 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/nomes-dos-edificios-cariocas-guardam-historia-da-construcao-na-cidade-18856940>> acesso em 11 de out. 2020.