

## Educar e Educar-se nas Danças das Culturas Populares no Brasil e em Moçambique

### Educate and Educate Yourself in Popular Culture Dances in Brazil and Mozambique

Cláudia Foganholi<sup>\*a</sup>; Luiz Gonçalves Junior<sup>b</sup>; Ângelo José Muria<sup>c</sup>; Nelson Fainde<sup>de</sup>

<sup>a</sup>Universidade Federal Fluminense. Instituto de Educação Física. RJ, Brasil.

<sup>b</sup>Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. SP, Brasil

<sup>c</sup>Universidade Pedagógica de Maputo, Departamento de Socio-Antropometria. Moçambique.

<sup>d</sup>Universidade Pedagógica de Maputo. Moçambique.

<sup>e</sup>Escola Primaria Completa Triunfo Maputo. Moçambique

\*E-mail: [claudiafoganholi@id.uff.br](mailto:claudiafoganholi@id.uff.br),

---

#### Resumo

Partimos do entendimento de que as danças das culturas populares são componentes das raízes e identidades das pessoas, comunidades e povos, interligando as construções históricas destas/es em intersubjetividade, constituindo lugares de memória. Todavia, tanto na sociedade brasileira, quanto na moçambicana, ainda há presença de posturas racistas, classistas e eurocêtricas, com persistente ridicularização-folclorização das pessoas das classes populares e suas manifestações, dentre estas as danças. Destarte, este estudo teve como objetivo identificar e compreender os processos educativos decorrentes da prática social de danças das culturas populares no Brasil e em Moçambique. Para tal foi realizada pesquisa qualitativa, inspirada na fenomenologia, sendo os dados coletados a partir de intervenção envolvendo danças das culturas populares junto a crianças e jovens, que tiveram lugar em uma escola pública no Brasil e outra em Moçambique, na forma de registros sistematizados das observações em diários de campo, com posterior identificação de unidades de significado e construção de categoria temática. Na construção dos resultados formamos a categoria: Saberes do mundo, saberes das danças. Como resultados identificamos processos educativos de fortalecimento das identidades; de intersubjetivação da comunidade; percepção de que toda e qualquer pessoa sabe algo e pode com outra compartilhar, aprender e ensinar. Por fim, consideramos que por meio das danças das culturas populares no Brasil e em Moçambique foi possível educar e educar-se em comunhão, favorecendo o conhecimento e reconhecimento da história, diversidade cultural e ancestralidade das pessoas envolvidas e da comunidade participante, contribuindo ainda *para e na* educação das relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** Processos Educativos. Danças Populares. Educação das Relações Étnico-Raciais.

#### Abstract

*We start from the understanding that the dances of popular cultures are components of the roots and identities of people, communities and peoples, interconnecting their historical constructions in intersubjectivity, constituting places of memory. However, in both Brazilian and Mozambican society, there are still racist, classist and Eurocentric attitudes, with persistent ridicule-folklorization of people from the lower classes and their manifestations, including dance. The aim of this study was to identify and understand the educational processes resulting from the social practice of popular culture dances in Brazil and Mozambique. To this end, we carried out qualitative research, inspired by phenomenology, with data collected from an intervention involving dances from popular cultures with children and young people, which took place in a public school in Brazil and another in Mozambique, in the form of systematized records of observations in field diaries, with subsequent identification of units of meaning and construction of thematic categories. In constructing the results, we formed the category: Knowledge of the world, knowledge of dances. As a result, we identified educational processes that strengthened identities; the intersubjectivization of the community; the perception that each and every person knows something and can share, learn and teach with another. Finally, we believe that through the dances of popular cultures in Brazil and Mozambique it was possible to educate and educate in communion, favoring knowledge and recognition of the history, cultural diversity and ancestry of the people involved and the participating community, while also contributing to and in the education of ethnic-racial relations.*

**Keywords:** Educational Processes. Popular Dances. Education for Ethnic-Racial Relations.

---

#### 1 Introdução

As expressões educar e educar-se, anunciadas no título deste artigo, relacionam-se com a apreensão de postura e intencionalidade comprometida com uma educação dialógica, fundamentada no diálogo horizontal, na pluralidade dos saberes, na diversidade das culturas, no compartilhamento de conhecimentos populares e acadêmicos, na construção da autonomia, no engajamento por superação, ser mais, transformação social visando equidade. Pois, conforme alertou o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2005)

a busca do ser mais não poderia se realizar no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires. O ser mais, que se busca no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização.

Também partimos do entendimento de que as festas e as danças das culturas populares compõem as raízes, origens e identidades, interligando as construções históricas e sociais de cada pessoa, em intersubjetividade com as demais da comunidade em que vive, constituindo lugares de memória (FOGANHOLI, 2015). Conforme Nora (1993), lugares de memória são registros do passado, de caráter material ou

imaterial, nos quais estão inseridos elementos simbólicos das tradições de uma comunidade. Existem porque fazem parte de uma história que a história oficial, por vezes, não contempla, por discriminação, preconceito, invisibilização. Também solicitam e permitem a leitura de um tempo-espço presente, uma vez que, tal como a cultura, a memória é dinâmica, “[...] é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente” (NORA, 1993, p.9).

No Brasil, a prática social de danças das culturas populares é fortemente influenciada pelas culturas tradicionais indígenas, afro-brasileiras e africanas, como podemos observar nas manifestações do samba de coco, do jongo, do congado, dos sambas de roda, entre tantas outras. Em consonância com os estudos de Oliveira *et al.* (2014, p.33), o entendimento das danças como uma prática social se dá pela identificação destas como geradoras de relações entre as pessoas e o ambiente que possam ter “o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas”.

Quanto ao conhecimento das culturas populares no Brasil, frequentemente podemos observar nas escolas a abordagem de manifestações culturais de origem europeia e estadunidense em detrimento das de origens indígenas e afro-brasileiras, ou o próprio desconhecimento destas. As danças brasileiras que constituem este estudo e outras manifestações das culturas populares, como o samba de roda, o jongo do sudeste, o tambor de crioula e as rodas de capoeira, são exemplos dessa situação. Embora sejam considerados patrimônios histórico e cultural imaterial do país (IPHAN, 2014), tais manifestações são ainda desconhecidas de parte da população e pouco contempladas como conteúdos escolares, mesmo diante da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), após alterações promovidas pelas leis n.º. 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 (BRASIL, 2004, 2008), realizadas, portanto, há mais de dez anos.

Na área da Educação, como indicam as pesquisas de Silva (2018) e Coelho (2018) ao mapear as produções acadêmicas sobre o tema entre 2003 e 2014 podemos observar, sobretudo na formação de educadoras/es, a ampliação da relevância da educação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Tais pesquisas indicam a constante luta pela consolidação de ações afirmativas, pelo combate ao racismo e pelo fim da violência contra populações indígenas e afro-brasileiras em todo o território nacional.

Em Moçambique, Ngoenha e Castiano (2011) relatam a influência cultural externa que, principalmente por meio das telenovelas, promove mudanças que passam a pautar as relações sociais a partir da adoção de padrões e valores estrangeiros. Nessa dinâmica, são alteradas as maneiras de se relacionar entre as pessoas e entre elas e as manifestações e práticas culturais das comunidades moçambicanas como as

músicas, as danças, o uso das plantas medicinais e as técnicas de arquitetura para a construção de casas, desvalorizando os saberes locais ou tradicionais.

Para Castiano e Ngoenha (2013) o desafio para uma educação moçambicana se estabelece na formação de pessoas capazes de se inserirem criticamente no mundo global sem se submeterem ao imperialismo cultural. Nesse sentido, indicam a necessidade de articulação entre o global e o local, valorizando os saberes e conhecimentos locais na escola como uma estratégia de reconhecimento das identidades e de mudança de paradigmas monoculturais, sobretudo o eurocêntrico, para o fortalecimento de um pensamento na perspectiva africana. Não se trata, para os autores, de inverter ou substituir o centro de referências epistemológicas, mas de promover a equidade entre as diferentes maneiras de ser e estar ao mundo presentes na sociedade. Identificamos, todavia, tanto na sociedade brasileira, quanto na moçambicana, ainda presença de posturas racistas e classistas, com persistente ridicularização-folclorização dos grupos socialmente marginalizados, ainda se fazendo presentes, portanto, forte violência simbólica sobre as culturas populares destes países.

Daí, a necessidade de nos preocuparmos com a hegemonia de referências estabelecidas por uma cultura externa, seja na dança, na música, na literatura, no cinema ou na mídia televisada, que tendem a introjetar no oprimido, colonizado, indígena, latino-americano ou africano, as suas imagens e valores como exemplos supostamente naturais e corretos de vida. Esses valores e as atitudes estampadas nas histórias importadas – europeias e estadunidenses – estão comumente permeados por uma lógica colonialista, patriarcal, capitalista, de exploração e de inferiorização do oprimido.

Este estudo teve como objetivo identificar e compreender os processos educativos decorrentes da prática social de danças das culturas populares no Brasil e em Moçambique. Assim, o estudo das danças brasileiras e moçambicanas apresenta a possibilidade de situar reflexões críticas sobre a educação escolar e não-escolar nos contextos da América Latina e África, já que esta perspectiva pode contribuir, sobretudo, para a afirmação das identidades, a valorização da diversidade humana e das culturas populares.

## **2 Material e Métodos**

### **2.1 Procedimentos de inserção e de intervenção**

De acordo com Oliveira *et al.* (2014) os processos de inserção e de intervenção de toda e qualquer investigação devem ser feitos com cautela, de modo que a aproximação com a comunidade com a qual se irá conviver e pesquisar, seja pautada no estabelecimento de vínculos de colaboração, empatia, respeito e confiança mútuos, iniciados no momento que o pesquisador se apresenta, registrando que quer participar desde dentro e de perto, com as pessoas que vivenciam aquela prática social. É por meio da convivência que pesquisadoras e pesquisadores assumem o compromisso ético-político-

acadêmico de fazer pesquisa com e não sobre pessoas, grupos e comunidades.

Observando tal perspectiva e cuidado, o processo de inserção-intervenção deste estudo se deu em um período de doze meses, em uma escola pública na cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo, Brasil, totalizando trinta encontros, somado a mais dez meses<sup>1</sup>, em uma escola pública da cidade de Maputo, capital de Moçambique, totalizando dez encontros.

No Brasil a intervenção foi realizada no contraturno das aulas regulares dos participantes, e envolveu vivência de danças brasileiras, que contam com influências culturais indígenas e africanas, além de europeias, como: Cacuriá, Ciranda, Samba de Coco e Toré. Em Moçambique, foi realizada no horário regular das aulas de Educação Física, e envolveu vivência de danças tradicionais moçambicanas, tais como: Xigubo, Makwaela, N'ganda e Marrabenta, bem como de algumas danças da cultura popular brasileira, por solicitação das próprias crianças e jovens participantes.

Foram participantes da pesquisa 180 crianças e jovens entre oito e 15 anos (10 no Brasil e 170 em Moçambique) e dois educadores, um no Brasil, o educador e músico Guga Santos, e em Moçambique, o professor de Educação Física Nelson Fainde. A participação destes colaboradores no estudo se deu apenas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos/Plataforma Brasil (Parecer n.º 112.539), bem como assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes e, no caso dos menores de idade, também de seus responsáveis legais. Salientamos que os nomes das crianças e jovens foram substituídos por nomes fictícios e dos educadores mantidos conforme autorização destes.

## 2.2 Procedimentos de levantamento e análise de dados

O levantamento dos dados se deu por registros sistemáticos das observações em diários de campo, totalizando trinta registros no Brasil e dez em Moçambique. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p.150), diário de campo “[...] é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Para a análise desses dados foram adotados procedimentos metodológicos inspirados na fenomenologia, assim: “[...], buscando compreender o fenômeno ao colocá-lo em suspensão [...] e tendo tematizado o que dele se procura compreender e interpretar, o objetivo do passo seguinte dessa pesquisa é buscar sua essência ou estrutura, que se manifesta nas descrições [...]” (GARNICA, 1997, p.7).

Destarte, a análise fenomenológica (BICUDO; ESPÓSITO, 1994; GARNICA, 1997; GONÇALVES JUNIOR *et al.*, 2021; MARTINS; BICUDO, 2005) envolve, no mínimo, três cuidadosas leituras de cada um dos diários de campo,

seguida da identificação das unidades de significado, redução fenomenológica, elaboração das categorias e construção dos resultados.

As unidades de significado são trechos localizados no texto, representando asserções que contenham significações em torno do objetivo do estudo (GONÇALVES JUNIOR *et al.*, 2021). Martins e Bicudo (2005, p.99) afirmam que “As unidades de significado também não estão prontas no texto. Existem apenas em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador”. Identificadas as unidades de significado nos diários de campo, passamos ao procedimento da redução fenomenológica, movimento de busca da essência do fenômeno investigado (BICUDO; ESPÓSITO, 1994; GARNICA, 1997; GONÇALVES JUNIOR *et al.*, 2021; MARTINS; BICUDO, 2005).

A partir das essências encontradas na redução fenomenológica se tornou possível a organização da categoria intitulada: *Saberes do mundo, saberes das danças*. Categoria esta que se refere aos processos educativos decorrentes da prática social de danças das culturas populares no Brasil e em Moçambique, conforme apresentaremos na construção dos resultados.

Para não se perder a origem do dado coletado em campo na construção dos resultados, a seguir, utilizamos como sistema de notação números romanos para identificação do diário de campo (I, II, III, IV e assim por diante) e números arábicos para a unidade de significado (1, 2, 3, 4...), assim, quando da apresentação de asserção proveniente do diário de campo vinte e quatro (XXIV em algarismo romano), unidade de significado dois (2 em algarismo arábico), apresentaremos, entre parênteses: (XXIV-2).

## 3 Resultados e Discussão

*Saberes do mundo, saberes das danças* corresponde ao nome da categoria de análise que emergiu a partir da confluência de situações encontradas na vivência das danças denotando saberes sobre o mundo ao nosso entorno contidos nas danças, seja pela investigação da sua história ou pelos elementos cantados nos versos das músicas. Tais saberes trouxeram à baila processos educativos envolvendo conhecimentos e experiências das crianças, dos jovens e dos educadores participantes do estudo.

Nos dois contextos, brasileiro e moçambicano, quando vivenciamos o Samba de Coco, observamos que os conhecimentos sobre os peixes e o mar, por exemplo, foram mencionados em vários momentos, uma vez que são recorrentes nas canções desta dança popular, bem como que em ambos países há presença de extenso litoral. No Brasil, as crianças compartilharam com os colegas suas experiências e o que sabiam sobre os peixes e, juntos, construímos caminhos para a aquisição de outros saberes:

1 A pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

Lucas e Amanda contaram que foram pescar com o pai deles e Daniel disse que já tinha ido pescar algumas vezes com o tio. Guga perguntou como era o nome e o tamanho do peixe que eles pescaram, Amanda e Lucas disseram que os peixes chamavam Pacu, Piaba e Curimba, e fizeram gestos com as mãos que indicavam os tamanhos dos peixes. Amanda disse que tinha peixes pequenos e médios. Guga perguntou se mais alguém já tinha visto um peixe Piaba, e se sabiam se ele nadava no rio ou no mar. Inicialmente Daniel ficou na dúvida para responder, IsaRose disse que não sabia e Amanda e Lucas disseram que era no rio e lembraram ao grupo o que haviam acabado de contar sobre a pescaria que fizeram nas férias. Depois Guga disse que conhecia uma música que falava da Piaba e perguntou se queríamos aprender a cantar. Dissemos que sim e ele ensinou o coro pra gente (I-1).

Guga perguntou se conheciam o nome de algum peixe que nada no mar. Daniel disse alguns nomes e fomos tentando saber de onde eram [...]. Guga falou os nomes dos peixes que ele conhecia que nadavam no mar: Cioba, Arabaiana, Cavala, Beiju-pirá. Explicou que esses nomes de peixes eram o refrão de uma música, então começou a cantar o samba Noite de Santo Antônio. Nesse momento fomos levantando para ficar em pé na roda. Guga tocando o pandeiro, todo o grupo cantou e acompanhou com as palmas e os passos do Samba de Coco, em três rodadas de entoação da música as crianças e jovens já estavam cantando o refrão: Cioba, Arabaiana, Cavala, Beiju-pirá (I-4).

As crianças utilizaram suas experiências para ensinar os colegas sobre o que aprenderam sobre os peixes. O que podemos observar nessa situação é a compreensão da possibilidade de esses saberes proporcionarem a construção de caminhos para a aquisição de outros saberes, de estimular a curiosidade para a obtenção de mais conhecimentos e de possibilitarem também a relação com o mundo vivido. A relação entre conhecimento e mundo vivido existe, mas precisamos nos dar conta dela e, após dar-mo-nos conta, compreender que esses conhecimentos são válidos e importantes.

A postura de valorização dos saberes de experiência é sempre a mesma, mas se dá de maneira diferente, na qual há que ser adequada para cada contexto. Na relação com as crianças, por exemplo, a escuta dos seus saberes exige o compromisso ético com o seu mundo, exige a compreensão dos seus olhares e a apreensão honesta e sincera de suas possibilidades de elaboração da realidade e perspectiva do mundo, sobre os mais variados temas.

Na região litorânea de Pernambuco, nordeste do Brasil, origem de alguns Sambas de Coco, como o que cantamos, muitas pessoas trabalham na atividade da pesca. Em Moçambique, algumas crianças e jovens relataram que seus pais são pescadores e outras disseram morar no bairro dos pescadores. Procuramos trazer à tona os conhecimentos que os participantes tinham sobre os assuntos mencionados nas canções, a partir da abordagem da história do Samba de Coco, cujo diálogo foi precedido da vivência dos passos da dança, conforme segue:

[...] na região do litoral do nordeste brasileiro, principalmente

perto de um estado chamado Pernambuco, havia muitas machambas<sup>2</sup> de coco. [...] nessas machambas trabalhavam mulheres e homens indígenas, africanos e descendentes de africanos que nasceram no Brasil. Ao final do dia de trabalho e sempre que podiam descansar, eles se reuniam para se divertir fazendo uma dança que passou a ser chamada de Samba de Coco, porque acontecia ali perto das machambas de coco. [...] muitas vezes as pessoas usavam a dança para pisar o chão de terra das casas de maneira que esse ficasse bem liso, com a terra batida. Por isso podemos perceber que a dança tem uma batida bem firme do pé no chão e apresentamos para elas como é o movimento dos pés nesta dança. Todos ficaram observando e [...] depois se levantaram das carteiras e fizeram a batida dos pés no chão junto (XXXVI-3).

Nas situações relatadas, é possível identificar que os processos educativos decorrentes na vivência das danças também buscam aproximar os conhecimentos das crianças aos conhecimentos sobre a história e cultura. Neste sentido, explicitamos acordo com Gonçalves Junior, Carmo e Corrêa (2015, p. 176-177) que processos educativos se dão:

[...] em uma relação mútua de aprendizagem e não só em uma situação em que um ensina ao outro, tendo como pressuposto fundamental para seu desenvolvimento o diálogo equitativo e a intencionalidade dirigida para a cooperação, superação, o ser mais, demandando autonomia, possibilidade de decisão e de transformação. Tais condições permitem aos envolvidos compreender em contexto, valores e códigos do grupo, da comunidade e da sociedade em que vivem, tendo a possibilidade de refletir criticamente sobre sua própria condição de pertencimento ao mundo com os outros, educando e educando-se, tornando-se pessoa.

No Brasil, as situações nas quais compartilhamos os saberes referentes aos instrumentos e ao ritmo Samba de Coco, possibilitaram aprendizagens de parte da história e cultura indígena, locais de moradia e instrumentos musicais que utilizam:

Maria Joaquina achou o maracá dentro da sacola de instrumentos e perguntou o que era. [...] Falamos para a turma que esse era um instrumento usado pelos indígenas para realizar suas danças e vários rituais. Contamos que aquele maracá havia sido adquirido de um grupo de indígenas do povo Terena, que moram na da aldeia Ekeruá, localizada cidade de Avaí, perto da cidade de Bauru, no centro oeste do estado de São Paulo (XXIV-2).

A partir da curiosidade das crianças sobre a localização dos povos indígenas no Brasil, propusemos uma brincadeira com a utilização de um mapa do Brasil e um livro de contos chamado *Contos indígenas brasileiros* (MUNDURUKU, 2005). Nessa brincadeira, fomos identificando onde se localizava no mapa cada povo indígena mencionado nos contos. A brincadeira possibilitou o conhecimento da presença indígena em todo o território brasileiro, tema pouco abordado nas escolas, mesmo diante da Lei 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008) que alterou a LDB.

Outro momento de experimentação dos instrumentos no Brasil pode ser observado no próximo excerto, no qual pudemos compartilhar alguns conhecimentos sobre a cultura

2 Machamba é denominação utilizada em Moçambique para plantação ou roça no Brasil.

no continente africano:

Guga levou uma kalimba e enquanto conversávamos sentados no chão em círculo ele tocou um pouco o instrumento e passou para uma das crianças experimentar, assim foram passando de mão em mão experimentando o instrumento. [...] quando todas as crianças já haviam tocado a kalimba, perguntei se elas sabiam o nome do instrumento que estavam tocando. Guga perguntou se sabiam de onde vinha e eles responderam que não. Ele contou que a kalimba é um instrumento muito antigo que vem da África e que há muitos anos atrás as pessoas usavam esse instrumento sempre que iam realizar longas caminhadas. Eu contei que as pessoas também usavam a kalimba em alguns países da África durante partos para que o som pudesse acalmar as mulheres e bebês que estavam prestes a nascer. Perguntei o que elas achavam do som kalimba, Bianca disse que era um som que dava sono, Bia disse que também achava isso. Inaê, Amanda e Rodrigo disseram que era um som bonito (XVIII-1).

Na vivência das danças, da qual faz parte o toque dos instrumentos, a aprendizagem do canto e dos passos das danças também ocorreu dentro de uma dinâmica própria das práticas das culturas populares, em que a experiência de fazer (cantar, tocar ou dançar) junto com as outras pessoas é uma característica dos processos educativos decorrentes. Alguns exemplos dessa dinâmica são revelados nos trechos adiante:

Cantamos e batemos palma no ritmo do Samba de Coco por um tempo, enquanto Guga ia acrescentando outras frases à música, entre o nosso coro, fazendo versos de improviso como é de costume nesse canto (I-2).

Fomos para o centro do pátio e formamos uma roda. Pegamos os maracás e alguns caxixis e eu disse para eles que as músicas que íamos cantar eram das etnias indígenas Atikum e Xucuru, da região de Pernambuco onde o Guga nasceu. Expliquei para eles que essa dança é chamada de Toré e mostrei qual era o movimento dela e como era o som dos maracás. Cantamos uma vez sem os instrumentos e as crianças gostaram muito da música, cantando bem forte. Depois somamos ao nosso canto, os passos da dança e o som dos maracás (XXIV-6).

No contexto moçambicano, a apresentação de outro instrumento, o pandeiro, nos possibilitou abordar a história dos povos árabes no continente africano, bem como da cultura afro-brasileira:

[...] perguntamos se sabiam o nome do instrumento, [...] qual era a origem e que tipo de música se tocava com ele. Duas crianças disseram que viram na novela, [...] que era usado para tocar samba. Dissemos que sim, que no Brasil era utilizado para tocar samba e que existiam muitas formas de tocar samba, inclusive um tipo chamado Samba de Coco e [...] que poderíamos dançar e tocar o Samba de Coco se elas quisessem aprender uma dança brasileira. Elas disseram que sim. Prosseguimos a conversa perguntando se elas conheciam a origem do pandeiro. Disseram que não e contamos que o pandeiro é originário dos povos árabes. Perguntadas se sabiam quem éramos povos árabes permaneceram em silêncio. [...] dissemos que poderiam investigar sobre isso com os professores de Geografia e História (XXXI-4).

Para Dussel (1982) o desconhecimento e a desvalorização das culturas populares são a negação de sua própria história e tradições e pode favorecer os mecanismos de alienação e dominação em relação ao povo. Nesse sentido, a cultura

é compreendida como local de diferenças e lutas sociais relacionadas aos recortes de gênero, de classe, étnico-raciais e etários que constituem as sociedades, ou seja, “A cultura não é um sistema autônomo, mas sim um sistema caracterizado por estratificações e tensões sociais” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 33).

Na perspectiva de conhecer as danças de modo contextualizado, aguçamos a curiosidade das crianças e jovens, como na unidade de significado anterior, para que além de aprenderem a dançar, também ficassem instigadas a novas buscas, descobertas e reflexões sobre o que sabiam a respeito das danças, instrumentos musicais relacionados e cenário cultural de suas produções e reproduções. Também nesse sentido, procuramos valorizar os conhecimentos ancestrais, de seus antepassados, conforme a unidade de significado que segue, que retrata um encontro no qual as crianças desenharam o mapa de Moçambique na lousa da sala de aula:

Pedimos para que olhassem no mapa de Moçambique que tinham desenhado e dissessem onde ficavam as regiões sul, centro e norte. Em seguida que dissessem em qual dessas regiões elas achavam que essas danças tinham nascido. Elas foram dizendo várias regiões até chegarem ao consenso de que foi na região sul. Perguntamos em qual província da região sul e elas não responderam. Uma das meninas disse Maputo, algumas colegas concordaram, outras não. Propusemos então [...] que poderíamos pesquisar, por exemplo, perguntando para as pessoas mais velhas, as mães, pais, avós, tios e tias (XXXII-2).

Esse diálogo antecedeu a construção coletiva de uma pesquisa sobre as danças que solicitamos às crianças e aos jovens participantes do estudo em Moçambique:

Sabem dizer o motivo pelo qual as pessoas dançavam Xigubo e Marrabenta. Algumas crianças disseram que era para se divertir. E [...] quando a dança surgiu era por isso também [...] ou tinham algum outro motivo [...]. Elas não responderam e perguntamos se podiam pesquisar sobre isso [...], elas disseram que sim e escrevemos [...] no quadro as questões que surgiriam coletivamente [...]: 1. Onde nasceu? Origem? 2. Quando surgiu? 3. Por quê? 4. Quem dança? 5. Como é a roupa? 6. Como é feita a dança? 7. Para que serve a dança? 8. Quem criou a dança? (XXXII-5).

A partir das pesquisas realizadas pelos participantes, pudemos desenvolver um diálogo sobre a origem e algumas características das danças, sobre as famílias deles e as regiões que constituem Moçambique:

As crianças e os jovens pesquisaram com as mães, pais, avós, avós, tias e tios e trouxeram para a aula as seguintes informações referentes à região onde moravam seus interlocutores e as danças que conheciam na região: Paulo, mãe de Gaza, danças Xigubo e Marrabenta; Verônica, pai do Sul, danças Chingomani e dança Mapiko de Inhambane; Celina, pai do Sul, danças Xigubo, Makwaela e Galanga (avô dançava); Xunara, tia da Zambézia, danças Tufo, N'sope, Timbila, tem as mulheres que dançam com cordas e três capulanas; Helena, mãe de Gaza, danças Xigubo (disse que usavam pinturas no corpo), Makwaela; Alina, tio de Gaza, danças Xigubo, Makwaela e Mapiko. A partir de suas pesquisas, conversamos sobre as diferentes regiões e as danças que ocorrem em cada uma delas (XXXIV-4).

Vale ressaltar que as províncias da região Sul de Moçambique são: Cidade de Maputo, Província de Maputo, Gaza e Inhambane e que a dança Mapiko citada pelas pesquisas que fizeram é uma dança proveniente do povo Maconde da província de cabo Delgado, região norte de Moçambique. Ao pedirmos às crianças e aos jovens moçambicanos que apresentassem suas pesquisas, exaltamos também a possibilidade de compartilhar com os colegas o que tinham aprendido:

Ao ler sua pesquisa, Xunara falou que a dança Xigubo teve origem no sul de Moçambique, entrando no país pela África do Sul, por meio dos guerreiros descendentes de Shaka Zulu. Outras crianças citaram os povos Vanguni como os responsáveis pela prática do Xigubo em sua origem. Perguntamos se as crianças sabiam quem era Shaka Zulu e qual era a relação dele com a história da África. [...] Perguntamos ainda quem eram os povos Vanguni e se já tinham estudado sobre eles na escola. A maioria delas disse que não sabia. Apenas algumas disseram que já ouviram falar, mas não sabiam dizer quem eram os Vanguni (XXXIII-3).

Após as apresentações dos trabalhos, o professor de Educação Física Nelson Fainde fez uma breve explanação sobre o guerreiro Shaka Zulu, líder do povo Zulu na África do Sul e sua relação com a história de Moçambique. Explicou que os povos Vanguni foram banidos por estes e migraram para Moçambique, entrando pelo sul do país. O professor solicitou às crianças que fizessem uma pesquisa junto aos professores de Ciências Sociais sobre quem foram os povos Vanguni e a relação deles com a história de Moçambique.

Ressaltamos que a história dos povos está relacionada à história das danças e conhecê-las pode ser uma maneira de conhecer a história das nações:

Professor Nelson perguntou se elas já tinham escutado algo sobre o rei Gungunhana (Ngungunhane). Algumas permaneceram em silêncio, outras responderam que não. Ele disse que esse foi o último líder do grande império de Gaza, que hoje é o território de Moçambique. Disse que a história desse rei também faz parte da história do país e que elas deviam buscar informações, assim como fizeram sobre os povos Vanguni, [...] importante para entendermos a nossa história (XXXIV-3).

As unidades de significado adiante se referem ao encontro planejado e conduzido pelo professor Nelson que compartilhou conhecimentos dele sobre os modos de viver dos habitantes da região norte de Moçambique para contextualizar a origem da dança M'ganda:

[...] os peixes do lago Niassa alimentavam a população daquela região, portanto havia muitos pescadores por ali. [...] naquela região havia duas grandes fontes de sobrevivência da população: a pesca e a agricultura. [...] quando os pescadores realizavam uma boa pesca, [...] eles festejavam e comemoravam a pescaria dançando. [...] foi assim que surgiu a dança M'ganda, que significa dança da alegria. Perguntou para eles se achavam que os pescadores eram mulheres ou homens e as crianças disseram que eram os homens. Continuou dizendo que por isso, a dança M'ganda era dançada apenas pelos homens, mas que depois, com o passar dos anos, assim como algumas outras danças, passou a ser realizada também pelas mulheres (XXXV-2).

[...] perguntou à turma quais eram as províncias que formavam a região norte do país, ao que responderam Cabo Delgado, Niassa e Nampula. Disse que nessa região existe um lago que é considerado um dos maiores lagos de toda a África [...] e que Niassa era o nome do lago e também o nome da província onde se encontra o lago. [...] foi até o mapa desenhado na lousa e mostrou para todos que o lago Niassa é cercado por três países: Moçambique, Malawi e Tanzânia (XXXV-1).

Ao relacionarmos, de forma interdisciplinar, os conhecimentos de História e Geografia ao conhecimento das danças, realizou-se um movimento de interação das crianças e dos jovens com outros componentes curriculares, além de Educação Física, para a compreensão dos elementos ligados à origem das danças que investigavam, dinâmica que teve boa repercussão entre os demais professores da escola.

No que diz respeito à relação entre a dança e a história dos povos africanos, as pesquisas realizadas pelos participantes também nos ajudaram a compreender as manifestações culturais nos dias atuais:

A estudante Delúvia disse que antigamente apenas os homens dançavam o Xigubo. [...] Enquanto Chanaia disse que perguntou sobre as danças para seu pai e ele lhe respondeu que a dança Xigubo era usada como um instrumento para se defender. Becas completou dizendo que apenas os homens iam para a guerra. Um garoto disse que é porque os homens são mais fortes que as mulheres. Ilda disse também que perguntou à tia que respondeu ser da região de Inhambane e que lá se dançava a Chingombela, que antigamente só dançavam os adultos, que faziam uma roda e dançavam em pares que iam ao centro da roda, um par de cada vez. Erminio e Mitó perguntaram aos pais; Carlos e Júlia perguntaram aos avós, e estes disseram que vieram de Gaza e que a dança praticada lá é o Xigubo (XXXIII-2).

Conversamos um pouco sobre a relação entre os guerreiros e a dança Xigubo. Leandro disse que os dançarinos de Xigubo usavam as mesmas roupas dos guerreiros, com colares de sementes, peles de animais e seguravam uma zagaia e um escudo. Xunara falou que antigamente apenas os homens dançavam, mas que atualmente as mulheres também dançam o Xigubo, nas apresentações (XXXIV-2).

Nos dois momentos relatados pudemos propor aos participantes o diálogo sobre as representações de gênero contidas na dança. No primeiro, um dos meninos afirmou que os homens são mais fortes que as mulheres e no segundo uma das meninas afirmou que atualmente as mulheres também dançam Xigubo. As duas afirmações geraram polêmicas no grupo e no diálogo das crianças e jovens que chegaram à conclusão que os homens são mais fortes que as mulheres em algumas situações, como ir à guerra, mas que as mulheres podem ser mais fortes que os homens em outras situações. Elas concordaram também que hoje as mulheres participam da dança Xigubo porque estas não são mais praticadas em contexto de guerra, mas de celebração e em apresentações artísticas.

Com o mapa de Moçambique desenhado no quadro, e de acordo com as informações que traziam nas pesquisas, buscamos identificar as regiões de origem das danças e onde as mães, pais e demais interlocutores haviam nascido.

O professor Nelson identificou que as pesquisas feitas [...]

mostraram danças originárias de uma região sendo realizadas e conhecidas em outras. Ele perguntou [...] se podiam dizer o motivo disso, por que [...] que isso acontecia. [...] Fomos estimulando os participantes para que dissessem como as danças podiam estar em vários espaços do país. Na segunda turma, uma menina falou que as pessoas mudavam de lugar e levavam as danças que conheciam. A partir dessa observação conversamos muito sobre a miscigenação de povos e sobre a diversidade de culturas de Moçambique. O professor ressaltou que as danças se espalharam pelo país assim como as pessoas (XXXIV-5).

Observamos a possibilidade de relacionar as danças com a pluralidade étnica que constitui a sociedade moçambicana na perspectiva de valorização da diversidade. Nesse sentido, o trecho a seguir destaca um dos momentos em que foi possível articular o reconhecimento das línguas autóctones com a pluralidade étnica:

Perguntamos se sabiam os nomes de algumas línguas faladas em Moçambique e começaram a falar muitos nomes, todas ao mesmo tempo. [...] citaram muitas línguas [...] como changana, ronga, macua, maconde, chope, ndau, sena etc. Perguntamos também qual dança era melhor, entre o Xigubo e a Marrabenta, e [...] responderam que não havia uma dança melhor, que as danças eram muito diferentes e que as duas eram boas danças. Perguntamos se havia uma língua melhor que a outra dentro do país e responderam que não, que elas eram apenas diferentes. Perguntamos se havia uma etnia ou um povo melhor que o outro e disseram que não, que todos eram importantes e cada um tinha sua dança e sua cultura (XXXIV-6).

Nessa situação, as crianças e os jovens puderam fazer reflexões sobre as misturas de culturas que encontram no seu cotidiano e algumas vezes dentro da própria família. Na escola de Moçambique onde se realizou essa intervenção, encontramos participantes com línguas maternas diferentes, sendo possível identificar a presença de até sete línguas em uma mesma turma. Essa diversidade corresponde, sobretudo, ao grande deslocamento de pessoas de várias regiões do país para a capital do país, Maputo, que se apresentava como o lugar mais seguro para se viver em decorrência do contexto das guerras de independência e de pós-independência. Principalmente no bairro onde se localiza esta escola existe grande mistura de culturas e etnias, com casamentos entre pessoas do norte e do sul. Essa diversidade etno-linguística faz com que muitas crianças cresçam sem saber de fato qual é sua etnia.

No que diz respeito à diversidade linguística, Dias (2010) afirma que estão presentes em Moçambique mais de trinta línguas, a maioria de origem bantu, que são consideradas como línguas maternas para aproximadamente 93% da população. Embora a língua portuguesa seja a língua oficial do país, ela ainda é de domínio de uma minoria da população, somente 6%, geralmente localizada nas áreas urbanas. Isso se explica, sobretudo, pela escolha da língua portuguesa como língua oficial ter ocorrido na ocasião da independência do país apenas como uma estratégia política para a promoção de uma unidade nacional ao mesmo tempo em que possibilitava a veiculação científica e tecnológica de Moçambique em

contextos internacionais. Assim, prossegue Dias (2010) muitas crianças chegam à escola com a referência da língua materna, utilizada no ambiente familiar, para então serem alfabetizadas em língua portuguesa.

Ainda em Moçambique, na contextualização do Samba de Coco abordamos um pouco da história do Brasil e da constituição atual da sociedade brasileira. Na unidade de significado a seguir é possível notar que, assim como no Brasil as crianças pouco conhecem a história de Moçambique e dos demais países africanos, em Moçambique as crianças têm poucas informações acerca da história do Brasil e demais países latino-americanos:

Perguntamos se sabiam que o Brasil foi colonizado por Portugal, assim como Moçambique, todas disseram que não e algumas demonstraram muita surpresa. Dissemos que era por isso que nós também, no Brasil, falávamos a língua portuguesa, a língua do colonizador-invasor. [...] Comentamos ainda, que no Brasil, diferente de Moçambique, poucas pessoas conhecem as línguas dos povos originários, geralmente apenas os próprios indígenas (XXXVII-1).

Em uma das rodas de conversa no Brasil:

Eu perguntei para eles qual língua falaríamos se tivéssemos sido invadidos pelos ingleses e Bianca respondeu em tom de pergunta: - Inglês? Eu respondi que sim, falaríamos inglês igual as africanas e os africanos falam lá na África do Sul, um país do continente africano que foi colonizado pelos ingleses. Bianca perguntou com certo espanto: - Mas eles falam inglês na África? Eu disse que sim, que alguns países da África falavam inglês, outros francês e outros português, além de várias outras línguas africanas como o quimbundo, a língua iorubá, que eram as línguas que já existiam lá antes do inglês ou do francês chegar. Perguntei que língua elas achavam que falaríamos se não tivéssemos sido invadidos pelos portugueses. As crianças ficaram pensando um pouco; Lucas e Amanda estavam curiosos e perguntaram: - Qual? Bia e Bianca falaram que sabiam e disseram que falaríamos a língua dos índios. Eu disse que era isso sim e perguntei: - Mas qual é a língua dos índios? Eles ainda falam as línguas deles? Bia disse que era a língua tupi. Eu concordei com ela e disse que ainda existem muitas línguas indígenas, que a língua tupi é uma das línguas indígenas que pertence às etnias que moravam no litoral do Brasil (XIX-11).

Como vimos, reflexões acerca da história, da geografia e do processo de colonização, por exemplo, no uso da língua do colonizador-invasor e na diversidade étnica que constitui as sociedades brasileira e moçambicana, estiveram atreladas às vivências das danças em ambas as intervenções.

No decorrer dos encontros, no Brasil e Moçambique, fundamentados nas proposições de Freire (1985; 2005; 2011), Castiano e Ngoenha (2013) e Sérgio (1996; 2005; 2022), fomos educando e nos educando em diálogo: nas rodas de conversa, nas vivências das danças, nas atividades de pesquisa dos participantes, nos versos das músicas, nos toques dos instrumentos, na realização de brincadeiras relacionadas a estes elementos. Juntos: questionamos, refletimos, aprendemos, ensinamos, compartilhamos percepções e ações diante das diversas situações geradas pelas intervenções com as danças das culturas populares brasileiras e moçambicanas. Com tais pressupostos, nos dois países, os encontros contemplaram:

rodas de conversa; vivências das danças, dos cantos, dos toques dos instrumentos e de brincadeiras.

As danças das culturas populares que foram abordadas nas respectivas intervenções observaram o contexto histórico, político e social no qual estão enredadas; as possibilidades de apreender; as maneiras de ser e se relacionar na diversidade em que estão imbricadas; o entendimento e a assunção do cenário multicultural em que se localizam. Este posicionamento é fundamentado nos pressupostos da Motricidade Humana, que, em acordo com Sérgio (2022, p. 23), trata-se da “[...] ação intencional e solidária da transcendência”, envolvendo, portanto, ruptura epistemológica com a área da Educação Física, visando superação do entendimento do ser como corpo-objeto para a sua compreensão como corpo-sujeito. Deste modo, a Motricidade tem em conta o “[...] corpo em acto, como corpo vivo, em movimento intencional para o mundo, para os outros, para a transcendência, dado que entre mim e tudo o que existe há uma unidade indissociável” (SÉRGIO, 2005, p. 82), assim como “[...] as heranças culturais, as necessidades individuais e sociais e os objetivos dos sistemas sócio-políticos” (SÉRGIO, 1996, p. 254).

Assim, a dança, nas perspectivas africanas, afro-brasileiras e indígenas, não é tida como mera atividade física, de modo fragmentado no ser que dança. O dançar é existência, coexistência e transcendência, onde cada ser se manifesta nas relações comunitárias com os outros. Neste sentido contribui Senghor (1965, p. 84), ao opor-se ao cartesianismo “penso, logo existo” e afirmar: “Eu sinto, eu danço o Outro; eu sou. Dançar é descobrir e recriar”.

#### 4 Conclusão

Nas culturas populares, as danças como lugares de memória carregam uma infinidade de expressões próprias do contexto em que estão situadas. Expressam os sentidos atribuídos pelas comunidades praticantes das danças às relações entre as pessoas e entre estas e o mundo. Para um olhar curioso, como geralmente têm crianças e jovens, as danças podem ser um oportuno caminho de aprendizagens, como vimos, tanto no tempo-espaço escolar regular, como no contraturno das aulas.

A valorização da riqueza simbólica das culturas populares implica em conhecer e reconhecer que essas danças exprimem as maneiras de viver, os costumes e os valores de uma comunidade, a afirmação de identidades de grupos e de pessoas, os saberes ancestrais que são compartilhados de geração em geração. Neste sentido, os resultados da análise dos dados apresentados nos indicam a potência dos processos educativos identificados na prática social das danças para a educação das relações étnico-raciais, a qual não se limita aos interesses de grupos específicos, mas representa a construção de relações mais justas para todas as pessoas que insistem em existir e coexistir em uma sociedade democrática, diversa e plural.

Dentre os processos educativos identificados por esta pesquisa nas vivências das danças destacamos: valorização

das identidades e da diversidade; aproximação da realidade e cotidiano da comunidade; reconhecimento das raízes e saberes ancestrais (sobretudo de mães, pais, avós, avôs, tias, tios); percepção de que toda e qualquer pessoa sabe algo e pode com outra compartilhar, aprender e ensinar.

Consideramos que a dança, neste estudo, foi a prática social que permitiu a interação entre as pessoas e uma possibilidade de significação do mundo. Diálogos sobre a constituição étnica, a história e o processo de dominação cultural nos países colonizados e a valorização da produção cultural de cada país, que correspondem a conhecimentos importantes para o combate à desigualdades sociais, discriminações e preconceitos raciais, inter-étnicos, de classe social e de gênero, foram componentes das danças das culturas populares brasileiras e moçambicanas, tanto quanto seus movimentos e sons.

Por fim, consideramos que por meio das danças das culturas populares no Brasil e em Moçambique foi possível educar e educar-se em comunhão, favorecendo o conhecimento e reconhecimento da história, diversidade cultural e ancestralidade das pessoas envolvidas e da comunidade participante, contribuindo ainda *para* e *na* educação das relações étnico-raciais.

#### Referências

- BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei no 11.645, de 10 de março de 2008*. Brasília: MEC, 2008.
- CASTIANO, J.P.; NGOENHA, S. E. *A longa marcha dumã “educação para todos” em Moçambique*. Maputo: Publiflix, 2013.
- COELHO, W.N.B. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educ. Rev.*, v.34, n. 69, p.97-122, 2018. doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57233>
- DIAS, H.N. Diversidade cultural e educação em Moçambique. *Rev. V!Rus*, n.4, 2010. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>> Acesso em: 11 set. 2022.
- DUSSEL, E. Cultura imperial, cultura ilustrada e libertação da cultura popular. In: DUSSEL, E. *Para uma ética da libertação latino-americana: T. III - erótica e pedagógica*. Piracicaba: Loyola-UNIMEP, 1982.
- FOGANHOLI, C. *Educar e educar-se na diversidade: uma relação com as danças da cultura popular no Brasil e em Moçambique*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.



- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GARNICA, A.V.M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. *Interface – Comu. Saúde, Educ.*, v.1, n.1, p.109-122, 1997. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200008>
- GONÇALVES JUNIOR, L.; CARMO, C.S.; CORRÊA, D.A. Ciclotriagem, lazer e educação ambiental: processos educativos vivenciados na Serra da Canastra. *Licere*, v.18, n.4, p.173-208, 2015. doi: <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2015.1161>
- GONÇALVES JUNIOR, L. et al. Aprender a investigar: la postura y el método soportado por la fenomenología. In: TORO-ARÉVALO, S.A.; VEGA-RAMÍREZ, J. *Manifestaciones de la motricidad humana: brotes desde el sur*. Valdivia: Ediciones UACH, 2021. p.59-80.
- IPHAN. Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2014. Patrimônio Imaterial. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso em: 10 out. 2022.
- MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Centauro, 2005.
- MUNDURUKU, D. *Contos indígenas brasileiros*. São Paulo: Global, 2005.
- NGOENHA, S.E.; CASTIANO, J.P. *Pensamento engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política*. Maputo: Educar/Universidade Pedagógica, 2011.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, n.10, p.7-27, 1993.
- SENGHOR, L.S. *Um caminho do socialismo*. Rio de Janeiro: Record, 1965.
- SÉRGIO, M. A ciência da motricidade humana e a sua lógica social. *Rev Bras.Ciênc. Esporte*, v.17, n.3, p.252-259, 1996.
- SÉRGIO, M. Motricidade humana: o itinerário de um conceito. *Motric. Rev. SPQMH*, v.6, n.1, p.15-25, 2022. doi: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2022-v6-n1-p15-25>
- SÉRGIO, M. *Para um novo paradigma do saber e... do ser*. Coimbra: Ariadne, 2005.
- SILVA, P.B.G. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. *Educ. Rev.*, v.34, n.69, p.123-150, 2018. doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>