

# EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

O PAPEL DA ESCOLA NA GESTÃO DA  
DIVERSIDADE E NA PROMOÇÃO  
DA INTEGRAÇÃO



Edna Alencar de Castro  
(Organizadora)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2021

# EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

O PAPEL DA ESCOLA NA GESTÃO DA  
DIVERSIDADE E NA PROMOÇÃO  
DA INTEGRAÇÃO



Edna Alencar de Castro  
(Organizadora)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

<b>Editora Chefe</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisangela Abreu
<b>Organizadora</b>	Edna Alencar de Castro
<b>Imagem da Capa</b>	Lightwise / 123RF
<b>Bibliotecário</b>	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

#### Conselho Editorial

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal  
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, USA*  
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*  
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *Unifimes - Centro Universitário de Mineiros*  
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*  
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*  
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*  
 Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista*  
 Prof.ª Dr.ª Lívia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*  
 Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*  
 Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*  
 Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista*  
 Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*  
 Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*  
 Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*  
 Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*  
 Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*  
 Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*  
 Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*  
 Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*  
 Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*  
 Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*  
 Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, *Universidade Federal do Pará*  
 Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, *Universidade Federal do Piauí*  
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, *Universidade Federal de Uberlândia*  
 Prof.ª Dr.ª Sílvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
 Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, *Universidade Aberta de Portugal*  
 Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, *Universidade do Porto, Portugal*  
 Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*  
 Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, *Universidade Federal de Viçosa*  
 Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, *Universidade Federal de Campina Grande*  
 Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*  
 Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação e diversidade [livro eletrônico] : o papel da escola na gestão da diversidade e na promoção da integração / Organizadora Edna Alencar de Castro. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF  
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
 Modo de acesso: World Wide Web  
 Edição bilingue  
 ISBN 978-65-87396-32-3  
 DOI 10.37572/EdArt\_250421323

1. Educação. 2. Diversidade. 3. Prática de ensino. I. Castro, Edna Alencar de.

CDD 371.72

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**



## APRESENTAÇÃO

A obra “**Educação e Diversidade: o Papel da Escola na Gestão da Diversidade e na Promoção da Integração**” foi produzida em um momento ímpar na história do Brasil e do mundo.

No Brasil, além do impacto na Educação que teve a crise sanitária gerada pela pandemia da Covid-19, vivemos os impasses advindos da retomada partidária que deu margem à criação de novos parâmetros instituídos pelo atual governo, que acarretaram o retrocesso da situação educacional no país. Esse retrocesso é marcado em relação a um período anterior, de implementação de um determinado aparato legislativo que abriu caminho para o vislumbre de maior justiça social e redemocratização do ensino. As lutas políticas e sociológicas para o redirecionamento de ações e práticas realizadas pelo Ministério da Educação no que concerne à Diversidade na escola foram outrora de grande intensidade. Entretanto, as últimas leis sancionadas não se efetivaram por completo para que houvesse a amenização das desigualdades e total integração dos indivíduos, no ambiente escolar ou fora dele.

O despertar ocasionado por esta dura trajetória não terminou e requer coragem e desbravamento frente aos desafios que se tornam cada vez maiores; se traduzem nas questões culturais as mais complexas e contundentes possíveis, que foram historicamente construídas e se encontram inseridas no tecido social da humanidade.

Este livro compila pesquisas em torno de um debate atualizado e propositivo sobre a educação para a diversidade, apresentando um conjunto de propostas que contribuem para um diálogo intercultural. São nove trabalhos de autores de sete países (Argentina, Brasil, Chile, Espanha, México, Portugal e Uruguai) que trazem importantes contribuições para o desenvolvimento de noções de igualdade, inclusão e integração.

*Avancemos criando resistência, tal qual o africano assim o faz, de maneira sábia e consciente como quem se embrenha pela mata e deixa um galho atravessado no meio do caminho para que ninguém o encontre, desviando assim a atenção de quem o procura infaustamente no intuito de opressão* sabendo que, assumir a diversidade significa, não apenas fazer uma profunda reflexão sobre as singularidades dos grupos sociais dos quais fazemos parte, mas também, implementar políticas públicas capazes de alterar relações de poder para a redefinição de novos rumos e escolhas no questionamento da nossa visão de democracia. Por estas razões, considero louvável a iniciativa desta obra tão significativa para o momento atual, em que nossas cinzas se tornarão em *celebração* daquilo que ainda virá.

Boa leitura!

Edna Alencar de Castro

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

EL TEATRO CHILENO COMPROMETIDO CON LA EDUCACIÓN POPULAR. UNA ALIANZA ESTRATÉGICA ENTRE ESTUDIANTES, TRABAJADORES Y LA CENTRAL ÚNICA DE TRABAJADORES. 1963-1969

[Daniela Wallffiguer Belmar](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2504213231**

### **CAPÍTULO 2 ..... 17**

ENCUENTRO DE CULTURAS

[Lorena Mazullo Annoni](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2504213232**

### **CAPÍTULO 3 ..... 26**

EXPERIENCIA ETNOMATEMÁTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICA MEDIANTE MODELIZACIÓN MATEMÁTICA

[Silvia Inés del Valle Navarro](#)

[Gustavo Adolfo Juarez](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2504213233**

### **CAPÍTULO 4 ..... 35**

IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA A INTERVIR EM CRECHE: DAS IDENTIDADES HERDADAS ÀS IDENTIDADES DESEJADAS

[Isabel Maria Tomázio Correia](#)

**DDOI 10.37572/EdArt\_2504213234**

### **CAPÍTULO 5 ..... 49**

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LAS EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO: PRÁCTICAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

[Silvia Amalín Kuri Casco](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2504213235**

### **CAPÍTULO 6 ..... 59**

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA PARA TODOS... O PARA ALGUNOS?

[Gladys Esther Leoz](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2504213236**

**CAPÍTULO 7..... 71**

LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN QUÍMICA

[Mónica Franco](#)

[Manuel Nieto](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2504213237**

**CAPÍTULO 8 ..... 83**

METODOLOGIA DECOLONIAL COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

[Edna Alencar de Castro](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2504213238**

**CAPÍTULO 9 ..... 99**

PROPOSAL FOR THE IMPLEMENTATION OF THE TANGIBLE AND PLURAL PROSOCIAL DYNAMIC (TPPD) “EL ESPEJO DE COLOR” IN THE SCHOOL SPORTS ENVIRONMENT

[María José Benítez Jiménez](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2504213239**

**SOBRE A ORGANIZADORA ..... 105**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 106**

## CAPÍTULO 8

### METODOLOGIA DECOLONIAL COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

Data de submissão: 22/02/2021

Data de aceite: 28/03/2021

#### Edna Alencar de Castro

IMUD - Instituto Música e Diversidade,  
Rio de Janeiro / Brasil

GRECA – Grupo de Investigación en  
Etnomusicología del  
Círculo Amerindiano,

Córdoba / Argentina, Perugia / Itália  
Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/0276492988103087>

**RESUMO:** A educação na América Latina pode ser entendida como um amplo e complexo processo que precisa ser redimensionado por parâmetros definidores de questões como identidade, diversidade e cultura, tendo em vista as relações sociais e raciais manifestas, inseridas na construção de *saberes* emancipatórios que fazem parte do *acontecer* humano. No caso da educação musical no Brasil, a herança de tradição *banto*, deixada como legado se apresenta consistentemente na definição da identidade musical afro-brasileira e na preservação das formas de expressão musical de matriz africana com base nas representações culturais do passado. Sendo assim, identifica-se, nos ambientes de ensino, permanente ambigüidade reproduzida de maneira rígida e hierárquica na formação

do indivíduo que precisa se deliberar por meio da reconstrução de sua identidade. O objetivo deste trabalho é apresentar a implementação de nossa Metodologia Decolonial de Inovação, específica para o ensino de música - desenvolvida há quinze anos na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, Brasil - como política pública de ação afirmativa para a valorização da identidade afro-brasileira e cultura africana no processo de ensino de educação musical. Para tanto, transcorreremos sobre o processo de reabertura política, redemocratização do ensino e emancipação do conhecimento implementado pelo Movimento Negro com base no aparato legislativo constitucional do Brasil, dialogando com Gomes (2017) e Domingues (2007). Acerca do conceito de Decolonialidade abordaremos Candau (2014; 2010), Walsh (2007; 2009). Faremos articulação das questões raciais identitárias com o campo da sociologia da música com base em Green (1996).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Musical. Rio de Janeiro (Brasil). Contemporaneidade; Metodologia Decolonial. Identidade Afro-brasileira.

DECOLONIAL METHODOLOGY AS A  
AFFIRMATIVE POLITIC FOR THE MUSIC  
EDUCATION IN BRAZIL

**ABSTRACT:** Education in Latin America can be understood as a wide and complex



process that must be re-dimensioned by parameters that define questions such as identity, diversity, and culture in view of manifested social and racial relations in the construction of emancipatory knowledges that are part of the human action. When it comes to musical education in Brazil, the *Banto* tradition consistently presents itself in the definition of the afro-Brazilian musical identity and in the preservation of the African matrix musical expression forms based on the cultural representations of the past. As such, a permanent ambiguity rigidly and hierarchically reproduced in the individual formation may be identified in the educational environment, that must be deliberated through the reconstruction of its identity. The object of this study is to present the implementation of the Innovational Decolonial Methodology specifically for the teaching of music as a public policy for the valorization of the afro-Brazilian identity, and the African culture in the teaching of music. As such, this study is concerned with the process of political re-democratization, as well as the teaching re-democratization, and the emancipation of knowledge implemented by Brazilian black activists based on the constitutional legislative apparatus in Brazil, as in Gomes (2017), and Domingues (2007). About the decolonializing concept, we approach Candau (2010; 2014), Walsh (2007; 2009). The articulation between social identity questions and the field of music sociology is based on Green (2008).

**KEYWORDS:** Musical Education. Rio de Janeiro (Brazil). Contemporaneity. Decolonial Methodology. Afro-brazilian Identity.

## 1 O MOVIMENTO NEGRO E A LEI 10.639/03 COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE

A desigualdade racial e social do passado colonialista fixou sólidas bases eurocêntricas e se impôs em detrimento do conhecimento de outros povos e culturas acarretando desfechos dramáticos, injustiças cognitivas e perdas irreparáveis. Apesar dos esforços e longos anos de lutas políticas para o redirecionamento de ações práticas junto ao Ministério da Educação no campo das relações étnico-raciais, as últimas leis sancionadas perpassam diversos caminhos e apontaram soluções que não chegaram a se efetivar por completo para equilíbrio das desigualdades.

Por meio da atuação do Movimento Negro foi possível emergir discussões acerca do racismo, das desigualdades e discriminações sofridas. A ressignificação e politização afirmativa do sentido de *raça* suscitou o questionamento às instâncias superiores do Estado sobre a implementação de políticas públicas conferindo à temática uma condição emancipatória.

Em meio às relações de poder, o sentido negativado da *raça* negra opera na construção das identidades étnico-raciais naturalizando a desvalorização de sua cultura, práticas, história e saberes. Por outro lado, as ações políticas do Movimento Negro afirmam positivamente o sentido de *raça*, possibilitando a desconstrução do mito da democracia racial.

Segundo Domingues (2007), o Movimento Negro pode ser definido como um movimento político de mobilização racial que possui caráter emancipatório, reivindicatório e afirmativo, servindo como ferramenta para educar a sociedade acerca das questões raciais, sendo capaz das maiores articulações na luta contra o racismo. Uma luta que envolve os mais variados grupos sociais - políticos, acadêmicos, culturais, artísticos e até religiosos - na superação da discriminação racial; na valorização e afirmação da história e cultura negras, na transposição de barreiras racistas, impostas à população nos mais diversos espaços da sociedade (GOMES, 2017).

Para Gomes (2017), o Movimento Negro atua como um importante ator político junto à sociedade na construção, sistematização e articulação de saberes emancipatórios produzidos pela raça negra ao longo de sua história social, cultural, política e educacional (GOMES, 2017, p. 24). No campo da Educação, evidenciaremos as principais ações desenvolvidas para a superação do racismo a partir do início do século XX, culminando na implementação da lei 10639.

Gomes (2017), ao explanar sobre as ações políticas do Movimento Negro, revela que uma de suas principais preocupações é refletir sobre o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo. A autora constata que no final do século XIX e início do século XXI – período em que a população negra era inferiorizada intelectualmente em virtude do ideário do racismo científico - a imprensa negra paulista atuava e se destacava como uma das principais produtoras de saberes emancipatórios sobre a *raça* negra e suas condições de vida; os jornais tinham um papel amplamente educativo ao informar e politizar a população negra que poderia, afinal, reconhecer-se forjando um reflexo de si mesma junto à sociedade. A integração do negro no quadro urbano estava estreitamente ligada à Educação, enfatizada pela imprensa negra como uma possibilidade, adversa ao poder, imprescindível à ascensão social e cultural.

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do movimento Negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (GOMES, 2017, p. 33).

No âmago dessas precipitações, a busca pela reconstrução do Estado democrático de direito na década de 1990, suscitada por toda sorte de movimentos sociais, provocou profunda mudança constitucional na América Latina como um todo, fazendo emergir a concepção multicultural e pluriétnica das sociedades, possibilitando o diálogo sobre *raça* por meio de uma nova perspectiva, emancipatória.

Ainda com relação à ação afirmativa e emancipatória do Movimento Negro, bem como o *Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial* entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso - em que já se enfatizava a necessidade de implantação de ações afirmativas no que se refere à educação e ao mercado de trabalho - Gomes observa que na precipitação dos acontecimentos, “a culminância desse processo de inflexão na trajetória do Movimento Negro Brasileiro aconteceu nos anos de 2000, momento este que pode ser compreendido como de confluência de várias reivindicações desse movimento social, acumuladas ao longo dos anos” (GOMES, 2017, p. 34).

Em 2001, foi relevante como ação afirmativa a participação do Movimento Negro na *III Conferência mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância*, em Durban na África do Sul, promovida pela Organização das Nações Unidas. A partir de então, ganhou mais projeção no seu intuito de politização e ressignificação de *raça* provocando mudanças na estrutura estatal por meio da criação de determinados setores como a *Associação Brasileira de Pesquisadores Negros*, em 2000, atuando com ênfase no plano acadêmico em 2000 e, em 2003, *A Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial*.

Em 2004, *A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade* foi criada no Ministério da Educação, com a finalidade de fazer articulação entre Diversidade e Educação, no atendimento a reivindicações dos movimentos sociais, mais especificamente do Movimento Negro. Gomes ressalta que “as políticas de ações afirmativas fazem parte das discussões internas desse movimento social desde os tempos da atuação política de Abdias do Nascimento (1914-2011) e, paulatinamente, passaram a ocupar um lugar de destaque na sua pauta de reivindicações” (GOMES, 2017, p. 35) até culminarem com a sanção da Lei 10.639/03 com a inclusão dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A Lei nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na rede de ensino pública e privada e pode ser entendida como uma política de ação afirmativa que tem como objetivo a afirmação da diversidade étnico-racial na educação escolar para que os currículos e práticas escolares contemplem a realidade da história, memória e identidade africana e afro-brasileira do alunado afro-brasileiro.

Segundo Gomes (2017), atualmente algumas das reivindicações do Movimento Negro foram transformadas em políticas do Ministério da Educação, leis federais e decisões governamentais do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal. Apesar de todas as conquistas, ainda há um longo caminho a percorrer para que a implementação dessas ações se mantenha com regularidade, em processo de plena realização no cumprimento de suas diretrizes. Para tanto, foi elaborado em 2009, o *Plano Nacional de*

*Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.* No intuito de fazer cumprir as reivindicações expressas neste aparato legislativo estatal que favorece a valorização da identidade negra por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da comunidade escolar e acadêmica, as atitudes e iniciativas contam muito e se desenvolvem, com efeito, nos âmbitos social e cultural, por meio do *educador*.

A *Resolução do Conselho Nacional de Educação 01/04 - em que constam As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* - não deixou de considerar em seus desdobramentos, as questões raciais da identidade negra que se inserem na elaboração e implementação dos currículos, na valorização dos saberes emancipatórios de matrizes diversificadas para suprimento das defasagens sofridas dentro dos ambientes de ensino. A implementação das novas diretrizes se constituíram como uma política de reparação, reconhecimento e valorização da população negra no intuito de ingresso, triunfo e permanência na educação escolar, por meio de parâmetros voltados para a afirmação da diversidade cultural e concretização de uma política educacional das relações étnico-raciais nas escolas que foi desencadeada a partir dos anos 2000. Trata-se de um documento oficial do governo, discutido por cerca de 150 estudiosos e educadores que se subdividiram em Grupos de Trabalho entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas e Quilombolas.

Dá ênfase ao resgate do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e visa uma atuação participativa do negro na sociedade por meio da aquisição de competências e conhecimentos; considera em seu escopo abordagens metodológicas e práticas pedagógicas decoloniais, fundamentalmente, necessárias à reconstrução identitária (GOMES, 2011, s.n.p.). As práticas pedagógicas que tratam das questões étnico-raciais têm o poder de traduzir uma consciência coletiva plural, denotando habilidades que emergem a todo o momento como musicalidade na vida em sociedade. Para além das formalidades, tais traços culturais acabam por delinear os significados inerentes necessários à abertura de novas perspectivas, possibilitando um melhor desenvolvimento na aprendizagem. Essas perspectivas podem se polarizar, a médio e longo prazo, na identificação de respostas promissoras e de aptidões fundamentais para o compartilhamento de experiências mais abrangentes e contextualizadas com a identidade do indivíduo. No caso da *Educação musical*, a integralidade desses resultados procede da construção das significações musicais identitárias que perpassam saberes múltiplos emancipatórios, constituindo-se como referenciais positivos na contemplação da diferença.

## 2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO GRIOT – OS CANTOS, AS CARAS E AS CORES DO BRASIL COMO METODOLOGIA DECOLONIAL PARA O ENSINO DE MÚSICA

No entendimento de que as estratégias de implementação das políticas públicas favorecem, no interior da escola, o processo de descoberta e reconstrução da identidade afro-brasileira, alertamos para o fato de que é preciso reavaliar as reais condições em que se encontram os espaços acadêmicos e escolares em relação às novas tendências pedagógicas que tendem ao desenvolvimento de novas metodologias, tecnologias sociais e ações afirmativas contra-hegemônicas. Ao analisar o trabalho de Walsh (2009), Candau (2010) salienta que o conceito de *Interculturalidade* no imaginário educacional coletivo não pode estar restrito à meras formulações de novas temáticas nos currículos ou nas práticas e metodologias pedagógicas, antes, porém, deve provocar verdadeira transformação estrutural e sócio histórica na formação do sujeito. Segundo Walsh (2009), as formulações teóricas multiculturais de cunho pedagógico não chegam a questionar, de maneira eficaz, as verdadeiras bases ideológicas do Estado-nação. Pautadas pela unificação da identidade “nacional”, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, “no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização” (CANDAU, 2010, p.27), deixando à margem os saberes “outros” que se manifestam por meio das expressões populares na sociedade. Candau analisa que,

Para Walsh, muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil), vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico (CANDAU, 2010, p. 27).

É justamente dentro dessa perspectiva “pretensamente” inclusiva, que se levanta a Interculturalidade Crítica, no sentido de questionar, valorar e avaliar determinadas políticas públicas educacionais em prol de uma Pedagogia Decolonial em que se estabeleça uma construção de sentido, elaborada a partir daqueles que sofreram a experiência da subalternização. Uma espécie de

aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si (...), é um projeto de existência de vida. (WALSH, 2007, p. 8).

De acordo com Candau (2010), dentro dessa perspectiva, a resistência se daria por meio de uma proposta educacional contra-hegemônica em que se buscaria a transformação de estruturas e estâncias institucionais que sustentam práticas e relações

sociais segundo a lógica epistêmica ocidentalizada, baseada na racialização do mundo e na colonialidade do poder. Trata-se, portanto, de “desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 9).

No campo da música, precisamos colher respostas afirmativas de nossos alunos, obter o retorno musical assimilativo prático de suas potencialidades rítmicas e sonoras de acordo com o significado que já trazem consigo, implícitos na diversidade e identidade das culturas que lhe são negadas ao impormos modelos inadequados que não lhes pertencem e nem lhes representam, com os quais não estão familiarizados. O processo de aprendizagem musical se dá com base na construção dos significados inerentes e delineados de acordo com as vivências e gostos musicais que o indivíduo já traz consigo. Segundo Green, “se não estamos familiarizados com um estilo de música, e desse modo, não-receptivos aos seus significados inerentes, estaremos também predispostos a responder negativamente às suas delineações” (GREEN, 1996, s.n.p.). Para que a experiência musical total aconteça, é preciso que conheçamos e ouçamos a quem queremos ensinar e o que devemos ensinar sem a imposição pré-concebida de algo que não significa, ou seja, que não se traduz em “signo” receptível adequado à realidade daquilo que se é. Adotar delineações concernentes aos precedentes sociais que se apresentam é premissa para que qualquer forma de aprendizado se consolide. Em face de tudo o que foi exposto, nos vemos desafiados à seguinte questão: como tratar a questão da Diversidade sendo esta uma competência político-pedagógica a ser inserida no currículo e adquirida pelos profissionais de Educação Musical em seu processo de formação docente, a fim de que estes venham a intervir positivamente na escola?

A noção desenvolvida pelo conceito de *Pedagogia Decolonial* abre uma perspectiva que ainda se encontra em processo de construção nos sistemas de ensino, mas, a nosso ver, sem dúvida, se constitui num importante dado estratégico para a contemplação de uma *práxis*, baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe *pedagogia* como *política cultural* (CANDAUI, 2010, p. 28. Grifo nosso).

A escola pode ser concebida como um espaço de troca de experiências e vivências, um lugar onde diversas culturas se encontram representadas pelos seus sujeitos “diferentes”. Por meio do diálogo - no estabelecimento de novos parâmetros que possam nortear as manifestações de saberes diversificados que insurgem em meio às práticas pedagógicas e os currículos - é preciso criar espaços para a construção de etnicidades através de novas abordagens conceituais e metodológicas, por meio de ações afirmativas que visem à resolução do problema de dentro para fora:

Repensar a escola como lugar de construção de um conhecimento, como um espaço que possibilita a transformação e a formação de valores, hábitos e comportamentos – novas identidades - visando o respeito às diferenças. Um lugar onde é possível a ampliação da cidadania para a promoção e valorização do ser humano. Um lugar em que o educador possa mediar os conflitos por meio de interfaces criadas junto aos sujeitos sociais. Neste sentido, as atitudes contam muito e devem se desenvolver, com efeito, nos âmbitos social e cultural, por meio do educador. Conceber o educador como um agente sociocultural ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores. No entanto, consideramos que esta perspectiva é fundamental se queremos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um *locus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos na atualidade (CANDAU, 2014, p. 41).

Este lugar - em que a escola se converte num *locus* de enunciação e numa possibilidade adversa ao poder - é capaz de abrigar novas pedagogias e realizar mediação ética político-social entre os conflitos gerados em meio às relações étnico-raciais que se processam na formação das identidades. É um lugar em que o educador pode atuar como agente sociocultural por meio do escopo de projetos e metodologias decoloniais construídas com base na emancipação epistêmica. Pedagogias que se projetem além dos muros da escola e se desenvolvam como política cultural de representação das minorias pela quebra de paradigmas e ressignificação dos currículos. Nesse contexto, tal como nos afirma Candau (2010), consideramos a sanção da Lei 10639/03 como uma forma de mediação dos conflitos étnico-raciais no interior da escola.

No caso do ensino de Música, a problemática que se identifica vai além dos paradigmas apresentados pelo aparato legislativo e gira em torno da questão de diversidade e das relações étnico-raciais que permanecem engendradas nos estabelecimentos de ensino. As formas de expressão musicais e manifestações culturais negro-brasileiras se traduzem em vivências musicais e se evidenciam por meio da emancipação dos saberes outros, em forma de musicalidade e habilidade identificadas na aprendizagem. No cômputo das defasagens sofridas verifica-se a necessidade de se desenvolver estratégias - que possam fazer frente às demandas sociais cada vez mais complexas da escola – pautadas por pensamentos e ações permeáveis a novas epistemes que agreguem novos saberes, questionamentos e princípios.

Procurando compartilhar algumas das experiências vivenciadas ao longo do período de desenvolvimento do Projeto GRIOT: Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil! e da constituição do (IMUD) Instituto Música e Diversidade: Tecnologias Sociais e Interculturais de Inovação - fruto dos longos anos de experimentação e implementação do Projeto em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro - abordaremos aspectos acerca da identidade e sociabilidade da música, sobretudo no que diz respeito ao que foi

apreendido pelos participantes durante a trajetória do grupo, tendo como referência os objetivos que fundamentaram o Projeto em sua origem.

O Projeto GRIOT – Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil teve sua origem em 2003 na Fundação de Apoio à Escola Técnica/FAETEC – órgão pertencente à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Governo do Estado do Rio de Janeiro – que opera em várias regiões da periferia e apresenta diversas opções de modalidades profissionalizantes em áreas distintas. Nas unidades relacionadas ao ensino de música, os cursos encontram-se desvinculados do ensino regular e operam em regime de “curso livre” sendo abertos à comunidade local e aos alunos da escola técnica do Estado; na ocasião em que se deu a implementação do Projeto em questão, se estruturavam em oito níveis de aprendizagem musical – da formação inicial à continuada - dispostos ao longo de quatro anos e contemplavam competências variadas, tidas como componentes curriculares de disciplinas obrigatórias e optativas. Na disciplina de Canto-Coral - componente curricular obrigatório dos oito níveis de ensino - o projeto se desenvolveu gradativamente e apresentou-se como uma proposta de Metodologia Decolonial para o ensino de Música situada no campo da Etnomusicologia com ênfase em aspectos educacionais das Relações Étnico-Raciais, abrangendo o campo artístico musical e a construção de etnicidades específicas enquadradas dentro das matrizes tupi, lusa e afro. Para darmos mais objetividade a essa dissertação, focaremos nosso estudo somente na matriz afro que, por sua singularidade, já comporta imensa complexidade e por se tratarem os seus integrantes, em sua maioria, de pertencimento à raça negra.

Figura 1 – Centro Cultural Amália Fernandes Conde / Santa Teresa - 2006





A Prática Musical específica, desenvolvida pelo Projeto, consiste num método desenvolvido para o aprendizado de Música por meio do qual se executam propostas musicais autorais, elaboradas de forma sistematizada através do ritmo corporal percussivo aliado à música vocal em conjunto. De forma contextualizada, os elementos técnico-musicais coletados - escalas, modos, improvisos, formas musicais rítmicas, polifônicas e/ou melódicas - pertinentes a etnias africanas específicas; são selecionados e elaborados em arranjos musicais que podem incluir temas folclóricos específicos.

Figura 2 – Trabalho autoral de elemento rítmico corporal-percussivo modificado a três vozes rítmicas

V.II.4. Executando Jogos Rítmicos Musicais de Entretenimento: "Dhi" e "Demba" - Etnia !Kung

Seção A: A Três Vozes Rítmicas. Execução do "Dhi" : jogo rítmico de palmas e emissão de sons guturais "hrr" em que se busca atingir aceleração no andamento (vence o jogo quem for mais rápido). É executado por rapazes da etnia !Kung. Executar o Ritornello duas vezes com aceleração gradual do andamento a cada repetição. ALENCAR, 2016. KUBIK, P.56 - Lisboa, 1970.

Fonte: ALENCAR, ETMF, 2016

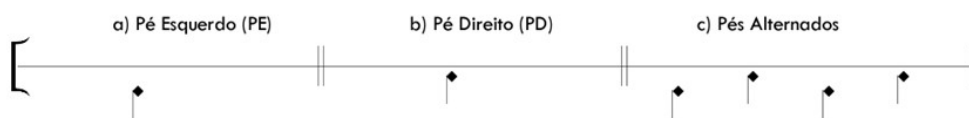
Figura 3 – Trabalho autoral de elemento rítmico corporal-percussivo modificado a três vozes melódicas e uma

Seção B: A Duas Vozes. A Canção "Demba": é executada por rapazes com idade entre 8 e 12 anos. Composta por variantes melódicas. Sistema Tonal Tetrafônico: sol-dó / ré-lá. A letra apresenta textos curtos com acompanhamento de palmas. ALENCAR, 2016. KUBIK, P. 56, 83- LISBOA, 1970.

Fonte: ALENCAR, ETMF, 2016

## CONVENÇÃO OFICIAL DOS RITMOS CORPORAL-PERCUSSIVOS

Figura 4 – Pés contra o chão e mãos contra peito, face e coxa

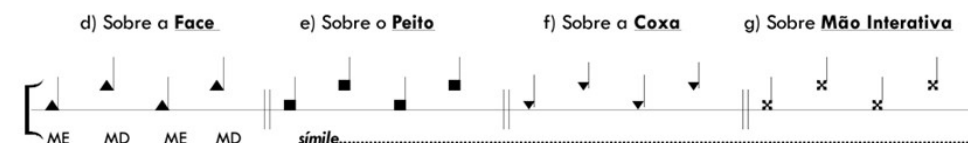


### I.2. MÃOS

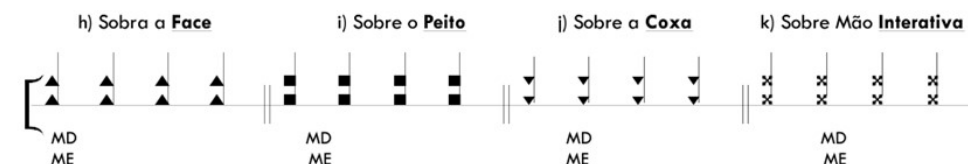


#### II.2.1 Mãos Espalmadas Alternadamente:

Obs. Mão esquerda sobre lado esquerdo do corpo / Mão Direita sobre lado direito do corpo



#### II.2.2. Mãos Espalmadas Simultaneamente



Fonte: ALENCAR, ETMA, 2016

Ao traçar um perfil dos 20 integrantes afrodescendentes – moradores da Baixada Fluminense e das periferias da cidade do Rio de Janeiro, com idade entre 17 e 25 anos – por meio do diálogo, da troca de idéias e experiências, foi possível perceber, entre os participantes do grupo, a busca de auto-reconhecimento e pertencimento étnico-racial como potencial para a descoberta identitária em meio às personalidades diversificadas que se desdobravam e se misturavam para fazer emergir talentos e habilidades musicais (rítmicas, corporais e vocais). Mas que identidade(s) seria(m) essa(s)? As identidades eram diversificadas, mas, semelhantes; revelavam-se interseccionalmente, impregnadas de suas vivências e experiências, acumuladas historicamente ao longo de gerações; mesclavam-se sincronicamente e traduziam-se em musicalidade, sons, palavras, corporalidade, ritmo, vida! Auto-identificavam-se por meio das questões contextuais que

envolvem historicamente a categoria “raça”, do *ethos* racial oriundo da afrodescendência complexificada por suas subjetividades próprias.

A descoberta da identidade, o mistério acerca de quem cada um seria, envolvia e marcava a todos por meio de um único interesse e objetivo comum: *cantar*. Cantar só, não bastava! Estava presente, na musicalidade escondida dos sujeitos, um contexto que dialogava permanentemente com os anseios de pertencimento e identificação com algum tipo de ideal e/ou *valor* identitário. Um contexto que se impunha e sobrepunha de maneira legítima; tramitava permanentemente e subconscientemente em meio às vozes harmonizadas e percutidas na execução de repertório que remetia às matrizes africanas. Por meio da prática musical específica desenvolvida pelo projeto - que alia a multiplicidade vocal ao ritmo corporal percussivo sistematizado de maneira contextualizada com elementos técnico-musicais de matriz africana - as identidades foram sendo deflagradas em respostas musicais e em *devires* que superaram quaisquer formas metodológicas tradicionais do conhecimento formal.

Figura 5 – Centro Cultural Amália Fernandes Conde / Santa Teresa - 2006



Quebramos protocolos e parâmetros de resistência, rompemos barreiras cristalizadas, criando uma forma de expressão até então não explorada em que a fusão das linguagens artísticas - música, dança e teatro - potencializava a performance e facultava o exercício da improvisação e criatividade dos participantes. Agregaram-se ao grupo, jovens com formação em dança e teatro buscando interação com a música

através do canto em conjunto. O uso da expressão corporal foi incentivado através de técnicas experimentais por nós desenvolvidas de forma contextualizada com elementos técnico-musicais de matriz africana - articulações e inflexões vocais e corporais, escalas, características modais e tonais - por meio da abordagem de vocalizes, ritmados e improvisados, executados pelos integrantes, mantendo sempre à disposição dos corpos em semicírculo.

Figura 6 – Semana da Cultura – FAETEC / Quintino – Ano 2006



Procurando preservar uma parcela de nossa formação musical anterior em que estivemos, enquanto *corista*, sob a influência da técnica de Theophil Maier, utilizamos inflexões vocais que propiciaram a execução do *grito* como forma de sonoridade liberada por meio da voz, juntamente com outros sentidos corpóreos. Os desafios aceitos pelo grupo emergiram no bojo desta trajetória experimental e motivaram iniciativas inesperadas e surpreendentes por parte dos próprios participantes que se sentiam e atuavam como protagonistas permanentes. Uma delas - durante o ritual coreográfico cantado e ritmado intitulado Griot Krahô em que se executou a peça autoral: Movimentos Rústicos para Corpo e Voz / “Brusco”, ouviu-se repentinamente no meio da atuação de um dos protagonistas gritar: Ah, liberdade!!!!!!

Figura 7 – Semana da Cultura - FAETEC / Quintino  
Caduh Carvalho: “Liberdade!!!!” – Ano 2006



O grito, proferido por Carlos Eduardo de Carvalho, o *Cadú*, liberado, de maneira improvisada, no momento da performance, nos levou ao entendimento de que houve resultado positivo, alcançado por meio das técnicas experimentais desenvolvidas nos ensaios, uma vez que foi possível a articulação de um discurso musical que evidenciava, entre outros, a identidade negra e a *fala* - antes retida, agora dita/gritada - sobre si mesmo, sobre aquilo que se sente, sobre aquilo que se é. É importante lembrar que lançamos mão de toda sorte de recursos dos quais dispúnhamos - o uso da imagem, indumentária, repertório específico, concepção artística diferenciada, composições e arranjos autorais, fusão de linguagens artísticas, contextualização matricial da identidade musical negra - a fim de obtermos os resultados que nos levariam à construção de nossa metodologia para o ensino de música.

Figura 8 – Exemplo de Prática Musical da Metodologia

VII.2. Versão B: Prática Matricial - Células Dissociativas Sobrepostas Rítmicas e Vocais

EDNA ALENCAR

Fonte: ALENCAR, ETMF, 2016

O método de trabalho foi construído de maneira experimental à medida que os resultados e *devires* iam sendo alcançados e as respostas musicais proferidas na articulação do discurso musical da identidade negra. As técnicas, estratégias e experiências metodológicas até aqui descritas corroboraram para o certame, mas não definiram um método regulatório formal no qual pudéssemos, por meio ou a partir de, construirmos nossa metodologia, sendo essa a questão que nos propomos a lembrar e identificar neste artigo, a implementação e construção de uma metodologia específica que possibilitou, por meio da Sociabilização da música, a descoberta e reconstrução identitária da juventude afro-brasileira.

## BIBLIOGRAFIA

CANDAU, Vera Maria Ferrão. OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Belo Horizonte: Educação em Revista. v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. Porto Alegre: Educação. v. 37, n.1, p. 33-41/ abr. 2014.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Revista Tempo, Vol. 12, n° 23, 2007, p. 100-122.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. In: **V Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Londrina, 1996. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/483/393>. Acesso em: 24 jan. 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade Crítica/ Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá: Univerdisad Pedagógica Nacional 17-19, de abril de 2007.

## SOBRE A ORGANIZADORA

**Edna Alencar de Castro** trabalha com Tecnologias Sociais de Inovação no campo da Etnomusicologia. Atuou como professora de Educação Musical, de Prática Coral e Instrumental durante 20 anos, tendo desenvolvido através do Projeto GRIOT - Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil, uma prática musical que alia o ritmo corporal percussivo à multiplicidade vocal com a contextualização matricial de etnicidades específicas de origem tupi, afro e lusófona. Esta prática se configurou numa Metodologia Decolonial para o Ensino de Música que tem sido difundida e consolidada por meio da criação do IMUD - Instituto Música e Diversidade, o qual dirige. É bacharel em Arquitetura e Urbanismo, bacharel em Piano com Licenciatura Plena em Música - UFRJ. Mestrado em Relações Étnico-Raciais na linha de pesquisa: Campo Artístico e Construção de Etnicidades CEFET/ RJ. Compõe, cataloga, investiga e decodifica elementos técnico-musicais matriciais contextualizados com expressões e manifestações rituais, religiosas e sociais. Membro da Associação Brasileira de Etnomusicologia – ABET e Investigadora oficial do Grupo de Investigación en Etnomusicologia del Circulo Amerindiano – GRECA em Córdoba / Argentina, pertencente ao Centro Studi Americanistici Circulo Amerindiano Onlus, com sede em Perugia / Itália.



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Antisocial behaviours 99, 101, 102, 103

### C

Central única de trabajadores 1, 9, 13

Comunidad de aprendizaje 17, 18, 19, 22, 23, 25

Contemporaneidade 83

Convenios culturales 1, 6, 7, 10, 13, 14

Creche 35, 36, 38, 39, 42, 45, 46, 47

Cultura 2, 3, 4, 6, 10, 12, 15, 16, 19, 20, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 83, 84, 85, 86, 87, 95, 96

### E

Educação Musical 83, 87, 89, 98

Educación artística 1

Educadoras de infância 35, 36, 39, 40, 41, 48

Enseñanza 19, 22, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 49, 58, 63, 72, 73, 74, 82

Espejo de color 99, 100, 101, 102, 103

Estudiantes 1, 4, 7, 10, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

Etnomatemática 26, 27, 28, 29, 33, 34

Evaluación de aprendizajes 71, 72, 74, 75, 76, 81

Evaluación del aprendizaje 49, 50, 52, 54, 57, 58, 82

Evidencias de desempeño 49, 50, 51, 52, 53, 56, 58

Exclusión 3, 20, 59, 60, 65, 66

### I

Identidade afro-brasileira 83, 88

Identidades profissionais 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48

Inclusión 20, 59, 60, 64, 65, 66, 68

Intercultural 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 98

### L

Laboratorio 6, 11, 26, 27, 30, 34

## M

Metodologia Decolonial 83, 88, 91

Migrante 17, 18, 19, 23, 25

Modelos Matemáticos 26, 27, 29, 30, 31, 34

Multicultural 17, 18, 19, 20, 23, 25, 85, 88

## P

Práticas pedagógicas 17, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 47, 87, 89

Profesores universitarios 49, 53, 57

## Q

Química 17, 71, 74, 77, 82

## R

Rio de Janeiro (Brasil) 83

## S

School 49, 99, 100, 101, 102, 103

Significaciones sociales 59, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 69

Sports Dynamic 99

## T

Teatro 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 51, 94

## U

Universidad 1, 2, 5, 6, 7, 8, 11, 14, 25, 26, 27, 49, 53, 54, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 82, 100

## V

Visiones de los estudiantes 71



**EDITORA  
ARTEMIS**