

A construção de práticas para a equidade étnico-racial no ensino fundamental II

Cristiane Paiva Alves

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Maria Luíza Aparecida de Jesus

Matheus Estevão Ferreira da Silva

Marina Pimenta Diniz

Kadriuge Rodrigues de Araújo

Como citar: ALVES, Cristiane Paiva *et al.* A construção de práticas para a equidade étnico-racial no ensino fundamental II. *In:* BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva (org.). **Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 259-275.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p259-275>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

12.

A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PARA A EQUIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Cristiane Paiva Alves

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Maria Luíza Aparecida de Jesus

Matheus Estevão Ferreira da Silva

Marina Pimenta Diniz

Kadrige Rodrigues de Araujo

A história afro-brasileira se constitui por uma sucessão de injustiças vivenciadas pela inabilidade do Estado e da sociedade (GOMES, 2011). Essa situação se perpetua até o momento presente e nos mostra que a identidade do povo negro está fragmentada. Sendo assim, para a maioria das crianças, ser preto não tem sido motivo de orgulho, pelo contrário, sua cor, seus traços e sua cultura não têm sido valorizados e, em geral, da sua história ancestral conhecem apenas a dor e o sentimento de desamparo. Assim, a resistência é a força que move os grupos atuantes na luta pelo direito de serem respeitados.

A educação timidamente ensaia passos em direção à construção de uma nova realidade. Segundo Almeida (2015), é na escola que se vivencia atualmente a pluralidade, sendo um dos locais que mais se reúne e convive com as diferenças étnico-racial, cultural, de gênero, sociais, cognitivas,

econômicas, religiosas, e outras. Porém, nesse mesmo ambiente, a educação continua normativa, com suas bases no autoritarismo, nas relações heterônomas (PIAGET, 1932/1994), pregando o discurso estereotipado, retrógrado, etnocêntrico (GOMES, 2011), em cujas entrelinhas se revela uma visão preconceituosa, elitista e discriminatória principalmente no que tange às questões étnico-raciais. Nesse cenário, a intervenção que abarque todas as questões de diversidade pode nos conduzir com maior efetividade a criação de caminhos para a equidade étnico-racial.

A história afro-brasileira se inicia no Brasil com a escravidão, que teve início na primeira metade do século XVI. Após anos de sofrimento, ocorreu, em 13 de maio de 1888, através da Lei n.º 3.353 sancionada pela Princesa Isabel, a libertação dos escravos (VIEIRA, 2012). Porém, de acordo com Lima (2012), mesmo após todo o movimento jurídico legal de libertação, os negros continuaram escravos do Estado, sob uma outra forma de dominação, que não ofereceu um sistema favorável para a construção de uma vida independente e digna.

O acesso à saúde era totalmente restrito e a falta de trabalho se instaurou em um cenário de intenso processo migratório europeu que se apresentava no país, levando os patrões a optarem pela mão de obra europeia (CAMPOS, 2018). Logo, como consequência da falta de subsídios, muitos ainda se viam dependentes do sistema escravagista, sendo este um fator determinante para a produção de desigualdade e sofrimento psíquico dos negros, em um processo de banalização das injustiças sociais.

Segundo Silva (2007), apesar da abolição da escravatura, nunca houve superação efetiva do processo de supressão de negras e negros que foram relegados a uma sociedade discriminatória sem que tivessem menor suporte para se estabelecerem. Segundo Ribeiro (2014) as consequências

dessa não superação estão presentes, atualmente, em discursos velados, piadas racistas, falsa crença na equidade racial, minimização do sofrimento, sexualização dos corpos negros e, principalmente, na insegurança e grande truculência da polícia quando o suspeito é negro.

Quando se trata de educação, o histórico de desigualdade étnico-racial é notório no Brasil. Isso se dá, pois as teorias racistas e políticas eugenistas foram a base significativa para a criação de um sistema educacional que tinha como objetivo principal educar para uma identidade nacional branca e de raízes europeias (COSTA, 2012). Dessa forma, Borges (2010) contextualiza que, com base nos resultados de uma pesquisa realizada em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que constatou que mais de 50,7% da população brasileira se declara negra, ainda assim persiste a valorização da cultura europeia em detrimento da história e da cultura africana e afro-brasileira.

Em busca da implantação de uma educação inclusiva, que acolhe as diferenças e a diversidade étnico-racial no país, algumas leis e diretrizes foram criadas nos últimos anos, como a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que acrescenta os artigos 26-A, 79-A e 79-B à Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que tratam da obrigatoriedade da inclusão do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, e também o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004a) e a Resolução n.º 1 (BRASIL, 2004b), que instituem e propõem planos de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fortalecendo e implementando os decretos e leis anteriores. Também significativos nesse campo normativo que tem se consolidado recentemente, estão a Lei n.º 12.288 de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), que institui o Estatuto da Igualdade Racial, e o Plano Nacional de

Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2008), elaborado pelo o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Apesar dessas iniciativas nos últimos anos, cuja importância de implementação fica evidente, na prática houve pouco avanço.

A educação é uma das principais ferramentas de combate ao racismo e, embora existam que tornem obrigatórios os estudos sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira na grade curricular do Ensino Básico, esses estudos ocorrem de forma superficial, sem a presença de estudos político-sociais aprofundados (VIEIRA, 2012).

Nos atuais tempos pandêmicos, do ano de 2020 em diante, a questão da desigualdade étnico-racial veio à tona em uma explosão de notícias veiculadas pela mídia e levou até os olhos de quem fingia não perceber a realidade vivida pela comunidade negra desde o século XVI, uma realidade de injustiças e diminuição de sua humanidade. Neste momento, passamos a refletir sobre quais caminhos poderíamos trilhar para que essa realidade comece a ser transformada. Acreditamos que a educação seja o caminho.

Para tal transformação, argumentamos que se faz necessária uma educação integral, na qual as relações sociais que ocorrem na escola são fundamentais para a formação da cidadania de estudantes. Dessa forma, o ambiente escolar deve proporcionar experiências satisfatórias para que as relações se deem de forma construtiva e, assim, para a construção de práticas equitativas. Nessa empreitada, um constructo que tem sido particularmente útil para avaliação das percepções dos atores em relação ao ambiente e relações escolares é o clima escolar (CASASSUS, 2008; THAPA *et al.* 2013; BIDÓIA, 2020).

O clima escolar se refere às percepções, sentimentos e cognições que os sujeitos integrantes do ambiente escolar possuem em relação a ele. Pode-se dizer também que o clima é a “pintura” do ambiente escolar, abrangendo os aspectos de relações sociais, aprendizagem, comportamento, qualidade de vida e comunicação dentro desse ambiente. Logo, o clima depende das pessoas que estão envolvidas nele, das relações estabelecidas entre elas e, ainda, das pessoas com a estrutura física da escola.

Um clima é considerado positivo quando as relações sociais são vistas como amistosas, as regras são construídas pelo grupo mais do que impostas pela autoridade, as crianças e adolescentes se sentem seguros, há qualidade no processo de ensino-aprendizagem, a família participa das atividades escolares, dentre outros indicadores. O clima escolar pode ser considerado intermediário ou negativo também. Thapa et. al. (2013) após realizar uma revisão bibliográfica com mais de 200 referências desde 1970 sobre esse assunto, compreende que segundo os autores pesquisados, clima positivo é quando há uma forte influência na motivação para aprender, um bom desempenho escolar podendo colaborar para o sucesso imediato dos estudantes, contribui também para um bom desenvolvimento emocional, social e o bem-estar dos estudantes. São necessárias pequenas ações diárias e frequentes que possibilitem a ressignificação.

Assim, a pesquisa “A equidade racial no Ensino Fundamental I: intervenção sobre etnia, raça e cor em escolas municipais em processo de ressignificação da educação”, que se encontra em andamento, foi idealizada com base nesses questionamentos, buscando tanto a construção de práticas para a equidade étnico-racial no contexto do Ensino Fundamental I, em relação aos conhecimentos das crianças e educadores sobre o tema, como também avaliar as relações sociais nesse contexto e melhorá-las com base no clima escolar.

Quanto a este texto, descrevemos uma vivência que antecedeu o desenvolvimento dessa pesquisa em andamento, ocorrida em uma escola pública de Ensino Fundamental II, onde buscamos a implementação de novas alternativas para trabalhar com questões étnico-raciais. Essa vivência data do ano de 2016, na cidade de Japeri, na Baixada Fluminense. A escola ficava em um bairro pobre desta cidade, que naquele momento estava deixando de ser rural e recebia algumas iniciativas de urbanização.

Construindo Práticas para a Equidade Étnico-Racial: Resultados de uma Vivência

O bairro em que a escola se localizava dispunha do pior dos dois mundos, rural e urbano, pois com a urbanização foi perdendo a tranquilidade, o passo lento do campo, e já sucumbia ao ritmo apressado da cidade, porém, sem a praticidade e agilidade que uma estrutura urbana completa ofereceria. A cidade sofria também com o aumento da violência por motivo da chegada de facções criminosas que migraram da capital do estado durante a implementação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs). Dentro desse contexto conflitante, eram comuns episódios de violência física e verbal entre os(as) alunos(as) na escola, que apareciam de várias maneiras, inclusive na forma de ofensas racistas.

Especificamente na aula de artes, quando uma imagem com personagem negro ou alguma forma de arte africana ou afro-brasileira era trabalhada pela professora, era muito provável que fosse acompanhada por um insulto racista por parte dos(as) estudantes. Ou mesmo quando o debate não tinha como foco a cultura negra, a simples presença de imagens que abordassem a negritude estimulava insultos às imagens ou a colegas que a ela eram comparados, sempre com adjetivos pejorativos.

Percebeu-se, ainda, a necessidade de se trabalhar a negritude com este grupo de alunos(as), em sua maioria, também negros. Tentativas anteriores de rodas de conversa abordaram de maneira conceitual temas da cultura negra e o racismo e tentaram incentivar os alunos a falar sobre suas experiências. Foi uma atividade interessante, porém desta vez pensamos em trazer a reflexão através de uma experiência estética.

Por mais que o estudo da história africana e, principalmente, do processo histórico que construiu o lugar da população negra no Brasil seja fundamental para desconstruir preconceitos e narrativas racistas (RIBEIRO, 2014), há uma distância entre o conhecimento teórico e a experiência imediata de ser um adolescente negro na periferia. Estudar estas conexões é essencial, porém algo que se constrói na vivência concreta, da interação com o visual e o simbólico, como a autoestima e outros valores, não poderia ser trabalhado apenas no discurso. Dessa forma, foi idealizada uma atividade que pudesse integrar esses aspectos.

Durante a Semana da Consciência Negra (prevista pela Secretaria de Educação Municipal em calendário escolar por conta do feriado de Zumbi do Palmares), a maquiadora Laura Peres foi convidada a participar de um ensaio fotográfico na escola. Laura pesquisa a estética negra na moda e desenvolve belezas para passarelas e estúdios, sempre de maneira a enaltecer a beleza natural e trazer símbolos periféricos para uma indústria historicamente eurocentrada.

O objetivo principal com a atividade era justamente trazer referências de africanidade ao repertório visual dos alunos, fazendo-os perceber que as páginas de moda não precisam ser exclusivamente de modelos brancas, cabelos lisos e corpos magros. A representatividade aqui aparece como fator importante uma vez que a publicidade, em TV ou

impressos, é parte fundamental e inevitável da construção de um conceito de beleza em qualquer época.

Conforme ressaltam Vaz e Bonito (2019, p. 3) acerca do conceito e importância da representatividade:

[...] o conceito de identidade também é permeado pela comunicação, a identidade é feita a partir de nossa vivência, nossa cultura e língua, nos identificamos a partir do outro, do discurso e da representação do outro. A identidade é tudo que se é, é concebida a partir do outro é porque o fato de sabermos que o outro tem suas particularidades definimos nossas diferenças e semelhanças com o próximo.

A autoestima dos adolescentes está muito relacionada a se perceber e ser percebido como belo pelo grupo. E já que a construção da beleza em nosso país foi sempre a partir dos padrões estéticos brancos exaltados, enquanto os símbolos negros, com frequência, aparecem nas mídias de massa para a ridicularização, optou-se por buscar referências visuais mais antigas e “originais” da negritude. Acreditamos que perceber respeito e admiração por parte da mídia à estética negra pode auxiliar a juventude periférica na construção de sua autoestima, e assim, respeitar a si e ao próximo.

A proposta foi realizar um ensaio fotográfico, como os feitos para as seções de moda de revistas, com o tema africanidades. Laura se inspirou nas pinturas corporais tribais africanas que estavam em alta já naquele ano e foram reforçadas em 2018 com o lançamento do filme Pantera Negra, que trazia em sua produção de arte e figurinos referências similares. Como materiais, usamos tinta guache, tecidos trazidos pelas crianças e pelas professoras e maquiagem profissional, camisas e adornos como colares e

brincos do acervo pessoal de Laura. Os tecidos tinham estampas gráficas que se relacionavam bem com referências gerais de vestuário africano, bem como a presença de metais nos adereços.

O encontro foi combinado uma semana antes com as crianças e a participação era voluntária. As crianças mais tímidas, que não queriam ser fotografadas, puderam participar observando e ajudando na produção, dando ideias e até fotografando. As fotografias aconteceram durante uma manhã, nos horários das aulas de artes, com duas turmas e as fotos foram expostas em cartaz durante a Semana da Consciência Negra na escola.

A empolgação das meninas foi imediata pela “brincadeira” – conforme a atividade foi recebida inicialmente pelos(as) estudantes – de se maquiar com uma profissional, mas os meninos hesitaram um pouco. Dentro da escola, outras questões como as de gênero são construídas e reafirmadas na cultura escola (SILVA; BRABO, 2016) e precisamos nos atentar para contribuirmos com um possível quadro de preconceitos. Contamos também com a presença de uma professora como modelo nas fotos, o que ajudou bastante na participação dos(as) alunos(as), pois ao ver a professora participando, sentiram-se mais à vontade.

O desconforto inicial e as gozações logo deram lugar a uma postura mais séria quando as fotos começaram. Também ajudou a experiência da maquiadora convidada com fotógrafos e ensaios profissionais ao dar dicas de ângulos, luz, poses e expressões faciais. A interação das crianças foi prazerosa e pudemos ouvir comentários espontâneos como “Que linda! Parece uma rainha!”, direcionada a uma aluna que vestia um turbante, a qual é mostrada na Figura 1 abaixo.

Figura 01 – Aluna com roupas e maquiagem africanas



Fonte: Acervo pessoal

Também observamos a postura inicial encabulada dos meninos que aos poucos foi sendo substituída por uma descontração e segurança com o visual, o que foi perceptível nas fotografias e pela iniciativa de se fotografarem também com seus celulares, a fim de guardarem seus próprios registros daquele momento. As crianças estavam orgulhosas do resultado. Essa postura é perceptível nas figuras 2 e 3 dispostas a seguir.

Figura 02 – Aluno e aluna vestido/a com roupas e maquiagens africanas



Fonte: acervo pessoal

Figura 03 – Aluno com maquiagem e adorno africanos



Fone: acervo pessoal

Após a sessão de fotografia, as fotos foram impressas para a montagem de um cartaz que contaria a história africana e seria ilustrado pelas fotos dos(as) alunos(as). Durante a exposição do cartaz na escola como produto final da atividade desenvolvida, era comum ver os(as) estudantes se apontando nas fotos para as outras crianças da escola, demonstrando alegria e orgulho ao se verem estampados(as) nas fotos do cartaz.

É válido ressaltar a importância do reconhecimento de imagem negra e a representatividade de seus semelhantes em lugares de destaque, como personagens e histórias para a formação da identidade da criança negra e suas demandas específicas, dentro do ambiente escolar, não só de seu reconhecimento, mas também a identificação de seu pertencimento a uma cultura.

Como ressaltam Vaz e Bonito (2019), esse reconhecimento é fundamental para que, ao longo de sua formação individual, a criança tenha o máximo de instrumentos que a ajudem a entender o seu processo como negra em uma sociedade que ainda tem grande influência de padrões europeus durante todo o seu cotidiano. É de extrema importância crianças negras serem lembradas de que o seu futuro, bem-estar físico, social e emocional também são importantes.

Discussão e Considerações Finais

A vivência aqui relatada teve como motivação a esperança de termos plantado uma sementinha, dessas que a gente não colhe no ano letivo, mas que talvez cresça para a sociedade. Presenciar o processo de transformação durante a vivência foi muito satisfatório para nós, envolvidos(as) na proposição das atividades, para os alunos e alunas e para

os(as) docentes da escola. Nossa experiência é baseada no reconhecimento da necessidade de dar maior atenção às possibilidades de construção de ambientes favoráveis a promoção de respeito, igualdade, liberdade e solidariedade, além de conhecimentos precisos sobre a histórica e cultura africana e afro-brasileira.

Trabalhamos com questões de reconhecimento dos(as) alunos(as), de seus valores, das relações sociais e da sua própria cultura pouco debatida nos espaços onde convivem. Sendo assim, pudemos ressignificar a relação do sujeito com a sociedade criando um espaço de fala para essas crianças, para que possam efetivamente construir-se como cidadãs.

É fundamental que a escola construa um clima positivo para o desenvolvimento de todos e todas. É neste primeiro ambiente de socialização onde as crianças aprenderão comportamentos que levarão para a vida. Sobre o clima escolar, Casassus (2007) aponta que um clima positivo reflete em resultados melhores no desempenho escolar e nas boas relações interpessoais entre os integrantes da comunidade escolar.

Portanto, o processo de ressignificação, de acordo com Bidóia (2020), é de grande importância para o campo educacional brasileiro, pois com ele há a esperança de uma formação direcionada para a construção do ser humano como um todo, que só pode ser alcançada por meio de uma educação integral, ao mesmo tempo em que a ressignificação nos mostra que proporcionar esse tipo de educação é possível, superando práticas tradicionais e pouco pertinentes à transformação social desejada e à manutenção de uma sociedade plural e democrática.

Referências

ALMEIDA, E. A. F. **Intervenção pedagógica e construção de noções étnicas por meio da pesquisa escolar: um estudo piagetiano.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2015.

BIDÓIA, J. F. **Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de ressignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal.** 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2020.

BORGES, E. M. F. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. **R. Mest. Hist.**, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010.

BRASIL. Governo Federal. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de trabalho interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003:** proposta de 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 – Lei 10639/2003. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP 003/2004** sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/CNE 10/03/2004, Brasília, DF, 2004a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **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**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010**: institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.njobs.com.br/seppir/pt/>. Acesso em: 25 maio 2020.

CAMPOS, W.O. Da Abolição legal simbólica à igualdade fática. In: **UNESPCIÊNCIA**, 2018. Disponível em: <http://unan.unesp.br/destaques/32809/artigo-da-abolicao-legal-simbolica-a-igualdade-fatica>. Acesso em: 03 junho 2020.

CASASSUS, J. O clima emocional é essencial para haver aprendizagem. **Revista Nova Escola**, v. 218, dez., 2008.

COSTA, S. A. Projeto Sankofa: desconstruindo o racismo e denegrindo a escola. *In*: **III Seminário Institucional Pibid/UFES**, 2012, Anais [...]. Espírito Santo, 2012

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP**AE, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr., 2011.

LIMA, W. A. Educação das relações étnico-raciais nos livros didáticos de ciências. *In: IV Encontro Nacional de Educação em Pernambuco*. 2012, Caruaru. Anais... Pernambuco.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

RIBEIRO, A. **Ser uma criança negra**. Portal Geledés. Casos de racismo. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ser-uma-crianca-negra/>. Acesso em: 31 maio 2020.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico raciais no Brasil. **Educação**, n. 3, v. 63, p. 489-506, set./dez., 2007.

SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino?. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 127-140, set./dez., 2016.

THAPA, A. *et al.* A review of school climate research. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 54, p. 3-16, 2013.

VAZ, D.; BONITO, M. Pantera Negra: a representatividade negra e o afrofuturismo como forma de construção da identidade. *In: XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul*. 2019, Porto Alegre. Anais [...]. Rio Grande do Sul, 2019.

VIEIRA, T. **Processo de abolição da escravatura, integração do afrodescendente na sociedade enquanto cidadão no sudeste brasileiro (1870-1930)**. Projeto de Iniciação Científica. Laboratório de Cultura e Estudos Afro-brasileiros/LEAFRO-UEL, Universidade Estadual de Londrina, 2012.