

Práticas pedagógicas e educação antirracista de professores(as) de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental, Vitória da Conquista (BA)

Pedagogical practices and anti-racist education of Art teachers in the final years of elementary school, Vitória da Conquista (BA)

José Valdir Jesus de Santana possui Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlo e. Pós-doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, sob supervisão da Dr^a Lívia Alessandra Fialho da Costa. Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde atua como professor na Graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Programa de Pós-Graduação em Ensino (mestrado acadêmico) e Programa de Pós-Graduação em Ensino (Doutorado da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN).

Contato: jsantana@uesb.edu.br

Fabiana de Amorim Araújo - Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Especialização em Educação e Diversidade Étnico-Cultural pela UESB e Graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Atualmente é professora de Artes da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (BA).

Contato: fabifulo13@gmail.com

Reginaldo Santos Pereira possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é Pró-Reitor de Graduação, professor Titular com Dedicação



Exclusiva do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Contato: reginaldousesb@gmail.com

Resumo

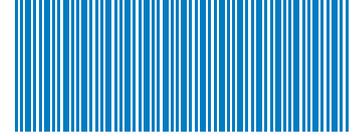
Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que forma as práticas pedagógicas de professores(as) de Arte têm contribuído para a implementação da Lei n. 10.639/03 no espaço escolar. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que se utilizou da entrevista semiestruturada para a produção dos dados. A pesquisa foi realizada com dez professores(as), licenciados(as) em Arte, que atuam na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista (BA), nos anos finais do Ensino Fundamental. Identificou-se, entre outras questões, que há uma carência de material didático voltado ao ensino de Arte com as temáticas demandadas pela Lei nº 10.639/03 e que alguns(as) professores(as) de Arte têm produzido material didático, recorrendo a literaturas afrocentradas e a pesquisas em sites da internet como forma de superar essas limitações.

Palavras-chave: Educação antirracista. Ensino de Arte. Práticas pedagógicas.

Abstract

This research aimed to analyze how the pedagogical practices of Art teachers have contributed to the implementation of Law n. 10.639/03 in the school environment. It is a qualitative research that used semi-structured interviews for data production. The research was conducted with ten Art teachers, who hold degrees in Art, and work in the municipal education system of Vitória da Conquista, Bahia, in the final years of elementary school. It was identified, among other issues, that there is a lack of didactic material focused on Art education with the themes demanded by Law n. 10.639/03. It was also identified that Art teachers have been producing didactic material, resorting to afrocentric literature and research on websites as a way to overcome these limitations.

Keywords: Antiracist education. Art education. Pedagogical practices.



Introdução:

Entende-se por práticas pedagógicas aquelas “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma determinada comunidade social” (FRANCO, 2012, p. 173). No contexto da educação brasileira, com a promulgação da Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, a demanda por uma educação antirracista tem requerido das instituições escolares e de seus professores(as) práticas pedagógicas e curriculares voltadas ao trabalho com as relações étnico-raciais que sejam capazes de enfrentar o racismo, o preconceito e a discriminação racial, ainda tão presentes no ambiente escolar.

Neste artigo, apresentamos resultado de uma pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (MATTAR; RAMOS, 2021), do tipo descritiva (MATTAR; RAMOS, 2021), que se utilizou da entrevista semiestruturada¹ (LÜDKE; ANDRÉ, 2013) como técnica para a produção dos dados. Para a organização, categorização e análise dos dados, utilizou-se da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). A pesquisa foi realizada com dez professores(as)² licenciados(as) em Arte, que atuam na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista (BA), nos anos finais do Ensino Fundamental.

Interculturalidade e ensino de arte

Neste artigo, do ponto de vista político, social, epistêmico e ético, mobilizamos a perspectiva da interculturalidade crítica, em diálogo com Walsh (2009, p. 26), posto que tal perspectiva, segundo a autora, “[...] expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes”, que sejam capazes de problematizar e superar as “dimensões das colonialidades” (MALDONADO-TORRES, 2019). Ademais, conforme Walsh (2009, p. 21), “a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso”, contrapondo-se à interculturalidade funcional, de caráter assimilacionista, que, segundo Tubino (2016), busca

1 As entrevistas foram realizadas entre setembro e dezembro de 2022. A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa, com Número do Parecer: 5.410.913.

2 Por questões éticas, atribuímos nomes fictícios aos(as) colaboradores(as) desta pesquisa, como forma de preservar o anonimato.



promover o diálogo e a tolerância, sem levar em consideração as relações de poder e assimetria que atravessam esse diálogo.

A interculturalidade crítica quer ser uma proposta epistemológica, ética e política orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, assim como a propor alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do Continente (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 19).

Para muitos docentes, em especial os que atuam na Educação Básica, a proposta de uma educação intercultural crítica é desafiadora, na medida em que, segundo Candau (2010), para se educar na perspectiva da interculturalidade, a escola precisa repensar suas práticas pedagógicas, fundadas nos processos de homogeneização, que negam a diversidade e a diferença cultural.

Candau (2010, p. 22) afirma que uma perspectiva de educação intercultural deve articular “políticas de igualdade com políticas de identidade”. Nessa perspectiva, uma proposta de educação intercultural deve se constituir como

[...] Uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2010, p.23).

Na esteira da interculturalidade crítica, Sacavino e Candau (2020, p. 19) afirmam tratar-se de “uma proposta epistemológica, ética e política orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais”, além de “propor alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente”.

A interculturalidade crítica supõe um reconhecimento de diferentes epistemes e conhecimentos, que incluem os eurocêntricos, mas não os entende como únicos e universais, nesse sentido, implica um giro decolonial. O entendimento do pensamento moderno como pensamento único e a colonialidade do poder matam a pluriversidade epistêmica e anulam os conhecimentos outros (SACAVINO; CANDAU, 2020, p. 21).

Walsh (2009, p. 25) considera a interculturalidade crítica como uma “ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder” e com isso “visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e



saber”, desenvolvendo e criando condições “que não só articulam e fazem dialogar as diferenças”, mas também “[...] alentam a criação de modos ‘outros’ – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras”.

A história do ensino de Arte em nosso país tem apresentado mudanças frequentes de perspectivas (BARBOSA, 2011), contudo, como afirma Cardoso Júnior (2016), o campo da arte e seu ensino tem sido atravessado pela colonialidade do saber³, pelo racismo e violência epistêmica⁴ e pela perspectiva eurocêntrica de conhecimento, que impõe ao campo da arte e a sua produção os critérios e valores que remetem à tradição e à produção da arte ocidental. Como consequência, toda a arte considerada não ocidental será julgada, classificada e hierarquizada a partir de critérios eurocêntricos e colocada em uma posição de marginalidade, invisibilidade e primitivismo, posto que seus produtores são também considerados inferiores em relação ao europeu e à sua cultura.

Depreende-se, portanto, que a interculturalidade crítica, formulada na perspectiva da decolonialidade, é um dos caminhos possíveis para a elaboração de pedagogias decoloniais e antirracistas como propõem Walsh (2009), Oliveira e Candau (2010) e Sacavino (2016).

Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais no ensino de Arte, na perspectiva da Lei 10.639/03: a experiência dos(as) professores(as) de Arte de Vitória da Conquista/BA

Práticas pedagógicas são por nós compreendidas na perspectiva de Franco (2015, p. 605), como aquelas práticas que se configuram “como uma ação consciente e participativa”, ou seja, “as práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados”. No campo da educação para as relações étnico-raciais, a construção de práticas pedagógicas voltadas à implementação da Lei n. 10.639/03 tem requerido, como afirma Gomes (2012), repensar os currículos eurocentrados, os materiais e livros didáticos e a formação de professores, entre outras questões. Perguntou-se aos(às) colaboradores(as) da pesquisa se os materiais didáticos por eles utilizados abordam as relações étnico-raciais, na perspectiva da Lei n. 10.639/03. Seguem suas respostas:

3 Para uma discussão sobre colonialidade do saber ver Maldonado-Torres (2019).

4 Segundo Oliveira (2020, pp. 22-23) “A violência epistêmica se constrói em torno ao conceito de raça, no qual novas categorias foram criadas como branco, negro, índio, mestiço etc., e relaciona sujeitos numa classificação social de forma vertical”.



Poucos, mas na questão da cultura afro que contribuiu para a formação do nosso povo (Girassol, entrevista concedida em outubro de 2022).

Não utilizo material didático proposto pela rede. Não contempla minha prática de ensino (Margarida, entrevista concedida em outubro de 2022).

Tal qual o que visualizamos nas universidades, as artes afro e indígenas são tratadas como cultura, numa interpretação de antiguidade, como etapa evolutiva, como relicário do antigo e ancestral, mas apartados da contemporaneidade e quando aparece assim é como exceção, como um arremedo adaptado da cultura europeia e branca (Azaleia, entrevista concedida em setembro de 2022).

Há material, mas ainda considero pouco. Principalmente de arte indígena (Açucena, entrevista concedida em abril de 2023).

Sim, mas, ao meu ver, a abordagem ainda se dá de forma rasa, às vezes muito sintetizado, de modo que não favorece debates mais sistematizados sobre a temática (Crisântemo, entrevista concedida em março de 2023).

Tenho dificuldade em encontrar (Tulipa, entrevista concedida em setembro de 2023).

O material pedagógico que utilizo apenas como suporte é o livro didático e não vejo uma abordagem aprofundada sobre as relações étnico-raciais (Iris, entrevista concedida em abril de 2023).

Não (Antúrio, entrevista concedida em novembro de 2022).

A rede de ensino não disponibilizou nenhum material pedagógico sobre esse tema, pelo menos eu como professora de arte nunca recebi (Hortênsia, entrevista concedida em outubro de 2022).

Quando pretendo aprofundar no tema recorro ao Google. A escola não tem esse material disponível (Lírio, entrevista concedida em março de 2023).

A colaboradora *Girassol* afirmou que são poucos os conteúdos abordados no livro didático sobre as relações étnico-raciais e o que é apresentado limita-se à ideia da *cultura afro* como uma contribuição para a formação do povo brasileiro, que resultaria do encontro das três grandes matrizes culturais que formariam o Brasil, ou seja, a negra, a europeia e a indígena. Essa perspectiva, segundo Munanga (2008), coaduna com a ideologia da democracia racial, que se constituiu a partir da década de 1930. No limite, segundo a autor, essa ideologia “seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais” (2008, p. 85), de modo que, segundo Domingues (2022, p. 133), “o mito da democracia racial também promoveria a apropriação de aspectos da cultura negra, que se tornaram símbolos da identidade nacional, a fim de transmitir a imagem de harmonia entre os grupos, ausência do preconceito e intolerância”.



Margarida ressaltou que o livro didático para o ensino de Arte proposto pela rede municipal de Vitória da Conquista não contemplava a cultura africana, afro-brasileira e indígena e, portanto, não representava a diversidade cultural do Nordeste e de outras regiões do país, com predominância da arte de tradição europeia em comparação com as expressões artísticas regionais. É por isso que ela não utiliza “[...] o livro didático proposto pela rede”, que, por se manter eurocêntrico, “[...] não contempla minha prática de ensino, principalmente nos termos da diversidade cultural afro-brasileira, indígena e nordestina”.

Em relação à perspectiva eurocêntrica que predomina no ensino de Arte, em especial nas Artes Visuais, Trovão e Silva (2021, p. 11) afirmam que:

A visualidade do europeu sobre a arte africana foi de certa forma determinada pelo sentimento de superioridade racial, com o intuito de manipular os significados para fortalecer as ações pertinentes da colonização. Analisar as peças de arte como indicadores de um povo inferior, fraco e sem cultura, aptos para a escravidão e dominação, parece conveniente aos objetivos do imperialismo europeu.

O sentimento de superioridade racial por parte do europeu, no decorrer da dominação colonial e para além dela, relegou a arte africana, afro-brasileira e indígena a um lugar de subalternidade, que assim como a arte popular foram (são) “situadas no início da narrativa histórico linear, por meio de um artifício de assimilação para a produção da inexistência das artes desses povos não ocidentais” (CARDOSO JÚNIOR; CANDAU, 2018, p. 730). Disso resultou que as artes de povos não ocidentais são consideradas primitivas, produzindo como consequência a desqualificação dos sujeitos e coletivos que as produzem “[...] por meio dos binarismos civilizado-primitivo, ‘alta cultura’ – ‘baixa cultura’, erudito-popular” (p. 730), de forma a alimentar o ideário eurocêntrico e as dimensões das colonialidades do poder, do saber e do ser. Não à toa a colaboradora *Azaleia* afirma que:

Tal qual o que visualizamos nas universidades, as artes afro-brasileiras e indígenas são tratadas no livro didático como cultura numa interpretação de antiguidade, como etapa evolutiva, como relicário do antigo e ancestral, mas apartados da contemporaneidade, como um arremedo adaptado da cultura europeia e branca (Entrevista concedida em setembro de 2022).

Para a colaboradora *Açucena*, o conteúdo abordado no material didático sobre a arte afro-brasileira é incipiente, sendo ainda mais

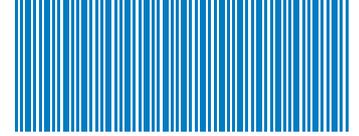


preocupante em relação à *arte indígena*. *Lírio* afirmou que a escola não dispõe de material didático para tratar das temáticas propostas pela Lei n. 10.639/03, de modo que, quando precisa aprofundar-se na compreensão das temáticas do campo da referida lei, recorre às pesquisas no *Google*. *Crisântemo* utiliza o material didático proposto pela rede, mas destaca que a abordagem acerca da arte e cultura africana é apresentada “[...] *de forma rasa, às vezes muito sintetizado, de modo que não favorece debates mais sistematizados sobre a temática*”.

Tulipa relatou que tem “*dificuldade em encontrar*” material didático adequado para trabalhar a temática em sala de aula. Já *Iris* enfatizou que o *livro didático* é o único *suporte pedagógico* por ela utilizado, reconhecendo que nele a abordagem sobre as relações raciais é superficial, sem profundidade. *Antúrio* não utiliza o material didático de Arte proposto pela rede, mas busca em livros e sites da internet o aprofundamento das temáticas sobre História e Cultura Afro-brasileira. Por fim, a colaboradora *Hortênsia* afirmou que “*a rede de ensino não disponibilizou nenhum material pedagógico sobre o tema*” para tratar sobre o ensino de arte.

Observa-se, portanto, que há uma carência de material didático voltado ao ensino de Arte com as temáticas demandadas pela Lei n. 10.639/03 e que a rede municipal de ensino de Vitória da Conquista não tem suprido a contento essa demanda, como relatam os(as) colaboradores(as). Ademais, o material didático da rede de ensino tem abordado as temáticas das relações étnico-raciais de forma incipiente, não dando conta da complexidade da discussão acerca das Histórias e Culturas Afro-brasileiras, o que parece resultar dos processos de invisibilização, no contexto da arte contemporânea, das produções artísticas e culturais de matriz africana e afro-brasileira, posto que ainda impera no ensino de Arte a tradição eurocêntrica, que considera a arte ocidental como a única digna de ser ensinada nas escolas, como bem ressaltam Cardoso Júnior (2016, 2018, 2020). Por outro lado, os(as) professores(as) de Arte têm, em muitos dos casos, produzido o seu próprio material pedagógico, recorrendo a outras literaturas e a pesquisas em sites da internet, como forma de superar essas limitações.

Como forma de aprofundar a compreensão acerca de que práticas pedagógicas antirracistas têm sido elaboradas, perguntou-se quais eram as linguagens da Arte que eles(as) costumavam utilizar para abordar os conteúdos referentes as relações étnico-raciais.



Todas, música, dança, teatro e artes visuais (Girassol, entrevista concedida em outubro de 2022).

Artes visuais (Margarida, entrevista concedida em outubro de 2022).

Literatura e artes visuais (Azaleia, entrevista concedida em setembro de 2022).

Desenho, pintura, fotografia, música e dança (Açucena, entrevista concedida em abril de 2023).

A música, cinema, pinturas, poesia (Crisântemo, entrevista concedida em março de 2023).

No trabalho com as diversas linguagens artísticas, sobretudo nas artes visuais, sempre procuramos incluir artistas de diversas relações étnico-raciais, enfatizando no mês de novembro (Tulipa, entrevista concedida em setembro de 2023).

Artes visuais e dança (Iris, entrevista concedida em abril de 2023).

O cinema, desenho, pintura, fotografia (Antúrio, entrevista concedida em novembro de 2022).

Música, Teatro, dança, cinema e artes visuais (Hortênsia, entrevista concedida em outubro de 2022).

Música, dança, desenho e pintura (Lírio, entrevista concedida em março de 2023).

Vê-se que os(as) colaboradores(as) se utilizam de uma diversidade de linguagens do campo da Arte, com predominância para as artes visuais, utilizadas por *Girassol*, *Azaleia*, *Tulipa*, *Iris* e *Hortênsia*. A dança, o teatro, o desenho e o cinema são também muito utilizados. Em relação ao desenho, muito presente nas aulas de Arte, Barbosa (2012, p. 11) afirma que a década de 1870 “foi o período da História da Educação Brasileira em que a preocupação com o ensino de Arte (concebida como desenho) se nos apresenta como mais extensa e mais aprofundada”. O desenho, portanto, ao longo da história do ensino de Arte, adquiriu papel de destaque.

As artes visuais e cultura visual, por outro lado, tiveram grande “penetração no campo educacional a partir da segunda metade do século XX” e isso se deve “à proliferação de termos e perspectivas tomadas de empréstimo à teorização social e cultural por aqueles/as que buscaram assumir um caráter intertextual mais amplo no campo educacional” (CARDOSO JÚNIOR, 2016, p. 382). O autor afirma, ainda, que além das artes visuais tradicionais e contemporâneas, “considera-se a televisão, as elaborações visuais presentes no cinema, o videogame, as histórias em quadrinhos, a publicidade e a Internet, entre outros meios portadores de visualidade e de grande impacto social” (2016, p. 382).



O teatro, desde Abdias Nascimento, com o Teatro Experimental do Negro (TEN), a partir de 1944, tornou-se um instrumento de luta contra o racismo. O TEN e os militantes desse movimento cultural, para atingir seus objetivos, segundo Gonçalves e Silva (2006, pp. 83-84),

[...] colocaram, no centro dos debates, questões muito práticas, tais como os direitos dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura e à elaboração de leis antirracistas. [...] Em resumo, o TEN percebia a cultura como um campo de conflitos em torno do qual os negros deveriam encontrar formas para controlá-lo.

Se a partir das falas dos(as) colaboradores(as) é possível identificar o uso de diferentes linguagens no ensino de Arte, cabe indagar em que medida e de que forma as artes africanas e afro-brasileiras se fazem presentes nas práticas pedagógicas desses(as) professores(as) da Educação Básica. Diante disso, questionou-se aos(as) colaboradores(as) se os conteúdos referentes à Lei n. 10.639/03 são discutidos no transcorrer do ano letivo ou se são tratados apenas em datas previstas no calendário reservado para essa abordagem, a exemplo da Semana da Consciência Negra. Seguem as respostas:

Na maioria das vezes no calendário reservado para a abordagem (Girassol, entrevista concedida em outubro de 2022).

Apenas no mês de novembro (Margarida, entrevista concedida em outubro de 2022).

Predominantemente em datas específicas (Azaleia, entrevista concedida em setembro de 2022).

Somente nas datas previstas no calendário (Açucena, entrevista concedida em abril de 2023).

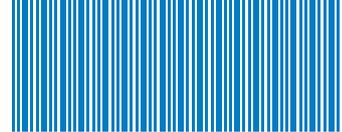
Sim, mas com prevalência para datas previstas em calendário (Crisântemo, entrevista concedida em março de 2023).

Com maior ênfase no calendário reservado para essa abordagem (Tulipa, entrevista concedida em setembro de 2022).

Apenas nas datas comemorativas (Iris, entrevista concedida em abril de 2023).

Trabalho os conteúdos de arte africana e arte indígena proposto no plano de ensino de arte, mas a maior abordagem acontece nas datas previstas no calendário (Antúrio, entrevista concedida em novembro de 2022).

É mais presente no mês de novembro (Hortênsia, entrevista concedida em outubro de 2022).



A abordagem dentro do que é proposto no plano de ensino é realizada, mas de forma panorâmica, a abordagem maior e o envolvimento de toda comunidade escolar acontece no período de novembro e está direcionada a cultura africana (Lírio, entrevista concedida em março 2023).

Por mais que os(as) colaboradores(as) reconheçam a importância de uma educação antirracista e intercultural e de sua centralidade para o ensino de Arte, como já explicitado, é possível afirmar que as práticas pedagógicas por eles(as) desenvolvidas limitam-se a momentos específicos, como a Semana da Consciência Negra, no mês de novembro. Esse fato denuncia o quanto as temáticas que atravessam o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana continuam, mesmo após 20 anos de aprovação da Lei n. 10.639/03, negligenciadas pelo currículo escolar, predominantemente eurocêntrico e reprodutor de injustiças sociais, epistêmicas e cognitivas. Esse “currículo turístico” (SANTOMÉ, 2009) atua na produção da marginalização e da negação de outras culturas e alimenta o racismo epistêmico e a colonialidade do saber. Por isso, segundo Santomé (2009, p. 176), “a instituição escolar deve ser entendida não apenas como o lugar onde se realiza a reconstrução do *conhecimento*, mas, além disso, como um lugar onde se reflete criticamente acerca das *implicações políticas* desse conhecimento” (grifos do autor).

No entanto, é preciso reconhecer, como advertem Oliveira, Brito e Silva (2012, p. 352), que, mesmo diante dos limites, o 20 de novembro e a Semana da Consciência Negra conseguiram, em muitas escolas, “transformar essa data em um evento mobilizador da comunidade escolar e tem conseguido dar legitimidade aos profissionais que o realizam, contribuindo para o enraizamento do trabalho com a Lei n. 10.639/03 nas escolas”. Além disso, segundo os autores,

É também um dos momentos em que algumas escolas dialogam mais com os movimentos sociais e grupos de pesquisas das universidades, cobram apoio das secretarias de educação e do MEC a fim enriquecer as práticas, promover palestras e formar a própria equipe da escola (OLIVEIRA; BRITO; SILVA, 2012, p. 352).

Reconhecendo os limites, mas também as potencialidades das ações que têm sido executadas por esses(as) colaboradores(as), perguntou-se que estratégias pedagógicas eles(as) utilizam para desenvolver atividades na perspectiva da Lei n. 10.639/03.

Apresentação da cultura afro, formação do nosso povo, racismo... atividades diversificadas de dança, música (Girassol, entrevista concedida em outubro de 2022).



Introdução de obras de arte de artistas negros brasileiros. Técnicas de pinturas indígenas (grafismo), rodas de conversa com os alunos (Margarida, entrevista concedida em outubro de 2022).

Tento fazer pontes com os conteúdos oficiais (Azaleia, entrevista concedida em setembro de 2022).

Trabalhos individuais e/ou em grupos abordando os diversos temas relacionado (Açucena, entrevista concedida em abril de 2023).

Mobilização dos professores para desenvolver atividades interdisciplinares explorando conteúdos significativo através de algumas linguagens da arte (Crisântemo, entrevista concedida em março de 2023).

A linguagem das artes visuais, debates, discussões, vida e obra de artistas (Tulipa, entrevista concedida em setembro de 2022).

Promovendo discussões para decolonizar, buscando refletir sobre essas relações no nosso cotidiano e inseri-los nos temas das aulas (Iris, entrevista concedida em abril de 2023).

Apresentação de obras de arte de artistas africanos e indígenas, vídeos, filmes, releituras (Antúrio, entrevista concedida em novembro de 2022).

Filmes, literaturas, obras de arte, desenhos e pinturas (Hortênsia, entrevista concedida em outubro de 2022).

Filmes, músicas, percussão, obras de arte de artistas que retratam de forma valorizada a cultura africana e indígena (Lírio, entrevista concedida em março de 2023).

A colaboradora *Girassol* utiliza as linguagens da arte, como a música e a dança, para tratar de temas como “*formação do nosso povo, racismo, cultura afro*”. Contudo, não apresentou a forma como esses temas são trabalhados com os estudantes. Por exemplo, que questões sobre o racismo são abordadas? Que aspectos da cultura afro são abordados e apresentados aos estudantes? Como essa discussão é realizada e como os estudantes expressam tais aprendizagens através da música e da dança?

Margarida trabalha com as temáticas das relações étnico-raciais por meio da “*introdução de obras de arte de artistas negros brasileiros. Técnicas de pinturas indígenas (grafismo), rodas de conversa com os alunos*”. Essas ações, como a utilização de obras de arte de artistas negros, podem contribuir para a descolonização do ensino de Arte e das artes visuais, a partir da valorização da produção artística/intelectual de autoria negra e, ao mesmo tempo, enfrentar a colonialidade do saber e da subjetividade, como afirma Maldonado-Torres (2019). Já *Azaleia* busca trabalhar as temáticas fazendo “*pontes com os conteúdos oficiais*”.

Lírio utiliza em suas aulas trabalhos individuais e/ou em grupos abordando os diversos temas relacionados à cultura africana e



afro-brasileira, através de “*filmes, músicas, percussão, obras de arte de artistas que retratam de forma valorizada a cultura africana e indígena*”. *Crisântemo* mobiliza os colegas professores para “*desenvolver atividades interdisciplinares, explorando conteúdos significativo através de algumas linguagens da arte*” e, da mesma forma que *Lírio*, não entra em detalhes acerca da forma como isso tem sido feito.

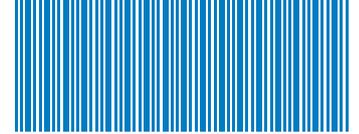
A colaboradora *Tulipa* propõe um ensino de arte voltado às relações étnico-raciais fundamentado no diálogo com as diversas linguagens artísticas, sobretudo com as artes visuais, utilizando-se “*de debates, discussões, vida e obra de artistas*, procurando incluir artistas de diferentes pertencimentos étnico-raciais. *Iris* afirma promover discussões decolonizantes, sem, no entanto, fazer referência às temáticas e ao tipo de discussão realizada. Utiliza-se das relações do cotidiano, inserindo-as como temas das aulas.

Antúrio utiliza-se de estratégias pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais através da “*apresentação de obras de arte de artistas africanos e indígenas, vídeos, filmes e releituras*”. *Hortênsia* utiliza-se de “*filmes, literaturas, obras de arte, desenhos e pinturas*”. Já *Açucena* desenvolve “*trabalhos individuais e/ou em grupos abordando os diversos temas relacionados*”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) reconhecem que a Arte e o seu ensino, no tocante à cultura afro-brasileira, deverá ser trabalhada nas instituições de ensino a partir das seguintes estratégias:

Artes, em suas diversas manifestações nos diferentes grupos étnicos e culturais: dança, música, teatro, artes plásticas, esculturas, arquitetura.
Artes aplicadas, em sua expressão e em seu uso, pelos diferentes grupos culturais: pintura corporal, indumentária/vestuário, utensílios, decoração de moradias, culinárias, brinquedos (BRASIL, 1997, p. 56).

Como vimos, (os)as colaboradores(as) têm acionado as diferentes linguagens que atravessam o campo da Arte para discutirem as temáticas demandadas pela Lei nº 10.639/03: alguns deles valorizam o protagonismo dos estudantes, através de trabalhos individuais e em grupos; outros mobilizam os colegas para um trabalho mais interdisciplinar, além dos que realizam um “giro decolonial”, ao mesmo tempo político, estético e epistêmico (MALDONADO-TORRES, 2019), a partir da utilização de obras de arte produzidas por *artistas negros brasileiros*, seja no campo da música, da dança, do teatro, do cinema, da pintura/escultura,



fazendo com que o “condenado”, no sentido fanoniano, seja alçado a uma condição de pensador e criador.

O “giro estético decolonial” produz “um distanciamento da colonialidade da visão e dos sentidos” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 48), reforçados pelo eurocentrismo e pela estética ocidental, ao mesmo tempo que possibilita a “decolonialidade do tempo, espaço e subjetividade”.

Uma das características da Lei n. 10.639/03 e suas Diretrizes, segundo Oliveira, Brito e Silva (2012, p. 349), “é que elas induzem a escola a realizar práticas menos conteudistas e possibilitam que os docentes trabalhem de forma criativa e articulada, com todos os limites que esse processo apresenta”. No caso desta pesquisa, um dos limites está relacionado ao fato de que o trato pedagógico da cultura afro-brasileira, pelos(as) professores(as) de Arte, tem predominado no mês de novembro, em especial na Semana da Consciência Negra. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013, p. 51) sinaliza para o fato de que é preciso

[...] Abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem.

Por outro lado, esses(as) mesmos professores(as), ao se utilizarem das diferentes linguagens da Arte, exercitam uma prática docente mais criativa e menos conteudista, valorizando as ações dos próprios estudantes na produção de materiais e experiências pedagógicas “[...] que respeitem, valorizem e promovam [...] a educação para as relações étnico-raciais, o que requer “construir coletivamente alternativas pedagógicas” (BRASIL, 2013, pp. 50-51) sobre as temáticas das relações étnico-raciais.

Conforme Oliveira, Brito e Silva (2012, p. 348), “a implementação da Lei n. 10.639/03 nas escolas públicas relaciona-se à democratização da gestão escolar”. Contudo, os processos de gestão escolar precisam se constituir na perspectiva antirracista, de forma que os diferentes sujeitos da educação se sintam responsáveis pela sua construção, o que requer, por exemplo, ações de planejamento pedagógico para essa finalidade.



Nesse sentido, perguntou-se aos(as) colaboradores(as) como o planejamento dos conteúdos referentes às questões étnico-raciais tem sido organizado na escola onde trabalham. Seguem as respostas:

São poucos os planejamentos organizados na escola (Girassol, entrevista concedida em outubro de 2022).

Não sei responder. O professor de cultura afro é o professor de Geografia e Inglês, eles quem recebem o planejamento da disciplina (Margarida, entrevista concedida em outubro de 2022).

Transversalmente e nas abordagens mencionadas acima. Com pouca autonomia e reflexão contemporânea (Azaleia, entrevista concedida em setembro de 2022).

Cada professor, por pretensão e na maioria das vezes apego às datas 19 de abril e 20 de novembro, cria atividades e/ou projetos para tal abordagem (Açucena, entrevista concedida em abril de 2023).

Geralmente ocorre conforme a sequência organizada no plano de curso prioritário (Crisântemo, entrevista concedida em março de 2023).

No início do ano letivo na jornada pedagógica seguindo o Plano da SMED (Tulipa, entrevista concedida em setembro de 2022).

Não tem uma organização no decorrer no ano letivo, a não ser com o professor responsável pela disciplina de Cultura Afro (Iris, entrevista concedida em abril de 2023).

Somente nas datas comemorativas do dia do índio ou novembro negro (Antúrio, entrevista concedida em novembro de 2022).

São feitas reuniões com os professores para que eles sugiram propostas de atividades para trabalhar com a temática, somente nas datas específicas (Hortênsia, entrevista concedida em outubro de 2022).

São poucas organizações sobre essa temática na escola (Lírio, entrevista concedida em março de 2023).

Na Escola Guarani, onde atua *Girassol*, “*são poucos os planejamentos*” e as atividades organizadas com foco nas relações étnico-raciais. *Margarida* não soube responder sobre a existência de planejamento; contudo, afirmou que “*a cultura afro*”, na escola em que atua, está sob responsabilidade dos professores de “*Geografia e Inglês*”, sendo “*eles quem recebem o planejamento da disciplina*”, dando a entender que o “planejamento” já vem pronto. As atividades realizadas na escola, segundo ambos, limitam-se ao Dia da Consciência Negra.

Na Escola Candeias, *Azaleia* afirma que os conteúdos referentes às questões étnico-raciais são propostos de forma transversal, *com pouca autonomia e reflexão contemporânea*. Segundo ele, “*falta incentivo institucional e formação adequada para que as*



ações pedagógicas ocorram para além do interesse da direção escolar”.

Para *Açucena*, que atua na Escola Jurema, são os(as) professores que, por ação própria, criam “*atividades e/ou projetos*” para abordarem a Cultura Afro-brasileira, especialmente no dia *19 de abril*, “o dia do índio”, e *20 de novembro*, o dia da “consciência negra”.

Na Escola Primavera, como afirma *Crisântemo*, os planejamentos *geralmente ocorrem conforme a sequência organizada no plano de curso prioritário*. Segundo ele, a gestão escolar incentiva ações pedagógicas sobre a Cultura Africana e Afro-brasileira, e, além da disciplina Cultura Afro, ofertada pela Rede Municipal de Ensino durante o ano letivo, são desenvolvidas outras ações de fortalecimento da cultura afro e cita como exemplo o Projeto Trançando Africanidades, promovido pela SMED, em que nas escolas da rede são abordadas várias temáticas como forma de ressignificar a identidade e as heranças africanas e afro-brasileiras.

Na Escola Zabelê, segundo *Tulipa*, o planejamento pedagógico sobre a temática das relações étnico-raciais ocorre “*no início do ano letivo, na jornada pedagógica, seguindo o Plano da SMED*, cujas atividades são realizadas “*principalmente no mês de novembro devido ao dia da consciência negra*”. Já *Iris*, que leciona na Escola Patagônia, afirma que a escola “*não tem uma organização no decorrer no ano letivo, a não ser com o professor responsável pela disciplina de Cultura Afro*”.

Na escola de *Antúrio*, denominada nesta pesquisa como Escola Brasil, o planejamento ocorre “*somente nas datas comemorativas do dia do índio ou novembro negro*” e envolve, especialmente, a *disciplina de Cultura Afro*, que está sob responsabilidade do professor de História.

Na escola Alegria, onde atua *Hortênsia*, a organização do planejamento ocorre no último trimestre do ano letivo, a partir de “*reuniões com os professores*”, que sugerem “*propostas de atividades para trabalhar com a temática*” da Cultura Afro-brasileira, no período de novembro, quando acontece a culminância do Projeto Trançando Africanidades proposto pela SMED, como já referido. Segundo *Lírio*, “*são poucas organizações sobre essa temática na escola*”, mas afirma que “*antes da pandemia havia o projeto da rede Trançando Africanidades*,



em que o tema de cada escola era definido pela coordenação do Núcleo pedagógico, corroborando com as informações apresentadas por Hortênsia. Ainda em relação ao Projeto Traçando Africanidades, acrescenta:

Esse projeto era trabalhado no mês de novembro, como resultado, todas as escolas se apresentavam em locais públicos, teve ano que foi no CEMAE, depois Glauber Rocha, o último que lembro foi no Ginásio de esportes Edvaldo Flores, em 2019. Após a pandemia, o projeto enfraqueceu e a escola em que atuo faz uma pequena abordagem sobre o dia da consciência negra apenas no mês de novembro (Entrevista concedida em outubro de 2022).

Como já referido, e reafirmado pelos(as) colaboradores(as) da pesquisa, muitas das ações voltadas à implementação da educação das relações étnico-raciais têm como foco a Semana da Consciência Negra ou o dia do índio, de modo que as ações de *planejamento* não acompanham as atividades realizadas durante todo o ano letivo. O planejamento, nesse sentido, ocorre de forma esporádica, seja na semana do planejamento pedagógico, realizado pela SMED, no início do ano letivo, ou em período próximo às datas comemorativas.

As falas dos(as) colaboradores(as), ademais, expressam contradições em relação às ações e as formas de implementação da Lei n. 10.639/03. Por exemplo, a fala da professora *Margarida* dá a entender que os responsáveis pelo ensino da “*Cultura Afro*”, na escola onde atua, são os professores de *Geografia e Inglês*. Por outro lado, a fala de *Iris* dá pistas de que em sua escola existe uma *disciplina de Cultura Afro*. Já *Antúrio* afirma que a *disciplina de Cultura Afro* está sob responsabilidade do professor de *História*.

Campos e Tebet (2023), em pesquisa realizada em Vitória da Conquista, em que buscavam compreender os processos de implementação da Lei nº 10.639/03 no sistema municipal de Educação, identificaram, no ano de 2017, apenas uma escola, dos anos finais do Ensino Fundamental, que ainda mantinha em sua matriz curricular uma disciplina intitulada História da África e Cultura Afro-Brasileira, isso devido, segundo as professoras por eles entrevistadas, à localização da escola, que, por ficar próxima a um território quilombola, atendia aos estudantes da comunidade. Ademais, acrescentam que

A professora Lucinéia Gomes de Jesus, em seus estudos acerca da implementação da Lei 10.639/2003 no município de Vitória da Conquista - BA, destaca que “no ano de 2008 foi aprovado o Parecer nº 008/200614,



o qual regia sobre a criação da disciplina História e Cultura Africana e Afro-brasileira” (JESUS, 2012, p. 3), e, após três anos do início dos diálogos, as escolas municipais de Vitória da Conquista adotaram uma disciplina específica para atender as demandas da Lei nº 10.639/2003, sendo que deveriam assumir a disciplina específicos/as professores/as de História, Letras (Literatura) e Educação Artística (2023, p. 190).

A Lei nº 10. 639/03 estabeleceu que “§1º [...] os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana serão ministrados em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003). Segundo Oliveira, Brito e Silva (2012, p. 347) “os campos disciplinares da educação básica cujas temáticas africana e afro-brasileira se mostram mais inseridas, [...] são história, artes literatura”, o que nos levou a perguntar aos colaboradores(as) se existia orientação da Secretaria de Educação com propostas e atividades pedagógicas sobre as relações étnico-raciais voltadas ao ensino de Arte.

Creio que sim (Girassol, entrevista concedida em outubro de 2022).

Se existe, não recebi (Margarida, entrevista concedida em outubro de 2022).

Não (Azaleia, entrevista concedida em setembro de 2022).

Não percebo (Açucena, entrevista concedida em abril de 2023).

Não existe uma proposta definida. Há um plano de curso prioritário que faz uma abordagem generalizada sobre o assunto (Crisântemo, entrevista concedida em março de 2023).

No Plano de Artes disponibilizado pela SMED (Tulipa, entrevista concedida em setembro de 2022).

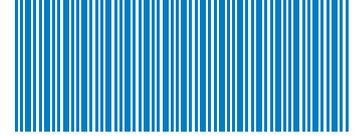
Se existe, não tive acesso (Iris, entrevista concedida em abril de 2023).

Atualmente a SMED possui um plano de arte que propõe o diálogo com as diversidades culturais, mas na formação de professores não temos sugestões de propostas para colocar o plano de artes em prática e o material didático aborda de forma muito superficial (Antúrio, entrevista concedida em novembro de 2022).

Creio que deva existir, mas não tenho conhecimento das propostas (Hortênsia, entrevista concedida em outubro de 2022).

Existe uma proposta, mas não existe uma orientação com propostas de atividades (Lírio, entrevista concedida em março de 2023).

Girassol não soube afirmar com precisão, mas acredita que exista alguma orientação proposta pela SMED voltada à implementação da educação das relações étnico-raciais a partir do ensino de Arte. Margarida e Açucena desconhecem a existência de proposta.



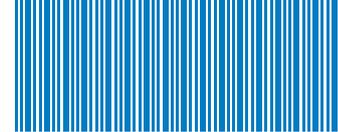
Azaleia afirma que não existe. Crisântemo ressalta que “não existe uma proposta definida”, mas reconhece a existência de um “plano de curso prioritário que faz uma abordagem generalizada sobre o assunto”. Já Tulipa sinaliza para existência de um “plano de Artes disponibilizado pela SMED”, da mesma forma que Antúrio, quando diz que a “SMED possui um plano de arte que propõe o diálogo com as diversidades culturais”, mas chama a atenção para o fato de que “na formação de professores não temos sugestões de propostas para colocar o plano de artes em prática e o material didático aborda de forma muito superficial”. Lírio identifica a existência de “uma proposta, mas não existe uma orientação com propostas de atividades”.

Hortênsia não nega a existência de alguma proposta, mas afirma não ter conhecimento, da mesma forma que Iris.

Observa-se que a atual realidade do ensino de arte na Rede Municipal de Vitória da Conquista ainda apresenta muitas fragilidades para a implementação de propostas assertivas que possam dialogar com a temática da cultura africana e afro-brasileira. A maior parte dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa sentem-se desamparados para trabalharem com o ensino das relações étnico-raciais, destacam a falta de formação continuada, a defasagem do material didático e pedagógico e não se sentem contemplados(as) com a seleção dos conteúdos do componente curricular Artes que são propostos pela Rede Municipal de ensino.

Considerações finais

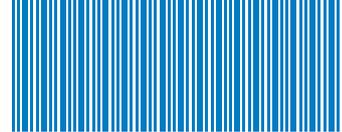
Identificou-se que há uma carência de material didático voltado ao ensino de Arte com as temáticas demandadas pela Lei n. 10.639/03 e que a rede municipal de ensino de Vitória da Conquista não tem suprido, a contento, essa demanda, como relatam os(as) colaboradores(as). Ademais, o material didático da rede de ensino tem abordado as temáticas das relações étnico-raciais de forma superficial, não dando conta da complexidade da discussão acerca das Histórias e Culturas Afro-brasileiras, o que resulta em processos de invisibilização das produções artísticas e culturais de matriz africana e afro-brasileira. Por outro lado, alguns(mas) professores(as) de Arte têm produzido o seu material didático, recorrendo a literaturas afrocentradas e a pesquisas em sites da internet como forma de superar essas limitações.



Por mais que os(as) colaboradores(as) reconheçam a importância de uma educação antirracista e intercultural e de sua centralidade para o ensino de Arte, é possível afirmar que as práticas pedagógicas por eles(as) desenvolvidas limitam-se a momentos específicos, como a Semana da Consciência Negra, no mês de novembro. Esse fato denuncia o quanto às temáticas que atravessam o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana continuam, mesmo após 20 anos de aprovação da Lei n. 10.639/03, negligenciadas pelo currículo escolar, predominantemente eurocêntrico e reprodutor de injustiças sociais, epistêmicas e cognitivas.

REFERÊNCIAS

- AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BARDIN, Laurence **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: MEC; SACADI, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Seção 1. p. 1. 2003.
- CAMPOS, Leonardo Lacerda; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. A implementação da Lei 10.639/2003 e os impactos na educação de Vitória da Conquista-BA. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, v. 37, n. 1, pp. 183-199, jan-jun, 2023.



CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARDOSO JÚNIOR, Wilson. Ensino de artes visuais antirracista: reflexões sobre uma prática pedagógica. *In*: CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar**, democratizar: uma educação “outra”. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CARDOSO JÚNIOR, Wilson. Notas sobre artes visuais, educação e interculturalidade *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: Apoená, 2020.

CARDOSO JÚNIOR, Wilson; CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 4, pp. 721-740, out./dez. 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Kabengele Munanga: racismo e antirracismo no Brasil. *In*: BRITO, Jadir Anunciação de [*et al.*]. **Negritudes**: diálogos com o pensamento de Kabengele Munanga. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

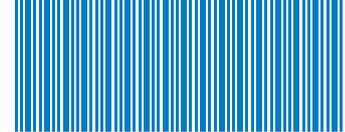
FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, pp. 601-614, jul./set. 2015.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109 jan./ abril, 2012.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E, D, A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.



GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MADONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas.** São Paulo: Edições 70, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

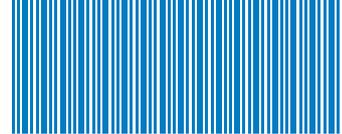
OLIVEIRA, Elânia de; BRITO, José Eustáquio; SILVA, Natalino Neves. Região Sudeste. *In*: GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas. **Revista da ABPN**, v.12, n. 32, pp. 11-29, mar./maio, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 1, pp.15-40, abr., 2010.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências.** Rio de Janeiro: Apoená, 2020.



SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TROVÃO, Fernanda Fares Lippmann; SILVA, Rossano. A arte visual africana e afro-brasileira: visualidades racializadas no ensino de arte. **Revisita Visualidades**, v. 19, pp. 1-22, 2021.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

Recebido em: 11/06/2024

Aprovado em: 12/08/2024

