



LEI 10.639/2003, 20 ANOS DEPOIS: CO(I)MPLICAÇÕES NO ENSINO DAS ARTES

ARILMA DE SOUSA SOARES

Arilma Soares é capoeirista, artista da Dança, professora e pesquisadora. Doutora em Artes Cênicas (PPGAC/ UFBA), Mestre em Dança (PPGD-UFBA), Especialista no ensino da Música na rede básica (UFRN), Licenciada em Dança (UFBA), atua na coordenação da Campanha Nacional "Fazer Valer as Leis 10.639/2003; 11.645/2008"; é diretora-secretária do ICEAFRO e atua no projeto Afrosol.

RESUMO

O artigo partilha uma reflexão acerca da efetividade da Lei nº 10.639/2003 na escola. Entende-se que o racismo institucional é o que mais fragiliza a Educação brasileira, pois mantém discursos reguladores sobre o corpo negro, sendo que a Escola Pública é a única via para o desenvolvimento educacional das pessoas de baixa renda. Após mais de 20 anos da aprovação da referida Lei, que expressa a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, é relevante enfatizar que essa norma foi uma conquista, fruto do engajamento dos movimentos negros, de educadores e da sociedade civil organizada. A pesquisa que sustenta o trabalho enfoca documentos oficiais, entrevistas com docentes negras/os do campo das Artes, bem como defende práticas educacionais sustentadas em produções (literárias, científicas, filosóficas) negro/afroreferenciadas como caminhos contracoloniais, em prol da comunidade afrodiaspórica. O conteúdo das entrevistas realizadas com os docentes participantes, fontes orais desta investigação, contém trajetórias artísticas, pedagógicas, formativas, de modo a corroborar positivamente com a legitimação de metodologias afroreferenciadas; com a difusão da cosmopercepção africana; com o empoderamento da comunidade negra, gerando a sensação de pertencimento cultural, particularmente nos estudantes oriundos das comunidades negras. O artigo busca, exaltando a negritude e a ancestralidade negra, difundir estratégias de combate ao enfrentamento do racismo e de suas facetas impressas na sociedade. Como base para o desenvolvimento de Pedagogias para as Artes, o texto destaca perspectivas pedagógicas com base no pensamento de Renato

Nogueira, Sandra Petit, Luiz Rufino, Marcelo de Jesus Arouca e Allan da Rosa. Ademais, todo o estudo é inspirado na definição de “contracolonização” do quilombola Antônio Bispo dos Santos.

PALAVRAS-CHAVE:

Artes Cênicas. Epistemologia. Lei 10.639/2003. Negritude. Racismo.

ABSTRACT

The article shares a reflection on the effectiveness of Law No. 10.639/2003 in schools. It is understood that structural racism is the primary factor weakening Brazilian education, as it perpetuates regulatory discourses about Black bodies, while public schools remain the only pathway to educational development for low-income individuals. More than twenty years after the approval of this law, which mandates the teaching of Afro-Brazilian history and culture in basic education, it is essential to emphasize that this regulation was a significant achievement, born from the engagement of Black movements, educators, and organized civil society. The research underpinning the study focuses on official documents and interviews with Black educators in the field of the arts. It advocates for educational practices rooted in Black/Afro-referenced productions (literary, scientific, philosophical) as counter-colonial approaches in favor of the Afro-diasporic community. The interviews conducted with participating educators, serving as oral sources for this investigation, reveal their artistic, pedagogical, and formative journeys, positively contributing to the legitimization of Afro-referenced methodologies, the dissemination of African cosmoperception, and the empowerment of the Black community. This fosters a sense of cultural belonging, particularly among students from Black communities. The article aims to promote strategies to combat and confront racism and its manifestations in society, exalting Blackness and Black ancestry. As a foundation for developing pedagogies for the arts, the text highlights pedagogical perspectives based on the ideas of Renato Nogueira, Sandra Petit, Luiz Rufino, Marcelo de Jesus Arouca, and

Allan Rosa. Furthermore, the entire study is inspired by the concept of "counter-colonization" as defined by quilombola Antônio Bispo dos Santos.

KEYWORDS:

Performing Arts. Epistemology. Law 10.639/2003. Blackness. Racism.



MAIORIDADE DA LEI 10.639/2003

“Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”.

Provérbio Africano

A Lei N.º 10.639/2003¹ estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Destarte, sinaliza que os profissionais da Educação no Brasil têm um outro nível de comprometimento e engajamento em relação à causa étnico-racial, de tal modo que, através das suas pesquisas e experiências, possam gestar mudanças, instaurando outros parâmetros de ensino.

Sabe-se das demandas, dos desafios e dos enfrentamentos para superar o quadro de apagamento da cultura afro-brasileira, no cotidiano seja da escola pública, seja da escola privada, pois, infelizmente, a conquista normativa há 20 anos pouco alterou a lógica consolidada nos ambientes escolares, que está atrelada a um passado colonialista. Diante disso, surge a necessidade de revisitar livros didáticos e paradidáticos, que, por permanecerem desatualizados, ainda trazem uma representação negativa dos corpos negros, distorcendo fatos históricos e invisibilizando nossas perspectivas, nossos conhecimentos e nossos saberes.

Esta inquietação impulsionou os propósitos desta pesquisa, motivada pela busca por outras perspectivas pedagógicas e novas metodologias de ensino para os professores de Arte, para que priorizem, nas suas práxis, positivar a negritude e o seu legado cultural.

Conhecer e compreender novos caminhos epistêmicos através das linguagens artísticas vai ao encontro do Parecer² CNE/CP N.º 3/2004 da relatora Petronília da Silva. Esse documento materializa:

1 O artigo sintetiza partes da tese *Corpo e negritude: Ações antirracistas de professores/as das Artes*, realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal da Bahia.

2 “O parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 3/2004, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica” (Brasil, 2004). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne-cp_003.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.



[...] uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (Brasil, 2004, p. 21).

Sob o respaldo dessa Lei e de documentos voltados à sua regulamentação, como o referido Parecer, surge o interesse de propor e elaborar pautas que favoreçam a autoestima dos estudantes originários das comunidades negras, estabelecendo mais diálogos com a gestão escolar. Para que isso ocorra, faz-se necessário, também, que os educadores tenham mais autonomia e protagonismo em suas práticas e que possam fazer uma adesão sistemática a obras com conteúdos afrocentrados. É notória a significativa produção de conhecimento afrorreferenciado – oral, escrita e imagética – nos campos das Ciências; das Humanidades; da Filosofia; da Política; das Artes e da Cultura, dentre outros, que ainda permanecem ausentes da escola, mesmo após 20 anos de vigência da conquista normativa em questão.

Para a alteração desse quadro, é indispensável que sejam feitos ajustes no currículo, nos programas e nas abordagens de ensino, responsabilizando o Sistema Educacional e seus gestores (nos setores público e privado e nas esferas municipal, estadual e federal) pela política de inserção desses conteúdos nas unidades escolares, em cumprimento à Lei conquistada, após longo período de lutas travadas pelo movimento negro, pelos educadores e pelas instituições da sociedade civil organizada.

O advogado Silvio Almeida (2019), no seu livro *Racismo Estrutural*, afirma que o racismo é um sistema de opressão e que opera de diferentes formas e nuances, seja dentro das instituições, nas relações individuais, seja engendrado na estrutura da sociedade. São abordadas pelo autor nesta obra o racismo institucional, o racismo individual e o racismo estrutural.

Aqui, nos interessa, mais diretamente, compreender como o racismo é enunciado na “concepção institucional”, uma vez que as unidades escolares são organizadas para reproduzir uma lógica dominante e “[...] passam a atuar em uma dinâmica que confere ainda indiretamente, desvantagens



e privilégios com base na raça” (Almeida, 2019, p. 35-36), e o estudo debate especificamente a questão no contexto escolar, considerando a Escola uma instituição fundamental nos processos de socialização.

Estudantes, professores e pesquisadores têm pensado e elaborado estudos ao longo desses anos, desde a promulgação da Lei e até anteriormente a esta conquista normativa. Entretanto, se as instituições sociais, dentre elas, a Escola, não mudam as suas bases, os seus paradigmas, reavaliando currículos e abordagens pedagógicas, uma vez que estes currículos são organizados pelo pensamento ocidental hegemônico, patriarcal e colonialista, o tempo não atua em favor das transformações que são reivindicadas pelas comunidades negras (e pelos povos originários): 20 anos do advento da Lei 10.639/2003 não correspondem a mudanças equivalentes nas relações étnico-raciais da sociedade brasileira.

Faz-se imprescindível expandir a “cosmopercepção africana”, pensamento da professora nigeriana Oyewumi Oyèrónké (2019), para o equilíbrio e a justiça social se concretizarem na sociedade brasileira. Para a autora, o termo “cosmovisão” limita a percepção do mundo a apenas um sentido do corpo, a visão, deixando de lado outras potencialidades sensoriais. Confluindo com essa perspectiva, considera-se que os saberes diversos são absorvidos por todos os sentidos, atuando juntos e religando nosso sentimento de pertença à cultura africana.

Sendo assim, neste artigo, vamos ressaltar os saberes produzidos pelos professores no chão da escola, como: perspectivas pedagógicas e epistemologia³ afroreferenciadas, práticas educacionais nos campos das Artes – em prol da aplicabilidade da Lei 10.639/2003.

É perceptível que o colonialismo ainda persiste. Desde a chegada de expoentes da comunidade africana em terras brasileiras, estivemos (os afrodescendentes) submetidos a este sistema perverso, que é também um sistema de crenças, que afeta diretamente negras/os e as comunidades indígenas. Trata-se de um modelo hegemônico que menospreza ou não reconhece nossos valores e nosso legado cultural, conseqüentemente fazendo com que matrizes culturais fundamentais para a formação do país permaneçam sem representatividade no campo educacional. Ademais, os indivíduos das comunidades negras (e das indígenas) permanecem alijados dos sistemas jurídicos, políticos, econômicos, dentre outros.

3 Epistemologia é um ramo da Filosofia que estuda os conhecimentos produzidos pelo ser humano e suas formas de legitimação. A Epistemologia eurocêntrica deslegitima historicamente os demais campos e formas de conhecimento, sustentando a validação deste numa lógica cientificista e em um paradigma materialista – em prol de um modelo de progresso predatório, que colocou em risco o meio-ambiente e a subjetividade de seres humanos, particularmente os povos de outras matrizes culturais. Este paradigma científico está sendo superado por outras perspectivas em seu próprio contexto de origem, pois tem se mostrado insuficiente para assegurar o desenvolvimento sustentável.



Dito isso, prosseguimos apresentando os principais aspectos da investigação que sustenta o artigo. A pesquisa questiona a efetividade da Lei 10.639/2003 após 20 anos de vigência, ainda que ressalte iniciativas representativas nesse sentido.

Defende-se, no entanto, que a Escola, em cumprimento a essa conquista normativa, busque sistematicamente apresentar referências e estudos realizados que exaltam a beleza da estética negra e o reconhecimento dessa cultura, com base em produções bibliográficas direcionadas para o público infanto-juvenil; em pesquisas; em dissertações; e em teses; na produção digital e em trabalhos científicos de vários campos do conhecimento. Ademais, busca-se apreciar narrativas fundantes de profissionais da área de Artes, que atuam no contexto escolar e que optam por metodologias afrorreferenciadas.

Para tanto, é importante indagar: as produções de autores/as negras e de grupos artísticos e etnoculturais estão presentes na formação básica dos brasileiros, alterando paradigmas educacionais, conforme indica a Lei 10.639/2003? O racismo estrutural continua pervertendo as relações nos espaços formativos, de forma velada e criminosa?

Conforme defende a escritora e militante do movimento negro Ana Célia Silva (2019), na obra *Discriminação do negro no Livro didático*, é fundamental que as produções bibliográficas corroborem com o fortalecimento dessa cosmopercepção africana e com o fortalecimento desta identidade afro-brasileira. Essas produções precisam adentrar o ambiente escolar para alcançar, assim, efetivamente o tecido social:

Enquanto núcleos formadores paralelos à educação formal, a educação para o reconhecimento e aceitação das diferenças desenvolvidas pelas instituições negras e professores pesquisadores militantes, junto aos professores e alunos dos diversos níveis de ensino, têm contribuído, em grande parte, para a construção da identidade étnico-racial dos afrodescendentes (Silva, 2019, p. 95).

Constata-se que, na prática, produções literárias, artísticas, filosóficas e científicas afrocentradas, dentre outros saberes da cultura afro-brasileira, não estão presentes sistematicamente no cotidiano da escola, a despeito de não ter, em muitos casos, profissionais com formação continuada específica para atuar transversalmente com estes conteúdos éticos e estéticos, conforme



prescreve a Lei conquistada. E como indica a própria norma, esse é um comprometimento que deve ser firmado por gestores e, sobretudo, por professores das diferentes áreas do conhecimento, incluindo os professores do campo das Artes.

CONHECIMENTOS, SABERES, EPISTEMOLOGIAS AFRORREFEREN- CIADAS

É notório que o racismo persiste na instituição escolar, muitas vezes velado e outras vezes desvelado por meio da ausência de saberes, conhecimentos, ou seja, de epistemologias afrorreferenciadas ou indígenas, ou até mesmo através de uma histórica violência simbólica, que delinea um quadro que apaga, minimiza ou distorce os valores, os costumes e as cosmo percepções dessas comunidades étnico-raciais.

Com isso, coaduno com Vargas (2020) – ao falar da “morte social da negritude” –, pois seria a “antinegritude” um projeto de exclusão da subjetividade negra e cerceamento da sua ascensão como valor social. Assim, tendo como base o fortalecimento da “negritude”, termo que foi cunhado por Aimé Césaire (1978), exige-se o reconhecimento do conjunto de valores culturais e identidades que conecta africanos e afrodescendentes. Urge conhecer a nossa história; a cultura afrodiaspórica, ressignificando abordagens, perspectivas e inserindo tais conteúdos nos ambientes formais de educação:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o



etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p. 6).

Identificar nuances do racismo no sistema de opressão (macro e micro) vigente possibilita que avancemos no enfrentamento deste, e que possamos ampliar essa discussão, que deve estar incluída ostensivamente nas pautas escolares. E, com a minha experiência docente, observo que estudantes e professores presenciam de forma equivalente as nuances do racismo, mas reagem de formas distintas. Lamentavelmente, muitas vezes os educadores permanecem sem reação diante de algumas circunstâncias inacreditáveis em relação ao tempo em que vivemos (mais de 20 anos se passaram desde o advento da Lei 10.639), inclusive diante de “piadas” que naturalizam episódios racistas.

Cabe aqui ressaltar que no contexto escolar são recorrentes as “piadas” de cunho racista. Para Adilson Moreira (2019), narrativas depreciativas em relação ao outro carregam muitas vezes marcas de um racismo tolerado, por ele denominado no seu livro como *racismo recreativo*. Conforme Moreira (2019), o racismo recreativo é aquele relacionado à injúria racial – perversa e cotidiana, que se disfarça em “brincadeiras e piadas” pejorativas, que, se para muitos podem ser vistas como “engraçadas”, para outros, são nomeadas como *bullying*.

Trata-se de mais uma face sutil do racismo, que instaura no imaginário de muitas pessoas a permissão de depreciar o outro pela sua cor, com atitudes que menosprezam as suas potencialidades, o seu modo de ser e de existir, fazendo associações dessa pessoa com animais ou com objetos, subjugando, assim, a sua imagem, proclamando o seu fracasso escolar, subestimando a sua intelectualidade e capacidade cognitiva. Qual seria o impacto disso na formação de nossas crianças e adolescentes?

Em relação a isso, destacamos do texto do Parecer (03/2004), mencionado anteriormente, a importância de desconstruir o pensamento introjetado de que todos somos iguais e enfrentamos as mesmas questões sociais e econômicas. Igualdade só existe quando as diferenças se transformam em um valor positivo.



Em confronto a esse quadro flagrante de racismo institucionalizado nos ambientes educacionais, necessitamos de instituições gestadas por políticos, profissionais da Educação e professores que se responsabilizem, que acolham como prática uma outra perspectiva, que adotem como material didático a produção literária, filosófica e científica que atua em outro sentido, rompendo com o racismo cientificista existente que, ainda, omite a produção de pesquisadores negras/os e toleram expressões depreciativas e criminosas no cotidiano, pois racismo é crime inafiançável, também de acordo com a legislação brasileira (Lei 7.716/1989 e Lei 14.532/2003), que inclui ainda a tipologia injúria racial nesse rol.

Defende-se, além do material didático, também a inserção nos currículos escolares de estratégias educacionais afroreferenciadas, fundando outro paradigma na forma de compartilhar conhecimentos e saberes – e com abordagem antirracista e contracolonial. Novas práticas artísticas e pedagógicas, no cotidiano escolar, abarcando perspectivas estético-filosóficas afro-brasileiras e indígenas, que reverberam na potência de cada corpo, fortalecendo a sua autoestima; de maneira que possamos ser lidos prioritariamente pelo que é feito *por* nós e *para* os nossos, reconhecendo o valor dessas matrizes culturais na formação de todos. A ideia de *reconhecimento* se encontra com um dos pontos desenvolvidos pelo Parecer 03/2004:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (Brasil, 2004, p. 12).

Dessa breve articulação com algumas passagens do documento que busca regulamentar a Lei 10.639/2003, reafirmamos a necessidade da difusão de produções literárias, filosóficas e científicas, bem como de outros suportes teóricos, simbólicos, afetivos que colaborem com o desejado



“reconhecimento”, entendido como política pública emergencial, diante do quadro violento enfrentado pelas comunidades negras e indígenas.

O trabalho aqui apresentado objetiva contribuir com o desenvolvimento desta política afirmativa, apresentando elementos da pesquisa sobre caminhos artísticos e pedagógicos de professores do campo das Artes, articulados com a Educação das relações étnico-raciais, nos diferentes níveis de ensino – do nível básico ao superior.

Importante que os espaços formais de Educação reconheçam a produção de conhecimento e os trajetos socioculturais negroreferenciados – dentro e fora dos espaços acadêmicos e escolares: nas rodas da capoeira, nas casas de jongo, no samba de roda, nos blocos afro-carnavalescos, nas festas e expressões espetaculares da Cultura popular; nos rituais e cerimônias tradicionais, nas expressões contemporâneas (rock, jazz, rap, hip-hop, funk, pagode, dentre outras); todos compreendidos como meios e espaços de resistência e manutenção de valores étnico-culturais, saberes que podem fortalecer a nossa ancestralidade e nutrir a nossa negritude.

Importante ressaltar que essa pesquisa segue inspirada na definição de contracolônização do quilombola Antônio Bispo dos Santos, que considera que o colonizador “nomeia para dominar”, e conta que os portugueses denominaram os povos africanos e pindorâmicos de “negros e índios”; o primeiro pela cor da pele, e o segundo por ter achado que haviam descoberto as Índias. Generalizam esses povos e, por isso, os nomeiam para dominá-los: “Os colonizadores, ao chamá-los apenas de “negros”, estavam utilizando a mesma estratégia usada contra os povos pindorâmicos, de quebra da identidade por meio de técnica de domesticação” (Santos, 2019, p. 20-21). Por isso, no seu livro, o autor nos convida a visitar e revisar as denominações e dominações impostas pelo colonizador.

Nesse texto, vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico-geográfico em que essa cultura se encontra. E, com a abordagem da contracolônização, “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contracolônizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (Santos, 2019, p.35), compreendendo a nossa história e valorando os esforços realizados por nossos ancestrais.



Destacamos, no próximo tópico, outras noções e conceitos que orientam este estudo e suas respectivas autoras/es.

A EDUCAÇÃO TEM QUE SER ANTIRRACISTA

PERCEBER-SE CRITICAMENTE implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas (Ribeiro, 2019, p. 107).

No livro *Pequeno manual antirracista*, a filósofa Djamila Ribeiro apresenta, de forma sucinta, como se posicionar diante do racismo sutil e velado da nossa sociedade. O racismo existe no Brasil e afeta diretamente pessoas negras, de todas as variações de idade, gênero, orientação sexual e circunstâncias, colocando-as numa posição de desigualdade social em relação às pessoas brancas.

O racismo transversaliza todas as esferas da sociedade, tanto que, de forma genérica, negras/os são vistas/os nos mais diferentes espaços sociais, apenas em cargos de menor remuneração e de baixo prestígio. Numa perspectiva de reduzida possibilidade de mobilidade social, haja vista a insuficiência de investimentos públicos em educação de qualidade, a educação pública brasileira está, em grande medida, a serviço do segmento populacional branco. Portanto defende-se a pertinência e a relevância de aprofundamento da discussão trazida pela Lei, conquistada há duas décadas.



É evidente a falta de representatividade negra em espaços de poder, ainda que estejamos em maioria, pois a lógica instituída não permite que ocupemos de forma igualitária espaços de maior status. E, conforme foi dito acima, negros e negras são visibilizados nos cargos inferiores, com baixo salário, além de serem maioria quando se apresentam os índices de subempregos e de desemprego. Conseqüentemente, nesse sistema econômico, estarão submetidos a condições precárias de moradia, de transporte, de saúde etc. Ademais, costumam ser estigmatizados e encaminhados socialmente à criminalidade, ao encarceramento e ao genocídio, ironicamente executado por forças constituídas para garantir a “segurança” social, integrantes do sistema de justiça, que permanece desconectado com a noção de justiça social.

Considera-se que toda a sociedade brasileira necessita entender o combate ao racismo estrutural como elemento essencial para a justiça, para o equilíbrio social e ambiental, rompendo com uma máscara ilusória constituída pelo mito da “democracia racial”.

Para o Historiador Kabengele Munanga, em seu livro *Superando o racismo na escola* (2005), o combate ao racismo

[..] exige uma transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito de democracia racial, mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial, podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo (Munanga, 2005, p. 18).

Conforme dito anteriormente, reforçamos que os espaços educacionais necessitam de práticas antirracistas como regra, dada as mazelas do processo de colonização que ainda repercutem nas relações contemporâneas. O sistema colonial apropriou-se dos corpos negros e instaurou o racismo como tecnologia de poder atemporal, sendo atualizada na sociedade brasileira com o passar do tempo e sendo ressignificada nos diferentes âmbitos sociais.

Importante tecer diálogos com outros intelectuais negros/as para responder a uma das questões norteadoras do presente estudo: por que a Educação tem de ser antirracista?



Coaduno com a autora Djamila Ribeiro, quando diz que devemos todos ser antirracistas. Sendo o racismo um sistema de opressão que afeta as relações sociais, devemos mudar nossas atitudes, reconstituir nossa corporeidade, subjetividade e fortalecer a nossa espiritualidade. Sabendo disso, devemos estar conscientes e cientes desse sistema, constituído como estrutura de poder, que afeta as relações na sociedade e as instituições que atuamos. conforme ressalta Almeida (2019), “assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências” (Almeida, 2019, p. 39). Para o quilombola Nego Bispo, trata-se de uma espécie de adestramento dos corpos.

Conforme o termo difundido por Djamila Ribeiro, “lugar de fala”, afirmo aqui o meu posicionamento como mulher negra, artista da Dança, professora de Dança-afro e Capoeirista atuante no contexto do ensino público – da Educação Básica ao Ensino Superior, pois já atuei nesse âmbito de diferentes modos – estudante, estagiária, professora, supervisora, pesquisadora – percebendo as nuances do racismo “estrutural, institucional e individual” (Almeida, 2019), logo posso falar com propriedade, derrubando a perversa “máscara de silenciamento” (Kilomba, 2018), a fim de denunciar que a escola (pública, privada) é uma instituição racista, haja vista que foi criada para operar a favor do Estado, que, por sua vez, vem sendo controlado pela supremacia branca e, portanto, instaura um modelo único de ensino para “moldar o comportamento”, como ressalta Almeida (2019).

E, por conta da falta de representatividade e de representação positivada no contexto escolar, crianças, adolescentes e adultos negros sofrem as discriminações raciais através do preconceito contra a sua cor de pele, seu cabelo, por meio de “piadas” pejorativas, vistas como *brincadeira*. Diante dessa situação, é imperativo combater o “racismo recreativo” (Moreira, 2019), pois “[...] a construção simbólica da negritude, como uma característica estética e moralmente inferior à branquitude é um dos elementos centrais do racismo recreativo” (2019, p. 153).

Reiteramos que, no contexto escolar, ocorrem essa e diversas outras formas de violência simbólica, relacionadas especificamente ao tipo penal Injúria Racial. Essas ações precisam ser coibidas nos ambientes educacionais, como forma de romper o ciclo do racismo.

Além do estudante e do professor, é importante incluir nessas relações o lugar de outros profissionais que compõem a comunidade escolar, tais como porteiros, secretárias, assistentes,



cozinheiras, serventes, dentre outros. A escola não redimensiona a importância dos papéis atribuídos a esses sujeitos, muitas vezes os inferiorizando na dinâmica relacional do ambiente escolar. E isso se agrava quando entra em jogo a relação racial. Se, por um lado, a cozinheira negra prepara a merenda escolar, alimentando os estudantes, por outro, os seus saberes não são vistos e reconhecidos no mesmo patamar que a gestão e os professores atribuem a outras formas de conhecimento.

Isso significa também reconhecer outras formas de aprendizados e afirmar que existem profissionais da Educação e das Artes competentes, mobilizados por essa causa, conforme veremos a seguir.

PERCURSOS FORMATIVOS: PEDAGOGIAS AFRORREFEREN- CIADAS

Além dos autores que compõem as fontes bibliográficas desta investigação, temos, como fontes orais do estudo aqui apresentado, seis professoras/es: quatro mulheres negras, sendo duas da área de Dança, Nadir Nóbrega e Lorena Oliveira; uma da área de Artes Visuais, Julia Monteiro, e uma pedagoga, Thaisa Oliveira. Além destas, dois homens negros, Everton Machado, das Artes Cênicas, e Thawan Dias, que se especializou em Pedagogias das Artes.

As/os professoras/es supracitadas/os, diante dos papéis que ocupam na sociedade, instauram uma representatividade positivada, pois seus relatos expressam a movimentação resistente de educadores em suas práticas artivistas no contexto escolar, com abordagens e metodologias



antirracista, afrocentrada ou contracolonial. Todos os educadores entrevistados possuem mestrado, alguns são doutorandos e apenas uma é doutora em Artes Cênicas. Seus distintos trajetos artísticos e pedagógicos estão atravessados pelo recorte geográfico, refletindo os contextos e suas formas de atuação – em diferentes níveis da Educação Básica.

Em prol do compartilhamento de experiências educacionais representativas no campo das Artes, seguem alguns aspectos dos relatos desses professores, fontes orais de uma investigação mais ampla.

Para proceder metodologicamente essa etapa da investigação, aqui expressa, aplicou-se junto a esses professores um questionário semi-estruturado; para isso, elaboramos dez questões⁴ fundamentais. O diálogo se deu através da plataforma Google Meet, devido ao necessário isolamento social, como forma de enfrentamento da pandemia de covid-19.

Desse modo, cada entrevistada/o trouxe para a investigação um pouco do seu modo de conceber o ensino em Artes, definindo e descrevendo práticas que partem da experiência e da trajetória de vida até a sala de aula. Isso se deu com o compartilhamento de memórias, acontecimentos, aprendizados que aconteceram em distintos territórios, com riqueza de detalhes, com partilha de imagens e com narrativas positivadas construindo uma “encruzilhada metodológica” para a análise deste estudo.

O entrecruzamento desses saberes revela práticas artístico-pedagógicas afrorreferenciadas, conforme cada área de atuação artística, experiências pessoais e trajetos profissionais.

A ideia de trajeto remete à articulação de um sujeito com seus objetos de interesse e com outros sujeitos, cujos interesses, ainda que parcialmente comuns, encontram-se na encruzilhada das ciências e das artes, onde múltiplos grupos de pesquisa formam-se e transformam-se, ao longo do tempo (Bião, 2009, p. 45).

Confluindo com as contribuições do ator e pesquisador Armino Bião (2009) sobre a Etnocenologia⁵, este estudo expõe brevemente práticas artísticas de sujeitos coimplicados com seus trajetos e suas múltiplas vivências, apontando suas pesquisas, seus percursos formativos e campos de interesse, buscando caminhos pluriversais para dialogar com a diversidade de corpos da Escola Pública. Isso em busca da legitimação de outras perspectivas pedagógicas para as Artes.

4 Questões: 1. Como você gostaria de ser apresentado/a? 2. Você considera que a sua prática pedagógica ajuda a implementar a Lei 10.639/2003? Explique. 3. Como você percebe o racismo na Escola? 4. Você acha que o seu trabalho com Artes tem ajudado a modificar essa situação (racismo)? 5. De que maneira você identifica a afirmação da negritude por partes dos estudantes? Você acha possível positivar a representatividade negra na Escola? 6. Em que medida a sua prática pedagógica traz o tema da ancestralidade? 7. Você já levou grupo artístico cultural ou convidado para o contexto escolar? Se sim, quem ou que grupo? 8. Como sua prática pedagógica ajuda a valorizar, no sentido de uma educação antirracista, outros modos de pensar existir dentro da Escola? 9. Os estudantes percebem o enfoque negrorreferenciado nas suas práticas pedagógicas? De que forma expressam isso? 10. De que modo você positiva a negritude com os estudantes? Como isso é feito?

5 “Etnocenologia: etnociência das artes do espetáculo, cujo desafio é articular arte e ciência, teoria e prática, criação



Nesse sentido, destacamos perspectivas que auxiliam na apreciação das práticas relatadas pelos educadores, tais como o pensamento de Renato Noguera, o de Sandra Petit, o de Luiz Rufino, o de Marcelo de Jesus Arouca e o de Allan da Rosa. Ademais, todo o estudo é inspirado na definição de “contracolonização” do quilombola Antônio Bispo dos Santos.

Afroperspectividade, expressão elaborada e definida pelo filósofo Renato Noguera (2014), significa uma linha ou abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas. Sua base é demarcada por repertórios africanos, afrodiaspóricos, indígenas e ameríndios” (Noguera, 2014, p.45). Essa perspectiva foi inspirada pelo conceito de Afrocentricidade, relacionado ao movimento negro estadunidense, da década de 40, que reivindicava o fim do *apartheid* instituído socialmente naquele período.

A noção de Pretagogia contou com a orientação da professora Sandra Petit (da Universidade Federal do Ceará), em busca de fundamentar o processo de formação de professores que atuavam em escolas quilombolas. No campo da Educação, a Pretagogia está: “[.] assentada nos valores da cosmovisão africana, que são: a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade” (Silva, 2013, p. 5).

Outras perspectivas pedagógicas que fortalecem a relação entre sujeitos e seus trajetos: a Pedagogia das Encruzilhadas; a Pedagogia da Circularidade; a Pedagogia da Favela. As duas primeiras trazem como base uma relação com matrizes religiosas africanas; a segunda enfatiza a capoeira e o seu potencial; e a terceira parte do “reconhecimento” da população que vive na favela que, apesar de toda a falta de estrutura, consegue sobreviver e resistir às ausências das políticas públicas sociais, ou seja, aos desafios que atravessam sua existência. E, a partir de suas formas de atuar, geram sensação de pertencimento sociocultural para a comunidade.

A Pedagogia da Favela, sistematizada na dissertação de Marcelo de Jesus Arouca (2020), apresenta uma narrativa direta, de tudo que acontece nas dinâmicas das ruas, favelas, becos, quebradas, periferia, comunidades estigmatizadas, marginalizadas, considerando que, por isso, esse conhecimento não está escrito, mas pode ser percebido nos corpos que carregam tal marca social, sem romantizar. Mostra a rotina de um cotidiano que aponta acontecimentos e vivências, modos

e crítica, universo acadêmico e mundo profissional do espetáculo [...]” (Bião, 2009, p. 1).



de sobrevivência que podem ser reescritos e legitimados como saberes. Conhecimentos vindos de onde não chegam saúde e educação de qualidade, não chega a coleta de lixo regularmente, o saneamento básico é precário ou inexistente, a polícia mantém suas rondas – sistematicamente, observando e intimidando as pessoas que estão nas ruas.

Por sua vez, no caso da Pedagogia das Encruzilhadas, o professor e pesquisador Luiz Rufino propôs “[...] um projeto poético/político/ético arrebatado por Exu. Nessa mirada o Orixá emerge como locus de enunciação para riscar uma pedagogia antirracista/decolonial assente em seus princípios e potências” (Rufino, 2018, p. 73).

No jogo de corpo da cultura afro-brasileira, temos também a Pedagogia do Educador Allan da Rosa (2013), levando ao ponto da importância as manifestações culturais e a presença dos mestres desses saberes na Escola.

O que todas essas perspectivas pedagógicas têm em comum? Partem de noções de *experiência* e desta emergem conteúdos à espera de um corpo potência na encruzilhada. E, como bem dito por Leda Maria Martins, “o corpo tem memória e toda esta nossa história afro-brasileira está ‘inscrita no nosso corpo’” (Martins, 1997) e precisa ser potencializada como nossa forma de valorização, do que fomos e do que podemos ser. Tais sentimentos de pertença e de reconhecimento precisam adentrar o ambiente escolar, sistematizado nos currículos e abordagens pedagógicas.

Observa-se, assim, que não faltam perspectivas estéticas, filosóficas, políticas ou pedagógicas para que a instituição escolar possa fundamentar as transformações que precisam de fato acontecer, em cumprimento da norma conquistada, em prol da Educação das relações Étnico-raciais. Sabemos, no entanto, que a Lei 10.639/2003 não é assumida majoritariamente por todos os profissionais nas escolas, ao passo que deveria ser cumprida em sua totalidade, particularmente pelos professores do campo da Arte.

Constata-se que apenas alguns professores, e em sua maioria negros, efetivam sua aplicabilidade; por isso, a estes educadores chamamos de engajados (hooks, 2007) e de artistas, pois são protagonistas e se posicionam politicamente na construção dos seus projetos e de suas agendas negrorreferenciadas.



Com esse entendimento, o estudo prossegue apresentando pontos fundamentais extraídos das entrevistas realizadas com os mencionados educadores: Everton Machado; Thawan Dias; Nadir Nóbrega; Lorena Oliveira; Julia Monteiro e Taísa Ferreira.

Os docentes em questão atuam em bairros populares, onde não há equipamentos culturais, como teatros, cinemas, praças, parques, áreas de lazer, e isso impacta diretamente na comunidade escolar. As narrativas dos/das docentes entrevistados explicitam diferentes contextos sociais e geográficos, Escolas Públicas situadas em bairros periféricos ou suburbanos. Neste recorte, apresento apenas as práticas voltadas para o ensino de Teatro, Dança, Artes Visuais e Artes Integradas.

O professor Everton Machado, doutorando em Artes Cênicas (PPGAC-UFBA), apresentou caminhos fundantes com a prática teatral e, por meio desta, buscou problematizar, junto a estudantes do Ensino Médio, o sistema de opressão vivido na colonialidade, em relação à lógica de exploração dos trabalhadores ainda presente na sociedade brasileira.

Dentre as ações mais recorrentes e que provocaram mudanças na rotina escolar, o professor destaca a realização de mostras didáticas, utilizando a linguagem cênica, baseada nos heróis negros, que reivindicaram sua liberdade e lutaram pela independência do Brasil, dentre eles, Lucas Dantas, Luis Gonzaga, Manuel Faustino e João de Deus. Essa parte da memória e da historiografia brasileira não pode ser omitida⁶. Outro ponto importante do trabalho relatado pelo professor consiste na realização de festivais, feiras e encontros, construindo, assim, relações de proximidade da escola tanto com as famílias quanto com os grupos artístico-culturais da localidade, convidando a comunidade externa a ultrapassar os muros da escola. Fora da instituição escolar, expressões artísticas afrocentradas se desenvolveram e afetaram as suas comunidades, gerando conhecimento e beleza. Mas por séculos escolas e universidades ignoram o que muitas vezes faz parte da bagagem que o educando leva para a escola.

Do interior da Bahia, em Porto Seguro, o professor Thawan Dias compartilhou uma perspectiva de ensino das Artes Integradas, que foi experienciada com estudantes do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que, dentre os/as entrevistados/as, ele era o mais novo não só na idade, como também no tempo de atuação na rede pública de ensino. Buscou desconstruir, junto aos estudantes, a imagem hierarquizada de que somente o professor é detentor do conhecimento. Pautado por essa quebra de hierarquia, abriu espaço para que os/as estudantes pudessem sugerir ações, propor

⁶ Após 225 anos, o dia 8 de novembro de 2024 foi consagrado, na Câmara Municipal de Salvador, como o Dia Municipal em Memória dos Mártires [da Revolta] dos Búzios.



temas, estabelecer diálogo e proximidade para, assim, juntos, conquistarem um espaço físico dedicado somente a essas aulas, instaurando ambiência e pertencimento para o fazer artístico.

Uma das práticas artísticas, compartilhadas por Thawan, utilizou-se das redes sociais, buscando contemplar a importância da apreciação artística e da discussão estética na formação em Artes, por meio da exposição virtual e permanente de foto-performance do artista Moisés Patrício³, na qual o artista fotografa suas mãos, sempre colocando um objeto de diferentes formas, tamanhos, cores. As imagens sempre mudam, mas a pergunta que intitula a exposição é sempre a mesma: *Aceita?*. A performance artística, estimulada pela pergunta, provoca e desperta várias reflexões, a depender do que esteja posto na mão do artista. Como essa proposta pode ser conduzida e reelaborada para a sala de aula?

Inspirando nessa exposição, estudantes puderam acompanhar a página, perceber a diversidade de elementos estéticos presente na mostra. O professor nos conta que ressignificou a obra do artista trazendo alguns temas transversais para problematizar com a turma. Houve discussões e questionamento se era possível “aceitar” o racismo, a homofobia, o machismo, o feminicídio. Essa ação crítico-reflexiva se desdobrou em uma instalação, seguida de uma mostra cênica que pôde ser apreciada por toda a comunidade escolar. Vimos aqui o uso das redes sociais, das mídias sociais como uma ferramenta de longo alcance para a integração global da Arte em relação aos museus, que limitam suas exposições a padrões hegemônicos. Ademais, o próprio conceito de museu tem sido discutido na atualidade⁷.

Já a Dança esteve representada por duas mulheres com uma diferença geracional marcante entre elas, o que aponta para trajetórias complementares de um mesmo processo de luta, a saber: a primeira, Nadir Nóbrega, professora com pós-doutorado em Artes Cênicas, aposentada da carreira universitária e das atividades junto à Educação Básica, sua atuação na docência e militância negra antecede à implementação da Lei 10.639/2003; a segunda, Lorena Oliveira, possui experiência de pouco mais de dez anos na carreira docente.

Nadir Nóbrega comenta que, na sua época, o termo “denegrir”, dentre outros, era visto de forma negativa e a análise desse e de outros termos da linguagem cotidiana, que hoje passam por uma revisão, se constituiu como ponto de partida para o entendimento do racismo institucionalizado, inclusive nos espaços educacionais. Assim, em sua atuação docente, se sentiu no direito de

⁷ *Aceita*. Disponível em: <https://www.instagram.com/moisespatricio/>. Acesso em: 20 jul. 2023.



desenvolver projetos educacionais que fortalecem a autoestima dos estudantes oriundos das comunidades negras. Hoje, percebe avanços significativos nas formas de representação e na representatividade negra em espaços majoritariamente ocupados por pessoas brancas, e como essa presença impulsiona a potência de outros corpos negros/as ao sentimento de pertença e à mudança social.

A professora Lorena Oliveira também é vice-diretora e, estando na escola em dois turnos, desempenha funções distintas. Lorena conta que, dentro da sua experiência como professora do Ensino Fundamental, pôde acompanhar a passagem da infância à adolescência de muitos estudantes e comenta que tem observado “uma evolução bem grande” no quesito afirmação da estética negra, por parte dos estudantes, no seu modo de se posicionar, de se vestir, nos cabelos.

De fato, sabemos como esse processo de aceitação da negritude é lento para crianças e ainda mais para adolescentes, pois este é também um período de reconhecimento e aceitação das identidades, acompanhado de intensas mudanças no corpo. A transição para a adolescência é um processo complexo e que está relacionado a muitos fatores. Ao entrar na escola, os jovens das comunidades negras ainda têm que lidar com questões conflituosas relacionadas à sua identidade étnico-racial, e nem sempre encontram apoio e orientação da família. Por isso, Lorena defende a importância de se estabelecer uma relação dialógica entre professor/estudante e tecer uma rede de afetos, baseada na escuta atenta e na confiança. Desse modo, consegue provocar debates sobre temáticas de interesse dos estudantes desta faixa etária (12-18 anos), discutidas na dimensão ética, estética e política; ressignificando, assim, os seus processos criativos.

Entretanto, durante a pandemia da covid-19, a professora relata que teve que adaptar os modos de atuar com a Dança na Escola; então, ressignificou alguns jogos como dominó e baralho com imagens de personalidades negras e que ocupam cargo de poder na sociedade, além de fazerem parte da nossa história. A professora Lorena sistematizou a construção desses dispositivos na sua dissertação no mestrado profissional em Dança, realizada na UFBA: *Empoderamento infantojuvenil: estéticas dos corpos negros na educação*⁸ (Oliveira, 2020)

A paulistana Júlia Monteiro é graduada em Artes Visuais (UFRN), mestra em Geografia (UFBA) e é grafiteira; leciona como professora de Artes Visuais do Ensino Médio, no município de São Luís do Maranhão. Na entrevista, relata que desenvolveu, junto a seus alunos, atividades que

8 Pesquisa que aborda o tratamento das questões étnico-raciais em uma escola da rede pública de Salvador, a partir da Dança e dos jogos educativos, com o objetivo de elaborar e desenvolver ações que facilitem o empoderamento infantojuvenil das/dos estudantes em prol da valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, fortalecimento da autoestima das crianças negras.



foram denominadas de “Pérolas Negras” com o propósito de mostrar para a comunidade escolar a autoimagem dos/das estudantes ampliada. Realizou para isso a impressão de fotos gigantes dos estudantes que foram coladas no muro da escola, dando visibilidade à proposição, além de impactar positivamente na autoestima delas/es, pois se viam e eram vistos por toda a escola, pela comunidade e por seus familiares. A ação arte/educativa proposta interferiu no espaço físico da escola com cores, formas, representação e representatividade. Nessa perspectiva, os estudantes produziram ainda auto-retratos e pinturas coletivas com recursos da técnica da grafiteagem, concebendo, assim, um trabalho visual e corporal, sensível e subjetivo, já que afinal desenharam a si mesmos e foram percebidos por outros corpos, produzindo conteúdo simbólico e materialidades.

A construção desses dispositivos educacionais afrorreferenciados produziu registros a serem compartilhados com pesquisadores, estudantes e professores, demonstrando que é viável associar a Educação das relações étnico-raciais com o trabalho com linguagens artísticas, em busca de Pedagogias Afrocentradas para as Artes.

As narrativas dos professores entrevistados fortalecem a investigação, que buscou compartilhar ações artístico-pedagógicas voltadas à reafirmação da negritude, fortalecendo a presença do corpo negro na Escola em prol da construção de práticas antirracistas, contracoloniais e que têm como base a cultura e o legado dos afro-descendentes no Brasil. As trajetórias e proposições dessas professoras engajadas nos apontam caminhos disruptivos na lógica que predomina no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMEÇO, MEIO E COMEÇO

Entende-se que o racismo institucionalizado no Brasil obstrui os avanços dos estudantes negros e indígenas na Educação brasileira, e a ascensão de um paradigma decolonial, que reconheça de fato outras matrizes culturais na formação



cultural do país. Considera-se, ainda, que a Escola mantém discursos reguladores sobre os corpos. Entretanto, o ideário de uma Escola Pública – *laica, gratuita e de qualidade*⁹ – é a única via para o desenvolvimento educacional de forma justa e igualitária.

Nesse sentido, a pesquisa objetivou investigar a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 após 20 anos de vigência, constatando que, apesar dos passos lentos, muito tem sido realizado em prol do resgate da memória e da valorização da cultura afro-brasileira nas diferentes áreas do conhecimento. Neste artigo, destacamos especificamente os trabalhos fundantes de alguns artistas/educadores que testemunharam a recepção e a participação dos/das estudantes, bem como de outros integrantes da comunidade escolar.

Constata-se que os educadores em questão indicam modos de sistematizar e materializar uma práxis afrocentrada, a partir do entrecruzamento de aspectos significativos que emergiram das entrevistas. Observa-se, também, que, por meio do pensamento de Renato Noguera, Sandra Petit, Luiz Rufino, Marcelo de Jesus Arouca e Allan da Rosa e, sobretudo, do quilombola Antônio Bispo dos Santos, é possível sedimentar pedagogias afrorreferenciadas, pertinentes à emancipação de estudantes negras/os, uma vez que essas Pedagogias das/para as Artes reforçam princípios éticos e estéticos ligados à negritude.

Destarte, afirma-se o potencial das linguagens artísticas na Escola como meio de fortalecimento das subjetividades, em prol de uma Educação antirracista e contracolonial, sabendo da necessidade de registrar e enaltecer a práxis de educadores engajados na causa¹⁰.

Debater, escrever e problematizar o andamento da política afirmativa, contida na Lei em questão, expressa uma conquista coletiva e também individual, sendo ex-aluna da rede pública de Educação e, em seguida, artista da Dança, professora ativista, pesquisadora e capoeirista. Tudo isso denota minha corporeidade e minha subjetividade, ressoando outras vozes: dos/das fazedores de cultura, dos/das mestres/as, dos meus ancestrais, das vozes das encruzadas, das giras de saberes, das rodas de capoeira... Uma polifonia de vozes dissidentes da periferia onde habito.

Da potência de contarmos nossa história, enaltecendo os esforços realizados por nossos ancestrais, ainda que tenha muito a ser feito, estamos, da nossa forma, buscando reverter as mazelas deixadas pela colonização no Brasil e em todo o continente americano.

⁹ Ideal expresso pelo patrono da Escola Pública Brasileira, o educador baiano Anísio Teixeira.

¹⁰ Importante registrar que estes e outros aspectos desta pesquisa estão detalhados no livro de minha autoria, recém-publicado, *Polifonia Negras: práticas negro-referenciadas dos professores de Artes*, contemplado pelo edital de publicidade de livro, uma parceria entre a CAPES/MEC, PPGAC-UFBA e editora Giostri.



Por fim, no movimento circular/espiral de começo, meio e começo, nutre-se a continuidade da luta pela valorização do povos negros e indígenas, por meio da Educação das relações étnico-raciais, cerne deste estudo, na busca por caminhos estratégicos e combativos para que os sujeitos que ocupam espaços de liderança passem a enxergar a diversidade e compreender modos de dar visibilidade a todos os corpos. E que, assim, estudantes, professores, artistas, gestores sintam-se implicados na necessidade emergencial de gestar mudanças no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

Fontes Orais – Entrevistas realizadas no segundo semestre de 2021 pela plataforma Google Meet.

- » EVERTON MACHADO;
- » NADIR NÓBREGA;
- » LORENA OLIVEIRA;
- » JULIA MONTEIRO;
- » TAÍSA FERREIRA;
- » THAWAN DIAS.

Fontes Bibliográficas

- » ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Sueli Carneiro: Polén, São Paulo (Coleção Feminismos Plurais/coord. Djamila Ribeiro), 2019.
- » AROUCA, Marcelo de Jesus. **Pedagogias de favelas: “castelando” entre práticas entre práticas socioculturais e currículos escolares**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2020. Disponível em: www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2021/03/Marcelo-de-Jesus-Arouca.pdf. Acesso em: 16 dez. 2024.
- » BIÃO, Armindo. **Etnocenologia e a cena baiana**: textos reunidos. Salvador: P&A Editora, 2009.



- » BRASIL. MEC. CNE. CP. Parecer homologado. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- » CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. 1º ed. Lisboa 1978. Disponível em: Discurso sobre colonialismo CÉSAIRE.pdf. Acesso.20. 11.2024;
- » hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. de: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. Ed.WMF Martins fontes.2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Girassol/Downloads/Downloads/hooks_2013_ensinando-a-transgredir_book%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Girassol/Downloads/Downloads/hooks_2013_ensinando-a-transgredir_book%20(2).pdf)>. Acesso em: 3 fev. 2020.
- » MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: o reinado do Rosário no Jatobá**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- » MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. Feminismos Plurais. Coordenação: Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro/ Pólen, 2019.
- » MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. MEC/SECAD, 2005.
- » NOGUERA, Renato. **O ensino da filosofia e a Lei 10.639/03**. 1. ed – Rio de Janeiro. Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.
- » OLIVEIRA, Lorena Conceição Moreira de. **Empoderamento infantojuvenil: estéticas dos corpos negros na educação/ Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2020**. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34220>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- » OYÉWÙMÍ, Oyèrónke. **Conceituando o Gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas**. CODESRIA Gender Series. Dakar, v. 1, 2019.
- » RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- » ROSA, Allan da. **Pedagogia, Autonomia e mocambagem – 1ªED**. São Paulo. 2013.
- » RUFINO, J.R. Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Revista Periferia, v. 10, n. 1, p. 71 – 88, Jan./Jun. 2018.
- » SANTOS. Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Ed. AYÔ. V. 2, 106, págs. Brasília. 2019.
- » SANTOS, Antônio Bispo dos. **Somos da terra**. Piseagrama, n. 12, p. 44 – 51, 2018.
- » SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 3.ed. Salvador: EDUFBA. 2019.



- » SOARES, Arilma de Sousa. Menina, quem foi sua mestra? Nadir Nóbrega. *In: Polifonia Negras: Professores de Artes e suas práticas negroreferenciadas*. pgs: 40-45..São Paulo. pgs: 40-45. Giostri. 2024.
- » SOARES, Arilma de Sousa. **Professores negros/as** *in: Polifonia Negras: Professores de Artes e suas práticas negroreferenciadas*. pgs: 59-87. São Paulo. Giostri. 2024.
- » VARGAS, João. O racismo não dá conta. **Revista em Pauta**, n. 45, v. 18, p. 16 – 26, 2020.