



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA –UESB
PROGRAMA DE PÓS –GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGen)
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) DE ARTE SOBRE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

FABIANA DE AMORIM ARAÚJO

**VITÓRIA DA CONQUISTA,
NOVEMBRO - 2023**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA –UESB
PROGRAMA DE PÓS –GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGE_n)
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

FABIANA DE AMORIM ARAÚJO

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) DE ARTE SOBRE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista - BA como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Dr. José Valdir Jesus de Santana

VITÓRIA DA CONQUISTA, BA

NOVEMBRO – 2023

A687c

Araujo, Fabiana de Amorim.

Concepções de professores(as) de arte sobre práticas pedagógicas e educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental, Vitória da Conquista, Bahia/ Fabiana de Amorim Araujo, 2023.

110f.

Orientador (a): Dr. José Valdir Jesus de Santana.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências.

1. Ensino de artes -Educação. 2. Educação intercultural. 3. Práticas pedagógicas. 4. Relações étnico-raciais. I. Santana, José Valdir Jesus de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino. III. T.

CDD: 370

305.8

Catálogo na fonte: Chrystina Nery - CRB 5/810

UESB – Campus Vitória da Conquista-BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Concepções de professore(a)s de Arte sobre práticas pedagógicas e educação antirracista nos anos finais do Ensino Fundamental, Vitória da Conquista-Ba

Autora: Fabiana de Amorim Araújo

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Fabiana de Amorim Araújo** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 30/11/2023

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)
Presidente da Banca Examinadora/Orientador



Profa. Dr.^a Maria de Fátima de Andrade Ferreira (UESB)
Examinadora interna



Prof.^a Dr.^a Soraya Mendes Rodrigues Adorno (UESB)
Examinadora externa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA –UESB
PROGRAMA DE PÓS –GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGen)
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) DE ARTE SOBRE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

FABIANA DE AMORIM ARAÚJO

BANCA EXAMINADORA

José Valdir Jesus de Santana

Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (PPGEN/PPGREC/UESB)
Orientador

Soraya Mendes Rodrigues Adorno

Profª Drª Soraya Mendes Rodrigues Adorno (UESB)
Examinadora externa

Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Profª. Drª Maria de Fátima de Andrade Ferreira (PPGEN/PPGREC/ UESB)
Examinadora interna

Dedico este trabalho a Rosa, a mais preciosa do meu jardim, que esteve presente em todos os momentos deste processo de mestrado. Foi ela quem esteve com os dedinhos cruzados em todo o período da entrevista, festejou comigo a aprovação, foi a minha voz quando eu não podia falar, puxou minha orelha nos momentos de procrastinação e me incentivou até a última linha escrita. Ana Rosa, minha filha, “você me dá sorte, meu amor”!

AGRADECIMENTOS

Agradeço e honro a Deus, a meus ancestrais e guias espirituais, aos santos católicos, anjos da guarda, caboclos e orixás, que até aqui me ampararam espiritualmente, direcionando, fortalecendo e iluminando o meu caminhar na direção das descobertas para a produção deste trabalho, que para mim é caro e muito significativo.

Honro e agradeço aos meus antepassados por permitirem que eu carregue sempre acesa a chama da ancestralidade que habita em mim.

Agradeço profundamente a minha filha, Ana Rosa, meu candeeiro alumiador de coração, que em todos os momentos, mesmo com o choro preso, entendeu com amor as minhas necessidades e ausências devido ao trabalho e estudo, e nunca soltou a minha mão.

Aos meus pais, pela arte de me ensinar como se cultiva o amor e a confiança e pelo incentivo fortalecedor de todos os dias.

Minhas irmãs sagradas e meus sobrinhos(as) preciosos(as), que do outro lado do oceano emanam força e luz que fazem vibrar em mim a coragem e a perseverança.

Aos irmãos que Deus, com muito amor e zelo, me presenteou, Rafael Lima e Valtencir Leal.

Agradeço aos meus familiares e amigos preciosos que compartilharam de tantas emoções no período desta escrita e que souberam compreender minha solidão e ausência nesse processo de dedicação a este trabalho.

Agradeço ao meu orientador, Dr. José Valdir, candeeiro alumiador de ideias, anjo da minha caminhada, sempre transbordando afeto no sorriso e no olhar, certo nas pontuações, cuidadoso nas orientações, uma inspiração para uma vida inteira.

Agradeço com meu coração inteiro aos meus colegas de trabalho, “Professores Flores”, que caminham comigo nessa jornada de semear as sementes para um ensino de arte antirracista e intercultural.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Dr. Benedito Eugênio, Dr^a Sandra Márcia e Dr^a Tânia Cristina, pelas importantes contribuições e trocas de aprendizado no decorrer do curso.

Agradeço aos colegas maravilhosos que ingressaram comigo nesta jornada do mestrado, na turma de 2021, pelos momentos de cumplicidade, afeto e ensinamentos durante este processo.

Agradeço aos meus alunos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista - BA pelos ensinamentos, pelo incentivo, por tanto afeto doado em cada abraço e, principalmente, por despertarem em mim a criatividade e a esperança.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação pela disponibilização de dados e colaboração para a construção desta pesquisa.

E seguirei agradecendo a vida inteira a todos aqueles que vibraram positividade em minha direção no período da produção deste trabalho, me incentivando a seguir em frente e concluir com êxito, alegria e saúde. Gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco *concepções de professores(as) de arte sobre práticas pedagógicas e educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental em Vitória da Conquista-BA*, cujo objetivo geral foi identificar e analisar as concepções dos/as professores/as investigados/as sobre educação e práticas pedagógicas antirracista (e intercultural) aplicadas no ensino de Arte com alunos/as dos anos finais do ensino fundamental, em Vitória da Conquista, BA, observando de que forma as práticas pedagógicas desses professores(as) têm contribuído (ou não) para a implementação da Lei n. 10.639/03 no espaço escolar. Como referencial teórico no campo da arte-educação intercultural, a pesquisa buscou amparo nas reflexões de Barbosa (2005, 2011, 2013), Richter (2003, 2010) e Cardoso Júnior (2014, 2016, 2018), que compreendem que o ensino de arte deve promover diálogos com a diversidade cultural e com as produções artísticas dos diferentes grupos culturais, como negros e indígenas. Para a discussão sobre interculturalidade e educação e educação para as relações étnico-raciais utilizou-se autores como Walsh (2009, 2017), Candau (2008, 2012, 2014, 2016), Sacavino (2016) e Fleuri (2002), Gomes (2006, 2007, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2017), Silva (2010, 2011), Gonçalves e Silva (2006), Gomes e Silva (2006) e outros. Trata-se de uma pesquisa de *natureza qualitativa* (MINAYO, 2010; LÜDKE; ANDRÉ, 2013; MATTAR; RAMOS, 2021), do tipo *descritiva* (TRIVIÑOS, 2011; MATTAR; RAMOS, 2021), que utilizou a *entrevista semiestruturada* (LÜDKE; ANDRÉ, 2013; AMADO; FERREIRA, 2017). Para a organização, categorização e análise dos dados, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo (BARDIN; 2016; FRANCO, 2021) em diálogo com o referencial teórico. 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. A pesquisa identificou, entre outras questões, 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. Por outro lado, 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. 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 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.

Palavras chave: Ensino de Arte. Educação Intercultural. Práticas pedagógicas. Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This research focuses on the conceptions of art teachers about pedagogical practices and anti-racist education in the final years of elementary school, Vitória da Conquista-BA, whose general objective was to identify and analyze the conceptions of the teachers investigated about education and anti-racist (and intercultural) pedagogical practices applied in teaching Art with students in the final years of elementary school, in Vitória da Conquista, BA, observing how the pedagogical practices of these teachers have contributed (or not) to the implementation of Law no. 10.639/03 in the school space. As a theoretical reference in the field of intercultural art education, the research sought support in the reflections of Barbosa (2005, 2011, 2013), Richter (2003, 2010) and Cardoso Júnior (2014, 2016, 2018), who understand that art teaching must promote dialogues with cultural diversity and the artistic productions of different cultural groups, such as black and indigenous people. For the discussion on interculturality and education and education for ethnic-racial relations, authors such as Walsh (2009, 2017), Candau (2008, 2012, 2014, 2016), Sacavino (2016) and Fleuri (2002), Gomes were used. (2006, 2007, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2017), Silva (2010, 2011), Gonçalves e Silva (2006), Gomes e Silva (2006) and others. This is qualitative research (MINAYO, 2010; LÜDKE; ANDRÉ, 2013; MATTAR; RAMOS, 2021), descriptive (TRIVIÑOS, 2011; MATTAR; RAMOS, 2021), which used semi-structured interviews (LÜDKE ; ANDRÉ, 2013; AMADO; FERREIRA, 2017). For the organization, categorization and analysis of the data, the content analysis technique (BARDIN; 2016; FRANCO, 2021) was used in dialogue with the theoretical framework. The research was carried out with ten teachers, graduates in Art, who work in the municipal education network of Vitória da Conquista-BA, in the final years of elementary school. The research identified, among other issues, that there is a lack of teaching material aimed at teaching Art with the themes required by Law no. 10.639/03 and that the municipal education network of Vitória da Conquista has not satisfactorily met this demand. On the other hand, some Art teachers have produced teaching material, using Afro-centered literature and research on websites as a way of overcoming these limitations. As much as the collaborators recognize the importance of anti-racist and intercultural education and its centrality to the teaching of Art, it is possible to affirm that the pedagogical practices they developed are limited to specific moments, such as Black Consciousness Week, in the month of November. This fact denounces how the themes that permeate the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture continue, even after 20 years of approval of Law no. 10.639/03, are neglected by the school curriculum, which is predominantly Eurocentric and reproduces social, epistemic and cognitive injustices.

Keywords: Art Teaching. Intercultural Education. Pedagogical practices. Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC - Atividade Complementar

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFAEB - Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

EAD – Educação a distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FAEB - Federação de Arte-Educadores do Brasil

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte

PPP - Projeto Político Pedagógico

SME - Secretaria Municipal de Ensino

SMED - Secretaria Municipal de Educação

TEN - Teatro Experimental do Negro

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	40
Quadro 2: Dissertações identificadas no Banco de Dissertações e Teses da Capes (2023)	61

LISTA DE IMAGENS E MAPAS

Mapa 1 - Localização de Vitória da Conquista e da Mesorregião do Centro-Sul baiano (Planalto da Conquista)	37
---	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO	27
1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	32
1.1 Definição e caracterização da abordagem e do tipo de pesquisa.....	32
1.2 Técnica utilizada para a produção/coleta dos dados	34
1.3 Caracterização de Vitória da Conquista e dos sujeitos/colaboradores da pesquisa.....	37
1.3.1 Caracterização dos sujeitos/colaboradores da pesquisa.....	40
1.4 Técnica utilizada para a organização e a análise dos dados	43
2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, A LEI N. 10.639/2003 E O ENSINO DE ARTE.....	45
2. 1 Interculturalidade e ensino de arte.....	50
2.1.1 Educação intercultural e o ensino de arte: possibilidades para a implementação da Lei n. 10.639/2003.....	53
2.2 Trajetória do ensino de arte no Brasil.....	55
2.3 O ensino de arte e as relações étnico-raciais: uma análise da produção acadêmica do banco de dissertações e teses da Capes.....	60
3 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) DE ARTE SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA.....	77
3.1 Concepções sobre educação antirracista e intercultural na perspectiva da Lei n. 10.639/03.....	77
3.2 Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais no ensino de Arte, na perspectiva da Lei 10.639/03.....	87
3.3 Avanços e limites para a implementação de uma educação antirracista no ensino de Arte.....	100
4 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	110

APRESENTAÇÃO

(....) Sertanejo roda mundo e vê mundo rodando
Mas não deixa de ir andando
Canta um verso e vai-se embora
Das coisas de alegria no lugar onde vivia
Onde largou o seu amor pra morar na cidade grande
Agora longe, muito longe, pede ao céu num versinho:
Se continuar trovejando
Eu vou voltar pro meu cantinho
Voltando com minha mala transbordando de alegria (...)
Música: Sertanejo – composição: Lucas Barreto

O sertanejo tem no sangue a peleja do migrar em busca de esperança para, quem sabe, numa hora boa, retornar para o sertão para rever sua gente e ali plantar as sementes que foram colhidas nas estradas percorridas. Nesta apresentação quem vos fala é uma artista sertaneja que migra de Vitória da Conquista, atriz, adolescente, cheia de sonhos e segue para a capital da Bahia, em pleno ano 2000, para se entregar ao mundo da arte e correr o risco precioso de aprender como se ensina arte nas escolas.

Há vinte e dois anos a arte se tornou o melhor caminho entre as minhas escolhas. A trajetória das minhas vivências na arte teve início pelos caminhos do Teatro, com o grupo de Teatro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, em Vitória da Conquista, no ano de 1998, coordenado pelo Ator, Dramaturgo e Diretor, Marcelo Benigno. De lá para cá o Teatro me acolheu, me fez perceber a importância de conhecer e vivenciar a Cultura que me envolve, em que estou inserida, e me mostrou como caminhar pelas diversas linguagens da arte e, assim, construir o caminho que constitui a professora/artista que sou hoje.

As memórias que trago das minhas experiências nas aulas de artes como aluna, no período dos anos finais do ensino fundamental (1994-1996), em uma escola da rede privada de Vitória da Conquista - BA, não me fazem suspirar de saudades. À época, a disciplina que tratava da “arte” era denominada Educação Artística e os conteúdos estudados eram referentes ao ensino da geometria. Aprendi a usar os esquadros, os compassos, a régua paralela e algumas técnicas de desenho geométrico.

No Ensino médio (1997-1999) estudei em uma instituição federal, o Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET-BA. Nessa instituição, a disciplina de Educação Artística

trazia uma abordagem que privilegiava os conteúdos da História da arte, nos padrões “eruditos”, com aulas de história da Arte europeia e da brasileira, focando nas linguagens do desenho, da arquitetura, da escultura e da pintura nos moldes clássicos. A matriz curricular contava ainda com disciplina de desenho técnico, na qual aprendíamos técnicas de desenho.

Apesar das fragilidades pontuadas sobre a maneira como a disciplina de arte se apresentava, o ensino médio foi um momento muito especial, de muitos encontros e amizades amorosas que perduram até hoje. Convivi, naquele período, com as melhores companhias que um adolescente pode conviver em ambiente escolar. Que sorte a minha! Entre essas belas presenças estava Rafael Lima, um amigo de sala (que hoje é meu irmão, amor em minha vida). Eu e Rafael havíamos participado de uma oficina de Teatro na escola, ministrada pelo ator e diretor de teatro Marcelo Benigno (outro amor em minha vida, é um professor brincante e mestre em artes).

Meu amigo Rafael foi convidado para fazer parte de um projeto de extensão acadêmica intitulado: *Grupos de Arte da UESB*. Esse projeto permitia que a comunidade universitária e local pudesse participar de um grupo de teatro, de dança ou canto coral. O *Grupo de Teatro da UESB* especializou-se na preparação de atores locais, com metodologia de formação de atores rigorosa, com preparação corporal e vocal, pesquisa de repertório, construção de cenas e personagens, estudos de improvisação, pesquisa teórica sobre teatro e sua história, criação e produção de figurinos até a concepção e montagem de espetáculos que buscavam o engajamento social e acessível a todos, além de estar presente nos eventos culturais, através de apresentações, cursos ou oficinas promovidos pela UESB.

Naquele tempo, através do meu amigo Rafael, Marcelo Benigno me apresentava uma linguagem artística: “o Teatro”. Hoje, ambos sabem tanto quanto eu que o Teatro foi meu grande encontro com a vida. Pela força do destino e das belezas das coincidências, a UESB, *campus* de Vitória da Conquista, foi meu primeiro palco. Essa instituição tem uma significância potente no campo da minha memória das emoções e não existe uma via de expressão em que eu consiga relatar o meu estradar de professora de arte sem voltar no fio que me conduziu até aqui. O Teatro foi o candeeiro que alumiu meu coração e desvendou o véu da arte na minha trajetória profissional.

O primeiro espetáculo em que atuei com o grupo de Teatro da UESB, (atual grupo Cacuá) foi um auto, intitulado “*O Auto da Conquista (1999)*”. Espetáculo de cunho histórico, baseado no poder de mobilização e na atitude destemida do bandeirante João Gonçalves da Costa, que desbravou a região do sudoeste baiano. O espetáculo trazia em sua dramaturgia um

pouco da história do nosso Sertão da Ressaca, que em tempos atuais é conhecido como “Suíça baiana”.

Falar da história de Conquista num espetáculo teatral sem que o mesmo fosse meramente descritivo ou histórico era o nosso desafio. Queríamos, além de focar o exemplo do colonizador João Gonçalves da Costa, que sai de Portugal rumo à Bahia em busca de conquistas, mostrar que diariamente vários Joãos saem em busca de novos desafios frente ao cotidiano brutal das grandes cidades ou dos pequenos vilarejos. Baseando-se em fatos históricos que remetem à colonização da nossa cidade, ou ainda, à desmistificação das versões dessa história, o espetáculo propõe discutir como um ser é mobilizado a atingir seus objetivos, sejam eles os mais complexos, aventureiros ou desbravadores.

A estreia do espetáculo, após um ano de trabalho, ocorreu em 1999 e compôs a Agenda Cultural da UESB, com apresentações realizadas em Vitória da Conquista, Itapetinga, Jequié e Poções. Com uma linguagem simples, figurino arrojado, música e percussão ao vivo, o espetáculo mostrou, através de sua encenação popular, o poder da conquista e o que ela implica.

Ao concluir o Ensino Médio, minha escolha profissional já estava definida, eu queria estudar Arte, queria continuar pelos caminhos das Artes Cênicas e a Universidade mais próxima era a Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia – UFBA, em Salvador. Alguns amigos do grupo Caçuá de Teatro já estavam estudando na capital, então eu migrei de Vitória da Conquista e fui em busca de construir meu caminho profissional.

A Cidade de Salvador e sua diversidade cultural ampliou o meu olhar em relação à arte. Fui estudar música na escola de percussão Pracatum e me apaixonei pelos ritmos percussivos. Os tambores, o zabumba e o pandeiro tornaram-se companheiros para todos os caminhos. Na capital baiana, participei de uma banda de forró pé de serra, denominada “Banda Fulorrôzeira”, composta por mulheres preciosas que carregam o nordeste e a sua diversidade cultural em cada nota cantada. Paralelo ao trabalho de zabumbeira da Fulôrozeira, atuava como atriz nos Grupos Caçuá¹ de Teatro, Grupo Finos Trapos² e Grupo

¹ O Grupo Caçuá de Teatro era o antigo grupo de Teatro da UESB que em 1998 passou a ser coordenado pelo Mestre Professor brincante Marcelo Benigno. Em 2002 o projeto foi extinto da UESB, mas o grupo permaneceu assumindo uma nova identidade, se tornando um grupo independente, o Grupo Caçuá de Teatro.

² O Grupo Finos Trapos foi fundado em Salvador em 2003, por artistas de Vitória da Conquista que faziam parte do Grupo Caçuá e migraram de Vitória da Conquista para estudar na Escola de Teatro da UFBA. O grupo realiza atividade de produção cultural, criação de espetáculos e atividades de formação e capacitação até os dias atuais (2023).

Roda Moinho³. Nesse período, a arte era a minha única escolha profissional e a Música e o Teatro meus caminhos de sobrevivência em Salvador.

Esses grupos artísticos fizeram parte da minha trajetória profissional e contribuíram de forma significativa no despertar do meu olhar para o entendimento sobre a diversidade cultural, étnica, religiosa em que estou inserida. A cidade de Salvador não foi só escola, foi amparo, acolhimento, amor e descoberta.

Em 2005, ingressei na Escola de Teatro da UFBA, no curso de Licenciatura em Teatro, com o objetivo explícito de ser professora e de Ensinar Arte. Apesar de a Escola de Teatro da UFBA ter uma excelente preparação para a formação de atores, diretores e educadores, no curso de licenciatura em Teatro a forma como o processo de transmissão de conteúdos se dava não contemplava as minhas expectativas enquanto estudante, artista e nordestina.

Atuante em uma cidade onde a cultura é diversa e poderosamente valiosa, simplesmente não era o que era ensinado. Os componentes curriculares da licenciatura repetiam o padrão de conhecimento eurocêntrico e, portanto, a “colonialidade do saber” (MALDONADO-TORRES, 2019). Somente no sexto semestre tivemos o componente curricular Teatro na Educação VI, que, de forma panorâmica, apresentava propostas para um ensino de arte que dialogasse com a diversidade cultural, trazendo como referência algumas manifestações culturais populares da região nordestina e o Teatro Experimental do Negro – TEN⁴, criado por Abdias do Nascimento, um dos intelectuais mais importantes de nosso país, no século passado.

Ao concluir a graduação, em 2009, iniciei minha caminhada profissional como professora de artes em uma escola privada de Lauro de Freitas-BA e, naquele “chão”, iniciaram-se os meus desafios sobre ensinar arte. As aulas precisavam ser dinâmicas, mas a gestão determinava o tempo para as atividades práticas e roda de diálogo. Precisávamos praticar arte, mas não podia ser teatro, pois não tínhamos espaço adequado e os jogos atrapalhavam a aula da sala ao lado; a musicalização proposta, a partir da percussão com

³ O Grupo de Teatro Roda Moinho surgiu em Salvador em 2008, idealizado por Rosa Adelina, Alexandre Geisler, e Érica Lopes. Com o propósito de dialogar com questões contemporâneas através do teatro-educação a partir de uma linguagem teatral poética e irreverente.

⁴ O Teatro Experimental do Negro foi um projeto idealizado por Abdias do Nascimento, em 1944, no Rio de Janeiro, com propostas de dialogar no campo da arte a educação sobre a cultura afro-brasileira e a valorização social do negro.

instrumentos musicais, era inviável tanto pela falta de instrumentos quanto pela dificuldade do espaço. Então, as práticas eram concebidas a partir da linguagem da dança, com exercícios de alongamentos corporais, intercalados com os conteúdos de artes visuais, cinema e fotografia.

Era uma turma de alunos do 6º ano, predominantemente branca. A escola, aparentemente, estava aberta aos diálogos e considerava a autonomia do professor na elaboração das propostas pedagógicas, desde que fosse retirado do plano de curso a história e a cultura dos povos africanos, pois aquilo poderia desagradar aos pais, poderia trazer conflitos para a escola, até porque, segundo os gestores, havia uma data específica para se trabalhar com aquelas temáticas, através do projeto denominado Novembro Negro, que acontecia em novembro, e ali eu acharia brecha para trazer a temática, com cuidados para não falar sobre a cultura religiosa.

Essa forma de abordagem, no campo educacional, é criticada por Walsh (2009) e Gomes (2010) e considerada uma abordagem superficial, posto que limita os processos de ensino-aprendizagem das histórias e culturas afro-brasileiras a datas/períodos específicos e que não promovem, no cotidiano escolar, o debate e o diálogo sobre temas relacionados à diversidade sociocultural dos alunos, constituindo-se, segundo Walsh (2009), numa forma de interculturalidade funcional, incapaz de transformar as desigualdades, assimetrias e as relações de opressão vivenciadas por grupos racializados, a exemplo de negros e indígenas.

Sem muita escolha, adequei-me ao formato imposto e à censura da escola e, ao mesmo tempo em que aquela censura me causava frustração, me colocava nos caminhos da pesquisa e me instigava a ler e buscar aprofundar maneiras de abordar a diversidade das culturas existentes na formação do povo brasileiro. Fiquei um ano atuando nessa instituição, aprendi muito com as vivências e fui para outras escolas privadas que, infelizmente, apresentavam as mesmas propostas.

Com necessidade de aprofundar o conhecimento teórico no campo do diálogo entre educação, diversidade e ensino de arte, retornei à Vitória da Conquista em 2011. Ingressei no curso de Especialização em Educação e Diversidade Étnico-Cultural, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), concluindo em 2012.2, com trabalho de conclusão de curso intitulado “*O Teatro e a Lei 11.645/08: Relato de experiência de práticas escolares realizadas na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista- BA*, sob orientação do professor Dr. Benedito Gonçalves Eugênio. Por intermédio desse projeto de pesquisa tornou-se possível levantar informações importantes junto aos educadores no que diz respeito à educação para relações étnico-raciais na escola.

Mesmo diante às adversidades enfrentadas no cenário atual da educação, pode-se notar que o tema das relações raciais vem ganhando uma maior visibilidade na sociedade brasileira, levando-nos a repensar, inclusive, na estrutura da escola. Há vinte anos houve a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996 e estabeleceu no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". A referida lei foi atualizada em 2008, pela Lei 11.645/08, que passa a incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e propõe o uso de ações pedagógicas que atendam à pluralidade cultural da sociedade brasileira, presumindo que seus referentes conteúdos fossem mediados, especialmente, pelas áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileira.

Em 2013, comecei a trabalhar com as turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º aos 9º anos), na rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, como professora de arte. A carga horária destinada ao componente arte, a demanda de projetos, funções e saberes direcionadas ao professor de arte, a ausência de formação continuada e de recursos para executar projetos, os conteúdos propostos no projeto político pedagógico e o livro didático foram os primeiros desafios encontrados nesse novo caminho profissional.

Foram esses desafios que me impulsionaram a observar, com olhar atento, a diversidade no cotidiano escolar e a tecer reflexões acerca do ensino de arte nas salas de aula, sobretudo nas escolas públicas. Ademais, esses desafios impuseram a necessidade de aprimorar minha prática pedagógica no sentido de desconstruir um ensino de artes que se apresentava de forma eurocentrada, anulando a diversidade cultural dos alunos, causando um abismo na formação dos estudantes e afetando a construção de suas identidades, pertencimentos étnico-raciais e suas práticas sociais, muitas vezes invisibilizando a contribuição cultural e artística das populações negras e indígenas, tanto no campo da arte, quanto na formação cultural do povo brasileiro.

Após um longo período de muitas indagações, preparei-me para ampliar minha caminhada acadêmica e buscar respostas a partir dos estudos e me lancei nessa jornada do mestrado em Ensino nesta instituição de tanta representatividade para minha trajetória de vida -a UESB. O processo seletivo ocorreu em 2021, em tempos difíceis, no período da pandemia causada pelo COVID 19, que à época assolava o mundo inteiro.

No primeiro trimestre do curso, além de enfrentar a pandemia, enfrentava uma lesão pré-maligna na laringe e precisei passar por um tratamento delicado. Assisti a muitas aulas em silêncio, participando somente no chat das mensagens, pois eu não tinha mais voz. Fui muito amparada pelos professores do Programa e pelos colegas de curso. Fiquei afastada do trabalho

remoto, passei pelo processo de cirurgia e fiquei 38 dias sem voz, até que um dia fui agraciada pelo som da minha voz retornando. Sem dúvida alguma essa pesquisa tem uma representatividade de máxima importância e foi concebida em um momento de muita importância para minha vida, tanto no sentido das emoções e memórias como no aspecto profissional.

É importante destacar que o sentimento que me levou na direção do tema desta pesquisa foi a curiosidade, a partir do momento em que comecei a lecionar na Rede municipal de Ensino de Vitória da Conquista, como professora de arte dos anos finais do ensino fundamental em 2013. Para minha sorte, o vento me soprou na direção das escolas situadas na zona rural e de lá para cá, desde que ingressei na rede, tenho o privilégio de lecionar em escolas de Zona rural e, mesmo tendo experiência em escola da zona urbana, também valiosas, são as experiências na zona rural que mais me inspiram e ensinam a cada dia.

A primeira escola em que atuei como professora da rede de ensino de Vitória da Conquista, nas turmas dos anos finais do ensino Fundamental, foi a Escola Municipal Erathostenes Menezes, localizada no Distrito do Iguá, que possui seis (06) comunidades quilombolas.

Quando iniciei meu trabalho na referida instituição, não recebi nenhuma formação ou material que me auxiliasse na organização para planejamento das aulas de arte. Fiquei confiante que receberia, na escola, algum material que pudesse me orientar. Infelizmente, naquele período, a escola não possuía um projeto político pedagógico instituído e não havia uma referência de plano de curso para o ensino de arte. A sugestão de material pedagógico que havia era o livro didático.

Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação implementou programas pedagógicos nas escolas, planejando e colocando em prática ações educativas para as temáticas de gênero, etnia, sexualidade, cultura da paz, temas de ética e cidadania e educação ambiental. Com isso, foi instituído um núcleo específico denominado *Núcleo de Educação para a Diversidade*, com a proposta de propiciar a formação transversal aos professores e professoras da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista e, atendendo ao que propõe a lei 10.639/2003, foi implantada, no currículo das escolas municipais, a disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Com o propósito de implementar programas pedagógicos nas escolas e promover a formação transversal aos professores(as) da rede, em 2007 foi publicado, pelo Núcleo Pedagógico da Secretaria de Educação, o caderno “Educação para Diversidade: Histórico e ações”. À época, a Secretaria Municipal de Educação - SMED estava sob a responsabilidade

da professora Dr^a Ester Maria de Figueiredo Souza, docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Esse caderno enfatizava a importância de se construir uma educação fundamentada na valorização da diferença com o intuito de reduzir as desigualdades e ampliar os saberes e conhecimentos dos estudantes.

Esse material despertou em mim muitas expectativas, mas não encontrei no Núcleo Pedagógico da SMED material que pudesse me amparar na organização dos planejamentos das aulas de arte. Em contrapartida, me vi completamente contemplada com as propostas do núcleo da diversidade, no que dizia respeito à promoção de uma educação comprometida em promover práticas pedagógicas que pudessem promover a conscientização e movimentação em busca do respeito às diferenças e a luta contra o preconceito que se reproduz em vários segmentos da sociedade, sobretudo no campo da educação.

Com isso, iniciei o planejamento da disciplina de Arte me amparando no que sugere a Lei 10.639/2003, pensando em um ensino de Arte fundamentado na diversidade e na identidade dos sujeitos que compõem o espaço escolar. Com o plano de curso estruturado, vieram os desafios: precisávamos de recursos básicos para as aulas, não tínhamos espaço suficiente para abrigar o número de alunos, que foi aumentando no decorrer dos dias e, com isso, a sala de aula foi enchendo de cadeiras, impossibilitando as dinâmicas de grupo. Os materiais disponíveis eram lápis de cor, régua, tesouras, folhas de papel ofício e o livro didático.

As atividades quase sempre estavam sendo adaptadas, mas não se distanciavam do objetivo inicial que era abordar a diversidade e a identidade. Elas traziam propostas de práticas que permitiam ao grupo a identificação das diferenças, a reflexão para o respeito a essas diferenças, enfatizando o que não deve existir por causa das diferenças: atitudes de preconceito, discursos discriminatórios, intolerância por racismo, intolerância por gênero, atitudes de desrespeito e *bullying*, dentre outras.

Em 2017, após aprovação no concurso público realizado em 2013 em Vitória da Conquista, fui convocada para assumir a vaga no cargo de professora efetiva de arte da rede municipal e fui lotada na Escola Municipal Euclides da Cunha, localizada na zona rural, no distrito de São Sebastião. As demandas e dificuldades sobre o plano de curso para o ensino de arte eram as mesmas enfrentadas anteriormente no Iguá. Porém, nessa escola, a violência nos discursos e o preconceito racial era muito latentes em alguns alunos. Então, retomei o plano de curso que estruturei anteriormente, fiz as adequações necessárias para contemplar a realidade dos educandos dessa escola, me debrucei sobre estudos e propostas de ensino que me auxiliaram na organização de uma abordagem para a construção de uma educação

antirracista e intercultural, direcionada para o reconhecimento do pertencimento étnico e a reeducação das relações étnico-raciais.

Em 2020, solicitei remoção para a Escola Padre Isidoro, localizada no Povoado da Estiva, também zona rural. Os desafios iniciais eram os mesmos, não existia ainda um plano de curso específico para a disciplina de arte, o planejamento político pedagógico da escola ainda não estava estruturado e eu, novamente, busquei seguir meu plano de curso, mas a batalha para conseguir produzir e colocar em prática metodologias viáveis que promovessem a reeducação para as relações étnico-raciais era árdua e solitária.

Nesse mesmo ano enfrentamos a pandemia e tudo precisou ser modificado. Após longos dias sem nenhuma aula, passamos para um formato de aula remota. Meu plano de curso já não contemplava tanto as minhas expectativas, uma vez que o ensino remoto não possibilitava um ensino de arte com práticas e vivências com as linguagens da arte, nem os diálogos e trocas.

O núcleo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação criou uma plataforma para auxiliar alunos e docentes. Muitos professores ficaram responsáveis pela organização dos conteúdos e contribuíram enviando os planos de aulas e as propostas de atividades, gravaram vídeos para auxiliar na compreensão dos conteúdos e se reinventaram de todas as formas possíveis para manterem um ensino de arte com qualidade.

Em meados de 2021, quando retornaram as aulas presenciais, eu estava de licença médica, pois havia feito a retirada da lesão da laringe e continuava sem voz para atuar em sala de aula. Após três meses, mesmo com a voz frágil, retornei para a escola na função de apoio pedagógico. Os professores ainda precisavam seguir os conteúdos propostos pela plataforma e não houve, naquele período, propostas de projetos artísticos para os anos finais do ensino fundamental que abordassem a temática da reeducação para as relações étnico-raciais.

Em 2022, consegui recuperar a minha sagrada voz e, graças aos meus guias espirituais, retornei para meu chão precioso da sala de aula. Dessa vez recebemos um plano de curso estabelecido de acordo com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, porém com uma estrutura fundamentada no eurocentrismo, sem material pedagógico de qualidade, sem formação pedagógica, não havia propostas práticas possíveis para se desenvolver em sala de aula, e novamente retomei para meu planejamento e fui reestruturando as aulas de acordo com as minhas vivências e práticas anteriores, levando em conta, principalmente, as vivências e os saberes de cada um dos alunos das turmas do 6º ao 9º ano.

Esse plano de curso tornou-se meu amparo pedagógico para conceber as aulas de artes, e mesmo após a proposta de reformulação da BNCC, em tempos atuais, ainda é esse plano de curso que me ampara e me dá suporte no chão da sala de aula.

Como professora de Arte percebo que o ensino de arte ainda é negligenciado na maioria das escolas e espaços educacionais por onde passei e atuei, seja pela distribuição da carga horária da disciplina em horários fragmentados, com tempo curto para a realização de diálogos com os estudantes, seja pela falta de estrutura física para a realização das atividades práticas que envolvam as diversas linguagens de arte (teatro, dança, música, artes visuais) à falta de recursos e materiais pedagógicos de qualidade. Todo esse contexto impacta a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, interculturais e antirracistas.

A falta de formação pedagógica e a ausência da formação específica para atuar no ensino de Arte têm sido questionadas, pelos professores(as), nas Atividades Complementares - ACs. O que acontece é que muitos professores que lecionam Arte na rede Municipal de Vitória da Conquista não possuem licenciatura no campo das Artes, ou seja, em Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Assim, professores licenciados em qualquer área assumem a responsabilidade pelo ensino de arte, sem terem recebido uma formação pedagógica adequada nessa área. Essa falta de conhecimento teórico e metodológico tem gerado muitos conflitos nos encontros semanais, tanto nas ACs promovidas nas escolas, quanto nas ACs promovidas pela SMED, posto que essa falta de qualificação compromete a qualidade das aulas e a compreensão dos alunos sobre a importância e o real significado da arte.

Outro enfrentamento destinado ao professor de arte diz respeito ao uso do livro didático, que apesar de desempenhar um papel importante no sentido de orientar e sugerir conteúdos aos professores e alunos, apresenta uma abordagem superficial e fragmentada, sem estabelecer trocas de saberes e diálogos, negligenciando artistas e movimentos artísticos de diferentes contextos culturais, desperdiçando a oportunidade de promover o respeito, a valorização das diferenças e a compreensão intercultural e, com isso, limitando o potencial criativo e crítico dos alunos.

As dificuldades encontradas no meu caminhar como professora de arte levaram-me a realizar a presente pesquisa, uma vez que, como já afirmado, o ensino de Arte tem papel fundamental para a implementação de uma educação antirracista, de forma a implementar o ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana ao longo da educação básica, como demandado pela Lei n. 10.639/03 e com isso tencionar a perspectiva eurocêntrica que tem atravessado o ensino da Arte, como demonstra Cardoso Júnior (2016, 2018).

Através desta pesquisa, tecida fio a fio, pude compreender como os(as) professores(as) de Arte dos anos finais do ensino fundamental da rede Municipal de Vitória da Conquista, no exercício de suas funções, constroem (ou não) práticas pedagógicas antirracistas e em diálogo com a “interculturalidade crítica” (WALSH, 2009).

INTRODUÇÃO

A Arte é um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade com um saber outro que não o estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser (Ana Mae Barbosa).

Esta pesquisa tem como foco identificar e analisar as concepções dos/as professores/as sobre educação e práticas pedagógicas antirracistas (e intercultural) aplicadas no ensino de Arte com alunos/as dos anos finais do ensino fundamental, em Vitória da Conquista, BA, observando-se de que forma as práticas pedagógicas desses professores(as) têm contribuído (ou não) para a implementação da Lei n. 10.639/03 no espaço escolar, considerando a importância de se analisar suas interfaces com o campo da educação das relações étnico-raciais, na perspectiva da Lei n. 10.639/03 e da interculturalidade crítica.

Nesta pesquisa 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, como afirmam Gomes (2007, 2010, 2011, 2017) e Silva (2011). Nesse sentido, segundo Gomes (2007, p. 109), “os educadores e educadoras brasileiros, de qualquer pertencimento étnico-racial são convocados a construir novas posturas e práticas pedagógicas e sociais”.

Segundo Gabriel Perissé (2009), precisamos recriar as nossas práticas pedagógicas de forma autêntica, através de uma didática criativa, cujo primeiro passo para essa ação é repensar, reavaliar e revalidar o modo como ensinamos Arte. Para o autor, se aprender não for uma experiência humanizadora, de nada valerá estar em sala de aula. Por outro lado, uma “educação para a humanização” só será possível se considerar as diferenças raciais e étnico-culturais, os processos de racialização e as desigualdades que se reproduzem na sociedade e no contexto escolar, que tendem a desumanizar grupos e sujeitos atravessados por essas diferenças, como negros e indígenas em nosso país.

A prática da interculturalidade crítica na educação básica tem se mostrado cada vez mais relevante e necessária, pois é de fundamental importância que os estudantes sejam

expostos a diferentes perspectivas e culturas, a fim de promover a compreensão, o respeito e a valorização da diversidade. Por isso, segundo Candau (2008, p. 22), a perspectiva intercultural precisa articular “políticas de igualdade com políticas de identidade”.

Nas escolas brasileiras, especialmente na escola pública, se inter-relacionam sujeitos de diferentes grupos culturais, que terão que lidar com outros sujeitos também de diferentes culturas. É por isso que o “professor de Arte precisa trazer para sua sala de aula a preocupação com as diferenças culturais” (BARBOSA, 2013, p. 221).

Para Ivone Ricther (2010), a perspectiva da educação intercultural voltada para o ensino de arte pode fomentar processos mais enriquecedores de aprendizagem, além de superar a visão monocultural e eurocêntrica que predomina no ensino de arte.

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 saber⁵, pelo racismo e violência epistêmica⁶ 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 a sua cultura.

Por outro lado, a perspectiva de educação antirracista formulada pela Lei n. 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) impondo, por força da lei, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana ao longo de toda a educação básica, resultado das lutas histórias dos movimentos negros brasileiros, em especial do Movimento Negro Unificado (MNU), que desde a década de 1980 tem pautado, frente ao estado brasileiro, a necessidade de uma educação antirracista, concebendo-a como central para a desconstrução e superação do racismo e das desigualdades raciais em nosso país. A escola, concebida nesses termos, especialmente a pública, “exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade” (GOMES, 2011, p. 41) e com isso interroga

⁵ Para uma discussão sobre colonialidade do saber vê Maldonado-Torres (2019) e Oliveira (2018). A discussão sobre esse conceito será retomada ao longo da dissertação.

⁶ Segundo Oliveira (2020, p. 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”.

os processos e as políticas de formação de professores (as), o currículo escolar, os livros didáticos e as práticas pedagógicas de professores(as).

Diante da problematização apresentada, esta pesquisa buscou responder às seguintes *questões*: Que concepções sobre educação antirracista e intercultural são elaboradas por professores(as) de Artes dos anos finais do ensino fundamental de Vitória da Conquista e que práticas pedagógicas são construídas (ou não) por esses professores(as) em atendimento às determinações da Lei n. 10.639/03?

Essas indagações partiram da minha experiência profissional desde que ingressei na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista como professora de arte das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, em 2013. Após uma década de atuação em algumas escolas da Rede Municipal de Ensino, e apesar da entrada em vigor da Lei n. 10.639/2003, tenho observado a ausência de propostas pedagógicas para a reeducação das relações étnico-raciais nos Projetos Político-Pedagógicos e nas ações pedagógicas cotidianas nas escolas Municipais em que atuei, sobretudo direcionadas para o Ensino de Arte. Portanto, foram as vivências do cotidiano como professora de arte que me despertaram para a importância de buscar compreender como tem sido concebido o Ensino de Arte a partir das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) licenciados em arte.

A partir da questão de pesquisa definiu-se como *objetivo geral* identificar e analisar as concepções dos/as professores/as investigados/as sobre educação e práticas pedagógicas antirracista (e intercultural) aplicadas no ensino de Arte com alunos/as dos anos finais do ensino fundamental, em Vitória da Conquista, BA, observando-se de que forma as práticas pedagógicas desses professores(as) têm contribuído (ou não) para a implementação da Lei n. 10.639/03 no espaço escolar, e como *objetivos específicos*: Identificar e analisar as concepções dos(as) professores(as) de Arte dos anos finais do ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, acerca da implementação do ensino da História e Cultura Afro-brasileira através do ensino de Arte; analisar de que forma as práticas pedagógicas desses(as) professores(as) têm contribuído (ou não) para a implementação de uma educação antirracista e intercultural em conformidade com as determinações da Lei. n. 10.639/03; identificar e analisar, na perspectiva dos professores de Arte, os avanços e limites por eles(as) encontrados na implementação do ensino da História e Cultura Afro-brasileira em suas práticas pedagógicas.

Trata-se de uma pesquisa de *natureza qualitativa* (MINAYO, 2010; LÜDKE; ANDRÉ, 2013; MATTAR; RAMOS, 2021), do tipo *descritiva* (TRIVIÑOS, 2011; MATTAR; RAMOS, 2021), que se utilizou da *entrevista semiestruturada* (LÜDKE;

ANDRÉ, 2013; AMADO; FERREIRA, 2017). Para a organização, categorização e análise dos dados, utilizou-se da técnica da análise de conteúdo (BARDIN; 2016; FRANCO, 2021) em diálogo com o referencial teórico. 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.

No campo da arte-educação intercultural a pesquisa buscou amparo nas reflexões de Barbosa (2005, 2011, 2013), Richter (2003, 2010) e Cardoso Júnior (2014, 2016, 2018), que compreendem que o ensino de arte deve promover diálogos com a diversidade cultural e com as produções artísticas dos diferentes grupos culturais, como negros e indígenas. Além disso, segundo as autoras, o ensino de Arte deve compreender e reconhecer as referências culturais dos estudantes e estabelecer diálogos entre políticas de igualdade, diferença e políticas de identidade. Para a discussão sobre interculturalidade e educação utilizou-se de autores como Walsh (2009, 2017), Candau (2008, 2012, 2014, 2016), Sacavino (2016), Fleuri (2002) e outros.

O referencial teórico e a revisão da literatura são também compostos por documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), a Lei n. 10.639/2003, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte (2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), além dos(as) estudiosos(as) do campo da educação para as relações étnico-raciais, a exemplo de Gomes (2006, 2007, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2017), Silva (2010, 2011), Gonçalves e Silva (2006), Gomes e Silva (2006) e outros.

A dissertação está organizada, além da *Introdução*, em três capítulos. No primeiro, intitulado “*Perspectiva metodológica*”, apresenta-se o percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa, a abordagem e o tipo de pesquisa adotada, além da definição e caracterização dos sujeitos/colaboradores da pesquisa e a técnica utilizada para a organização e a análise dos dados.

No segundo capítulo, “*Educação para as relações étnico-raciais, a Lei n. 10.639/2003 e o ensino de Arte*”, apresenta-se o marco teórico da pesquisa, os conceitos, concepções e categorias utilizadas. Aborda-se a discussão sobre interculturalidade e ensino de arte, a educação intercultural como possibilidade para a implementação da Lei n. 10.639/03 e a trajetória do ensino de arte no Brasil. Apresenta-se, ademais, a revisão sistemática realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior – CAPES sobre o levantamento da produção acadêmica acerca do ensino de arte e as relações étnico-raciais no período compreendido entre 2013-2023.

O capítulo terceiro intitula-se “*Concepções sobre práticas pedagógicas e educação antirracista de professores(as) de Arte da rede pública de ensino de Vitória da Conquista - BA*”. Nele, apresentam-se a discussão e a análise dos dados empíricos, à luz do referencial teórico mobilizado pela pesquisa. Por fim, a *conclusão*, em que, entre os resultados encontrados, destacam-se os seguintes: identificou-se, entre outras questões, 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. Por outro lado, 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. 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 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.

1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Neste capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados para a construção da presente pesquisa. Especificamente, situa-se a abordagem e o tipo de pesquisa, as técnicas utilizadas para a produção dos dados, a caracterização dos sujeitos e do campo da pesquisa e a técnica utilizada para a organização e análise dos dados.

1.1 Definição e caracterização da abordagem e do tipo de pesquisa

Richardson (2015, p. 15) afirma que “a única maneira de aprender a pesquisar é fazendo uma pesquisa”. Contudo, segundo o autor, o pesquisador neófito pode recorrer a outros meios, também úteis, como “conversar com pesquisadores experientes”, posto que ele pode auxiliá-lo a uma “melhor compreensão dos problemas da pesquisa”. É preciso reconhecer, ademais, que “não existe uma fórmula mágica e única para realizar uma pesquisa ideal”.

Por outro lado, a prática da pesquisa requer do pesquisador certas competências, como “aprender a olhar”, como propõe Mirian Goldenberg (2004). Segunda ela, “fazer uma pesquisa significa aprender a pôr ordem nas próprias ideias” (p. 68), e isso exige método e domínio de teoria. Por isso, segundo Minayo (2010, p. 54), “o método tem uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo investigador”. A metodologia, para a autora, “inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos para operacionalização do conhecimento (técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e a sensibilidade)” (2009, p. 14).

As discussões relativas ao método, a depender do tipo de abordagem acerca do social, costuma, segundo Minayo (2010, p. 54), encaminhar-se para os domínios do qualitativo e do quantitativo, quase sempre “desenvolvido de forma inadequada e por oposição”. Para a autora, é preciso reconhecer que “os dois tipos de abordagem e dos dados delas advindos, porém, não são incompatíveis”, de forma que “entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa” (2009, p. 22).

Esta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem de natureza qualitativa. As abordagens qualitativas, segundo Bogdan e Biklen (1982, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 12),

[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

O estudo qualitativo não se preocupa com procedimentos de quantificação, mas sim com o aprofundamento da apreensão de uma realidade de determinado grupo social, como salienta Minayo (2009). Nesse sentido, “as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (2009, p. 57).

Segundo Mattar e Ramos (2021, p. 132), as pesquisas qualitativas têm por objetivo compreender determinados fenômenos em profundidade. São “basicamente interpretativas. Assim, a análise, discussão e interpretação dos resultados envolve a identificação de padrões recorrentes e sua comparação com a literatura e o referencial teórico”, o que requer a utilização de diferentes procedimentos para a coleta de dados, sendo os mais utilizados a “observação, entrevistas e análise documental”.

Em relação aos objetivos ou níveis de interpretação, “as pesquisas são, usualmente, classificadas como exploratórias, descritivas e explicativas, embora um estudo possa ter objetivos que perpassam mais de uma dessas classificações (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 119). Esta pesquisa caracteriza-se como do tipo *descritiva*, posto que esse tipo de pesquisa propõe descrever e identificar a perspectiva dos sujeitos acerca de uma variedade de fenômenos: por exemplo, pode-se buscar compreender a visão de docentes acerca de sua formação didático-pedagógica, dos saberes docentes que mobilizam, das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação que adotam, das práticas pedagógicas voltadas para o ensino da cultura afro-brasileira e africana, entre outras questões. No mesmo sentido, segundo Triviños,

A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc. (2011, p. 110).

Os estudos e pesquisas descritivas, conforme Triviños (2011, p. 110), buscam “descrever [...] os fatos e fenômenos de determinada realidade” social e exigem do investigador(a) “uma precisa delimitação de técnicas, métodos [...] e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados” (p. 112).

Uma das etapas essenciais para a delimitação do problema de pesquisa e construção do referencial teórico passa pela pesquisa/revisão bibliográfica acerca do tema e objeto de estudo. Segundo Creswell (2010), a revisão bibliográfica é compreendida como uma das primeiras etapas da pesquisa científica e tem como propósito ampliar discussões e preencher lacunas de estudos anteriores desenvolvidos no campo, podendo, ainda, contribuir para a melhor definição do problema de pesquisa, bem como situar a relevância social da investigação dentro do escopo teórico-metodológico já constituído no campo acadêmico. Segundo Minayo (2010, p. 182), “a pesquisa bibliográfica pode ter níveis de aprofundamento, mas deve abranger, minimamente, os estudos clássicos sobre o objeto em questão (ou sobre os termos de sua explicação) e os estudos mais atualizados sobre o assunto”.

Neste trabalho, uma das etapas da pesquisa bibliográfica compreendeu uma revisão sistemática, realizada no período de maio e junho de 2023, a partir de um levantamento sobre o objeto de estudo, no banco de dissertações e teses da Capes, sobre o ensino de arte e as relações étnico raciais, com o objetivo de identificar e descrever as produções acadêmicas produzidas no Brasil no período entre 2013-2023, utilizando os seguintes descritores: Ensino de Arte e Educação Étnico-Racial.

Segundo Morandi e Camargo (2015, p.141), a revisão sistemática é uma etapa fundamental da condução de pesquisas científicas e é “crucial para que possamos obter informações desejadas em um crescente volume de resultados publicados, algumas vezes similares; outras, contraditórios”.

1.2 Técnica utilizada para a produção/coleta dos dados

Nas pesquisas de natureza qualitativa as entrevistas são uma das técnicas mais utilizadas na produção/coleta de dados, sobretudo na área de educação (MATTAR; RAMOS, 2021). Além disso, segundo Lüdke e André (2013, p. 38), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolha nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode, também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as

quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

Embora esta pesquisa tenha se utilizado da técnica da entrevista para a produção/coleta de dados, é preciso esclarecer que tal técnica pode assumir diferentes formas quanto a sua estrutura, como, por exemplo, a entrevista estruturada ou diretiva, a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, a entrevista não estruturada ou não diretiva e a entrevista informal (AMADO; FERREIRA, 2017).

A entrevista estruturada centra-se, geralmente, num tema determinado e restrito [...]. As perguntas colocadas devem ser programadas adequadamente e lançadas de um modo estandardizado a todos os participantes – não há, portanto, grande flexibilidade no processo; a entrevista não estruturada ou não-diretiva [...] parte de uma noção de grande complexidade do comportamento humano, pelo que procura entendê-lo sem que para isso avance categorias prévias e delimitadoras da investigação. As perguntas derivam da interação, não existindo, portanto, qualquer grelha prévia de questões, respeitando, pelo contrário, a lógica do discurso do entrevistado – o que exige muita competência e sensibilidade por parte do investigador. A entrevista informal – conversação tem um papel relevante na investigação etnográfica. Não [há], portanto, um plano prévio, tratando-se, em muitos casos, de verdadeiras ‘conversas’ ou ‘troca de ideias’ acerca do vivido. [...] As modalidades específicas da entrevista e os momentos da sua realização [variam] em função de objetivos e oportunidades (2017, p. 210 -212).

Esta pesquisa utilizou-se da *entrevista semiestruturada* por entender ser a mais adequada para produzir/coletar os dados que pudessem responder à questão e aos objetivos da pesquisa. A entrevista semiestruturada, conforme Lüdke e André (2013, p. 40), “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Dessa forma, as questões que compõem o roteiro da entrevista

[...] derivam de um plano prévio, um guião onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de respostas ao entrevistado (AMADO; FERREIRA, 2017, p. 210).

Segundo Lüdke e André (2013), a entrevista semiestruturada apresenta como vantagem, em relação a outras técnicas, o fato de que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Além disso, nesse tipo de entrevista, “os dados obtidos, geralmente audiogravados e posteriormente transcritos, serão sujeitos à análise de conteúdo” (AMADO; FERREIRA, 2017, p. 211). Nesta pesquisa, como será demonstrado em uma próxima seção deste capítulo, a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) foi a técnica utilizada para a categorização, organização e análise dos dados.

Além da entrevista semiestruturada, como já referido, a pesquisa utilizou-se, também, do *questionário*, constituído com o mesmo roteiro de perguntas da entrevista semiestruturada, enviado aos colaboradores da pesquisa, em virtude da dificuldade encontrada para realizar algumas das entrevistas de forma presencial. O questionário pode ser definido, segundo Gil (2012, p. 121), “como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas”, entre outras coisas, sendo, na maioria das vezes, “[...]proposto por escrito aos respondentes”.

Como primeiro passo para a realização da pesquisa, em dezembro de 2021, foi solicitada ao setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação - SMED a lista dos professores graduados em arte que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Prontamente o setor concedeu o documento, contabilizando dezenove (19) professores graduados em artes lecionando na Rede Municipal de ensino de Vitória da Conquista.

Como estávamos no final do ano letivo de 2021 e se aproximava o período das férias, organizei os contatos dos professores e iniciei a busca pelos encontros em março de 2022 para apresentar o meu propósito com a pesquisa e agendar o melhor horário e o local para a realização das entrevistas com aqueles(as) que se disponibilizassem a colaborar.

Foram encontradas muitas dificuldades em organizar os horários para a realização das entrevistas, pois a pesquisadora faz parte dos dezenove professores(as) Licenciados em arte que atuam na Rede Municipal de ensino de Vitória da Conquista - BA, e, naquele momento, encontravam-se em sala de aula, com uma carga horária de 40 horas semanais. Sugeriu-se, então, encontros em ambiente residencial, aos finais de semana.

Dos 18 professores convidados a participarem, somente 10 optaram por colaborar com a pesquisa. Alguns justificaram que por possuírem vínculo em outras instituições não tinham disponibilidade de horário, alguns demonstraram desinteresse pela temática e outros simplesmente desmarcaram o encontro sem justificativa. Dos dez professores que aceitaram participar, seis enfrentaram o contratempo dos encontros nos finais de semana e foram importantes colaboradores para a realização desta pesquisa, participando das entrevistas que foram realizadas fora do ambiente escolar, entre os períodos de setembro de 2022 até novembro de 2022 e levaram, em média, quarenta minutos de duração cada uma.

Devido ao contexto da pandemia de COVID-19, enfrentávamos algumas restrições para encontros presenciais. Dois professores precisaram cancelar os encontros por questões de saúde e não conseguiram remarcar, outros dois demonstraram muito interesse e disposição em participar, porém não tinha tempo e disponibilidade para um encontro presencial aos finais de

semana. Portanto, devido às dificuldades que foram surgindo para a realização das entrevistas, repensamos a nossa proposta inicial para coletar os dados e resolvemos utilizar a aplicação de questionário entre os períodos de março de 2023 até abril de 2023, a partir de formulário enviado pelo *google forms* para os quatro professores, seguindo o mesmo roteiro das entrevistas.

1.3 Caracterização de Vitória da Conquista e dos sujeitos/colaboradores da pesquisa

O Município de Vitória da Conquista, segundo Rocha e Quadros (2015, p. 13), “tem uma história que remonta à colonização exploratória do território brasileiro e é fruto do processo de colonização portuguesa do século XVIII e início do XIX”.

O território onde hoje está localizado o município de Vitória da Conquista era conhecido como Sertão da Ressaca, inicialmente território habitado pelos povos indígenas Pataxós, Mongoyós e Ymborés. Segundo Oliveira (2020, p. 18),

O Sertão da Ressaca foi um lugar de refúgio onde etnias indígenas puderam sobreviver. Em fins do século XVIII, “o canto do pássaro agourento” prenunciava um tempo nefário que chegaria com a poeira das tropas, com o estrondo das armas e com os latidos dos cães. Era o tempo da luta sangrenta. Os contatos entre brancos e índios aconteceriam com muita rapidez e os combates seriam inevitáveis. E eles chegaram. Cruentos e traiçoeiros foram, pouco a pouco, causando às sociedades indígenas a transformação das suas estruturas sociopolíticas, econômicas e culturais.

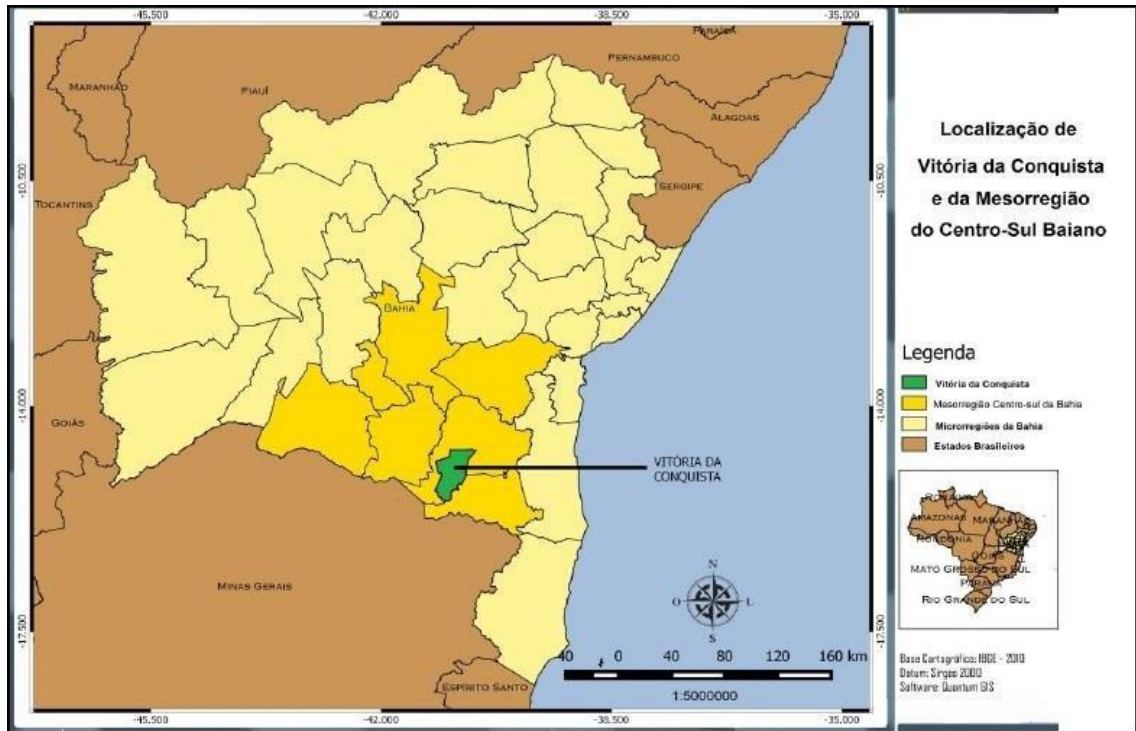
Cada um desses povos possuía suas línguas, seus ritos religiosos, suas práticas culturais e artísticas e travaram várias lutas pela ocupação e permanência no território, sobretudo a partir da chegada dos colonizadores portugueses à região. A chegada dos colonizadores portugueses por volta do século XVIII marcou os primeiros registros de ocupação que se deu à base de muitos conflitos, confrontos e sangue. As terras dos povos indígenas foram tomadas e, em meados do século XIX, se iniciou o povoamento do Arraial da Conquista.

Aos poucos a cidade foi crescendo e as primeiras ruas se formaram nas proximidades do Rio Verruga. Por volta de 1780, havia cerca de 60 casas no Arraial. Em 1840, Sertão da Ressaca era distrito da Vila de Caetitê e ficou denominado como Vila Imperial da Vitória; o número de casas já havia se multiplicado e seus habitantes eram os colonizadores e seus descendentes, os negros que vieram escravizados, além de sertanejos e litorâneos.

Pela Lei Provincial nº 124, de 19/05/1840, houve o desmembramento do município de Caetitê e a Vila Imperial da Vitória passou a se chamar Vitória. Em 01/07/1891 a vila da Vitória foi reconhecida como uma cidade e a sua denominação passou a ser Conquista.

Pelo Decreto-lei Estadual nº 141, de 31/12/1943, retificado pelo Decreto Estadual nº 12978, de 01/06/1944, o município de Conquista recebeu a denominação de Vitória da Conquista.

Localização de Vitória da Conquista e da Mesorregião do Centro-Sul baiano (Planalto da Conquista)



Fonte: Base cartográfica IBGE-2010 Autor: Lucas Araújo

Atualmente, Vitória da Conquista é o terceiro maior município da Bahia. Fica localizado no semiárido baiano e tem uma população, segundo o último censo IBGE (BRASIL, 2022), composta por cerca de 387.524 habitantes, com densidade demográfica 113,97 hab/km². A taxa de escolarização da população entre 6 a 14 anos é de 96,8% [2010].

Segundo Quadros e Ferraz (2015), o município de Vitória da Conquista consta com 24 bairros, em sua zona urbana, e 12 distritos: Bate-pé, Cabeceira do Jiboia, Cercadinho, Dantelândia, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São Sebastião, São João da Vitória, Veredinha e Vitória da Conquista, o distrito sede.

Em relação ao perfil socioeconômico, a cidade de Vitória da Conquista não se distancia do padrão existente em outras cidades do país. Verifica-se, em sua parte mais central e sudeste, uma extensa área ocupada por residências horizontais e verticais, nas quais os indicadores socioeconômicos sugerem um padrão de vida associado às camadas média e alta da população. Os demais bairros, na medida em que se distanciam dessa grande área, vão progressivamente apresentando queda no padrão socioeconômico da população residente, atingindo os piores índices nos bairros limítrofes do perímetro urbano, que acabam por formar extensas manchas de pobreza no território da cidade. (QUADROS; FERRAZ, 2015, p. 120).

A rede Municipal de Educação⁷ de Vitória da Conquista é composta por 65 escolas localizadas na zona rural e 52 escolas localizadas na zona urbana, além de 32 creches, totalizando 149 unidades escolares. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no ano de 2021, era de 5,6 nos anos iniciais do ensino fundamental e 5,2 nos anos finais do ensino fundamental.

Atualmente, Vitória da Conquista conta com três instituições públicas de ensino superior: a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a Universidade Federal da Bahia e o Instituto Federal da Bahia, além de diversas faculdades privadas que ofertam ensino presencial e à distância.

Outro ponto de destaque, de relevância incontestável para o olhar de uma professora artista que reside na cidade de Vitória da Conquista, é a sua riqueza cultural e a contribuição artística dos artistas locais, desde os que fizeram parte da história da cultura em tempos passados e que reverberam sua arte nos olhares, corações e corpos da população, e dos artistas atuais que remontam a cada dia o cenário cultural, promovendo arte em suas diversas linguagens.

Os registros históricos do município, como os de Mozart Tanajura (1992) e Aníbal Lopes Viana (1982), apontam uma movimentação cultural datada desde meados de 1910, que abrange filarmônicas, grupos teatrais, literatura, cinema e as manifestações das festas populares, como os Ternos de Reis, o São João, o Carnaval.

Esse movimento se traduzia, comumente, sob a forma de teatro e expressão literária, promovidos pelas diversas entidades culturais que foram surgindo, na comunidade conquistense, durante a sua fase embrionária em busca da expressão urbana. Também representou papel de destaque nesse movimento cultural a presença das filarmônicas, que foram a vida e a alma da cidade naquele período de transição entre a estagnação e o desenvolvimento (TANAJURA, 1992, p. 103).

Entre os grandes nomes de artistas que deixaram um grande legado cultural estão: O cineasta, ator e escritor conquistense Glauber Rocha (1939-1981); os professores e poetas Laudionor de Andrade Brasil (1901-1950) e Camillo de Jesus Lima (1912-1975); nas artes plásticas destacam-se Aurino Cajaíba da Silva (1917-1997) e J. Murilo (1936-2013); no teatro, o ator e diretor Carlos Jehovah (1945-2021), Gildásio Leite (1946 – 2019), Avanilton Carneiro (1957-2023). Na música, podemos desfrutar das obras e poesias do grande músico Elomar Figueira.

⁷ Informação retirada do portal da prefeitura: <https://www.pmvc.ba.gov.br/educacao/> atualizado em 17 de agosto de 2023 as 10:57:47. Acesso em: 12/11/2023

Muitos artistas locais atuais e grupos artísticos se inspiram nas contribuições deixadas por esses grandes artistas. Atualmente, nas artes plásticas podemos contar com a arte dos artistas Silvio Jessé, Romeu Ferreira, Edméa Oliveira, entre outros. Entre os grupos de Teatro atuantes podemos citar a Companhia Operakata de Teatro, CazAzul Teatro Escola, Cia Aquário Teatro e Cinema, O coletivo de Teatro Labor, entre outros. No grafite temos em destaque o artista Tiano Vilarino. O cenário musical atual é muito valioso e diversificado na cidade, dentre tantos nomes destaco: Xangai, Evandro Correia, Eulá, Gutemba, Papalo Monteiro, Alisson Menezes, Ana Barroso, entre outros.

1.3.1 Caracterização dos sujeitos/colaboradores da pesquisa

Como já referido, participaram desta pesquisa dez professores licenciados em Arte, que lecionam na rede municipal de Vitória da Conquista e que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o ensino de Arte para o segmento do ensino fundamental (1º ao 9º ano) engloba as quatro linguagens: Artes visuais, Teatro, Dança e Música.

O primeiro critério utilizado para a seleção dos sujeitos participantes desta pesquisa foi ser professor(a) licenciado em uma ou mais das linguagens citadas e estar atuando nos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Vitória da Conquista. Em seguida, solicitei ao setor de Recursos Humanos da SMED a lista dos professores graduados em Arte que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e fiz o primeiro contato com esses docentes, apresentando a proposta da pesquisa e realizando o convite para a contribuição com o trabalho.

O primeiro encontro com os professores que aceitaram participar da pesquisa foi realizado no dia da Atividade Complementar (AC) de linguagens, promovida pelo núcleo pedagógico da SMED, no Centro Glauber Rocha. Houve dificuldades em agendar encontros nas escolas, pois os professores atuavam em locais distintos e trabalhavam nos mesmos dias da semana, portanto, só conseguíamos nos encontrar aos finais de semana, ou nos dias da AC.

Por conta das demandas de trabalhos e outras impossibilidades, alguns professores não puderam participar das entrevistas. Então, delimito minha análise a dez sujeitos que atuam em escolas distintas, todas localizadas em zona urbana. Seis professores contribuíram para a pesquisa a partir do agendamento para a realização das entrevistas semiestruturadas e quatro professores conseguiram contribuir a partir dos questionários enviados pelo *google forms*.

É importante destacar que de acordo com o termo de consentimento e esclarecimento que foi assinado por cada professor participante para esta pesquisa optamos por manter o anonimato das escolas e sujeitos com o propósito de resguardar as instituições e as identidades dos participantes. Portanto, são atribuídos nomes fictícios tanto para a identificação dos sujeitos quanto das escolas em que esses atuam.

No quadro abaixo apresento a caracterização dos sujeitos/colaboradores desta pesquisa. Como esses sujeitos tornaram-se as flores do meu jardim, seus nomes estão identificados de forma fictícia, com nome de flores, e as escolas em que atuam estão identificadas, de forma também fictícia, com nome dos bairros⁸ da cidade, como forma, também, de apresentar a diversidade de escolas em que atuam os participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome	Categoria Funcional	Função	Instituição de formação	Graduação-ano de conclusão	Escola em que atua	Cor/raça/etnia	Tempo de atuação como docente
Girassol	Contratada	Professora de arte	UNIMES	Artes visuais 2014	Guarany	Parda	4 anos
Margarida	Contratada	Professora de arte	UNEB	Artes Visuais 2012	Alto Maron	Parda	04 anos
Azaleia	Efetivo	Professor de arte	UFBA	Licenciatura em Teatro 2013	Candeias	Preto	10 anos
Lirio	Efetivo	Professor de arte	UNEB	Artes Visuais 2014	Bateias	Preto	06 anos
Crisântemo	Efetivo	Coordenador	Centro Universitário Claretiano	Ed. artística – 2014	Primavera	Pardo	09 anos
Tulipa	Efetiva	Professora de arte	Centro Universitário Claretiano	Ed. Artística	Zabelê	Parda	08 anos
Iris	Contratada	Professora de arte	UNIASSELVE	Artes visuais	Patagônia	Branca	04 anos
Antúrio	Efetivo	Professor de arte	Centro Universitário Claretiano	Artes Visuais	Brasil	Pardo	15 anos
Hortênsia	Contratada	Professora de arte	UNIASSELVE	Artes visuais	Alegria	Parda	04 anos
Açucena	Contratada	Professora de arte	Centro Universitário Claretiano	Licenciatura em Música	Jurema	Parda	04 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

⁸ Os professores participantes desta pesquisa estão lotados em diferentes escolas, situadas em bairros distintos da cidade de Vitória da Conquista e não há uma correspondência da localização da escola com a denominação dos bairros descritos no quadro de caracterização dos sujeitos.

A professora *Girassol* cursou Licenciatura em Artes Visuais na Unimes, reconhece-se como parda, é professora contratada e atua na Rede há quatro anos nas turmas de 6º ao 9º ano, na Escola Municipal Guarany.

A professora *Margarida* identifica-se como parda, é professora contratada, cursou Licenciatura em artes visuais na UNEB e atua na Escola Municipal Alto Maron desde 2019, nas turmas de 6º ao 9º ano.

O professor *Azaleia* identifica-se como preto, é professor efetivo na rede, cursou Licenciatura em Teatro na UFBA, atua na Rede desde 2013, nas turmas dos anos finais do ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Já lecionou em outras escolas, mas atualmente é professor na Escola Municipal Candeias.

O professor *Lírio* identifica-se como preto, é professor efetivo, licenciado em Artes visuais pela UNEB e atua apenas nas turmas de 8º e 9º anos dos anos finais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Bateias, desde 2016.

O professor *Crisântemo* reconhece-se como pardo, atua⁹ como Coordenador Pedagógico, é pedagogo e licenciado em Educação artística pelo Centro Universitário Claretiano, atua na Escola Municipal Primavera desde 2014. É professor efetivo da SMED.

A professora *Tulipa* é efetiva, identifica-se como parda, atua, desde 2019, nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, no 6º e 7º anos, na Escola Municipal Zabelê. É graduada em Educação Artística pelo Centro Universitário Claretiano.

A professora *Iris* é contratada, graduada em Artes Visuais pela UNIASSELVE, identifica-se como branca, atua há quatro anos nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, do 7º ao 9º ano, na Escola Municipal Patagônia.

O professor *Antúrio* reconhece-se como pardo, é graduado em Educação Artística pelo Centro Universitário Claretiano. É professor efetivo na Rede há quinze anos e já atuou como professor em muitas escolas do município. Atualmente, ministra aulas nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), na Escola Municipal Brasil.

A professora *Hortênsia*, docente contratada, identifica-se como parda, cursou Licenciatura em Artes Visuais na UNIASSELVE, atua há quatro anos na Escola Municipal Alegria, nas turmas do 6º ao 9º ano.

⁹ O professor Crisântemo possui duas graduações (Pedagogia, realizada na UESB e concluída em 2007; e Educação Artística pelo Centro Universitário Claretiano, concluída em 2014). No período da entrevista concedida estava em transição da função de professor de arte dos anos finais (6º ao 9º ano) para a função em que exerce atualmente (2023) que é de coordenador pedagógico.

A professora *Açucena* é contratada, identifica-se como parda, atua nos anos finais do Ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, na Escola Municipal Jurema, desde 2019. Cursou Licenciatura em Música no Centro Universitário Claretiano.

Esses sujeitos são os professores que me inspiram mais a cada dia, entre eles estão colegas que cursaram comigo Licenciatura em Teatro em Salvador, na UFBA; colegas que foram meus alunos quando fui Tutora presencial do curso de Licenciatura EAD em Educação Artística no Centro Universitário Claretiano, em Vitória da Conquista; colegas que conheci no labor diário de lecionar arte na Rede Municipal de Ensino e colegas que tive o privilégio de conhecer graças ao processo de investigação desta pesquisa.

1.4 Técnica utilizada para a organização e análise dos dados

Como técnica para organização e análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), Amado, Costa e Crusoé (2017) e Franco (2018).

Podemos, pois, dizer que o aspecto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017, p. 304-305).

Segundo Minayo, a técnica de análise de conteúdo, atualmente compreendida muito mais como um conjunto de técnicas, surgiu nos Estados Unidos [no início do século XX].

[...] Atualmente podemos destacar duas funções na aplicação da técnica: uma se refere à verificação de hipóteses e/ou questões. A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (2009, p. 74).

Para Bardin (2016, p. 44), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Nesta pesquisa, utiliza-se a “análise de conteúdo temática” (MINAYO, 2009, 2010), cuja noção de tema, segundo Minayo (2010, p. 315), “[...] está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela compreende um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo”, de forma que realizar uma análise temática “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (p. 316).

O tratamento dos dados neste trabalho seguiu o esquema proposto por Bardin (2016), apontando três pontos centrais na análise do conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A *pré-análise* envolve algumas etapas, as quais utilizamos: a *leitura flutuante*, momento que “requer que o pesquisador tome contato direto e intenso com o material de campo, deixando-se impregnar pelo seu conteúdo” (MINAYO, 2010, p. 316) e a *constituição do corpus*, “que diz respeito ao universo estudado em sua totalidade” (p. 316), devendo obedecer aos seguintes princípios:

Exaustividade: que o material contemple todos os aspectos levantados no roteiro; *representatividade*: que ele contenha as características essenciais do universo pretendido; *homogeneidade*: que obedeça a critérios precisos de escolha quanto aos temas tratados, às técnicas empregadas e aos atributos dos interlocutores; *pertinência*: que os documentos analisados sejam adequados para dar respostas aos objetivos do trabalho (2010, p. 316-317).

A fase de *exploração do material* consiste numa exploração classificatória do material, como forma de “alcançar o núcleo de compreensão do texto” (p. 317), buscando ordená-lo e categorizá-lo. O *tratamento dos resultados, inferência e a interpretação* corresponde à fase de análise e interpretação dos dados, à luz do quadro/referencial teórico acionado pela pesquisa (MINAYO, 2010).

Iniciou-se a primeira fase proposta por Bardin (2016), ou seja, a pré-análise, realizando a leitura flutuante da transcrição das entrevistas, que constituem o *corpus* empírico, objetivando captar o conteúdo geral das entrevistas. Após a constituição do *corpus*, buscou-se identificar as primeiras categorias de análise e, com isso, proceder à fase de exploração do material de forma mais exaustiva. Na fase de exploração do material, buscou-se classificá-lo e categorizá-lo em eixos/categorias temáticas, que se tornaram objeto de análise e interpretação, realizadas à luz do referencial teórico que orienta a pesquisa.

2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, A LEI N. 10.639/2003 E O ENSINO DE ARTE

A Educação brasileira, a partir da promulgação da Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo de toda a educação básica, tem sido desafiada em diferentes níveis: primeiramente, a superar, do ponto de vista curricular, a “colonialidade do saber” (MALDONADO-TORRES, 2019), que imprime currículos de tradição eurocêntrica e monoculturais e produziu, como consequência, a negação de outros modos e formas de conhecimento, sobretudo os produzidos pelas populações negras e indígenas de nosso país.

Enfrentar essa matriz colonial de poder implica, do ponto de vista do conhecimento, desmontar o racismo epistêmico. Segundo Oliveira e Candau (2010), o racismo epistêmico se funda no privilégio dado à matriz de conhecimento ocidental e os processos que a legitima, ao mesmo tempo em que considera conhecimentos não ocidentais como inferiores, assim como aqueles(as) que os produzem.

Por outro lado, do ponto de vista político e pedagógico, a referida lei, ao tencionar o campo da educação, interpela-o no sentido de que é preciso construir novas experiências pedagógicas e curriculares que sejam capazes de dialogar com outros regimes de conhecimentos e “pedagogias outras” (WALSH, 2009), reconhecendo o caráter multicultural da sociedade brasileira e, da mesma forma, instituir “práticas educativas dedicadas à desnaturalização e ao combate às manifestações de preconceitos, discriminações e estereótipos” que “negam visibilidade às diferenças presentes na escola e na sociedade” (CARDOSO JÚNIOR, 2016, p. 378).

O projeto de educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva da Lei n. 10.639/03, resulta de um acúmulo de lutas históricas dos diferentes movimentos negros que, ao longo do século XX, reconheceram na educação um importante instrumento de luta para o combate ao preconceito e à discriminação racial e suas consequências, sobretudo para as populações negras. Por isso, segundo Gomes (2011, p. 41),

A implementação da Lei nº 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que de mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã.

O Movimento Negro Unificado¹⁰, constituído no final da década de 1970, tem realizado incontáveis mobilizações e contestações, denunciando o descaso com a invisibilidade da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, propondo estudos a respeito da revisão da história da África, dos africanos, do Brasil e dos afro-brasileiros, torando-se educador da sociedade brasileira, a partir dos saberes construídos nas lutas pela emancipação do povo negro, como propõe Gomes (2017). No seu papel educativo, o Movimento Negro, segundo a autora, “[...] educa e reeduca a sociedade, o Estado e a si mesmo sobre as relações raciais, o racismo e a diáspora africana. E, se é um educador, ele constrói pedagogias. E se constrói pedagogias, interfere nos processos educativos e nas políticas educacionais” (2022, p. 27).

Não é à toa que em 2003, o então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, em reconhecimento da luta do Movimento Negro Unificado, que vinha sendo construída a partir do final da década de 1970, e das injustiças sofridas pela população negra no Brasil e no sentido de implementar uma educação que reconhecesse a história dos povos africanos que contribuíram na formação de nosso país, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – 9.394/1996), com a promulgação da lei n. 10.639/2003¹¹ e suas Diretrizes Curriculares publicadas em 2004. A partir da perspectiva de educação antirracista proposta pela lei em questão

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei (GOMES, 2007, p. 104).

Ademais, a referida lei, na perspectiva de Silva (2010, p. 41), tem sido um vetor para produzir o “enegrecimento da educação” por ela entendido como um movimento em que “[...] negros e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial própria”.

¹⁰ O Movimento Negro Unificado se constitui em fins da década de 1970. Contudo, é preciso reconhecer a ação dos movimentos negros que vão se constituindo, em especial em fins do século XIX e no decorrer de toda a primeira metade do século XIX, como a Imprensa Negra, a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro que, dentre as muitas ações realizadas, construíram estratégias de educação voltadas à população negra, em especial as que compunham as camadas populares, como ressaltam Domingues (2007), Gonçalves e Silva (2000, 2006), Silva (2011) e Gomes (2017).

¹¹ Alterada em 2008, torna-se Lei 11.645, que, além do ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, introduz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena, ao longo de toda a Educação Básica.

No processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados. É nesse sentido que, do ponto de vista do Movimento Negro, a educação de todos os cidadãos, negros e não negros tem de ser enegrecida (2010, p. 41).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNER) explicitam que a “educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14), de modo que

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (2004, p. 14-15).

É nesse sentido que o ensino de artes pode promover o que as diretrizes recomendam, através de práticas de encontros e diálogos que possam afetar o educando de forma positiva, contribuindo para que ocorra a reeducação das relações étnico-raciais e que se prime pela construção de conhecimentos voltados à formação de atitudes, posturas e valores em torno de uma educação na qual a população negra e afrodescendente tenham orgulho do seu pertencimento étnico-racial. Destaca-se, ainda, a necessidade de se criar condições no ambiente escolar para que os professores estejam qualificados e, acima de tudo, sensibilizados para trabalhar com as relações conflituosas produzidas pelo racismo, posto que, como afirmam as referidas diretrizes, “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” (2004, p. 15).

Silvério e Trinidad (2012) chamam a atenção para a necessidade de se reeducar para as relações raciais e isso implica na construção de novas aprendizagens e de novas relações entre negros e brancos, que devem se pautar em projetos conjuntos que tenham como objetivo a construção de uma sociedade mais justa, igual e equânime. Nesse sentido, trata-se de

desconstruir um tipo de educação que durante muito tempo foi influenciada pela colonização e pelo resquício da escravidão.

Portanto, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação e as leis n. 10639/03 e 11.645/08 lançam propostas para que se torne viável reeducar para as relações raciais, de forma a desconstruir pensamentos colonizados, proporcionando um movimento de ressignificação e de construção de pedagogias antirracistas que conduzam ao debate sobre a educação para relações étnico-raciais dentro e fora do espaço escolar, ou uma “pedagogia da diversidade” que “[...] faz parte da história de luta dos negros e negras brasileiros [que] se adensa no início do século XX, fruto das organizações negras e suas alternativas de educação formal e não formal para a comunidade negras.” (GOMES, 2017, p. 134).

Os desafios das instituições de educação não são apenas garantir o direito ao ensino de qualidade para todos, mas também fazer dessas instituições um lugar onde todos se sintam valorizados na sua diferença, acolhidos e reconhecidos como indivíduos de direito em suas particularidades identitárias. A partir dessas reivindicações o tema das relações raciais vem ganhando uma maior visibilidade na sociedade brasileira, levando-nos a repensar, inclusive, na estrutura da escola.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004, p.17).

Ao implantar essa perspectiva de educação e ensino, a partir das demandas trazidas pelos movimentos sociais, o estado está reconhecendo que a sociedade brasileira é composta por diferentes culturas, sendo dever do estado reconhecer a participação de todas elas na formação do povo brasileiro. Nesse sentido, segundo Gomes (2010, p.78-87),

[...] A escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão não só na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada dos professores. [...] Para que a Lei 10.639/03 se efetive, de fato, faz-se necessário que ela também seja tomada como uma reivindicação da categoria docente. [...] Uma lei de tal força política e pedagógica faz parte de um processo mais amplo de mudança estrutural na escola. Por isso, estamos desafiados a tratar a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira na educação básica com o mesmo profissionalismo e seriedade com que tratamos as outras discussões, temas e questões sociais, políticas e históricas presentes no campo educacional e escolar.

Construir educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva do antirracismo, potencializa a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na medida em que se torna possível transformar ideologias racistas que ainda impregnam a sociedade brasileira e suas instituições, a exemplo das instituições escolares. Isso não significa dizer que apenas a escola é responsável pela superação dos preconceitos e das discriminações raciais ou que as relações étnico-raciais devam ser discutidas somente no ambiente escolar.

Rodrigues (2014) e Barbosa (2013) destacam que uma educação multicultural, em nossa perspectiva, intercultural crítica sobre o ensino de Arte, deve priorizar o cuidado de promover os cruzamentos culturais através da identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte, dentro e entre grupos culturais. Também ressaltam a importância de se reconhecer e se valorizar a diversidade racial e cultural da Arte em nossa sociedade, potencializando o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo. Ressalta, ainda, que é preciso criar problematizações acerca de etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo através da Arte.

Cardoso Júnior (2020, p. 232) afirma que se “estendermos o conceito de colonialidade à arte, verificamos que se operou nesse campo o processo que Santos (2013) chamou de localismo globalizado, em que a arte fundacional do ocidente se tornou transcendental”.

Tornou-se então a arte do colonizador que sustenta a hegemonia de seus fundadores por meio de uma narrativa histórica baseada na hierarquia cultural do ocidente. Ela foi construída pela história da arte unilinear que tem início com a arte pré-histórica seguida da arte das grandes civilizações antigas, com ênfase nos legados artísticos de Egito, Grécia e Roma - lembrando que por muito tempo não se situou o Egito no continente africano. Ela prossegue com a arte medieval - constituída por arte paleocristã, românica, bizantina e gótica -, arte renascentista, arte maneirista, arte barroca, arte rococó, arte do romantismo, arte neoclássica, arte realista, arte impressionista, arte pós-impressionista, arte moderna – constituída pelos movimentos vanguardistas do cubismo, fauvismo, expressionismo, futurismo, neoplasticismo, dadaísmo e surrealismo, além das manifestações de arte abstrata - até chegar na arte contemporânea - que vai dos contextos europeu e estadunidense com a *Pop Art*, Arte Conceitual, Expressionismo Abstrato, Minimalismo, *Op Art*, Hiper-realismo, Arte Povera, Arte Cinética, *Land Art*, *Body Art*, *Street Art*, até chegar aos tempos de globalização em que o foco passa a ser direcionado às modalidades artísticas de videoarte, instalações, *happenings*, *performances*, *site specific*, instalações, entre outras (CARDOSO JÚNIOR, 2020, p. 233).

Nas escolas brasileiras, especialmente na escola pública, inter-relacionam-se sujeitos de diferentes grupos culturais que terão que lidar com outros sujeitos também de diferentes culturas. É por isso que “o professor de Arte precisa trazer para sua sala de aula a preocupação com as diferenças culturais” (BARBOSA, 2013, p. 221).

No artigo intitulado “*Educação, diversidade e igualdade de direitos na escola*” a professora e pesquisadora Maria de Fátima de Andrade Ferreira (2020) nos ajuda a refletir sobre a importância de se compreender o espaço escolar como um ambiente favorável para a construção de relações mais igualitárias com diferentes sujeitos a partir do chão da escola.

A escola é um espaço destinado a promover a educação para a transformação do aluno, lugar apropriado para desenvolver práticas de sociabilidades, competências, e conhecimento, portanto, um lugar de encontros e espaço de oportunidades, alegria, prazer, estética, respeito, imaginação, afetividade, vivências e trocas simbólicas – um contexto onde é possível desenvolver, cotidianamente, a condição humana e a formação da cidadania (2020, p.17).

Em relação ao ensino da Arte africana e afro-brasileira, a Lei n. 10.639/03, sob a ótica *intercultural* do currículo, pode ajudar a sensibilizar os alunos para a compreensão das diferenças étnico-raciais, nacionalidade, religião, entre outros. Pode, ainda, auxiliar alunos e professores a repensar e se libertarem de atitudes discriminatórias em relação à origem étnica da população negra, trazendo à tona, de maneira positiva, suas produções culturais e a valorização da sua ancestralidade. Esse trato possibilitará o desenvolvimento do sentimento de pertença dos alunos negros e de um olhar crítico acerca da produção hegemônica da arte.

2. 1 Interculturalidade e ensino de arte

Esta seção apresenta e discute a perspectiva da interculturalidade crítica, a partir de autores(as) que mobilizam esse conceito no campo educacional brasileiro (CANDAU, 2008, 2011, 2012, 2014, 2016a, 2016b; FLEURI, 2003, 2017, 2012; OLIVEIRA; CANDAU, 2010; OLIVEIRA, 2012, 2016, 2018, 2021; OLIVEIRA; LINS, 2018; SCAVINO, 2016, 2020; SCAVINO; CANDAU, 2020), em diálogo com autores latino-americanos, em especial Catherine Walsh (2009, 2016) e Tubino (2016). Defende-se, nesta pesquisa, que a educação intercultural crítica é uma perspectiva em construção, que presume propostas de convivências entre culturas diferentes, buscando promover um diálogo entre essas culturas, reafirmando um caminho conceitual que compreende que as diferenças não são algo a ser superado, pois, como afirma Candau (2008, p. 22), “as diferenças são as riquezas do mundo”.

A interculturalidade crítica, de acordo com Walsh (2009, p. 11), é um “processo, projeto e estratégia que intenta construir relações de saber, ser, poder e da vida mesma – radicalmente distintas”. Com isso, entende-se que a interculturalidade crítica parte de um projeto atento aos questionamentos das ausências dos saberes e das diferenças, e que não trata apenas da inserção de pessoas em grupos e programas especiais, mas de possibilitar formas de fazer dialogar os saberes produzidos por diversos grupos, para que se possa construir juntos

processos de diálogos que favoreçam a capacidade das pessoas de acionar suas potencialidades de serem agentes e sujeitos plenos na sociedade em que vivem.

Para 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 que, segundo Tubino (2016), busca promover o diálogo e a tolerância, não reconhece as relações de poder e assimetria que atravessam esse diálogo, tendo, portanto, caráter integracionista, assimilacionista.

A interculturalidade crítica é uma proposta de relação e transformação juntos, de articulação das diferenças, de ruptura das relações verticais e construção de relações mais equitativas, igualitárias e horizontais (SACAVINO, 2016, p. 201).

A escola é um espaço marcado por conflitos e desafios que muitas vezes resultam das diferentes culturas dos sujeitos que constituem esse espaço. Se a instituição escolar permanece fundamentada na lógica da igualdade, reproduzindo práticas monoculturais, a tendência é a padronização dos comportamentos, saberes e valores dos indivíduos que ali se encontram. Como afirma Candau (2008, p. 64), “os diferentes atores do processo educacional vivenciam diferentes universos culturais. No entanto, em geral, a cultura escolar ignora essa realidade plural e apresenta um caráter monocultural”.

Em relação ao caráter monocultural que predomina no contexto escolar, Nadir Azibeiro (2003) afirma que:

[...] o que precisa ser mudado é o caráter monocultural da escola, construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico. Em vez de ser apenas um meio de transmissão dos saberes e valores da cultura dominante, a escola pode configurar seus processos educativos com base nas relações interculturais: a interação crítica e dialógica se torna muito mais fecunda e educativa na medida em que as pessoas buscam compreender não só o que cada uma quer dizer, mas também os contextos culturais a partir dos quais seus atos e suas palavras adquirem significado (2003, p. 87).

Diante das considerações e sugestões das autoras citadas acima, entende-se que é dever da escola, do corpo docente e da gestão pedagógica desenvolver propostas educacionais que sejam capazes de reconhecer as diferenças e de desconstruir os processos colonialistas que reproduzem práticas de exclusão no que diz respeito aos saberes dos grupos sociais que foram inferiorizados pelos processos de colonização. Essa é uma ação que se faz necessária, ao mesmo tempo em que se apresenta como um grande desafio, pois requer, além de uma postura política e pedagógica, uma formação teórica consistente no que diz respeito à formação inicial e continuada dos educadores.

Nos dias atuais, a escola ainda se encontra diariamente desafiada pelas diferentes culturas dos sujeitos que compõem o seu cotidiano e participam das relações e propostas desenvolvidas de maneiras tão diversas que, por muitas vezes, são extremamente distintas. Por isso, segundo Candau (2008), a escola vê-se frente a inúmeros desafios, entre os quais o de

[...] promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovemos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os “outros”, sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as. Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe. (CANDAU, 2008, p. 31-32).

Para muitos docentes, a proposta de uma educação intercultural é desafiadora e, segundo Vera Candau (2008), para se trabalhar a interculturalidade, a escola precisa repensar suas práticas pedagógicas, fundadas nos processos de homogeneização, que negam a diversidade e a diferença cultural. Por outro lado, para Sacavino,

Uma prática pedagógica intercultural crítica e descolonizadora se institui como um princípio que orienta pensamentos, ações, e novos enfoques epistêmicos e que, além de denunciar o epistemicídio, deixa em evidência e reconhece essas outras formas de produção epistêmica de resistência de produção de alternativas ao capitalismo e ao colonialismo global. A interculturalidade crítica possui um significado intimamente ligado com a construção de um projeto social, cultural, educativo, político, ético e epistemológico voltado para a transformação (2016, p. 194).

Candau (2008, p. 22) afirma que uma perspectiva de educação intercultural deve articular “políticas de igualdade com políticas de identidade”. Conforme a autora, o mundo é rico porque existem as diferenças, porém, o termo diferença é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, sobretudo dentro do ambiente escolar, no qual as diferenças se apresentam de várias maneiras e muitas vezes são ignoradas por educadores que não sabem como lidar com as diferenças culturais, étnicas, sociais, entre outras singularidades apresentadas pelos alunos no cotidiano escolar. 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, 2008, 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”.

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”.

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

2.1.1 Educação intercultural e o ensino de arte: possibilidades para a implementação da Lei n. 10.639/2003

O Movimento Negro brasileiro, ao longo do século XX, realizou incontáveis mobilizações e contestações, denunciando o descaso com a invisibilidade da história e Cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, propondo estudos a respeito da revisão da história da África, dos africanos, do Brasil e dos afro-brasileiros.

É através de uma educação voltada para o reconhecimento da diversidade e da diferença que o aluno terá a oportunidade de aprender a reconhecer e valorizar as diferenças e a história da cultura brasileira e africana e, dessa forma, combater os efeitos devastadores do racismo.

No campo da arte-educação intercultural buscou-se amparo nas reflexões de Barbosa (2005, 2011, 2013) e Richter (2002, 2003, 2008, 2010), por considerá-las compatíveis com as propostas sobre o ensino de arte por nós defendido, ou seja, um ensino que deva ser capaz de promover diálogos acerca da diversidade cultural e epistemológica dos diferentes grupos que constituem nossa sociedade e o espaço escolar, tornando viável a construção de sociedades

democráticas “que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais” (CANDAU, 2016, p. 82).

Sobre a proposta de uma educação intercultural para o Ensino de arte, Ana Mae Barbosa afirma que:

Esse deveria ser o objetivo da Arte-Educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações (2003, p. 19).

Susanne Langer, especialista em filosofia da arte, afiança que existem três diferentes linguagens: a verbal, a científica e a presentacional¹². A partir desse conceito, Ana Mae Barbosa (1995) compreende a Arte como uma linguagem presentacional dos sentidos, que é a linguagem capaz de processar as informações através da imagem, produzindo significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem. Para a autora, um indivíduo com essas três linguagens bem desenvolvidas está apto a conhecer plenamente as outras áreas do conhecimento e compreender de forma mais abrangente o mundo que o cerca, pois não existe possibilidade alguma de se compreender a cultura de um país sem conhecer sua arte.

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 1995, p. 13).

Para a pesquisadora Ivone Ricther (2010), doutora e mestre em Arte e Educação, quando pensamos a educação intercultural voltada para o ensino de arte, podemos sentir o quanto essa abordagem pode ser benéfica por congregar características particularmente importantes para o trabalho em sala de aula, posto que, dialogando com a proposta da interculturalidade, o professor de arte pode encontrar perspectivas para trabalhar com questões diversas, inclusive assuntos de grande potencial de conflito, como identidade, sexualidade, racismo, inclusão, entre outras. Nesse sentido,

Promover uma arte-educação intercultural é indispensável pois a arte se constitui em uma capacidade especial para a investigação dos valores culturais, transcendendo as barreiras da linguagem verbal e promovendo insights táticos e profundos sobre as mudanças na cultura. (RICTHER, 2010, p. 78).

¹² Segundo Susanne Langer, a linguagem presentacional no campo da arte é aquela que é capaz de propagar significados que não podem ser transmitidos através das linguagens discursivas ou linguísticas.

Ademais, para Riecher (2010), a proposta da interculturalidade crítica interpela a visão monocultural e eurocêntrica que tem predominado no ensino de arte, superando-a.

Levando-se em conta os diálogos e conceitos dos autores citados, entende-se que para promover uma educação intercultural utilizando como ferramenta a linguagem da Arte, torna-se necessária a inserção de práticas de ensino que possam promover diálogos entre diferentes grupos e que esses diálogos possam articular igualdade X diferença e possam favorecer a capacidade dos alunos de se tornarem agentes transformadores das suas realidades, acionando suas potencialidades, buscando promover a importância do reconhecimento político das propostas de convivência entre culturas, conhecimentos e saberes. Para que isso ocorra, faz-se necessário, segundo Cardoso Júnior (2016, p. 391-392), “[...] que o ensino de artes [...] ocorra fora das temporalidades e espaços da vida social, indiferente às questões sociais emergentes”, a exemplo das questões étnicas, raciais, de gênero e sexualidade, entre outras. No mesmo sentido, tornar-se fundamental “desconstruir a hegemonia de concepções epistemológicas, históricas e didáticas fundadas no eurocentrismo e no monoculturalismo, amplamente consolidada no meio educacional brasileiro, tanto na escola básica quanto na academia” (p. 378).

O diálogo intercultural se faz cada vez mais desafiante nos diversos âmbitos em que se desenvolve. Na escola representa um desafio chamado a ressignificar currículos, práticas, dinâmicas institucionais, relações entre diferentes atores, etc., orientando a reinventar as culturas escolares. Para que seja possível é necessário romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares (CANDAUI, 2016, p. 92-93).

Por fim, acreditamos que a perspectiva de educação intercultural e antirracista, ao possibilitar o “enegrecimento da educação”, como propõe Silva (2010), potencializará o enegrecimento do ensino de arte, de forma a cumprir com as determinações da Lei n. 10.639/03.

2.2 Trajetória do ensino de arte no Brasil

É preciso agitar a história da arte antes de usá-la (José Carlos Durand, 2009)

Nesta seção será abordado o processo de institucionalização do ensino de arte no Brasil, a partir do período em que a arte era compreendida apenas como complementação de carga horária até a regulamentação como disciplina obrigatória no currículo da educação básica.

No campo da educação brasileira, o ensino de Arte passou por inúmeras modificações, tornando-se presente na legislação da Educação Básica brasileira a partir da Lei de Diretrizes

e Bases (LDB nº 4.024/61), promulgada em dezembro de 1961, à época considerado como atividade complementar de iniciação científica. Na década de 1960, durante a Ditadura Militar, as políticas educacionais sofreram sanções que limitaram os direitos dos estudantes à Arte-Educação enquanto conhecimento e cultura.

[...] a partir de 1964, as escolas experimentais, que trabalhavam desde 1958 foram praticamente extintas e a presença do ensino de Artes na escola pública se restringiu a temas e a desenhos referentes às datas comemorativas, principalmente as de cunho cívico (DIAS; LARA, 2012, p. 918).

A partir da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, imposta pelo sistema tecnocrata, a Arte foi introduzida no currículo escolar como atividade educativa e sob nomenclatura de Educação Artística, estabelecendo um novo conceito de ensino de arte, com a proposta de um ensino tecnicista e a prática da polivalência. O educando não reprovava em tal componente curricular mesmo ele fazendo parte da Educação Básica, pois naquele período a Educação Artística, segundo o Parecer nº 540/77, “não é matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 38).

Para muitos professores de arte, esse foi um momento de muitos desafios e enfrentamentos no processo de ensino-aprendizagem em arte e pode-se dizer que houve uma fragilidade no ensino de arte no que diz respeito ao modo de fazer, ver e aprender Arte nos espaços escolares regidos por tal Lei.

Segundo essa reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor, da primeira à oitava série do Ensino Fundamental. Para preparar esses professores polivalentes, em 1973, foram criados os cursos curtos de licenciatura em educação artística, com duração de dois anos, para os que desejassem ensinar no 1º grau, e para aqueles que ensinavam o 2º grau era proposta a Licenciatura Plena em Educação Artística, com duração de quatro anos. Após esse curso, o professor direcionaria seus estudos para a licenciatura com habilidade específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música.

Diante dessa realidade, surgiram as associações de arte-educadores que, por meio de encontros, congressos, discussões, passaram a discutir, na década de 1980, questões referentes ao ensino de Arte, do ensino infantil à universidade. Nesse período também surgem novas nomenclaturas acerca do ensino de Arte no país: *Educação através da arte*, *Arte-Educação*, *Educação Artística*. A Arte-Educação apresentou-se como um movimento em busca de novas

metodologias de ensino e aprendizagem de Arte na escola; tal movimento propunha uma ação educativa ativa, criadora e centrada no aluno.

No ano de 1988 foi publicada a nova Constituição Brasileira, considerada a “constituição cidadã”. Esse foi um período de muita luta para a inclusão e obrigatoriedade do Ensino de Arte e em decorrência das lutas travadas pela promulgação dessa Constituição foram necessárias mudanças educacionais, o que levou à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1996.

Na década de 1990, houve uma importante mobilização dos Arte-Educadores, várias campanhas e movimentos foram feitos no sentido de garantir a permanência do ensino de Arte no Currículo escolar. Porém o texto da LDB nº 9.394/96 não especificava as linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), apenas informava que a Arte se tornara um componente curricular obrigatório, como é possível conferir em seu Art.26,§ 2º: “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL- LDB, 1996, p. 16).

No caminho de reorganização de um currículo que contemplasse a heterogeneidade da escola, foram publicados em 1997, pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs/Arte). Tal documento possui a finalidade de sistematizar o ensino no país, independente das diferenças regionais, buscando organizar, para cada disciplina, as habilidades, os objetivos e os conteúdos que deveriam ser abordados. As propostas para o diálogo com as diversas linguagens artísticas estão apresentadas na primeira parte do documento, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica. São diretrizes que retomam os eixos da “Proposta Triangular”¹³, defendida por Ana Mae Barbosa. Segundo os próprios Parâmetros, o “[...] conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar” (BRASIL, 1998, p. 49).

Segundo Macedo (2014), a discussão acerca da reivindicação de que os currículos precisavam de uma base comum em nível nacional se apresentava desde os anos de 1980. Mas somente em 2015 a portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular,

¹³ A proposta de uma abordagem triangular no ensino das Artes se iniciou no Brasil no final da década de 1980 e início da década de 1990, a partir dos estudos de Ana Mae Barbosa, uma das grandes precursoras e protagonista do ensino de Arte no Brasil. Visa uma sistematização a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade baseada em ações que entrelaçam a criação artística (o fazer), a leitura da obra de arte e a contextualização.

que evidenciava entre seus objetivos a garantia aos estudantes do direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns em todas as escolas do país. Em setembro desse mesmo ano, a primeira versão do documento da BNCC foi disponibilizada, causando entre os Arte-Educadores uma grande preocupação em relação ao Ensino de Arte, que perde a configuração de área e se reorganiza como componente curricular dentro da área de Linguagens, junto às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física.

Após a divulgação da primeira versão da BNCC, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por meio do ofício nº 01/2015/GR, apresentou, através do documento intitulado “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular”, verdadeiro descontentamento da comunidade científica no que se refere ao processo de elaboração da BNCC. A comunidade científica afirmou que a Base estava sendo conduzida sem o respeito à diversidade do contexto brasileiro “ao trazer uma visão homogênea dos estudantes, bem como a destituição da liberdade de atuação dos professores em sala de aula, o que pode acarretar a desumanização do trabalho docente” (ANPED, 2015, p. 2).

Segundo Peres (2017), o ofício elaborado pelos professores de Arte no Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB) conclui que “na BNCC a área de Arte tem uma apresentação de apenas 11 páginas, enquanto os demais componentes têm entre 20 e 30, o que comprova uma visão superficial da Arte, bem como demonstra quais são os conteúdos mais privilegiados no currículo” (2017, p. 31).

Pimentel e Magalhães (2018) analisaram a inserção do componente curricular –Arte, vinculado à área de Linguagens, como proposto na BNCC, e afirmam que

O componente curricular Arte envolve quatro modalidades artísticas que necessitam de docentes formados em suas distintas licenciaturas para atuar na Educação Básica. No entanto, rever a inserção do componente curricular Arte vinculado a área de Linguagens na BNCC requer profundas reflexões conceituais e não se muda de forma tão rápida o que foi construído anteriormente nos documentos. Não é nosso objetivo explicar neste texto se arte é ou não linguagem e quais as razões de estar inserida na referida área, apesar de entendermos que Arte deveria ser configurada em uma área específica de conhecimento (2018, p. 225- 226).

As autoras apontam para a importância de se observar a carga horária prevista para cada linguagem artística no currículo escolar. Segundo elas, há necessidade de se garantir uma carga horária mínima que possa contemplar, de forma plena, o ensino/aprendizagem em Arte, pois “deixar a critério dos sistemas e redes de ensino a efetivação das aprendizagens em Arte

é flexibilizar e fragilizar demais a orientação de um documento que é de obrigatoriedade nacional” (PIMENTEL; MAGALHÃES, 2018, p. 227).

Em dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação Rossieli Soares. Para Oliveira e Penna (2019, p. 18), a versão final da BNCC “frustrou quem acompanhava suas versões anteriores, pois, enquanto essas tentaram fixar as particularidades das áreas artísticas, indicando inclusive a necessidade da formação específica nos cursos de licenciatura, o documento final trouxe um texto mais evasivo”.

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance (BRASIL, 2017, p. 194).

Muitas reivindicações foram apontadas após a publicação da versão final da BNCC em relação ao Ensino de Arte. A Federação de Arte-Educadores do Brasil encaminhou à Comissão de elaboração da BNCC, do Componente Arte, um ofício contendo as principais críticas ao último texto divulgado. Entre as principais críticas apontadas, a principal preocupação era sobre a formação polivalente, uma formação que visa à atuação do docente lecionando todas as linguagens artísticas de forma superficial e destituída de reflexão crítica e centrada estritamente nos processos de técnicas artísticas, como acontecia nos cursos de Licenciatura em Educação Artística dos tempos da Ditadura Militar. No entanto, os questionamentos e as exigências da comunidade de Arte-Educadores não foram considerados, causando enorme insatisfação entre os profissionais engajados na luta pela valorização da Arte no currículo escolar.

No que diz respeito à formação e atuação profissional do professor de arte, o parecer homologado CNE/CEB nº: 22/2005 da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), que tem como base o artigo 32 da LDB, o qual considera e reconhece a formação específica ao afirmar que cada uma dessas quatro linguagens artísticas representa, a seu modo, “o potencial de contribuir com o desenvolvimento dos alunos”, reforçando que “ainda que a organização curricular da disciplina de Arte transpareça ser multifacetada, no que se refere à atuação profissional, o parecer CNE/CEB nº4/98 e a resolução dele decorrente, não podem reforçar a noção de polivalência na formação e na atuação desses professores” (BRASIL, 2005, p. 2).

2.3 O ensino de arte e as relações étnico-raciais: uma análise da produção acadêmica do banco de dissertações e teses da Capes

Na arte e na vida, memória e história são personagens do mesmo cenário temporal, mas cada uma se veste ao seu modo (Ana Mae Barbosa).

A arte, contemporaneamente, é uma linguagem que possui diversos vieses de comunicação a partir de diversas linguagens artísticas, entre elas a literatura, o teatro, a dança, a música, o cinema, a fotografia etc.” que podem conceber uma diversidade de emoções e sensações e, com isso, pode se tornar uma ferramenta eficaz na promoção de relações interculturais e de reconhecimento “de tradições artísticas não hegemônicas e não europeias” (PENTEADO; CARDOSO JÚNIOR, 2014, p. 223). Contudo, o ensino de arte, ao longo de nossa história, tornou-se herdeiro da “narrativa hegemônica que temos da história ocidental [...] construída por um processo de peneiramento das manifestações artísticas de diferentes procedências no tempo e no espaço, realizando uma série de exclusões e rejeições”, fazendo com que se estabelecesse “[...] um determinado padrão artístico-cultural, socialmente legitimado como a arte dita universal, em relação à qual compreendemos serem necessárias leituras de desestabilização de seus pressupostos universalistas” (p. 222-223) que se reproduzem no ensino de arte na escola.

Diante das problematizações que envolvem a maneira como o ensino de arte vem sendo concebido, fizemos um levantamento, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, das dissertações defendidas no período de 2013-2023, que tinham como abordagem as temáticas acerca do “ensino de arte e educação antirracista”. Levando-se em conta vinte anos após a promulgação da lei 10.639/03, o recorte temporal da pesquisa abrangeu os últimos dez (10) anos, ou seja, o período entre 2013-2023. No levantamento, foram utilizados os seguintes descritores: “Ensino de arte e Educação Étnico-Racial”, com a grande área de conhecimento: Linguística, Letras e Arte; área de concentração: Artes cênicas, Artes visuais, Arte contemporânea, Música.

A questão principal para esse levantamento de dados buscou responder às seguintes perguntas: 1) Quais são as dissertações publicadas nos últimos dez anos (2013-2023) que evidenciam propostas de práticas pedagógicas assertivas, concebidas pelos professores de arte que possam promover uma educação antirracista no contexto da educação básica? 2) Quais são os principais desafios enfrentados por esses professores para a promoção dessa prática no cotidiano escolar?

Para respondê-las foram analisados os seguintes aspectos: O título e o ano de publicação das dissertações, as metodologias e as práticas pedagógicas propostas nas pesquisas, o referencial teórico, os enfrentamentos relatados nas produções e as considerações finais.

Na primeira etapa, foi feita uma pré-seleção das dissertações a partir dos descritores: Ensino de arte e Educação Étnico-Racial, e o resultado da busca apresentou centenas de dissertações publicadas que abordavam a temática sobre a educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Arte. A partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foi possível selecionar as dissertações que se enquadravam no critério da seleção, ou seja, pesquisas que tinham como foco as práticas pedagógicas e educação para as relações étnico-raciais de professores(as) de arte nos anos finais ensino fundamental. Excluíram-se, portanto, todos as pesquisas que não abordavam as práticas pedagógicas dos professores de ARTE para a educação das relações étnico-raciais e que abarcavam outros segmentos da educação básica: Educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino médio e também aquelas dissertações que não possuíam divulgação autorizada.

Após a organização do protocolo estabelecido para a produção da revisão sistemática, foram selecionadas dez (10) dissertações publicadas no Banco de Teses e dissertações da CAPES. A partir do critério de seleção, 10 trabalhos foram selecionados e em seguida realizou-se a identificação das produções a partir do título, nome do autor, palavras-chave e ano de publicação das dissertações, conforme tabela abaixo.

Os dados que identificam as dissertações selecionadas estão organizados na tabela abaixo e, em seguida, será descrita a segunda etapa que será a descrição delas a partir da leitura do resumo, da abordagem metodológica, do referencial teórico e das considerações finais.

Quadro 2: Dissertações identificadas no Banco de Dissertações e Teses da Capes (2023)

TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	ANO	Instituição
D1- Silenciando a cor: O trato pedagógico da cultura Afro-Brasileira no ensino de artes do município do Rio de Janeiro	Marcelino Euzébio Rodrigues	Ensino de arte; Currículo; Cultura Afro-Brasileira; colonialidade.	2014	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Instituto de Educação e Instituto multidisciplinar - Programa de pós-graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares.
D2- A Escolarização do corpus negro: Processos de docilização e resistências nas Teorias e práticas pedagógicas no contexto de Ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma Escola pública do Distrito Federal	Alberto Roberto Costa	Educação; escolarização; artes cênicas; etnocologia; relações étnico-raciais.	2015	Universidade de Brasília- UNB – Instituto de Artes – Programa de Pós -graduação em Arte.
D3- Educação das Relações Étnico-Raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental.	Joseildo Cavalcanti Ferreira	Educação; Relações Étnico-raciais; Práticas docentes, Ensino Fundamental.	2015	Universidade Federal de Pernambuco centro acadêmico do Agreste Programa de pós-graduação em Educação contemporânea
D4- De norte a sul no ensino de arte no Brasil a partir da análise do livro didático de artes do ensino fundamental	Marcelo Pereira Cucco	Livro didático; Ensino da Arte; Colonialidade	2015	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicorraciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ.
D5- Lei 10.639/2003: Revendo paradigmas na Arte/Educação.	Juliana Oliveira Gonçalves dos Santos	Arte/Educação; Lei 10.639/2003; Educação Étnicorracial; Artes visuais.	2017	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Artes
D6- Ku sanga de contas contadas: práticas de ensino da arte para as relações étnico-raciais	Tatiana gomes rosa	Ku sanga. Candomblé angola. Arte e educação.	2017	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER), do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ
D7- Educação Étnico-Racial no Ensino de Artes visuais	Karyna Barbosa Novais	Ensino de Artes visuais; Educação antirracista; Lei 10639/2003; Cultura Afro-Brasileira.	2019	Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes visuais - Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura visual.
D8- Tornar-se negra: as danças afro no processo de autoidentificação e empoderamento étnico de uma professorartista	Juliana de Moraes Coelho	Danças afro; autoetnografia; empoderamento.	2019	Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-graduação em Artes visuais.
D9- Diversiarte: Uma proposta Intercultural para o Ensino das artes visuais na Educação básica.	Christiane Cardoso Ribeiro	Ensino de artes visuais; Interculturalidade; Material didático; Relações Étnico-Raciais	2020	Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro
D10- Representatividades e auto-representação no ensino de arte	Jorge Aladir da Cruz Malheiros	Ensino de arte; cultura visual; Kehinde Wiley; representatividades; políticas de representação.	2021	Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais - Programa de Pós-Graduação em Arte e cultura visual

Fonte: Organizado pela autora (2023)

A pesquisa intitulada “*Silenciando a cor: O trato pedagógico da cultura Afro-Brasileira no ensino de artes do município do Rio de Janeiro*”, defendida em 2014, por *Marcelino Euzébio Rodrigues* propõe uma metodologia de abordagem qualitativa que busca compreender por que a produção imagética de artistas africanos e afro-brasileiros é pouco valorizada pelos docentes que atuam na disciplina de arte e por que esses docentes ainda priorizam um ensino estético de origem europeia, mesmo após a promulgação da Lei 10.639/2003.

Os sujeitos da investigação para a realização da pesquisa foram 11 professores (as) de Artes Visuais do Município do Rio de Janeiro, da 9ª Coordenadoria Regional de Educação, que tiveram suas identidades preservadas, recebendo nomes fictícios. Todos os professores possuíam graduação em Artes plásticas ou Artes visuais. O campo da pesquisa foram 11 escolas que se localizavam em lugares distintos na cidade do Rio de Janeiro. O objetivo principal da pesquisa foi investigar as práticas pedagógicas dos professores de arte, com o intuito de compreender quais obstáculos dificultam a aplicabilidade de um currículo relacionado à arte africana e afro-brasileira no ensino de Artes Visuais, uma das disciplinas indicadas como preferenciais na lei 10.639/03.

Os instrumentos investigativos para o desenvolvimento da pesquisa foi o levantamento de material bibliográfico, entrevistas semiestruturadas acompanhadas de imagens de obras africanas e afro-brasileiras, que foram utilizadas como teste visual que, de acordo com o autor, serviram como elemento primordial para provocar projeções, estimular a visão que os professores tinham sobre o tema abordado.

Como consta no trabalho, a situação estimulante, apresentada pelo autor, foi composta por 16 imagens que aparecem no corpo do trabalho e usadas como estratégia para o discurso visual, geradoras de perguntas e respostas sobre a formação acadêmica dos sujeitos, sobre as metodologias do ensino da Arte, tecendo compreensões acerca das possibilidades (ou impossibilidades) de inserção da arte afro-brasileira no currículo, sobre o conhecimento da lei 10.639/03 e sua aplicabilidade no ensino da Arte.

Segundo o autor, as imagens puderam evocar memórias, desencadear discursos e explicitar posicionamentos acerca do racismo na escola. O autor dialogou com os seguintes autores para a produção da pesquisa: *Nilma Lino Gomes* (2001, 2002, 2003, 2009), *Vera Candau* (2008, 2011), *Ana Mae Barbosa* (1998) *Emanoel Araújo* (2000, 2010) *Kabengele Munanga* (2000), *Roberto Conduru* (2007, 2009), *Azoilda Loreto Trindade* (2005, 2013) *Andreas Hofbauer*(2006) e *Amilcar Pereira* (2013).

Concluiu-se a pesquisa constatando que o currículo desenvolvido nas escolas, ligado à arte africana e afro-brasileira, vem sendo desenvolvido de maneira tímida no ensino de Artes Visuais. Tornou-se possível perceber, através da análise das entrevistas, a influência marcante da colonialidade na formação acadêmica dos professores de Arte e do racismo epistêmico como um dos principais obstáculos nas tentativas de implementação da lei 10.639/03. A partir dos relatos dos professores, questiona-se a falta de materiais didáticos ou a falta de formação continuada dos docentes sobre as questões étnico-raciais. Não foram detectadas ações por parte da Secretaria Municipal de Ensino (SME) do Rio de Janeiro que pudessem ser significativas para a formação desses professores ou que pudessem orientar e melhorar a aplicabilidade da lei em suas aulas.

O trabalho *“A Escolarização do corpus negro: Processos de docilização e resistências nas Teorias e práticas pedagógicas no contexto de Ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma Escola pública do Distrito Federal”* defendida em 2015, por *Alberto Roberto Costa*, apresenta como referencial teórico autores que abordam a disciplina de arte, a escolarização, as identidades pós-coloniais e os estudos etnocenológicos, o racismo nas escolas, tais como: *Ana Mae Barbosa (2005)*, *Armando Bião (1996, 2009)*, *Steve Biko (1990)*, *Vera Candau (2015)*, *Néstor Canclini (2006)*, *Eliane Cavalleiro (2013)*, *Silvie Fortin (2009)* e *Michel Foucault (1987, 1977, 2011, 2015)*.

A pesquisa teve como objetivo analisar as representações estéticas, usadas nos processos de ensino-aprendizagem das artes cênicas, relacionadas aos sujeitos afro-brasileiros e, conseqüentemente, à sua produção cultural, para pensar a relevância do papel discursivo da estética das manifestações expressivas afro-brasileiras. Portanto, utilizou-se, para a realização da pesquisa, a perspectiva da Etnocenologia e o conjunto de noções relativizadas pela valorização da diversidade de visões acerca dos comportamentos espetacularizados que retratam as experiências vividas pelos indivíduos no cotidiano. Teve como ponto de partida a observação e a análise dos sujeitos imersos na educação básica, dos anos finais do ensino fundamental, em contextos de ensino-aprendizagem e valoriza as narrativas da comunidade escolar do ensino fundamental II, em uma escola pública do Gama no Distrito Federal.

A problemática apontada na pesquisa questiona como ocorre o processo da docilização do corpus negro na escola, buscando localizar os corpus negro no currículo de arte do ensino fundamental da Educação básica das escolas públicas do Distrito Federal e analisa os discursos que permeiam as práticas escolares, tendo como base a relação entre as noções que fundamentam os processos educativos presentes nas manifestações culturais afro-brasileiras com o objetivo de apontar propostas pedagógicas de enfrentamento ao racismo.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor fundamentam-se a partir das ideias de circularidade, ancestralidade, identidade, identificações, alteridade, corporeidade, a partir das vivências trazidas pelos alunos, os jogos teatrais, jogos em grupo, jogos de regras que proporcionam a encenação de pequenas cenas inspiradas em mitologias africanas – iorubana ou egípcia, mitos indígenas e greco-romanos. A criação de cenas com músicas afros e/ou danças afro-brasileiras, coreografias inspiradas em danças brasileiras. O professor utiliza da linguagem audiovisual com a apresentação de vídeos e filmes que abordam a temática afro-brasileira.

A partir dos objetivos do Teatro Experimental do Negro, idealizado por Abdias do Nascimento, o autor apresenta reflexões que oferecem fundamentação teórica para a formulação de ações que possam desestruturar os mecanismos de docilização do corpus negro e reafirma a importância do caráter pedagógico do teatro como prática eficaz para discutir questões étnicas e raciais, reafirmando que essa prática auxilia na compreensão e no enfrentamento de aspectos identitários conflituosos, principalmente os referentes às questões étnico-raciais, atendendo as propostas da Lei 10.639/03.

Entre os desafios enfrentados para a realização da pesquisa, o professor/autor do trabalho revela que a intolerância religiosa e o racismo se manifestam nos discursos utilizados por alunos e por professores, que apresentam resistência em conhecer a história e cultura africana e afro-brasileira. O racismo e o preconceito, a ideologia do embranquecimento e as ideias de democracia racial ainda se manifestam de forma muito intensa e, pelo olhar do pesquisador, os gestores não se apropriaram do aprofundamento das teorias antirracistas para estarem efetivamente preparados no enfrentamento ao racismo em ambiente escolar.

A dissertação de *Joseildo Cavalcanti Ferreira*, intitulada “*Educação das Relações Étnico-Raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental*”, defendida em 2015, trouxe uma discussão acerca dos estudos das relações étnico-raciais desenvolvidos nas práticas docentes dos professores das áreas de Educação artística, Literatura e História, cujas áreas estão diretamente relacionadas com a Lei nº 10.639/2003. Apresentou uma abordagem de investigação de cunho qualitativo, utilizando da técnica de aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas para professores das séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) com o objetivo de compreender os conhecimentos que são formulados na abordagem das relações étnico-raciais, entrelaçados na Lei 10.639/03, tomando como referência as percepções, estratégias e atividades realizadas nas práticas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede municipal de ensino em Buíque – PE.

Do ponto de vista teórico, entre os referenciais utilizados pelo autor sobre o campo das relações étnico-raciais na escola destacam-se Gomes (2005, 2010, 2012), Silva (2008), Pinto (2013). Para aprofundar na discussão sobre prática docente no sentido de desenvolvimento da função de ensinar, o autor se valeu, sobretudo, das discussões propostas por Pimenta (2006), Franco (2012) e Souza (2006).

Pelo exposto na pesquisa descrita, pode-se perceber que o tratamento da temática do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas investigadas vem ocorrendo de forma funcional dentro do currículo, sendo abordada eventualmente nas disciplinas de Português e Artes, aparecendo com um pouco mais de ocorrência na de História em alguns assuntos específicos e datas comemorativas sem, no entanto, haver articulação entre os docentes e apresenta fragilidades em suas disciplinas de ordem didática, formativa e colaborativa.

Entre as dificuldades enfrentadas pelos professores entrevistados e relatadas pelo autor da dissertação acerca do ensino e do trato da questão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em suas disciplinas destacam-se: ausência de materiais didáticos ou superficialidade nos conteúdos, abordagem feita de forma superficial, falta de articulação docente, falta de formação inicial e continuada, gerando inseguranças no trato da temática, improvisação, falta de comprometimento e de novas perspectivas.

Para Ferreira (2015), a implementação da lei 10.639/2003 ainda está longe de atingir seus objetivos nos campos escolares, sua presença se faz em datas comemorativas bem específicas, de forma superficial e com nítida timidez. Contudo, experiências positivas se apresentam, mesmo que de forma individualizada, e os professores têm buscado cumprir o que sugere a Lei no decorrer do ano letivo, por meio de propostas pedagógicas contínuas e cuidadosas.

A dissertação intitulada *“De norte a sul no ensino de arte no Brasil a partir da análise do livro didático de artes do ensino fundamental”*, defendida em 2015, por *Marcelo Pereira Cucco*, tem o intuito de compreender como o livro didático de história da arte destinado aos anos finais do ensino fundamental procede no sentido de ratificar a presença de um referencial europeu nas aulas de artes. Desse modo, o objetivo pretendido pelo autor foi analisar de que maneira a arte e a cultura africana e afro-brasileira estão localizadas na História da Arte que se ensina nas escolas brasileiras, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental.

Com esse trabalho, Cucco (2015) buscou responder às seguintes questões: (I) de que forma as estruturas de poder do sistema-mundo moderno capitalista impõem um pensamento eurocêntrico no ensino da Arte no Brasil? (II) Como a educação brasileira privilegia o

pensamento científico em detrimento de outras formas de conhecimento? (III) Qual é o local da arte e da cultura do negro na história da arte, apresentada em livros didáticos sobre esse tema? (IV) Como é apresentada a arte e a cultura negra no livro didático de História da Arte do Ensino Fundamental? (V) De que maneira a universalidade eurocentrada vem silenciando outras possibilidades de existência simbólica na arte e na educação brasileiras?

Para responder as questões levantadas o autor utilizou os seguintes teóricos: Boaventura de Sousa Santos (2010), cuja teoria parte do princípio de que a dinâmica do pensamento moderno ocidental se estabelece a partir da negação de outras formas de humanidade, do mesmo jeito que reafirma outras. Para dialogar com as ideias desse autor, o pesquisador utilizou como suporte conceitual Aníbal Quijano (2005, 2013), sobre a colonialidade do poder; Edgardo Lander (2005), sobre a colonialidade do saber e Nelson Maldonado-Torres (2007), sobre a colonialidade do ser.

O autor pretendeu realizar um diálogo entre relações raciais, colonialidade e ensino das artes a partir das transformações ocorridas ao longo da formação da sociedade brasileira e depois da promulgação da lei nº 10.639/2003. Utiliza como objeto de pesquisa o livro didático de Arte do ensino fundamental II, intitulado “Descobrimos a História da Arte”, de Graça Proença, editado em 2009, publicado pela editora Ática.

Segundo o autor, o intuito do trabalho não foi somente colocar em questão o livro didático, e sim proporcionar um debate que contribuísse para um melhor desenvolvimento dessa ferramenta pedagógica. Ressalta que a mudança necessária não está direcionada apenas para o livro didático e destaca a importância urgente da formação do professor de arte, a transformação da escola, a mudança no foco das políticas públicas e, sobretudo, a transformação da mentalidade da sociedade.

Analisar o livro de História da Arte para mim foi uma experiência particularmente rica, pois me fez repensar. Com formação em História da Arte, evidentemente, aprendi muito cedo a compreender que a história é uma importante ferramenta para se pensar e projetar o futuro. Contudo, aprendi também que, para isso, é necessária uma boa dose de atividade crítica. Penso que é essa a questão primordial: talvez o problema não esteja no livro didático de artes, mas o uso pouco crítico que fazemos dele. Isso me fez questionar que não há problemas em estudar e ensinar a arte grega, egípcia, barroca, renascentista, neoclássica. A questão que quero levantar é: por que essas artes passam a ser mais importantes do que as outras? A resposta não é simples e requer repensar e recomeçar (CUCCO, 2015, p. 118).

De acordo com o pesquisador, as respostas alcançadas em sua pesquisa constataram que o livro analisado reafirma uma origem e um percurso que necessariamente traz a Europa como centro do conhecimento, sendo perceptível a hierarquização dos conteúdos para o ensino de arte, sendo os saberes eurocentrados mais presentes que outros. Notou-se que a arte

e a cultura do negro praticamente não têm espaço na história da arte apresentada no livro didático analisado. A única arte africana apresentada no livro foi a egípcia que, não por acaso, é abordada como um capítulo à parte na própria historiografia do continente africano. A arte afro-brasileira não aparece alinhada com as suas especificidades, mas associada às produções simbólicas dominantes.

A pesquisa intitulada a “*Lei 10.639/2003: Revendo paradigmas na Arte/Educação*”, defendida em 2017, por *Juliana Oliveira Gonçalves dos Santos*, apresenta um relato de experiência em arte-educação, no qual a autora descreve sua trajetória e vivências como artista e arte-educadora, junto a programas de implementação da lei 10.639/2003 destinados à formação de professores e gestores da rede de educação municipal de São Paulo, realizados em 2016, assim como os resultados dos estudos teóricos e empíricos acerca dos temas: Arte-educação, Culturas afro-brasileiras e africanas e educação antirracista. Teve como objetivo investigar como os temas presentes na lei 10.639/2003 se apresentam na arte-educação em seu campo teórico e prático, de forma a pensar um ensino comprometido com a descolonização e elaboração de outras narrativas sobre a arte brasileira.

Para compor o trabalho, a autora utilizou como referencial teóricos do campo da arte/educação que discutem a problemática da hegemonia do ensino de artes no Brasil, através do recorte étnico-racial, considerando a trajetória de movimentos sociais negros na disputa por direitos na e pela educação e arte, destacando e diferenciando as concepções do multiculturalismo. Compõem o referencial teórico: Nilma Lino Gomes (2012), Ana Mae Barbosa (1998, 2003, 2008), Vera Candau (2002, 2008, 2009), Rachel Mason (1999), Regina M. Funari, (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008.

A autora enfatiza as suas vivências como caminho para a construção do trabalho e, principalmente, para a ampliação do seu repertório profissional acerca das manifestações negras do Sudeste. A partir dessas vivências destaca as manifestações populares estimuladas pelas aulas de “cultura popular”, com o professor Ikeda, as aulas de dança com o Balé Folclórico de São Paulo, Abaçai, e posteriormente na Cia de artes Baque Bolado, apontando como percurso fundamental as vivências e aprendizados junto ao Quilombo da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de Justinópolis (Ribeirão das Neves - MG) e o Afoxé Ilê Omo Dadá do Parque Peruche (São Paulo – SP).

Santos (2017) apresenta como desafio a ser enfrentado a omissão da arte afro-brasileira e africana nos currículos de ensino de arte, mesmo após a promulgação da Lei 10.639/2003 e justifica que esse discurso está na estrutura hegemônica de nossa sociedade,

que traz, ainda, como resquício da colonização, a manutenção dos paradigmas europeus em detrimento das matrizes indígenas e africanas, assim como a baixa representatividade da arte e cultura afro-brasileira e africana nos currículos de artes, nos livros didáticos, nos cursos de formação de professores, que acabam atuando conforme os referenciais que lhes foram ensinados, de tradição eurocêntrica.

Assim, a partir do estudo, a autora evidencia a necessidade urgente de uma mudança na estrutura do ensino de arte e sugere ampliem-se os referenciais estéticos e culturais dos conteúdos propostos, seja a partir dos diálogos entre as culturas, da introdução dos conteúdos referentes à arte afro-brasileira, da reestruturação de conceitos, das abordagens metodológicas e didáticas e, sobretudo, na formação continuada dos professores.

A dissertação intitulada “*Ku Sanga de contas contadas: práticas de ensino da arte para as relações étnico-raciais*”, defendida em 2017, de autoria de *Tatiana Gomes Rosa*, traz uma abordagem sobre as práticas de Ensino da Arte para as Relações Étnico-raciais realizadas em dezesseis (16) instituições de ensino e pesquisa na região da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo - ES, a partir do estudo da estética simbólica dos fios-de-contas do candomblé de nação angola, tendo como recursos a religiosidade, a oralidade, a circularidade, dentre outros, praticados pelas comunidades de matriz africana que na pesquisa estão apresentadas como estratégias de promoção da educação para as relações étnico-raciais a partir de seus referenciais identitários, históricos e culturais.

Como metodologia, a autora utiliza o método da pesquisa-ação, idealizado para a reflexão das Práticas de Ensino da Arte na Educação fundamentadas nas vivências da pesquisadora, utilizando-se, também, de entrevistas. Como referencial teórico, no campo da oralidade e concepção de transmissão de conhecimento, a autora utilizou Amadou Hampâté Bâ (1995) e recorreu ao filósofo Anthony Kwame Appiah (1997) para dialogar com termos que compreendem a ancestralidade e as perspectivas não eurocêntricas.

Destaca, ainda, Yêda Pessoa de Castro (2001) como importante referência no respeito e na valorização das línguas faladas dentro das comunidades religiosas de matriz africana e reafirma que a partir desse entendimento são construídas as práticas que fazem referências sobre identidade, história e à memória desses espaços; Ana Lúcia Silva Souza (2006), na coletânea *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais*; Kabengele Munanga (2006) para fundamentar o entendimento da história e das culturas africanas e das relações raciais no Brasil.

A partir da pesquisa, a autora constatou que é possível contribuir para a desconstrução de estereótipos e estigmas orientados às práticas religiosas de matriz africana e promover uma

prática pedagógica que favoreça o intercâmbio de vivências capazes de levar em conta o respeito às comunidades religiosas de matriz africana através da promoção de troca de saberes entre terreiro e escola.

A dissertação intitulada “*Educação Étnico-Racial no Ensino de Artes Visuais*”, da autora *Karyna Barbosa Novais*, defendida em 2019, buscou responder a seguinte questão: como experiências de Arte/educação realizadas com estudantes do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Prof. Jacy de Assis da Rede Municipal de Uberlândia (MG), podem colaborar para o desenvolvimento da educação das relações Étnico-Raciais?

Para responder essa questão a autora apresenta o relato de experiência de práticas eficazes que promoveram a interlocução entre o ensino de Artes Visuais a partir de práticas pedagógicas direcionadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Relata, também, a criação de um projeto na Escola Jacy de Assis, denominado “Projeto Raízes da África”, que foi incorporado ao Projeto político Pedagógico (PPP) da escola e norteou o planejamento anual de 2015, com propostas de Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira no ano de 2017.

O trabalho apresenta como abordagem metodológica uma revisão bibliográfica sobre educação da Cultura Visual na perspectiva multicultural, intercultural e interdisciplinar e sobre a educação para as Relações Étnico-Raciais. Apresenta-se como uma pesquisa de caráter qualitativo, na perspectiva da pesquisa-ação e da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa. Realizou, ademais, um trabalho de campo, por meio das Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira, com estudantes da escola Municipal supracitada.

A autora propôs experimentar e viabilizar práticas e ações capazes de promover uma educação das relações étnico-raciais com práticas pedagógicas antirracistas a partir do Ensino de Arte na escola, questionando os marcadores eurocêntricos presentes no ensino de arte e chama a atenção para a necessidade de sensibilização para a diferença e para a diversidade racial, cultural e de gênero, a percepção da identidade e da formação de uma consciência negra, de forma a desenvolver alternativas para o enfrentamento e a superação do racismo no campo escolar, visando a estimular outros profissionais da educação a investirem na educação para as Relações Étnico-Raciais, sobretudo no ensino de Artes Visuais.

Para a construção do referencial teórico acerca das relações Étnico-Raciais a autora buscou dialogar com os seguintes autores: Kabengele Munanga (2004, 2005), Andrés Hofbauer (2003) e Antonio Sérgio Guimarães (1995). No campo do multiculturalismo e interculturalismo a autora fundamentou-se nos estudos de Ana Mae Barbosa (1998, 2005), Ivone Mendes Richter (2008), Marta Diniz Paulo de Assis e Ana Canen (2004).

As oficinas foram organizadas em seis (06) encontros, denominados pela autora como: O primeiro encontro – Contatos e informações; o segundo encontro – O Negro; o terceiro encontro – Produção visual com imagem geradora de debates; o quarto encontro – Navio Negreiro (Rappa); o quinto encontro – Conversa dirigida e o sexto encontro – Rosana Paulino.

A autora relata que as atividades se organizaram de forma teórico-práticas a partir da apresentação de vídeos, imagens e de obras de artistas das Artes Visuais, proporcionando um diálogo entre a educação para as relações étnico-raciais e as Artes Visuais. O estudo das obras de artistas visuais negros permitiu estabelecer a compreensão dessa relação, na qual se tornou possível verificar que a arte é um importante instrumento para auxiliar na reflexão sobre a temática Étnico-Racial, a fim de se alcançar uma possível superação do racismo na escola.

Nas considerações finais a autora ressalta que as condições de trabalho na docência clamam por mais investimentos, por incentivos por parte do poder público e dos gestores escolares, e também por mais interesse dos/as professores/as pela temática étnico-racial. Aponta para as falhas da formação dos profissionais da educação, defendendo que já poderiam ter sido sanadas com a formação continuada em História e Cultura Afro-Brasileira, oferecida aos profissionais da educação gratuitamente pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Uberlândia (MG).

A pesquisa *“Tornar-se negra: as danças afro no processo de autoidentificação e empoderamento étnico de uma professorartista”* é uma dissertação de mestrado, defendida em 2019, pela pesquisadora *Juliana de Moraes Coelho*, e propõe uma abordagem teórico-metodológica fundamentada na autoetnografia, inspirada pelo que propõe Sylvie Fortin (2006). Com isso, a autora apresenta-se como parte importante para a construção do trabalho a partir dos seus processos de autoidentificação e empoderamento étnico negro, trazendo suas experiências e vivências pessoais e profissionais para discutir conceitos como: Danças Afro, Identidade, Educação. Apresenta como objetivo principal uma reflexão sobre a articulação entre as vivências com as Danças Afro e o seu processo de autoidentificação e empoderamento étnico negro. Os instrumentos utilizados pela pesquisadora formam suas narrativas pessoais registradas em um diário de bordo, além do uso de fotografia e do material teórico a partir do estudo bibliográfico sobre a cultura afro-brasileira, identidade negra, educação para as relações étnico-raciais, corpo e estética negra.

O referencial teórico utilizado pela autora foram: Nilma Lino Gomes (2002, 2003, 2005, 2009, 2017), Jorge Sabino & Raul Lody (2012), Carlos Rodrigues Brandão (1981),

Kabenguele Munanga (1995), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), Sueli Carneiro (2003), Bell Hooks (2018), Stuart Hall (2015) e Frantz Fanon (2008).

No capítulo 6 a autora faz uma abordagem sobre Educação e práticas antirracistas na escola e relata suas experiências enquanto professora artista. A partir do seu lugar de fala, de pertencimento como mulher negra e principalmente por suas vivências como professora e artista, a autora revela o quanto a escola ainda está longe de trabalhar com os saberes de uma pedagogia negra e da cultura afro-brasileira, e por isso propõe a dança como um campo potente para essas discussões, posto que permite, no campo das artes, dialogar com a diversidade de saberes artísticos.

Coelho (2019) destaca sobre a necessidade de se reformular o currículo escolar brasileiro, sobretudo no que diz respeito ao ensino de arte, relacionando-o a temas sobre as diversas linguagens culturais, inserindo o aluno na realidade de uma educação multicultural que leve em conta as vivências de cada um, especificamente em Pelotas, diante da realidade local em que a pesquisa foi concebida. A autora aponta a linguagem da dança como agente de transformação para o ensino de arte, capaz de promover ao aluno não somente um saber específico da dança, mas o que engloba outros saberes, como novos conhecimentos e até mesmo a adoção de novas posturas.

No campo dos enfrentamentos e dificuldades, a pesquisadora afirma que tem presenciado lacunas deixadas pela escola em relação à cultura afro e que durante muito tempo em sua trajetória docente tem percebido que muitas questões importantes de serem discutidas no campo escolar foram resumidas a datas festivas, contemplando o que sugerem as leis, mas com pouco aprofundamento e de maneira estereotipada. Conclui seu trabalho com o propósito de permanecer em busca do dever de estruturar práticas docentes a partir da prática das Danças Afro que sejam capazes de educar para a diversidade, promovendo saberes que possibilitem o reconhecimento e a valorização da história e cultura afro que é tão pouco difundida na escola.

A dissertação intitulada “*Diversiarte: uma proposta Intercultural para o Ensino das artes visuais na Educação básica*”, publicada em 2019, é de autoria da pesquisadora *Christiane Cardoso Ribeiro*. Trata-se de uma pesquisa-ação que se vincula teórica e metodologicamente à perspectiva intercultural, a partir de dados qualitativos e quantitativos. A autora buscou responder a seguinte questão: De que forma a adoção da perspectiva intercultural crítica e da pedagogia decolonial na produção de um material didático para o ensino das Artes Visuais e na condução das práticas docentes pode colaborar na efetiva integração das contribuições artísticas africanas afro-brasileiras e nativas na escola básica? Os

alicerces teóricos que sustentaram a pesquisa foram: Ana Mae Barbosa (1991, 1998, 2004, 1998, 2002, 2005), Vera Candau (2010), Wilson Cardoso Junior (2016), Reinaldo Matias Fleuri (2001, 2003, 2005, 2006), Paulo Freire (2014, 2015), Nilma Lino Gomes (2001) e Catherine Walsh (2009).

Para a coleta de dados a autora utilizou a análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas para professores da escola básica, em sua maioria docentes de Artes Visuais ou Plásticas. Inicialmente foram aplicados questionários para os professores e realizadas entrevistas semiestruturadas, cujos resultados foram analisados e tomados como base para a construção de um protótipo do produto educacional. Em seguida, através de oficina, esse material foi apresentado aos professores, que coletivamente fizeram observações, sugestões e considerações. A partir dos debates coletivos, o produto foi alterado e sua versão final foi disponibilizada com foco para uso em aulas de Artes Visuais, mas com possibilidade de alternativa para professores das diversas áreas do conhecimento.

O estudo coloca-se no campo da crítica e questiona a perspectiva eurocentrada que ainda se mantêm no ensino de artes, pois, segundo a autora da pesquisa em questão, mesmo após a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, os currículos e práticas no ensino de Artes Visuais apresentam elementos que colaboram para a permanência do racismo, na medida em que permanece sendo ministrado numa perspectiva segregadora que exclui e secundariza a contribuição artística das populações negras e indígenas, gerando uma lacuna na formação dos alunos.

A autora afirma que o trabalho sobre a construção coletiva de um material didático voltado para o ensino das Artes Visuais para os anos finais do ensino fundamental da Educação Básica buscou contribuir para a produção de alternativas para o ensino de Artes Visuais que fuja do modelo eurocêntrico e reconheça, em igualdade de condições, as contribuições das culturas indígenas e afro-brasileiras na produção artística.

Por fim, a pesquisa de Jorge Aladir da Cruz Malheiros, intitulada “*Representatividades e auto-representação no ensino de arte*”, defendida em 2021, apresenta um estudo sobre a importância da Cultura Visual para o ensino de arte na visibilidade afrodescendente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, que teve como propósito realizar uma análise sobre o impacto da obra de Kehinde Wiley, artista norte-americano contemporâneo, que traz em suas pinturas e esculturas a crítica estética, quebrando preconceitos e padrões normativos desse campo do conhecimento, mostrando em suas grandes telas as características descartadas na grande parte do acervo de imagens da história

da arte. Justifica-se sob a percepção da carência imagética de artes e artistas afrodescendentes nos estudos de artes visuais.

A pesquisa permeia pelo método da observação participante, na qual o pesquisador não apenas observa os participantes da pesquisa, mas também se envolve no processo. O autor constrói o trabalho a partir das suas vivências estéticas pessoais e profissionais, primeiro enquanto estudante de escola pública e depois como professor da Educação básica. Destaca como ponto principal de constituição do trabalho as tensões que atravessam a vivência de pessoas que são discriminadas por não atenderem a um padrão estético construído pela cultura “branca” em torno da aparência física e de outros marcadores sociais de diferenças, como raça, etnicidade, gênero e sexualidade.

Como referencial teórico o autor se ampara em Clifford Geertz (2008) para estabelecer uma ligação entre a antropologia, as visualidades e a cultura e em Mirzoeff (2016) para discutir sobre diversidade cultural e cultura visual. No âmbito pedagógico, utiliza-se das perspectivas da etnografia voltada ao contexto escolar, proposta por Marli André (2009). Para a discussão sobre o eurocentrismo, elenca as proposições de Aníbal Quijano (2016); sobre a produção de imagem sobre o negro, dialoga com Stuart Hall (2018) e com Cavalleiro (2008) sobre a importância da arte negra no aprendizado de alunos afrodescendentes. Com Buffington (2009), justifica a importância de Kehinde Wiley como referência artística, cultural e de militância negra, justificando a proposta do autor em analisar o seu uso e seu impacto sobre o ambiente escolar pesquisado.

As inquietudes referentes ao ensino de artes, segundo o autor, iniciaram-se desde as aulas do ensino básico, quando questionava-se sobre aspectos de invisibilidade e de inferioridade que ainda persistem em certas imagens e também dentro da escola.

Muitas imagens segregantes passam pela nossa formação escolar e universitária, trazendo reflexões distintas. Trata-se de uma conjuntura que, para muitos, passa despercebida ou simplesmente é ignorada, mas que, sem dúvida, também é uma das fontes que viabilizam a continuidade do racismo, da homofobia e de outros tratamentos discriminatórios velados em nosso país (MALHEIROS, 2021, p. 75).

Entre os desafios e dificuldades reveladas pelo autor, pode-se destacar: O cenário artístico eurocêntrico, que é predominantemente estudado nas aulas de artes; o caráter polivalente das concepções de ensino de arte, que além de propor conteúdos referentes a linguagem das artes visuais, define como proposta de ensino os conteúdos relativos à música, dança e teatro e ainda sugere que estes conteúdos devam ser ministrados pelo mesmo profissional sem formações acadêmicas e profissionais necessárias para tal; a invisibilidade

da temática afro-brasileira, africana, indígena e a vulnerabilidade de representações no estudo da disciplina de artes.

Junto a essa carência imagética, ao caráter de polivalência e à ênfase exagerada nos conteúdos que se desenhava nesses planejamentos, o autor apresentou também uma defasagem no ambiente escolar a respeito dos espaços danificados que resultam em péssimas condições de trabalho e a falta de materiais didáticos específicos para produção de trabalhos práticos de artes.

Diante dessas indagações conflituosas o autor percebeu urgência na busca de abordar os temas sobre representatividade e autorrepresentação no ensino de artes na escola e, conseqüentemente, na sociedade e destaca que essa proposta não se dá apenas como uma reparação histórica da negação de direitos da imagem, mas simplesmente pelo fato de poder representar a realidade estética e étnica de nossa sociedade no Brasil ao dar visibilidade à sua existência. O processo da pesquisa rendeu algo produtivo e valioso para promover um debate sobre diversidade, representação, representatividade e como resultado contribuiu para a formação crítica dos alunos no ensino básico, favorecendo seu enriquecimento cultural, artístico e étnico-racial.

O autor e professor de artes descreve suas propostas pedagógicas desenvolvidas a partir de aulas acompanhadas com vídeos, práticas de desenhos, escritas, exposições, diálogos e reflexões importantes para toda comunidade escolar, assim como contou com o suporte e sugestões de outros professores/as, que perceberam a contribuição e importância que estudos afirmativos como o que estava sendo proposto para muitos alunos negros, indígenas ou brancos dentro do contexto pedagógico.

Pôde-se observar que alguns dos trabalhos identificados têm ampliado e proporcionado reflexões sobre o ensino de arte e a educação para as relações étnico-raciais e as temáticas são variadas, tais como: Arte literária para as relações étnicas e narrativas imagéticas; Arte na inclusão escolar; Arte e relações étnicas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA; Arte e diversidade para o desenvolvimento da criatividade infantil; Arte têxtil e Estesia, políticas de ensino da Arte e educação para a diversidade; Arte e saúde mental; Arte para o cumprimento de medidas socioeducativas; Alfabetização artística; Arte e design; Arte e artesanato, entre outros exemplos.

A partir das leituras e das análises dos trabalhos acima descritos, pode-se compreender que apesar dos avanços e das mudanças sociais ocorridos nas últimas décadas no campo do ensino de artes é possível constatar que muitos professores apresentam grandes desafios para desconstruir o padrão de ensino de arte proposto nos currículos e, por isso, alguns professores

de arte continuam promovendo práticas de ensino fundamentadas numa abordagem segregadora que prioriza as produções dos artistas europeus, menosprezando a diversidade de outras tradições e produções culturais.

Outra problemática que as pesquisas revelam é a falta de formação pedagógica e de formação continuada dos professores que atuam na disciplina, assim como é questionável a utilização do livro didático proposto para o ensino de arte.

3 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES(AS) DE ARTE SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2004, p. 11).

Este capítulo dedica-se à apresentação e análise dos dados. O material empírico foi organizado e categorizado conforme a análise de conteúdo temática (BARDIN, 2016; MINAYO, 2009, 2010), cuja análise consiste em descobrir os núcleos de sentido do material analisado, no caso desta pesquisa, as falas/concepções dos(as) professores(as) de Arte que atuam nos anos finais do ensino fundamental, na rede pública de ensino de Vitória da Conquista - BA, acerca de suas práticas pedagógicas sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, a partir das determinações da Lei. n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, seja ela pública ou privada.

O processo de organização dos dados, de forma a operacionalizar a análise de conteúdo temática, obedeceu as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação, conforme já caracterizado no capítulo metodológico, o que resultou nos seguintes eixos/categorias temáticas analisados: Concepções sobre educação antirracista e intercultural na perspectiva da Lei n. 10.639/03; práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais no ensino de Arte, na perspectiva da Lei 10.639/03; avanços e limites para a implementação de uma educação antirracista no ensino de Arte.

3.1 Concepções sobre educação antirracista e intercultural na perspectiva da Lei n. 10.639/03

Ao analisar o relato dos colaboradores da pesquisa sobre a importância da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas, pode-se perceber que a compreensão a respeito do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em suas disciplinas é interpretada de formas distintas em virtude de várias questões que permeiam o cotidiano escolar.

Girassol, que se auto identifica como parda, atua nas turmas de 6º ao 9º, afirmou conhece o parecer 03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana –

DCNERER, de forma superficial, mas tem conhecimento sobre a Lei em questão e destaca que a sua implementação é *“importante para aprofundar em conteúdos sobre a diversidade cultural, étnica e religiosa”*.

Azaleia identifica-se como preto, atua nas turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), aponta que um dos problemas do tratamento das questões étnico-raciais está relacionado ao preconceito no ambiente escolar, que provoca restrições na promoção de diálogos sobre a temática e por isso considera a implementação da Lei n. 10.639/03 *“insuficiente e enfrenta resistência e sabotagem sistemática, principalmente de professores, pais e alunos que são evangélicos”*.

Lírio identifica-se como preto, atua apenas nas turmas de 8º e 9º anos, tem conhecimento sobre a Lei e a resolução, ressalta a importância de sua implementação como *“uma forma de ampliar diálogos sobre o tema e não esperar só para as datas comemorativas”*, mas enfatiza que na escola em que atua as questões étnico-raciais ainda se apresentam de forma secundária ou pontual, restritas ao projeto da Semana da Consciência Negra, culminando no dia 20 de novembro.

Crisântemo reconhece-se como pardo, atua como Coordenador Pedagógico e afirma que conhece as leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como o parecer 03/2004. Para o referido professor, a implementação das Leis nas escolas é *“de muita relevância, pois com o debate, a reflexão junto aos alunos, nós professores podemos promover uma ressignificação e valorização da contribuição da história e da cultura afro para a sociedade brasileira”*.

Tulipa identifica-se como parda, atua nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, no 6º e 7º. Conhece as Leis 10.639/03 e 11.645/08, mas afirmou não ter ouvido falar sobre o parecer 03/2004; ressaltou a importância da implementação das referidas leis quando afirma que *“são reparações essenciais para a promoção de um ensino de qualidade, sobretudo, para uma educação justa, igualitária e democrática”*.

Iris identifica-se como branca, atua nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, do 7º ao 9º ano. Enfatizou a viabilidade da troca de conhecimentos a partir do que as leis propõem, mas destacou seu pouco conhecimento acerca das temáticas propostas pelas leis em questão, quando diz: *“tenho pouca propriedade para falar a respeito dessas leis, mas já as li e dizem respeito à obrigatoriedade do ensino de Cultura Afro e Indígena nas escolas e pode agregar conhecimento aos nossos alunos”*.

Margarida atua nas turmas de 6º ao 9º ano, compreende o que propõe as referidas Leis, mas afirma que não teve a oportunidade de conhecer o parecer 03/2004. Reconhece a

importância da temática, afirmando que é “*de muita importância, porém pouco trabalhada e estudada nas escolas em que atuo*”.

Antúrio reconhece-se como pardo, atua nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), tem conhecimento sobre as Leis e resolução, aponta que entre as dificuldades para a implementação dos conteúdos referentes às questões étnico-raciais está a ausência de formação continuada de professores(as). Segundo ele, trata-se de uma “*temática importante e precisa, mas enquanto professores, não temos o suporte adequado para promover esse conhecimento em sala de aula*”.

Hortênsia identifica-se como parda, atua nos anos finais do ensino fundamental e em relação às leis em questão afirma: “*acho que é mais uma lei que vem para reparar um dano histórico, mas que parece não sair da esfera jurídica, não passa pela escola e aparentemente não fazem diferença entre os conteúdos*”.

Açucena identifica-se como parda, atua nos anos finais do Ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, porém não ouviu falar na resolução e comunga com as afirmações do professor *Antúrio* sobre a ausência da temática das relações étnico-raciais na formação de professores. Sobre a implementação das Leis em questão, afirma ser “*relevante, mas pouco divulgada nas formações pedagógicas*”.

No que diz respeito ao entendimento dos(as) colaboradores(as) sobre educação antirracista, obtivemos as seguintes respostas:

Uma educação onde todos os alunos devam ser respeitados e tratados da mesma maneira independente da sua cor de pele (Girassol, entrevista concedida em outubro de 2022).

Uma educação que dialogue com a diversidade e o respeito as diferenças (Margarida, entrevista concedida em outubro de 2022).

Uma educação que se pensa decolonialmente e busca romper com a lógica racializada, como os conteúdos são pensados e como as dinâmicas sociais são manejadas (Azaleia, entrevista concedida em setembro de 2022).

Uma educação capaz de respeitar as diferenças incentivando autoestima, valorização cultural e representatividade (Açucena, entrevista concedida em abril de 2023).

Aquela que busca práticas inclusivas como forma de valorização da diversidade cultural do povo brasileiro (Crisântemo, entrevista concedida em março de 2023).

Que promova o debate, discussão de temas importantes para a sociedade, como as questões étnicas, de reparação, conscientização e valorização igualitária das diversas raças que contribuem para a formação do povo brasileiro (Tulipa, entrevista concedida setembro de 2022).

Uma educação capaz de aproximar os alunos e diminuir a violência nas escolas (Iris, entrevista concedida em abril de 2023).

Uma forma de reparação de danos causados na educação do passado (Antúrio, entrevista concedida em novembro de 2022).

Uma forma de promover o diálogo e auxiliar os alunos na compreensão de mundo (Hortênsia, entrevista concedida em outubro 2022).

Uma ferramenta para combater o bullying e as agressões verbais e físicas na sala de aula (Lírio, entrevista concedida em março de 2023).

Conforme Uchôa, Chaves e Pereira (2021), a construção de projetos de educação antirracista demandam um conjunto de ações interligadas para a sua implementação, que passam pela formação de professor(a), construção de currículos interculturais, reconhecimento de como o racismo opera nas relações sociais e no contexto educacional, desconstrução de preconceitos e estereótipos, entre outros aspectos. Segundo as DCNERER (BRASIL, 2004), a educação das relações étnico-raciais precisa reconhecer, valoriza e afirmar direitos da população afro-brasileira, diante das desigualdades, violências e injustiças que recaem sobre essa população, o que a coloca numa posição de desvantagem estrutural no acesso aos bens sociais e culturais, resultado da atuação do racismo em nosso país. Educação antirracista requer, portanto, o reconhecimento do racismo, o desvelamento e enfrentamento do mito da democracia racial e seus efeitos. Por isso, na perspectiva de Uchôa, Chaves e Pereira (2021, p. 69),

A Educação Antirracista exige a desconstrução dos preconceitos e dos estereótipos pela desconstrução das histórias heroicas presentes nas narrativas e pela produção de imaginários antirracistas através das literaturas negras. Ela implica a intraculturalidade, isto é, o conhecimento dos processos constitutivos culturais e a apropriação do arbitrário cultural, em vista do empoderamento e construção de identidades socioculturais. [...] ressignifica a diferença, superando a ideologia da negatividade e atribuindo um valor positivo, entendendo-a como riqueza cultural. Tem como demanda uma formação docente que instrumentalize os professores e demais profissionais da educação para combater o racismo, através da problematização das suas causas, superando discursos comumente presentes pautados no mito da democracia racial ou em convicções religiosas e/ou morais. A Educação Antirracista pressupõe um currículo escolar numa perspectiva de interculturalidade, que parte do diálogo entre os sujeitos culturais, sem a subordinação e hierarquização das culturas historicamente negadas. Ela possibilita a equidade social e o empoderamento das pessoas negras, pela construção de um pensar crítico que questiona as práticas monoculturais que culminaram historicamente na construção de currículos monoculturais e eurocêntricos que privilegiaram a cultura branca, ao tempo em que concretiza a efetivação de direitos humanos, pela valorização da dignidade humana.

O entendimento formulado pela maioria dos(as) colaboradores(as) da pesquisa acerca do que é educação antirracista corrobora com a perspectiva que tem sido formulada pelo Movimento Negro Brasileiro e pelos(as) estudiosos(as) do campo das relações étnico-raciais,

a exemplo da Cavalleiro (2001), Gomes (2010, 2011, 2017), Silva (2011) e Uchôa, Chaves e Pereira (2021). Gomes (2011, p. 41) afirma que para o Movimento Negro brasileiro e seus intelectuais a escola, além de ser responsável pela desconstrução de estereótipos negativos acerca da população negra, “[...] exerce papel fundamental na construção de uma educação para diversidade” em articulação com a perspectiva de uma educação para o exercício da cidadania.

A colaboradora *Azaleia* afirma que uma educação antirracista “[...] *se pensa decolonialmente e busca romper com a lógica racializada*” imposta pelo racismo epistêmico, por isso, segundo ela, é preciso refletir sobre como os “*conteúdos [escolares] são pensados e como as dinâmicas sociais são manejadas*”. Segundo Walsh (2009, p. 24), um trabalho de orientação decolonial “[...] procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade [...] que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos”.

Para *Girassol*, trata-se de “*uma educação onde todos os alunos devam ser respeitados e tratados da mesma maneira, independente da sua cor de pele*” ou de uma educação que “*dialogue com a diversidade*”, como afirma *Margarida*. Para *Açucena*, é “*uma educação capaz de respeitar as diferenças, incentivando a autoestima*” das crianças, o que corrobora com a perspectiva de educação antirracista formulada por Cavalleiro (2001, p. 158), que a compreende como uma educação que “[...] não despreza a diversidade presente no ambiente escolar” e “*elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados*”. No mesmo sentido, para Gomes (2011, p. 41), com a implementação da Lei n. 10.639/03, a escola torna-se responsável “[...] pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte da formação cidadã”.

Para *Tulipa*, a educação antirracista promove “*o debate, discussão de temas importantes para a sociedade, como as questões étnicas, de reparação, conscientização e valorização igualitária das diversas raças*” e grupos étnicos que formam a sociedade brasileira. Para *Antúrio*, visa ações de “*reparação de danos causados na educação do passado*” e também do presente e, por isso, a Lei n. 10.639/03 é uma política de ação afirmativa, como propõe Gomes (2007). Reparar danos implica em *reconhecer* as consequências do racismo para a população negra de nosso país, de forma que “*reconhecimento* requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação

escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004, p. 12, grifos nossos). Além disso,

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 (2004, p. 12).

A colaboradora *Isis* afirma que a educação antirracista tem por função “[...] *aproximar os alunos e diminuir a violência nas escolas*”, violência que não pode ser confundida com as práticas de *bullying*, posto que resultam do racismo, do preconceito e da discriminação racial. Por isso, é preciso muita atenção à afirmação de *Lírio* ao enfatizar que educação antirracista é “*uma ferramenta para combater o bullying e as agressões verbais e físicas na sala de aula*”.

Segundo as DCNERER, a educação das relações étnico-raciais tem por função “questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros” (BRASIL, 2004, p. 12) que resultam do racismo “à brasileira” (TELLES, 2003; SCHWARCZ, 2012).

Souza (2016, p.91) afirma que “o *bullying*¹⁴ representa uma violência localizada, sendo prática que precisa ser severamente combatida no universo escolar, mas que não deve ser confundido com o racismo e suas expressões, posto que ele está muito além das relações interpessoais e das fronteiras da escola”. O racismo, nesse sentido, é

Ideológico e estrutural; por isso, existe também o racismo institucional. Apenas a criança negra sofre o racismo – embora possa inclusive praticar. Mas, a criança negra pode ser vítima de *bullying* e racismo ao mesmo tempo. Não possui localização ou instituição específicas, ocorre em todos os setores da sociedade, inclusive na escola. É crime previsto pela Constituição Federal.

Ou seja, “quando tratamos *bullying* e racismo como sinônimos, reforçamos o racismo brasileiro” (SOUZA, 2016, p. 92), posto que confundimos os modos como ambos se estruturam e se reproduzem na sociedade. Em muitas situações essa confusão é resultado da ideologia do mito da democracia racial que, ao negar a existência do racismo e de suas

¹⁴ “Ocorre exclusivamente nas relações interpessoais, sendo um fenômeno psicológico com desvio de comportamento. Toda criança está sujeita a sofrer e/ou praticar. Origina-se no espaço escolar e pode ou não expandir, ou seja, tem um território pré-determinado. Não é crime, embora seja violência escolar” (SOUZA, 2016, p. 91).

consequências na sociedade e na escola, isenta as instituições e os sujeitos que dela fazem parte de construírem mecanismos efetivos para o seu combate e reprodução, a exemplo de práticas pedagógicas e currículos antirracistas no contexto escolar.

Oliveira e Candau (2010) têm defendido uma perspectiva de educação antirracista e intercultural, colocando em diálogo a tradição de estudos sobre relações raciais e educação em nosso país, que se constituiu no decorrer do século XX com as discussões empreendidas por intelectuais do campo da decolonialidade, como Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007, 2019) e Walsh (2009, 2016). Nesse diálogo, conceitos como os de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), do saber e do ser (MALDONADO-TORRES, 2019) ganham destaque, além dos conceitos de interculturalidade crítica e de Pedagogia decolonial desenvolvidos por Walsh (2009). Inspirados por essa discussão e por compreender que o conceito de interculturalidade possibilita avanços, tanto teóricos quanto metodológicos para o campo da educação antirracista, perguntamos aos colaboradores(as) da pesquisa o que compreendiam sobre a proposta de uma educação intercultural. Seguem as respostas:

O estudo e conhecimento e respeito de diversas culturas (Girassol, entrevista concedida em outubro de 2022).

Um encontro com a diversidade de culturas que fazem parte do cotidiano dos alunos (Margarida, entrevista concedida em outubro de 2022).

Algo que precisa de interferência institucional para se realizar. Não depende de um professor específico ou até de uma escola. Cada escola que dá um passo neste sentido encontra barreiras na forma como os currículos oficiais são pensados e na cultura racista presente nas instituições (Azaleia, entrevista concedida em setembro de 2022).

É um meio de trazer valores, respeitar, discutir, difundir, fomentar, ampliar e dar voz a tais grupos (Açucena, entrevista concedida em abril de 2023).

Uma ação educativa que busca promover a igualdade, aceitação, respeito, solidariedade que estabeleça um sentimento de valorização e pertencimento de uma cultura diversa e carregadas de interconexões (Crisântemo, entrevista concedida em...)

Que trabalhe com todas as culturas, que valorize, dialogue respeitando a diversidade, inclusive dos próprios alunos (Tulipa, entrevista concedida em setembro de 2022).

Entendo que é uma proposta que venha somar em várias disciplinas e que deve ser abordada desde o primeiro encontro na jornada pedagógica, para que os professores tenham conhecimento e possam colocar em prática seus conteúdos levando em conta diversidade de culturas (Iris, entrevista concedida em abril de 2023).

É uma proposta que deve ser trabalhada de forma interdisciplinar e continua nas escolas, não somente nas datas específicas (Antúrio, entrevista concedida em novembro de 2022).

Uma proposta de educação desafiadora para todos envolvidos na escola (Hortênsia, entrevista concedida em outubro de 2022).

Que trabalha com as culturas locais dos alunos, e que não leve em conta somente as culturas que estão distante deles, como se fosse algo mais valorizado porque é de fora (Lírio, entrevista concedida em março de 2023).

A educação intercultural crítica é uma perspectiva que tem se desenvolvido no campo educacional brasileiro, e no contexto do ensino de Arte sugere a quebra da hegemonia da arte considerada erudita, de tradição eurocêntrica, tornando-se capaz de abrir espaço para o diálogo entre culturas e, com isso, superando as hierarquias impostas pelas colonialidades, desestabilizando “[...] a pretensa ‘universalidade’ dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educacionais” (CANDAUI, 2011, p. 28).

Segundo *Girassol*, com a interculturalidade busca-se “o encontro com a diversidade de culturas que fazem parte do cotidiano dos alunos”. Para *Hortênsia*, “é uma forma de promover o diálogo e auxiliar os alunos na compreensão de mundo” e, como isso, “promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAUI, 2011, p. 27). Não se trata de qualquer diálogo, nem de qualquer perspectiva de interculturalidade, adverte Walsh (2009, p. 21), quando afirma que “[...] a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e dos Estados nacionais [...] deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade”.

É neste contexto que a abordagem da Lei n. 10.639/2003, sob a ótica *intercultural* do currículo, pode ajudar alunos e professores a repensarem e superarem atitudes discriminatórias em relação à população negra, trazendo à tona, de maneira positiva, suas produções culturais e sua ancestralidade. Esse trato possibilitará o desenvolvimento do sentimento de pertença dos alunos negros e de um olhar crítico acerca da produção hegemônica da arte, sensibilizando os alunos para o entendimento das diferenças étnico-raciais, nacionalidade, religião, entre outros.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004, p. 17).

Como forma de levar em conta as contribuições histórico-culturais dos diferentes grupos étnico-culturais que compõem a sociedade brasileira, como sugerem as DCNERER, a colaboradora *Açucena* destaca que a proposta de educação intercultural “é um meio de trazer

valores, respeitar, discutir, difundir, fomentar, ampliar e dar voz a tais grupos”. Para a colaboradora *Azaleia* é preciso superar a forma como os “[...] *currículos oficiais são pensados e na cultura racista presente nas instituições*” de ensino e, por isso, segundo ela “[...] *precisa de interferência institucional para se realizar*”, o que recorrer uma ação coordenada dos diferentes sujeitos da educação.

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2005, p. 18).

O colaborador *Lírio* compreende a educação intercultural como aquela “*que trabalha com as culturas locais dos alunos*”, da mesma forma que *Margarida*, que a entende como “*um encontro com a diversidade de culturas que fazem parte do cotidiano dos alunos*”.

O professor *Crisântemo* afirma que é preciso garantir que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais, concebendo a educação intercultural como “*uma ação educativa que busca promover a igualdade, aceitação, respeito, solidariedade que estabeleça um sentimento de valorização e pertencimento de uma cultura diversa e carregadas de interconexões*”.

A professora *Tulipa* enxerga na educação intercultural uma possibilidade para trabalhar “*com todas as culturas*” que se fazem presentes no contexto escolar e, com isso, construir um diálogo respeitoso com a diversidade, “*inclusive dos próprios alunos*”.

Candau (2014, p. 32) afirma que práticas educativas interculturais devem partir “[...] do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização que invisibilizam e ocultam as diferenças”, mas também reconhecer as desigualdades e violências que se reproduzem no cotidiano escolar. Por isso, segundo Walsh (2009, p. 23), a interculturalidade crítica deve se preocupar com os processos de “*exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados*” e isso exige *reparação*, como afirma *Tulipa*, que tem sido possibilitado pelas políticas de ação afirmativa, entre elas a Lei n. 10.639/03.

A lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação anti-racista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma

medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para o segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdade de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença (GOMES, 2007, p. 106).

A professora *Iris* aponta para outro ponto fundamental que é a necessidade da formação pedagógica voltada à perspectiva da interculturalidade, de forma que, segundo ela, já a partir da *jornada pedagógica* os professores(as) deveriam entrar em contato com as discussões sobre essa temática, adquirindo conhecimento para colocarem em prática “*seus conteúdos, levando em conta a diversidade de cultura*”, o que implica em romper, como afirma Candau (2014), com a monocultura do saber e com o daltonismo cultural que nega a diversidade e a diferença com compõem o espaço escolar. Uma educação pautada no diálogo intercultural implica, também, na superação do “currículo turístico” (SANTOMÉ, 2009), em que as temáticas do campo da diversidade cultural são tratadas com superficialidade, exotismo, e desconectadas “[...] das situações de diversidade da vida cotidiana nas salas de aula” (2009, p. 173). As modalidades de currículo turístico “reproduzem a marginalização e negam a existência de outras culturas” (p. 175).

As violências decorrentes do racismo, do preconceito e da discriminação racial estão afincados no cotidiano escolar. No entanto, tais violências têm sido naturalizadas, silenciadas e, por muitas vezes, negadas. Em muitas das situações, são lembradas apenas em datas consideradas “específicas” para o combate ao racismo e à valorização da cultura negra, como o dia 20 de novembro, o que limita a eficácia da luta contra essas formas de violências. Por isso o colaborador *Antúrio* compreende a educação intercultural como “*uma proposta que deve ser trabalhada de forma interdisciplinar e contínua nas escolas, não somente nas datas específicas*”, tendo em vista que o racismo e o preconceito racial se reproduzem nos cotidianos das instituições de ensino, em seus currículos, nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas, nas relações entre os sujeitos, em especial entre alunos negros e brancos, de forma que, para Gomes (2012, p. 105), a Lei n. 10.639/03,

[...] abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências.

Os(as) colaboradores(as) da pesquisa reconhecem a necessidade de que as práticas pedagógicas voltadas à educação das relações étnico-raciais devem se constituir em diálogo

com a perspectiva de educação intercultural crítica, sobretudo no ensino de Arte, considerado um campo de conhecimento que comporta entre os seus princípios a preocupação com a diversidade cultural na formação do indivíduo, o que passa pelo reconhecimento das produções artísticas e culturais dos diferentes sujeitos e grupos étnico-culturais que compõem o ambiente escolar, em especial dos que foram invisibilizados historicamente, como as populações negras e indígenas. Tal reconhecimento, contudo, não garante que essas práticas pedagógicas estejam sendo elaboradas por esses sujeitos, nos seus cotidianos, a partir do ensino de Arte. A próxima seção debruça-se sobre essa questão.

3.2 Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais no ensino de Arte, na perspectiva da Lei 10.639/03

Nesta pesquisa, práticas pedagógicas são compreendidas na perspectiva de Franco (2012, p. 173), ou seja, como “práticas que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. Ademais, segundo a autora, “[...] práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição”. No caso do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana foi a força da lei que o tornou obrigatório, diante das demandas trazidas pelo Movimento Negro Unificado e das negociações que foram empreendidas nas últimas décadas do século passado por diferentes sujeitos e coletivos antirracistas.

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. Nesse sentido, perguntou-se aos colaboradores(as) dessa pesquisa se os materiais didáticos utilizados pelos professores (as) de Arte da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista abordam as relações étnico-raciais, na perspectiva da Lei n. 10.639/03. Seguem suas respostas:

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, aspecto muito presente na discussão sobre a formação da “cultura brasileira”, resultado do encontro das três grandes matrizes culturais que formariam o Brasil, ou seja, a negra, a europeia, com destaque para a portuguesa, e a indígena, que se constituiu a partir da década de 1930 e que contribuiu para a formulação da ideologia da democracia racial e na ideia de uma sociedade “uniracial e unicultural” de forma que tal sociedade “seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimilados todas as outras raças e suas respectivas produções culturais” (MUNANGA, 2008, p. 85).

Margarida ressaltou que o livro didático para o ensino de Arte proposto pela rede municipal de Vitória da Conquista não contempla a cultura africana, afro-brasileira e indígena e, portanto, não representa 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 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 que 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. Por outro lado, os(as) professores(as) de Arte têm, em muitos dos casos, produzido o seu material pedagógico, recorrendo a outros 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 por esses(as) colaboradores(as), perguntou-se quais eram as linguagens da Arte que eles costumavam utilizar para abordar os conteúdos referente 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, teve 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). Cardoso Júnior 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” (p. 382).

O teatro, desde Abdias Nascimento, com o Teatro Experimental do Negro – TEN (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, p.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”, segundo Santomé (2009), atua na produção da marginalização e da negação de outras culturas. Mais do que isso, ele 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 Brito, Oliveira 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 (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 leituras. 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*”.

Barbosa (19998, p. 16) afirma que é pela arte que “*temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças*”. Da mesma forma, segundo ela, “*através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a História, a Sociologia, a Antropologia etc. não podem dizer porque elas usam outros tipos de linguagem, a discursiva e a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais*”.

Souza (2010, p. 3) afirma que a arte “pode favorecer a formação da identidade e de uma nova cidadania de crianças e jovens que se educam nas escolas, contribuindo para a aquisição de competências culturais e sociais no mundo no qual estão inseridos”. No mesmo sentido, 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 n. 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 em 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, p. 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, criam 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 do 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 marco de 2023).

Na Escola Guarani, onde atua *Girassol*, “**são poucos os planejamentos**” e atividades organizados sobre as questões 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 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 SEMED, 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 Trançando 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 n. 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 n. 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).

Existem uma proposta, mas não existem 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*.

3.3 Avanços e limites para a implementação de uma educação antirracista no ensino de Arte

As pesquisas realizadas no campo da educação para as relações étnico-raciais (GOMES; SILVA, 2006; BERNARDO; MACIEL; FIGUEIREDO, 2017; MÜLLER, 2013; ROCHA, 2013; OLIVEIRA; BRITO; SILVA, 2012; FERREIRA, 2016) demonstram que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, tem sido um vetor essencial para a implementação da Lei n. 10.639/03 na educação básica. Nesse sentido, perguntou-se aos(as) colaboradores(as) da pesquisa se durante o curso de graduação tiveram acesso a disciplinas relacionadas à temática das relações étnico-raciais. Seguem as respostas:

Não me lembro (Girassol, entrevista concedida em outubro de 2022).

De forma superficial (Margarida, entrevista concedida em outubro de 2022).

Não como disciplina. Mas estava sempre de forma transversal. A licenciatura tem um número maior de estudantes negros do que o bacharelado, proporcionalmente (Azaleia, entrevista concedida em setembro de 2022).

Sim (Açucena, entrevista concedida em abril de 2023).

Sim, apenas em um semestre, com carga horária de 60 horas, o que não possibilita um estudo minucioso e debate mais aprofundado sobre a temática em questão (Crisântemo, entrevista concedida em março de 2023).

Poucas disciplinas (Tulipa, entrevista concedida em setembro de 2022).

De forma rasa e superficial (Iris, entrevista concedida em abril de 2023).

Não me lembro de ter estudado no curso essa temática. Conheci a Lei 10.639/03 através de um projeto proposto pela rede em 2016 (Trançando

africanidades), que, inclusive, só foi trabalhado no mês de novembro (Antúrio, entrevista concedida em novembro de 2022).

Somente sobre arte africana (Hortênsia, entrevista concedida em outubro de 2022).

Não tinha uma disciplina com a temática, mas recebemos os textos com as LDB para o ensino de arte e um parágrafo trazia essa proposta como abordagem para o ensino de arte (Lírio, entrevista concedida em março de 2023).

As respostas dos(as) colaboradores(as) explicitam a existência, no currículo da graduação, de disciplinas ou discussões sobre a temática das relações étnico-raciais, como afirmam *Margarida, Azaleia, Açucena, Tulipa, Iris, Hortênsia e Lírio*. Contudo, a existência de disciplina e discussões sobre a temática em questão não garantiram uma formação sólida acerca da compreensão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Crisântemo*, por exemplo, afirma ter cursado uma disciplina com carga horária de 60h, o que não possibilitou, segundo ele, “*um estudo minucioso e debate mais aprofundado sobre a temática em questão*”. No mesmo sentido afirmou *Iris*, ao dizer que a temática foi tratada “*de forma rasa e superficial*”.

Tulipa afirmou que poucas disciplinas da graduação trataram da temática proposta pela Lei n. 10.639/03, mas não citou quais disciplinas ou temáticas trabalhadas. *Azaleia* afirmou que a discussão teria ocorrido de forma “*transversal*”. Segundo *Hortênsia*, a discussão limitou-se “*somente [à] arte africana*”.

Girassol não lembra ter cursado disciplina sobre a temática das relações étnico-raciais. *Lírio* afirma não ter tido contato com disciplina sobre a temática, mas teria recebido texto informativo sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação acerca da obrigatoriedade, no ensino de arte, da discussão proposta pela Lei n. 10.639/03. *Antúrio* não se lembra de ter “*estudado no curso [de graduação] essa temática*”, mas afirmou ter conhecido “*a Lei 10.639/03 através de um projeto proposto pela rede em 2016*”, referindo-se ao Projeto “*Trançando africanidades*”.

Nos depoimentos dos(as) colaboradores(as), constata-se a necessidade, mas também a ausência “de formação inicial de professores(as) na perspectiva da diversidade étnico-racial, entendida como o principal elemento para uma mudança de práticas (OLIVEIRA; BRITO; SILVA, 2012, p. 357)” pedagógicas que tenham como fundamento a educação das relações étnico-raciais. No entanto, para que isso ocorra, faz-se necessário que os currículos das licenciaturas sejam atravessados pelo que determina a Lei n. 10.639/03, colocando sob

escrutínio o currículo eurocêntrico e a colonialidade do saber e, com isso, descolonizando os currículos (GOMES, 2012). Contudo, como adverte Gomes (2012, p. 106),

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Segundo Siss e Barreto (2014, p. 59), “a formação continuada de professores é um elemento fundamental para o combate e a desconstrução das desigualdades étnico-raciais e sociais”, além de ser “[...] um dos mecanismos mais importantes na garantia de se assegurar uma educação de qualidade”, capaz de instituir “[...] práticas pedagógicas escolares sobre as bases étnico-racialmente democráticas”.

De forma a averiguar como tem ocorrido os processos de formação continuada dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, perguntou-se se já haviam participado de alguma formação pedagógica proposta pela SMED sobre as temáticas propostas pela Lei n. 10.639/03. Em caso positivo, pediu-se que descrevessem como foi a experiência.

Não (Girassol, entrevista concedida em outubro de 2022).

A última formação que participei sobre essa temática foi em 2013 (Margarida, entrevista concedida em outubro de 2022).

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

Ainda não (Açucena, entrevista concedida em abril de 2023).

Não, somente encontros para apresentar as temáticas que vão ser abordadas e trabalhados durante o Projeto Trançando Africanidades, que é realizado no mês de novembro (Crisântemo, entrevista concedida em março de 2023).

Não participei (Tulipa, entrevista concedida em setembro de 2022).

Não houve (Iris, entrevista concedida em abril de 2023).

Há mais de 10 anos tivemos uma formação proposta pela rede com essa temática (Antúrio, entrevista concedida em novembro de 2022).

Não me lembro (Hortênsia, entrevista concedida em outubro de 2022).

Não houve (Lírio, entrevista concedida em março de 2023).

As repostas dos(as) colaboradoras variaram entre os que não participaram de formação continuada sobre a temática das relações étnico-raciais oferecida pela SMED de Vitória da Conquista, e os que não participaram porque tal formação não foi ofertada.

Margarida afirmou que “a última formação” recebida sobre a temática teria ocorrido “em 2013”, da mesma forma que Antúrio, cuja formação, “proposta pela rede”, teria ocorrido “há mais de 10 anos”. Segundo Campos e Tebet (2023), uma das dificuldades para a implementação da Lei 10.639/03 na rede de ensino de Vitória da Conquista está relacionada a perde de espaço do Núcleo de Diversidade, o que acarretou o enfraquecimento das ações voltadas à formação de professores(as) da rede.

Hortênsia afirmou não se lembrar da existência de formação para tal fim. Lírio, Iris e Açucena afirmaram nunca ter havido formação para as relações étnico-raciais. Tulipa não participou de formação oferecida pela SMED e Crisântemo “somente” participou dos “encontros para apresentar as temáticas que vão ser abordadas e trabalhados durante o Projeto Trançando Africanidades, que é realizado no mês de novembro”.

Siss e Barreto (2014, p. 59) afirmam que para a efetivação da qualificação de professores(as) para trabalharem com a educação das relações étnico-raciais “[...] é necessário que ela ultrapasse o voluntarismo individualista e se institucionalize” e, para isso, as políticas de qualificação docente devem ser empreendidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação. A essas secretarias “compete o estabelecimento de uma formação continuada de professores e de gestores de suas redes de ensino” (SISS; BARRETO, 2014, p. 59). Conforme as falas dos(as) colaboradores(as) desta pesquisa, o retrocesso e a falta de formação inicial e continuada dos professores(as) produzem implicações e dificuldades para a efetivação de uma educação antirracista.

Por fim, perguntou-se aos(as) colaboradores(as) se sentiam dificuldades para dialogarem com as temáticas das relações étnico-raciais em sala de aula.

Não (Girassol, entrevista concedida em outubro de 2022).

Não! Existe dificuldade apenas sobre a formação para trabalhar com esse tema. Nas ACS não surgem propostas pedagógicas e nos últimos anos o foco tem sido apenas a leitura e a escrita. Não vejo um suporte adequado nas ACs de arte (Margarida, entrevista concedida em outubro de 2022).

Sim. A perspectiva dos alunos também é racista e de pouca valorização. O tema racismo é visto como chato muitas vezes (Azaleia, entrevista concedida em setembro de 2022).

Não é impossível, mas sempre que é posto em pauta há muitas opiniões (Açucena, entrevista concedida em abril de 2023).

Não. Mas faz-se necessário, primeiramente, desenvolver ações de fortalecimento da identidade Étnico-racial do estudante (Crisântemo, entrevista concedida em março de 2023).

Sim. A dificuldade em estudar sobre o tema devido as aulas exigirem muito do docente, sobretudo, após a pandemia estamos com muitos desafios e

dificuldades e a sobrecarga compromete a dedicação que almejamos (Tulipa, entrevista concedida em setembro de 2023).

Sim. Além da falta de formação dos professores e do material didático, enfrentamos a falta de maturidade dos alunos em dialogar sobre a trajetória e luta dos povos negros e indígenas (Iris, entrevista concedida em abril de 2023).

Não existe dificuldade em dialogar, mas existe dificuldade de materiais de qualidade para se dialogar com a temática (Antúrio, entrevista concedida em novembro de 2022).

Sim. Não percebo nem a escola e nem alunos preparados para essa abordagem (Hortênsia, entrevista concedida em outubro de 2022).

Acho que a dificuldade está na organização de materiais adequados e formação pedagógica para o professor. Se tivermos um bom material, a abordagem em sala de aula pode ser realizada de maneira mais eficaz (Lírio, entrevista concedida em março de 2023).

Girassol relata que não encontra dificuldade para dialogar com a temática da diversidade étnico-racial nas aulas de arte, mas considera que os cursos de formação de professores deveriam enfatizar a questão cultural de cada povo.

Da mesma maneira, a professora *Margarida* afirma não ter dificuldade para dialogar com a temática, mas salienta que “*existe dificuldade apenas sobre a formação para trabalhar com esse tema*”. A fala da professora ratifica que havendo formação para se trabalhar com a temática, não há dificuldade. Por isso, segundo ela, os encontros de ACS deveriam possibilitar essa formação para os(as) professores(as) de Arte, posto que o que tem ocorrido é uma valorização do ensino da “*leitura e a escrita*”, ou seja, da área de Língua Portuguesa.

O professor *Azaleia* encontra dificuldades para dialogar com a temática nas aulas de Arte e afirma que tais dificuldades decorrem do fato de que “*a perspectiva dos alunos também é racista e de pouca valorização*” e que “*o tema racismo é visto como chato muitas vezes*”. Gomes (2006, 2011) pontua que a pouca valorização das temáticas do campo das relações étnico-raciais está muito presente nos discursos e nas posturas de professores(as), que resistem em reconhecer o racismo nas estruturas escolares, consequência da ideologia da democracia racial. Muitas vezes, a desvalorização da temática por parte dos alunos resulta de uma postura de não engajamento do(a) professor(a) e da instituição escolar como um todo no combate ao racismo e na promoção de uma educação antirracista.

Açucena afirma que não é impossível dialogar com a temática, “*mas sempre*” que o diálogo é posto, a diversidade de *opiniões* sobre o tema torna-se um fator dificultoso. Aqui, é preciso reconhecer que a “*descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações*”, como afirma Gomes (2012, p. 107) e, nesse sentido, a pluralidade de ideias e a

negociação de conflitos são centrais para a constituição de uma educação antirracista e intercultural, que seja capaz de tencionar as estruturas racializadas que atravessam o conhecimento escolar.

Para *Iris* é muito desafiador trabalhar a temática das relações étnico-raciais não apenas nas aulas de arte, mas em toda a escola. Entre os desafios, aponta a falta de formação pedagógica e continuada dos(as) professores(as), as fragilidades do material didático, a falta de qualidades dos materiais pedagógicos para as aulas de arte. Lamentou a invisibilidade do professor de arte nas ACS, mas destacou que sua maior dificuldade refere-se ao comportamento dos alunos para as abordagens sobre as diferenças de raça, gênero, religião.

Quando chega o mês de novembro é um desgaste, enfrentamos a falta de maturidade dos alunos em dialogar sobre a trajetória e luta dos povos negros, sobre as diferenças de raça, cor da pele, do cabelo, dos corpos, é muito desafiador levar esse tema, sempre nos deparamos com um conflito que desestabiliza o planejamento, pois as brincadeiras dos alunos são maldosas e preconceituosas (Iris, entrevista concedida em abril de 2022).

A professora *Iris* sugere que nas ACS aconteçam planejamentos destinados ao professor(a) de arte com propostas que levem em conta o espaço da sala de aula e a carga horária destinada à disciplina. Para *Lírio* “a dificuldade está na organização de materiais adequados e formação pedagógica para o professor”. *Antúrio* afirmou não ter dificuldade em dialogar sobre a temática, mas reconhece que “existe dificuldade” de acesso “a materiais de qualidade para se dialogar com a temática”.

O colaborador *Crisântemo* não tem dificuldade para dialogar com a temática nas aulas de arte, apesar de não ter participado de nenhuma formação pedagógica até o dia em que a entrevista foi concedida. Sugere que sejam promovidas ações de “fortalecimento da identidade étnico-racial do estudante” como forma de efetivar o diálogo.

Tulipa enfrenta dificuldade em dialogar com a temática, que decorre da falta de tempo para estudar, devido à sobrecarga de trabalho, especialmente após a pandemia. *Hortênsia* também enfrenta dificuldades e afirmou que nem a escola nem os alunos estão “preparados para essa abordagem”. A professora sinaliza que enfrenta conflitos entre os alunos quando propõem dialogar com as diferenças raciais e culturais nas aulas de Arte, mas que esse problema não é isolado, posto que tal resistência também parte dos colegas de trabalho.

Algo que sobressai nas falas dos(as) colaboradores(as) diz respeito à questão da formação continuada, que no caso do(a) professor(a) de arte não tem acontecido de forma regular, especialmente no que concerne às questões étnico-raciais.

A perspectiva de educação para as relações étnico-raciais, através do ensino de arte, pode promover, tanto para o professor quanto para o aluno, a compreensão do que é diversidade e a percepção de que a produção cultural e artística no Brasil não está limitada apenas à cultura europeia.

É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade. (GOMES, 2003, p. 172).

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 professores participantes dessa 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 com a seleção dos conteúdos do componente curricular Artes que são propostos pela Rede Municipal de ensino.

4 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa se desenvolveu a partir da revisão bibliográfica e da pesquisa empírica com professores(as) de Arte da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

A partir dos escritos dos autores que fundamentam esta pesquisa, a exemplo de Barbosa (2004, 2005, 2011, 2013) Richter (2010), Gomes (2001, 2011, 2006, 2017), Cavalleiro (2014), Munanga (2000, 2008), Walsh (2009, 2016, 2019), Candau (2002, 2005, 2008, 2011, 2009, 2016), Fleuri (2003, 2012) foi possível ampliar o horizonte de compreensão acerca da temática em questão. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), Lei n. 10.639/03, Lei n. 11.645/08, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte (2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) auxiliaram-nos, também, na compreensão de nosso objeto de estudo.

Com o intuito de conhecer o que vem sendo produzido e publicado sobre o objeto de pesquisa proposto neste trabalho, optamos por realizar um levantamento das dissertações defendidas no período de 2013-2023, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que traziam enquanto abordagem as temáticas acerca do “ensino de arte e educação antirracista” e novamente o referencial teórico veio nos auxiliar na compreensão das discussões de estudos anteriores desenvolvidos no campo.

A partir das leituras e análise dos trabalhos selecionados para os levantamentos dos dados, pode-se entender que apesar do progresso que ocorreu, mesmo com as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas no campo do ensino de artes, ainda é possível constatar que muitos professores(as) enfrentam grandes desafios para desconstruir o padrão eurocêntrico de ensino de arte proposto nos currículos. Outra problemática que as dissertações analisadas revelam é a falta de formação pedagógica e de formação continuada dos professores que atuam na disciplina, assim como é questionável a utilização do livro didático proposto para o ensino de arte.

Após percorrer todos os caminhos estabelecidos para a realização desta pesquisa, me encontro nas considerações finais, com o sentimento de que ainda há muito o que se caminhar no que diz respeito à reeducação para as relações étnico- raciais a partir do Ensino de arte na Rede Municipal de Ensino em que tenho o máximo prazer em atuar.

Em relação à pesquisa empírica, realizada com os(as) professores(as) de Arte que atuam nos anos finais do ensino fundamental, 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. Ainda impera no ensino de Arte a tradição eurocêntrica, que considera a Arte ocidental como a única digna de ser ensinada nas escolas. Por outro lado, alguns(as) 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.

A pesquisadora, também professora de arte, se reconhece em muitos dos relatos concedidos pelos(as) colaboradores(as) desta pesquisa, que estão a cada dia se reinventando para encontrar estratégias possíveis para a elaboração de práticas pedagógicas fundamentadas em uma educação intercultural e antirracista, capazes de promover, no ambiente escolar, o diálogo articulando igualdade e diferença na construção de uma democracia onde os diferentes saberes e os diferentes sujeitos sejam respeitados e reconhecidos.

Sinto-me honrada pela graça de ser professora de arte e muito feliz em ser professora de arte da Rede Municipal de Ensino em Vitória da Conquista, desde que dei o meu primeiro passo para dançar o baile da licenciatura em teatro na sala de aula de arte, vi a importância de reinventar práticas e diálogos que contemplassem todos os agentes envolvidos no processo de convivência escolar.

Nas escolas em que atuei sempre observei que eram poucas as reflexões acerca das práticas educacionais para a implementação do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Das minhas vivências profissionais desde que entrei na rede Municipal de Ensino, até os dias atuais, somente uma escola tinha o componente curricular destinado à cultura africana e afro-brasileira e eram os professores de arte e história que atuavam na disciplina. As outras escolas abordavam a temática de forma pontual, principalmente no mês de novembro, no dia da consciência negra. Ainda passei por escolas que não realizaram nenhuma ação para a implementação do ensino da história e da cultura afro-brasileira.

Dessa forma, esta pesquisa possibilitou essa compreensão, me fez ter a convicção de que na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista existem professores de arte de excelência, dispostos e abertos ao diálogo com a interculturalidade em suas aulas de arte.

Existem os professores flores, que enfrentam as dificuldades e buscam fazer um jardim escola, florido e colorido, e se desenrolam, reinventam-se e buscam possibilidades de aprender para ensinar como se promove uma educação antirracista.

Infelizmente, a maioria desses professores Flores não encontra amparo, tanto da gestão escolar, quanto da Secretaria de Educação no que se refere à formação continuada, a propostas de projetos que viabilizem uma educação antirracista durante todo o ano letivo, e suporte de material didático e pedagógico para efetivarem os seus planejamentos. Os desafios das instituições de educação não são apenas garantir o direito ao ensino de qualidade para todos, mas também fazer dessas instituições um lugar onde todos se sintam valorizados na sua diferença, acolhidos e reconhecidos como indivíduos de direito em suas particularidades identitárias.

A maior parte dos professores se empenham para desenvolver diálogos pedagógicos que tragam a temática do pertencimento étnico-racial, mas todos se deparam com os enfrentamentos e obstáculos, alguns deixados pelas lacunas no processo de formação inicial e continuada, outros pela ausência dos recursos didáticos e pedagógicos, ou pelos discursos violentos que muitos estudantes reproduzem ao se depararem com a temática proposta.

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, são negligenciadas pelo currículo escolar, predominantemente eurocêntrico e reprodutor de injustiças sociais, epistêmicas e cognitivas.

Porém, ainda que a implementação da lei 10.639/2003 não esteja sendo concebida ao longo do ano letivo nas escolas, a reeducação para as relações étnico-raciais e a intenção de promover práticas antirracistas está presente no planejamento dos professores de arte participantes desta pesquisa, mesmo que de forma contida, ou em datas comemorativas pontuais. Essa ação de destinar os trabalhos referentes à cultura africana e afro-brasileira somente no mês de novembro, promovendo apresentações que muitas vezes trazem uma representatividade estereotipada ou folclorizada dos povos negros, evidenciando um resultado final, sem problematizar o processo, reforça o preconceito e a desvalorização da história e da cultura africana e afro-brasileira.

Ficou evidente, a partir da fala dos(as) colaboradores(as), que existe muita dificuldade para reunir materiais e conteúdos sobre a temática das relações étnico-raciais, tanto no sentido de propostas com atividades práticas, quanto ao sentido conceitual da questão. Para reunir materiais as buscas por conteúdos e propostas de atividades têm sido feitas de forma panorâmica nos livros didáticos e a utilização de estratégias como o uso da internet, do google, Pinterest, Youtube, revistas, entre outros. Isso revela que as práticas pedagógicas para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira não são discutidas e investigadas, cotidianamente, nas aulas de arte.

Estamos certos de que a caminhada para construir uma reeducação para as relações étnico-raciais, na perspectiva do antirracismo, através do ensino de arte nas escolas, ainda é longa e desafiadora. Isso não significa dizer que apenas a escola é responsável pela superação dos preconceitos e das discriminações raciais ou que as relações étnico-raciais devam ser discutidas somente no ambiente escolar. Contudo, a escola, além de ser o espaço do encontro entre tantas vidas diferentes, é o espaço que possibilita o diálogo que pode potencializar a construção de novas experiências pedagógicas capazes de promover o reconhecimento étnico-racial e desestabilizar o racismo violento que se encontra no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. *In: AMADO, João (Org.). Manual de investigação qualitativa em educação*. 3 ed. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, 2017.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação qualitativa. *In: AMADO, João (Org.). Manual de investigação qualitativa em educação*. 3 ed. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, 2017.

ANPEd. Ofício n.º 01/2015/GR: Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd**, 2015. <https://www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>

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.

BAHIA. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Educação para a Diversidade: Históricos e Ações**. Vitória da Conquista. SMED. Núcleo Pedagógico, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. **A abordagem triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

BARBOSA, Ana Mae **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae TB. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

BARBOSA, Ana Mae **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, Ana Mae multiculturalidade na educação estética. *In: SANTOS, Bel. A Lei n. 10.639/2003 altera a LDB e o olhar sobre a presença dos negros no Brasil*. *In: TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). Africanidades brasileiras e educação: Salto para o Futuro*. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, Laurence **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira; FIGUEIREDO, Janaína de. **Racismo e educação: (des) caminhos da lei nº 10.639/2003**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2017.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de Março de 2008**, que altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira**. MEC/SECAD 2004.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022.

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, nº 1, p. 183-199, jan-jun de 2023.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam S. Diálogos entre diferença e educação. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 121-139, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, v. 2, p. 13-37, 2008.

CANDAU, Vera. Educação intercultural na América Latina: tensões atuais. **Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA)**, realizado na UERJ, Rio de Janeiro. 2009.

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. *In*: CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016a.

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016a.

CANDAU, Vera. “Ideias força” do pensamento de Boaventura de Sousa Santos e a educação intercultural. *In*: CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016b.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 240-255, jul/dez, 2011a.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

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

CARDOSO JÚNIOR, Wilson; CANDAU, Vera Maria. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 721-740, out./dez. 2018.

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.

CARONE, Iray (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branqueamento e branquitude no Brasil**. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2. ed.. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação Anti-Racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.141-160.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COELHO, Juliana de Moraes. **Tornar-se negra: as danças afro no processo de autoidentificação e empoderamento étnico de uma professorartista**. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Artes Visuais - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RJ, 2019.

COSTA, Alberto Roberto. **A escolarização do corpus negro: Processos de Docilização e Resistência nas Teorias e Práticas Pedagógicas no Contexto de Ensino-aprendizagem de Artes Cênicas em uma Escola Pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Arte, Cultura e Saberes em Artes Cênicas) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, DF, 2015.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. *In*: SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUCCO, Marcelo Pereira. **De norte a sul no ensino de Arte no Brasil a partir da análise do livro didático de artes do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET. Rio de Janeiro- RJ, 2015.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música –1920 a 1996. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”*, 2012, João Pessoa. Anais [...]João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012, p. 908-936.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 de novembro 2021.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo do branco**. 2 ed. São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FERREIRA, Joseildo Cavalcanti. **Educação das relações Étnico-Raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2015.

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Educação, diversidade e igualdade de direitos na escola. *In: SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade Ferreira (Orgs.). Diversidades, igualdade de direitos e cidadania na escola e na sociedade brasileira*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores(as) de escolas localizadas no meio rural**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais: trajetória de pesquisa da Rede Mover**. João Pessoa: Editoria do CCTA, 2017.

FONSECA, M. V. **Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

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 Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Campinas: Autores Associados: 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**; Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUSARI, M. F; FERRAZ DE TOLEDO, M. H. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça; o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**, 6ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.83-95.

GOMES, Nilma Lino. A questão Racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: releituras, encontros e trocas de saberes. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

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

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set./dez., 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 02 setembro 2021.

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

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, 6. ed. - Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2001.

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

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**: v. 12, n. 03, p. 1530 – 1555, out./dez., 2014.

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

MALHEIROS, Jorge Aladir da Cruz. **Representatividades e Auto-representação no Ensino de Arte**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós -Graduação em Arte e Cultura Visual - Universidade de Goiás, Goiânia, 2021.

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

MIRANDA, Eduardo O. **Corpo-território e educação decolonial: Proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORANDI, M. I. W. M.; CAMARGO, L. F. R. Revisão sistemática da literatura. *In*: **Design science research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia**. Porto Alegre: Bookman, 2015. p. 141–175.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Formação de professores e perspectivas para a implementação da lei n. 10.639/2003. *In*: SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei n. 10.639/2003**. 2 ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

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

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro Experimental do Negro. Testemunhos.** Rio de Janeiro: Ed. GRD, 1996.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Revista Tempo Social**, v. 19, n. 1, p. 288-308, 2006. Disponível: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12545/14322>; acesso: abril de 2021.

NOVAIS, Karyna Barbosa. **Educação Étnico -racial no Ensino de Artes Visuais.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós -Graduação em Arte e Cultura visual – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

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. **História da África e dos africanos na escola:** desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de história. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A razão do outro: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar:** uma Educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 letras, 2016, p. 174-187.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é pedagogia decolonial? LIMA, Adriane Raquel Santana de [et. al]. **Pedagogias decoloniais na Amazônia:** fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial.** Rio de Janeiro: Selo Novo: 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica. **Rememorar, desobedecer e lutar:** educação contra o racismo. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2018.

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

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas. **Revista da ABPN**, v.12, nº 32, p. 11-29, março – maio 2020.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola: dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, v. 7, n. 2, p. 1-28, 2019.

PENTEADO, Andrea; CARDOSO JÚNIOR, Wilson. Arte, cultura e sujeitos nas escolas: os lugares de poder. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n. 1, p. 24-36, 2017.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Arte-educação: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente – Apresentação. *In*: DALBEN, Ângela [*et. al.*]. **Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, v. 5, n. 2, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RIBEIRO, Christiane Cardoso. **Diversiarte: uma proposta intercultural para o Ensino das Artes Visuais na Educação básica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura- Rio de Janeiro – RJ, 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

RICHTER, Ivone Mendes, Pedagogia da arte. *In*: ICLE, Gilberto (Org.) **Entre lugares da criação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p. 69-84.

RICHTER, Ivone. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo, SP: Mercado de letras, 2003.

RICHTER, Ivone. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2002.

RICHTER, Ivone. Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo, SP: Editora Senac São Paulo; Edições SESC SP, 2008.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Lei n. 10.639/2003: desafios e perspectivas para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas. *In*: SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei n. 10.639/2003**. 2 ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

RODRIGUES, Marcelino Euzébio. **Silenciando a cor: o trato pedagógico da cultura Afro-brasileira no ensino de Artes do Município do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2014.

ROSA, Tatiana Gomes. **Ku sanga de contas contadas: práticas de ensino da arte para as relações étnico-raciais**. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro -RJ, 2017.

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

SACAVINO, Susana. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: APOENA, 2020.

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: 7 letras, 2016.

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.

SANTOS, Juliana Oliveira Gonçalves dos. **Lei 10.639/2003**: Revendo Paradigmas na arte-educação. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de artes. São Paulo, SP, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: O que mudou? Como mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVÉRIO, Valter Robério; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há Algo Novo a se dizer sobre As Relações Raciais No Brasil Contemporâneo? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/13.pdf>
.Acesso: 28 março 2021.

SISS, Ahyas; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Formação de professores com foco na educação das relações étnico-raciais com vistas à justiça social. *In*: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Orgs.). **Diversidade e sistema de ensino brasileiro**: a lei 10.639/03 e a formação de professores. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

SOUZA, Ellen de Lima. Bullying não é sinônimo de racismo. *In*: SILVA JR., Hélio; TEIXEIRA, Daniel (Orgs.). **Discriminação racial é sinônimo de maus-tratos**: A importância do ECA para a proteção das crianças negras. São Paulo: CEERT, 2016.

TANAJURA, Mozart. **História de Conquista**: Crônica de uma cidade. Vitória da Conquista: Brasil Artes Gráficas, 1992.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumara- Função Ford, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

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

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHAVES, Carlos Alberto Paraguassú; PEREIRA, Carlos Eugênio. Currículo e culturas: a educação antirracista como direito humano. **Revista Teias**, v. 22, número especial, p. 61, 72, out./dez., 2021.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.93, p.40-50, maio/95.

VIANA, Aníbal Lopes. **Revista Histórica de Conquista**. Vitória da Conquista. Brasil Artes Gráficas, v.1 e v.2, 1982

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, v.05, n.1, p. 06 -39, 2019.

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.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.