



O ENSINO DE ARTES E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

THE TEACHING OF ARTS AND THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS: THEORETICAL-METHODOLOGICAL CONTRIBUTIONS

 [0000-0001-7061-8613](#), Jakslaine Silva da Penha ^A

 [0000-0001-8442-3366](#), Débora Cristina de Araujo ^B

^A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil

^B Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil

Recebido em: 27 fev. 2023 | **Aceito em:** 17 jul. 2023

Correspondência: Jakslaine Silva da Penha (jaks.penha1922@gmail.com)

Resumo

O presente artigo se estrutura sob reflexões e compartilhamentos de práticas educativas desenvolvidas no encontro das disciplinas de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e de Estágio em Docência, respectivamente da graduação e da pós-graduação, a partir da perspectiva de uma docente e, na época, de uma mestranda. Seu objetivo é apresentar e discutir as experiências teórico-metodológicas vivenciadas com estudantes de um curso de Licenciatura em Artes Visuais, tendo a ERER como ponto de partida. Tomando como fundamento metodológico a Autobiografia, na primeira parte, o artigo lança questões sobre a experiência das autoras, duas mulheres negras, em relação ao ensino de Artes. Em seguida provoca questões aos currículos brasileiros, apresentando a disciplina de ERER como um recurso de enfrentamento ao eurocentrismo da educação. Depois apresenta o desenvolvimento teórico-metodológico de uma aula cujo conteúdo foi a arte afro-brasileira. Para além de um relato de experiências, os resultados destacam as potencialidades de uma educação de Artes e um currículo comprometidos com o antirracismo.

Palavras-chave: Ensino de Artes; ERER; Estágio em Docência; História e cultura afro-brasileira e africana.

Abstract

This article is structured around reflections and sharing of educational practices developed in the meeting of the disciplines Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) and Internship in Teaching, respectively at the undergraduate and graduate levels, from the perspective of a teacher and, at the time, a master's student. It aims to present and discuss the theoretical-methodological experiences lived with students of a Degree in Visual Arts, having the ERER as a starting point. Taking the Autobiography as a methodological foundation, in the first part, the article raises questions about the experience of the authors, two black women, in relation to the teaching of Arts. Then, it provokes questions to the Brazilian curricula, presenting the discipline of ERER as a resource to face the Eurocentrism of education. It then presents the theoretical-methodological development of a class whose content was Afro-Brazilian art. In addition to an experience report, the results highlight the potential of an artistic education and a curriculum committed to anti-racism.



Keywords: Teaching of Arts; ERER; Internship in Teaching; Afro-Brazilian and African history and culture.

Introdução

A ideia de que currículo é poder é uma assertiva que, de tão fortemente conhecida e sustentada, não requer, ao menos de imediato, ser referenciada por algum autor ou autora do campo. Mas ao nos propormos a pensar as artes no currículo, uma discussão própria sobre poder se faz necessária. Concordando com Sandra Makowiecky (2011), consideramos importante refletir sobre o poder da arte. Para a autora, o poder da arte é exercido pela sua natureza enigmática:

O que torna a arte mais importante no contexto atual e o que define a sua política é justamente seu poder de questionar e de pôr pelo avesso aquilo sobre o que tínhamos dúvidas. A obra de arte parece pertencer ao mesmo tempo e de forma enigmática, à realidade e à possibilidade, ou seja, ao que é e àquilo que pode ser. Esse é o seu poder. E é esse poder que nos interessa. O poder do enigma que nos mostra que aquilo que é lido de uma forma, pode também ser lido de outra, o que coloca o leitor em uma posição de absoluta solidão e responsabilidade diante da escolha que faz naquele momento, pois sabe que não há uma certeza, um chão sólido onde colocar seus pés, um fundamento, há apenas o risco de uma aventura. Por isto a arte é irredutível à política, ela deve ser enigma (MAKOWIECKY, 2011, p. 65).

Sendo o enigma uma característica polissêmica – já que pode ser lido de uma forma e de outra – propomos uma pergunta: a arte oferecida cotidianamente na formação educacional brasileira atende a que condições polissêmicas? Explicando melhor: o ensino de Artes, ao se propor explorar os múltiplos sentidos de uma obra artística, chega a pensar sobre quais existências cabem nesses sentidos? Estamos nos referindo aos corpos, identidades e trajetórias tão díspares e complexas da população brasileira e como tais elementos são interpretados e mobilizados pela arte. Por isso a importância de refletirmos sobre qual o compromisso o currículo assume com as artes e mais: qual o compromisso das artes com a sociedade vigente, marcada por desigualdades e distorções seculares responsáveis por produzir inferioridades simbólicas e concretas sobre determinados grupos sociais, em especial a população negra brasileira, mesmo a despeito de ser o maior grupo populacional do Brasil.

No ano em que a Lei 10.639/2003, responsável por uma importante mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, completa 20 anos, ter a oportunidade de discutir os desafios e avanços do trabalho de implementação da referida Lei à luz da formação inicial de professoras e professores é mais uma ação que contribui com a própria implementação.

É nesse sentido que este artigo foi produzido: tem o objetivo de apresentar e discutir as experiências teórico-metodológicas desenvolvidas em uma turma de estudantes do curso de

Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), a partir da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais. Mas essas experiências partem de nossos lócus enunciativos bastante particulares: de uma mestranda em Educação, que realizou nessa turma seu Estágio em Docência, requisito necessário à conclusão de seu curso junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação também da Ufes, e de Débora Araujo, professora da disciplina que recebeu a mestranda e estagiária. Outra importante característica que nos compõem como autoras deste artigo é o fato de sermos mulheres negras e pesquisadoras do campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A demarcação desse lócus enunciativo se faz premente pois, concordando com Grada Kilomba (2019), ao escrevermos sobre nossa perspectiva de mulheres negras assumimos a regência da ação ou, nas palavras da autora: “Eu sou quem descreve a minha própria história, e não quem é descrita. [...] enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade [...]. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminedou” (KILOMBA, 2019, p. 28). Por isso a Autobiografia se mostra uma proposta metodológica condizente com a abordagem aqui pretendida de nos apresentarmos a partir de nossas próprias experiências e trajetórias. A (Auto)biografia consiste em investigar “[...] a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). Um recurso fundamental nessa metodologia é o ato de narrar sobre si e também sobre o outro, uma vez que o discurso “[...] narrativo, pelas suas características específicas, é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525). É também considerando a natureza pessoal própria da (Auto)biografia que assumimos a escrita deste artigo na primeira pessoa propositalmente ora no singular e ora no plural. Essa decisão subversiva está fundamentada em Ana Sueli Pinho e Neurilene Ribeiro (2018), pesquisadoras da (Auto)biografia, que compreendem que:

No âmbito das decisões metodológicas [...] dizer o que se vai fazer, por que, para que, como e com quem, coloca o pesquisador de frente para o espelho. Mais que consultar uma lista de fontes de pesquisa e escolher a mais simples, ou a de maior legitimidade nos discursos clássicos, ou ainda aquela citadas em profusão por pesquisadores de referência, a escolha da metodologia encerra um conjunto de fios visíveis e invisíveis, os quais costuram histórias de vida do pesquisador, itinerâncias da academia e a natureza [...]. Posicionamentos políticos e representações sobre o que é conhecer, sobre o que é produzir conhecimento científico estão postos nessa ciranda. (PINHO; RIBEIRO, 2018, p. 127).

Por termos como marca em nossas trajetórias educacionais a quase total ausência de representatividade negra no ensino de Artes, e sendo nós também vivenciadoras (no âmbito da pesquisa e da produção artística) do universo das artes, compreendemos o quanto seu ensino historicamente construiu sobre a produção artística negra uma estranha contradição: ao mesmo tempo em que as/os artistas negras/os foram invisibilizadas/os, sua produção não, já que o que se configurou como “cultura popular brasileira” ou “arte popular brasileira” é, em grande medida, de autoria negra, mas de modo anonimizado. Além disso, outra tendência sobre essa produção artística é de compor um fetiche colonial, explicado por Kilomba (2019). Um exemplo analisado pela autora são bonecas negras (produzidas muitas vezes em argila) usadas como objeto decorativo e de “boas-vindas” nas casas de pessoas brancas nos Estados Unidos¹. Para ela, “[...] tais figuras surgiram como personificação das/os próprias/os escravizadas/os, que não mais existiam [...] fazendo com o que passado se torne um presente ilusório”. Por isso a autora lança três importantes perguntas: “[...] por que as pessoas brancas estão tão interessadas em decorar suas casas com bonecos, lâmpadas e tantos outros objetos coloniais que representam o corpo negro escravizado”? / “Por que esses objetos criam tanta satisfação estética? E por que é tão importante que o sujeito branco esteja cercado de imagens de escravizadas/os?” (KILOMBA, 2019, p. 198).

São perguntas que dificilmente o currículo e o ensino de Artes pensam sobre, quiçá propõem respondê-las. Por isso nossa tônica provocativa sobre como o fetiche colonial pode também estar compondo ambas as dimensões (currículo e ensino de Artes) e, portanto, a necessidade de confrontá-las propondo, ou ao menos demonstrando, recursos teórico-metodológicos menos coloniais e eurocêntricos. Nesse sentido, recorrendo aos materiais biográficos da nossa base metodológica (os quais foram as memórias dos planejamentos de aula, diário de pesquisa, anotações em cadernos, avaliação, entre outros objetos/registros), na seção seguinte promovemos uma discussão sobre currículo e as potencialidades da disciplina de ERER na formação inicial no curso de Artes Visuais. Posteriormente a experiência do Estágio em Docência será analisada a partir de referenciais teóricos do campo das relações étnico-raciais e das artes.

O currículo e a disciplina de ERER

¹ No caso brasileiro podemos ver recorrentemente imagens decorativas semelhantes a exemplo das famosas bonecas “namoradeira” ou de esculturas pequenas, vendidas em lojas de decoração, com pessoas negras (provavelmente sugerindo serem africanas) em contextos “étnicos”: com roupas e adereços coloridos e segurando vasos com água.

Conforme argumenta José Gimeno Sacristán (1998), o currículo não é fechado em si mesmo, ausente de diálogo e possibilidades. Nele podem ser feitas escolhas. Mas, por que essas escolhas sempre nos conduziram para a construção de currículos eurocêntricos?

Historicamente, o currículo escolar no Brasil legitimou as epistemologias do colonizador que promoveu a subjugação [...] dos povos [...] africanos e indígenas. Apesar da nossa Magna Carta de 1988 garantir os 'Direitos Culturais', na Seção II, Art. 215, parágrafo 1º, que dispõe sobre a cultura, observa-se que na prática ocorreram muitas resistências para que as culturas afro-brasileira e indígena fossem inseridas nas políticas de currículo no Brasil (MARQUES; CALDERONI, 2016, p. 301).

Nesse cenário de resistências, o Movimento Negro revela-se como importante e imprescindível agente na luta por políticas educacionais emancipatórias considerando sua histórica característica aguerrida que sempre promoveu ações em busca do reconhecimento, por parte da sociedade brasileira, das desigualdades que afetaram a população negra ao longo da história do Brasil. A atuação desse agente, intensificada nas décadas finais do século XX, promoveu a criação de políticas voltadas para a população negra ao mesmo tempo em que manteve, conforme analisaram Eugênia Marques e Valéria Calderoni (2016, p. 307), o vínculo com outras “[...] políticas de cunho universalistas igualitárias”.

A década de 1990 produziu diversas mobilizações. Em nível regional, por exemplo, o III Encontro de Negros das Regiões Sul e Sudeste (2004), e em nível nacional a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília (a qual teve a participação de mais de 30 mil pessoas). Nessa ocasião, o racismo foi denunciado por lideranças do Movimento Negro e foi entregue ao governo brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Sobre esse momento histórico, Richard dos Santos e Grace Sousa (2012) destacam que:

[...] o contexto que se seguiu terminou por servir como preparação do Brasil para participar da Conferência de Durban contra o Racismo, a Xenofobia e Discriminações Correlatas, realizada no ano de 2001 na África do Sul, em que o Estado brasileiro reconheceu a persistência do racismo no país e se comprometeu a tomar medidas no sentido de erradicá-lo (SANTOS; SOUSA, 2012, p. 187).

Dessas intensas movimentações, sinalizamos a sanção da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, instituindo o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, especificamente para o ensino fundamental e médio em redes públicas e privadas. Marques e Calderoni (2016, p. 301) argumentam que a rigorosa observância “[...] epistêmica de matriz colonial [da educação brasileira] por muito tempo reforça apenas o discurso da igualdade, deixando de lado as diferenças e todas as

consequências herdadas do passado colonizado de opressão [...]”, o que, por sua vez, mascara processos ideológicos que simulam uma suposta convivência democrática entre os grupos étnicos no Brasil.

A aprovação da Lei 10.639/2003 constituiu um importante passo ao promover uma ruptura com epistemologias hegemônicas alojadas nas políticas educacionais brasileiras. Essa legislação fortalece a Educação das Relações Étnico-Raciais porque problematiza “[...] os currículos monoculturais [...]” e provoca “[...] um deslocamento epistêmico² na lógica hegemônica de uma cultura comum de base ocidental [...]” (MARQUES; CALDERONI, 2016, p. 302).

A instituição, de modo obrigatório a todos os cursos de licenciatura, da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Ufes busca, justamente, (contra)argumentar a persistência de conteúdos curriculares pautados em vieses eurocêntricos. Desde o ano de 2017, tal disciplina vem sendo implementada, a partir da atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Algumas licenciaturas ainda vêm resistindo a essa obrigatoriedade e mantêm a oferta em caráter optativo, mas esse não é o caso do curso de Licenciatura em Artes Visuais, que semestralmente oferta turmas para atender a duas entradas anuais: uma no período matutino e outra no vespertino.

Vinculada ao Centro de Educação (CE), a disciplina de ERER é culturalmente conhecida como sendo da área “pedagógica”, isto é, uma disciplina que compõe o âmbito da formação didática e pedagógica dos/as estudantes da licenciatura. Pela organização do CE, e considerando os princípios do Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 2/2015 (que definiu “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada”), tal disciplina compõe o Núcleo I : “[...] núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” (Art. 12, Inciso I, BRASIL, 2015, p. 9). Dentre as características do Núcleo I, destacamos algumas que mais se relacionam com a disciplina de ERER:

- a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e

² Marques e Calderoni (2016) utilizaram a expressão “deslocamento epistêmico” para argumentar que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (que alterou a LDB 9394/1996 incluindo o ensino de história e cultura indígena) geraram mudanças na educação brasileira pois questionam as estruturas monoculturais dos currículos de vieses eurocêntricos. Ainda assim, por não terem definido “deslocamento epistêmico”, propomos a seguinte compreensão conceitual para o termo: deslocamentos epistêmicos são ações práticas e/ou teóricas que desestabilizam vieses eurocêntricos presentes na educação.

- interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;
- c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- [...]
- e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;
- [...]
- i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional (BRASIL, 2015, p. 9-10).

Soma-se a tais princípios, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), também estabelecidas pelo CNE por meio do Parecer CNE/CP n. 03/2004 (BRASIL, 2004a) e da Resolução CNE/CP n. 01/2004 (BRASIL, 2004b). Tal documento prevê, dentre outras coisas, a “[...] garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2004b, p. 31), por considerar que:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004a, p. 17).

É nesse sentido que, composta de 60 horas, a disciplina de ERER promove estudos sobre a produção social e histórica do racismo na educação brasileira, além de explorar pressupostos para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, dentre outros objetivos relacionados ao trabalho pedagógico de uma educação antirracista. Na atual organização da disciplina, a carga horária é dividida em quatro eixos (aspectos sócio-históricos; aspectos culturais e estéticos; África e conhecimentos da diáspora; propostas e práticas pedagógicas) e envolve aulas teóricas, com exposição e debate, por meio da leitura de textos científicos, análise de filmes, músicas e peças de artes plásticas, com vistas a estimular reflexões sobre o racismo e seus “tentáculos” na experiência individual e coletiva da pessoa negra no Brasil, especialmente tomando o contexto educacional e cultural como mote.

Ao final, duas grandes atividades avaliativas (além de algumas realizadas no decorrer do semestre) são propostas: a produção de um portfólio e a apresentação de um seminário. Nessa configuração, o conteúdo do portfólio vai além das atividades realizadas (característica comum a portfólios escolares/acadêmicos) pois pode reunir materiais externos e que contribuíram para a interpretação e compreensão dos temas explorados ao longo do semestre, articulados aos textos da disciplina. Assim, eventualmente pode incluir filmes, obras de arte em geral, outras produções acadêmicas, discussões oriundas de espaços virtuais (como *lives*, redes sociais), entre outras possibilidades. A partir de um dos quatro eixos da disciplina, as equipes optam por um formato: produção escrita (artigo acadêmico), produção audiovisual (minidocumentário ou *podcast*, por exemplo) ou produção visual (como uma revista eletrônica ou a produção de slides). Para cada uma há critérios próprios de avaliação, fundamentada nos seus respectivos gêneros textuais. Além disso, cada portfólio (seja de qual natureza/gênero for) deve incluir ao menos três textos da disciplina citados de modo direto.

Já os seminários constituem-se de apresentações orais com um tema previamente definido, que articule as discussões e leituras realizadas ao longo da disciplina a algum aspecto dos cotidianos escolares e/ou acadêmicos, isto é, uma produção que aproxime a discussão teórica com a prática docente. O tema pode ser derivado da produção do portfólio ou outro a ser definido pela equipe.

O que tais produções avaliativas têm demonstrado é que os potenciais pedagógicos de trabalho com a EREER são infinitos já que, considerando cada curso de graduação (e normalmente as turmas tendem a reunir mais de um curso) agrega referenciais teórico-metodológicos diversos. Além de tudo, dada a riqueza de formatos, os portfólios têm servido de inspiração para professores/as e estudantes que os acessam em busca de referências positivas sobre história e cultura afro-brasileira e africana.

É justamente no âmbito da cultura e da história que prosseguimos neste artigo, na próxima seção, apresentando outros desdobramentos da disciplina, por meio do Estágio em Docência.

De passagem pela universidade: relato da experiência no Estágio em Docência

Na presente seção do artigo apresentamos a narrativa da experiência no Estágio em Docência realizado na disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), durante o semestre de 2022/1, para o curso de Artes Visuais na Universidade Federal do Espírito Santo.

Conforme anunciado na introdução deste artigo, acerca da alternância de pessoa do discurso, optamos por apresentar esta seção integralmente na primeira pessoa do singular (sendo a narradora uma pesquisadora que na época cursava o mestrado em Educação).

Antes de narrar minha experiência, acredito ser importante remontar alguns passos para que se entenda o porquê e como se deu a minha intervenção em sala de aula. Egressa do bacharelado em Artes Plásticas/Ufes, retornei a mesma universidade para estudar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes) porque percebi nessa área a possibilidade de encontrar respostas para minhas indagações acerca das ausências/presenças da arte afro-brasileira e de artistas negros/as no ensino de artes. Nesse contexto de pesquisa, envolvida com artes visuais e com a educação, passei a me perceber também como uma futura professora.

O Estágio em Docência do PPGE/Ufes segue o disposto no Art. 18 da Portaria MEC/CAPES nº 76 de 14 de abril de 2010, no qual considera essa atividade como “[...] parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação [...]” (BRASIL, 2010).

Além disso, no PPGE/Ufes o Estágio em Docência se configura como disciplina obrigatória para todos/as estudantes do curso de doutorado; já no mestrado é obrigatória apenas para estudantes bolsistas. Conforme expresso na descrição da disciplina pelo Programa, a intenção é estabelecer o diálogo entre estudantes da pós-graduação com estudantes da graduação:

[...] em atividades supervisionadas de ensino na graduação tanto na pedagogia como nos cursos de licenciaturas. Os estágios em docência são espaços consolidados de formação e intercâmbio das experiências de ensino e pesquisa que contribuem para potencializar as atividades de ensino e dos trabalhos de conclusão de curso (PPGE).

Por razão da afinidade de área, optei em realizar o Estágio em Docência com uma turma de licenciatura em Artes Visuais. Já ciente da turma escolhida, não pude desconsiderar que estaria lidando com estudantes em formação similar à que tive.

Os cursos de graduação em Artes (licenciatura e bacharelado) parecem conservar o viés euro-estadunidense como uma característica de seus currículos. Pesquisas acadêmicas como a de Juliana Gonçalves dos Santos (2017), professora de Artes em São Paulo, demarcam (geralmente num tom pessoal) esse histórico da formação eurocêntrica e da ausência de artistas negros/as durante o curso. E isso foi registrado pela autora em um relato em que externaliza sua percepção:

Desde a graduação em licenciatura e bacharelado em artes visuais no Instituto de artes da UNESP, venho refletindo e apontando encaminhamentos acerca da baixa representatividade das artes afro-brasileira e africanas na história e crítica de arte e na arte/educação no Brasil. Deparei-me com currículos, aulas, exposições, livros, entre tantos outros estímulos visuais que não anunciavam referências sobre o legado africano e afro-brasileiro nas artes visuais brasileiras. Pelo contrário, havia ali uma predominância de artistas homens, brancos com referenciais artísticos e estéticos europeus e estadunidenses, partindo sempre de perspectivas ocidentais e em quase tudo hegemônicas, sem espaço representativo para outras culturas materiais e elaborações artísticas. Onde estão as referências africanas na arte brasileira? Quem são e onde estão os artistas visuais negros brasileiros? [...] Ainda me lembro das aulas de artes, das diferentes releituras de Picasso, Ticiano, Andy Warhol, entre tantos outros artistas, em sua maioria homens brancos e europeus. (SANTOS, 2017, p. 23-24).

Em diálogo com Santos (2017), ousou provocar que estudantes dessa área correm o risco de conhecer artistas negros/as apenas quando surgem os nomes de Jean-Michel Basquiat, nos Estados Unidos, Arthur Bispo do Rosário, no Brasil, nas aulas de História da Arte.

Mas essa ausência ou silenciamento, termo usado por Megg Rayara Gomes de Oliveira (2012) para sinalizar uma espécie de apagamento de artistas negros/as no ensino de Artes, não vem de hoje. Historicamente a formação acadêmica em Artes no Brasil, que teve início no Rio de Janeiro em 1826 com a inauguração da Academia Imperial de Belas Artes, foi fortemente influenciada por um pensamento artístico de base europeia, já que essa primeira escola acadêmica foi empreendida pela Coroa portuguesa com vistas a restabelecer laços diplomáticos com a França. Esse acordo se tornou viável porque, de um lado, havia artistas temerosos com as consequências do fim do regime napoleônico (1815)³ e, do outro, estava Portugal almejando “[...] estabelecer uma academia de arte para a formação de artistas e artesãos no Brasil e para a produção de uma arte fundada nos moldes estritamente neoclássicos.” (PICCOLI; HANNUD, 2013, p. 58).

Enquanto artistas, arquitetos e artesãos franceses (em especial os integrantes da “Missão Artística Francesa”, composta por Joachim Lebreton, Jean Baptiste Debret, Nicolas Antoine Taunay, Auguste Taunay e os irmãos Marc e Zéphérin Ferrez) ficaram conhecidos por suas pinturas históricas que retratam o Brasil do século XIX, artistas negros mantiveram-se longe de ter tal reconhecimento. Os poucos de que se tem alguma informação, como é o caso dos irmãos Arthur Timóteo da Costa e João Timóteo da Costa que estudaram na Escola Nacional de Belas Artes, foram ignorados no ensino de Artes por muito tempo,

³ Um dos temores desses artistas era o “[...] Terror Branco, movimento em que vários apoiadores de Napoleão foram massacrados por toda a França” (PICCOLI; HANNUD, 2013, p. 58).

sendo apenas recentemente suas obras revisitadas. Logo, não é difícil perceber que tal formação acadêmica em sua gênese serviu aos interesses da Coroa portuguesa e depois da República. Esse é um dos possíveis motivos que faz com que ainda hoje o ensino acadêmico em Artes propague um legado curricular de bases europeias.

Na Ufes, os currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Artes têm caminhado no sentido de corresponder à Lei 10.639/2003 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) por meio das disciplinas de ERER (na licenciatura) e Patrimônio Afro-brasileiro: culturas étnicas populares (optativa para ambos os cursos).

No semestre 2022/1, que marcou a volta da comunidade acadêmica ao campus após quatro semestres convivendo bidimensionalmente via interações e plataformas virtuais de sala de aula, iniciei o Estágio em Docência na disciplina de ERER com a turma de licenciatura em Artes Visuais.

Ciente que a metodologia Autobiográfica valoriza a coletividade em um movimento sensível de reconhecer que a outra pessoa não é um mero dado de pesquisa, considero oportuno apresentar formalmente, antes de prosseguir, a turma que acompanhei. Tratava-se de uma turma composta por estudantes na faixa etária dos 20 e 30 anos, majoritariamente mulheres, tendo apenas dois homens (por isso, a tendência neste texto será de generalizar para o feminino). Outra característica importante era a diversidade racial, sendo praticamente uma parte das estudantes negras e a outra metade brancas (heteroclassificadas por mim, mas também autodeclaradas pela maioria delas). De modo interpretativo, observei desde o começo do semestre o interesse e comprometimento das estudantes com os conteúdos ensinados pela professora Débora Araujo e com a produção de trabalhos.

Durante as aulas, algumas alunas relatavam o sentimento de ausência da arte afro-brasileira e de artistas negros/as nas disciplinas que já haviam cursado até aquele momento. Atenta a essas falas, expressas durante as diversas aulas, no dia destinado à aula por mim ministrada resolvi propor como tema a “Arte afro-brasileira”.

Para tanto, conhecendo as demandas da turma, selecionei o artigo “Arte afro-brasileira: o que é afinal?”, de Kabengele Munanga (2019). Embora também quisesse trabalhar com outros textos que tratavam especificamente sobre alguns artistas negros/as, e como era de praxe na disciplina estudar um ou dois textos por aula, optei por elencar somente um devido ao fato de, ainda que de conteúdo pouco extenso (19 páginas), continha densidade

e complexidade adequada a minha proposta, além de ser um artigo de autoria de um nome de grande referência para a área⁴.

O texto de Munanga (2019) trata essencialmente da impossibilidade ou da não necessidade de definir as coisas por uma ótica ocidental. Porque afinal se a arte afro-brasileira, como defende o autor, é aquela que, predominantemente, “descende” de africanos/as escravizados/as, é impreterível considerar que ela seja fruto de uma produção permeada por sentimentos de perda/ruptura com as culturas e tradições africanas.

Tomando a estrutura do texto como eixo de referência, elaborei o plano de aula com os seguintes objetivos: 1) Introduzir a arte afro-brasileira a partir das noções teóricas de Munanga (2019); 2) Propor discussão sobre algumas obras de arte; 3) Contribuir para o aumento do repertório artístico e conceitual da turma, apresentando artistas negros/os pouco ou nada conhecidos/as. Metodologicamente organizei quatro momentos de exposição teórica, utilizando como recursos didático projeção de vídeos e pinturas para contextualização do conteúdo.

No primeiro momento da aula tratei de questões sobre a definição do tema, isto é, a arte afro-brasileira:

A questão fundamental que se coloca não é descobrir nas artes plásticas afro-brasileiras os universais da arte em geral, mas sim de defini-la, ou melhor, descrevê-la em relação à arte brasileira de modo generalizado. Em outras palavras, se a arte afro-brasileira é apenas um capítulo da arte brasileira, por que então este qualificativo ‘afro’ a ela atribuído? Descobrir a africanidade presente ou escondida nessa arte constitui uma das condições primordiais de sua definição (MUNANGA, 2019, p. 6).

Com isso, podemos entender que não é apenas sobre incluir a arte afro-brasileira numa definição geral de arte. É necessário, sobretudo, considerar o conjunto característico que o autor apresenta no início do artigo: “[...] história, condição social, política, econômica, cosmovisão e religião” do povo negro (MUNANGA, 2019, p. 5).

A partir dessa compreensão, o segundo momento da aula foi direcionado ao nascimento da arte afro-brasileira. Munanga (2019) deixa evidente que o surgimento dessa arte estava ligado às africanidades, isso é, elementos de práticas culturais/religiosas que resistiram na memória dos/as escravizados/as e que resultaram em novas formas artísticas (religiosas) no Brasil:

⁴ Embora Munanga não seja pesquisador das Artes, suas produções refletindo sobre arte afro-brasileira tem sido importante porque envolvem questões e aspectos da antropologia que somatizam e enriquecem a leitura, as informações sobre a arte afro-brasileira, obras e artistas.

[...] a continuidade e a recriação de todos os elementos da arte africana no Brasil não foram integrais, porque a totalidade de suas estruturas social, política, econômica e religiosa não foi transportada ao Novo Mundo. No entanto, a continuidade de algumas formas de sua arte só foi recriada parcialmente, em função de suas novas condições de vida. Outras não foram recriadas, pois, tendo em vista que se tratava de uma arte utilitária e funcional, elas não encontraram um quadro funcional suficiente para se manterem apesar de sua presença na memória coletiva (MUNANGA, 2019, p. 7).

Embora o autor reflita sobre essa recriação parcial, nem tudo se perdeu, já que “[...] houve um campo cultural muito resistente, no qual se pode nitidamente observar o fenômeno de continuidade dos elementos culturais africanos no Brasil. Este campo muito estudado pelos especialistas sociais de várias disciplinas, é o da religiosidade” (MUNANGA, 2019, p. 9). Como até esse momento não havia apresentado nenhuma referência visual, aproveitei o assunto e compartilhei um vídeo curto (decorrente de sua pesquisa de mestrado em Dança na Universidade de Campinas) da artista Ana Clara da Silva sobre corpo/voz, tendo Exu como sua base pedagógica.

Na sequência, propus à turma uma objetiva definição da arte afro-brasileira: uma “[...] arte religiosa, ritual, comunitária e utilitária” (MUNANGA, 2019, p. 14). Contudo, conforme destaca Munanga (2019), pelo fato de os/as artistas responsáveis por essa produção afro-brasileira terem passado praticamente três séculos no anonimato, é difícil identificar seus nomes e delimitar quando se deu seu início com exatidão:

Insistimos em dizer que a primeira forma de arte plástica afro-brasileira propriamente dita é uma arte ritual, religiosa. Seu nascimento seria difícil de datar por causa da clandestinidade na qual se desenvolveu. Essa clandestinidade acrescentada ao caráter coletivo dessa arte deixou no anonimato os artistas e artesãos que a produziram. Durante quase três séculos, essa arte, seguindo o passo da sua matriz africana, ficou totalmente ignorada, não apenas do grande público, mas também do mundo erudito historiador, crítico de arte, sociólogo ou antropólogo (MUNANGA, 2019, p. 13-14).

A partir da informação de que a primeira forma de produção artística afro-brasileira é de base religiosa, cabe a pergunta: Quando essa arte vinculada à religiosidade começa a ter interferências de outrem? Comecei o terceiro momento da aula fazendo tal indagação à turma e permaneci mais tempo nessa etapa do debate devido às várias informações e referências artísticas que o texto apresentava sobre três grupos de artistas que se valeram da temática no século XX. Tal classificação proposta por Marianno Carneiro da Cunha trata-se apenas de uma organização didática para compreensão das características de cada grupo e não se relaciona à análise de coletivos artísticos. Essa mesma organização foi utilizada durante a aula, quando apresentei os três grupos. No primeiro estão artistas como Tarsila do Amaral,

Lasar Segall, Alberto da Veiga Guignard, Cândido Portinari, entre outros. Conforme expresso por Munanga (2019, p. 15), são artistas que usavam “[...] incidentemente a temática afro-brasileira, da mesma maneira que o fazem com a indígena, a europeia ou outras que possam polarizar sua criatividade pessoal e alimentar seu universo mitopoético”.

Dado que aquela era uma turma de Artes Visuais, refleti ser oportuno acrescentar algumas informações sobre Tarsila do Amaral na minha exposição teórica mostrando um quadro e um trecho da entrevista fornecida pela artista. O quadro estudado em sala foi “A negra”⁵ (1923), uma pintura que trata exageradamente todas as partes do corpo de uma mulher negra: cabeça pequena com olhos distantes, lábios grandes e tortos; mãos, pernas e pés agigantados e, o que mais capta a atenção, o seio pendendo que tem praticamente as mesmas medidas dos braços da personagem. O tratamento dado à composição gera um estereótipo sobre uma mulher negra principalmente quando comparado com o autorretrato⁶ que a artista fez no mesmo período. Um desenho aquarelado em que Tarsila se desenha dentro de proporções humanas.

Na entrevista concedida a Leo Gilson Ribeiro, publicada na revista Veja em 23 de fevereiro de 1972, Tarsila comenta sobre esse que é um dos seus quadros mais famosos (e especulados financeiramente):

Um dos meus quadros que fez muito sucesso quando eu o expus lá na Europa se chama ‘A Negra’. Porque eu tenho reminiscências de ter conhecido uma daquelas antigas escravas, quando eu era menina de cinco ou seis anos, sabe? escravas que moravam lá na nossa fazenda, e ela tinha os lábios caídos e os seios enormes, porque, me contaram depois, naquele tempo as negras amarravam pedras nos seios para ficarem compridos e elas jogarem para trás e amamentarem a criança presa nas costas (AMARAL, 1972, s/p).

Aqui o mitopoético de Tarsila usado para compor o quadro corresponde a uma espécie de lenda urbana sobre mulheres escravizadas que amarravam pedras nos seios para alongar e amamentar uma criança.

⁵ A pintura traz a imagem de uma figura humana feminina negra de tom de pele mais claro. Ela foi representada nua e sentada com as pernas cruzadas tendo, numa forma exagerada, um dos seus seios à mostra. Ao fundo, construído na intenção de demonstrar a ligação entre os dois países, apresenta formas geométricas nas cores amarelo e verde, simbolizando a bandeira do Brasil, e nas cores azul, branco e vermelho, como menção à bandeira da França. Reprodução da obra disponível em: <<https://tarsiladoamaral.com.br>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

Reprodução da obra disponível em <<https://tarsiladoamaral.com.br/portfolios/pau-brasil-1924-1928/>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

⁶ Reprodução da obra disponível em <<https://tarsiladoamaral.com.br/portfolios/pau-brasil-1924-1928/>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

Depois de explicar e problematizar esse quadro de Tarsila, apresentei o segundo grupo: de “[...] artistas que utilizam a temática afro-brasileira sistemática e conscientemente, [no qual] Cunha classifica Hector Bernabo, Carybé, Mário Cravo Jr., Hansen-Bahia e Di Cavalcanti” (MUNANGA, 2019, p. 15). No caso específico de Di Cavalcanti, reconhecendo que ele trabalhou com essa temática, também considere necessário tecer uma leitura crítica acerca da obra “Samba”⁷ (1925), em que ele faz representações hiperssexualizadas de mulheres negras. Para fins didáticos, propus uma contraposição com a pintura “Samba”⁸ (1964), de Heitor dos Prazeres⁹, no qual o artista trata equitativamente uma roda de samba trazendo um retrato da época em que a obra foi produzida.

Sobre o terceiro grupo, tomei a referência de Munanga (2019, p. 15) citando Gomercindo (Guma) da Silva Pacheco e Boaventura da Silva Filho (conhecido também como “Louco”), dois artistas que utilizaram “[...] espontaneamente e até inconscientemente as soluções plásticas africanas” por meio de uma intuição sem necessariamente conhecer a arte afro-brasileira.

No quarto momento da aula, aproveitando que o texto promovia o encontro do/a leitor/a com artistas, reservei o tempo para conhecermos alguns nomes consagrados da cena cultural no Brasil como Rubem Valentim, Deoscóredes Maximiliano dos Santos (Mestre Didi) e Emanuel Araújo.

Contudo, ainda que Munanga (2019) tenha apresentado nomes célebres do Brasil, tomei a liberdade de acrescentar artistas negros como Ayrson Heráclito e Moisés Patrício.

⁷ Na obra “Samba” (1925) vemos um grupo composto por seis pessoas negras ocupando completamente o primeiro plano do quadro. Nela duas figuras femininas captam a atenção por estarem no centro da imagem, mas também pela maneira hiperssexualizada com que foram pintadas. A primeira mulher aparece com uma saia amarela transparente, trajando uma blusa branca parcialmente caída deixando um dos seus seios à mostra. Enquanto essa figura encara o/a espectador/a, a outra mulher aparenta uma expressão mais descontraída. Ela foi representada sem vestimenta alguma na região superior do seu corpo, tornando também visível um dos seios, tendo apenas um tecido branco adereçado nas partes dos membros inferiores. Diferentemente das mulheres feitas por Di Cavalcanti, as quatro figuras masculinas pintadas ao redor delas usam calças compridas, camisetas polo e até mesmo terno. Reprodução da obra disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2558/samba>>. Acesso em: 9 nov. 2022.

⁸ “Samba” (1964) de Heitor dos Prazeres apresenta, da esquerda ao centro, um grupo de pessoas negras reunidas em expressão de dança. Tal grupo é composto por três figuras femininas cada uma trajando vestidos nas cores rosa, vermelho e amarelo e três figuras masculinas vestidas com calças, camisetas (dois com chapéus) manuseando instrumentos musicais. O cenário em torno das figuras é uma paisagem com chão de barro, plantas e uma construção. Reprodução da obra disponível em: <<https://www.heitor-dos-prazeres-samba>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

⁹ Nascido em 1898 no Rio de Janeiro, além de artista plástico, Heitor é considerado um dos maiores sambistas do Brasil. Começou a produzir quadros na década de 1930 após a perda da sua esposa Glória. Suas pinturas coloridas versam sobre a vivência nos morros cariocas, as rodas de samba e outros elementos da cultura local, retratando sempre figuras negras.

Também chamei a atenção da turma para a ausência de mulheres no artigo estudado, motivo que me fez comentar sobre artistas como Maria Auxiliadora da Silva e Aline Motta.

Como estratégia de proporcionar visibilidade a essas pessoas, para cada artista eu apresentava um retrato ou vídeo acerca dele/a enquanto comentava sua minibiografia e depois mostrava/explicava uma obra do/a artista.

Certamente toda organização, seja ela qual for (de um texto, de uma aula, etc.) parte/gera uma expectativa. A minha maior expectativa para aquela primeira aula como estudante/professora no Estágio em Docência era de conseguir sintetizar em algumas horas um conteúdo denso e repleto de informações históricas e ainda apresentar algumas referências artísticas.

E nem tudo ocorreu como o planejado. Nos momentos que esperava falar mais, eu falei menos e nos que iria apenas comentar algo, falei mais. Fosse como fosse meu planejamento, sei que só foi possível cumprir com meu plano de aula (um tanto audacioso) porque tive a atenciosa participação da turma com comentários, dúvidas e reflexões. Ao final, foi uma surpresa escutar comentários como “obrigada”, que apesar de aparentemente simples revelaram em si certa boniteza do educar.

O processo avaliativo não se deu nesta aula em específico, mas se somou às demais 14 aulas (de 4 horas cada) ministradas pela professora Débora Araujo, com vistas à produção de seminários e portfólios, conforme explicado na seção anterior. Nessas atividades avaliativas, ficou evidente as reverberações da discussão sobre arte afro-brasileira e a necessidade de enfrentarmos essa invisibilidade negra que configurou a história do currículo de Artes.

Considerações finais

Quando retomamos a pergunta mobilizadora deste estudo (“O ensino de Artes, ao se propor explorar os múltiplos sentidos de uma obra artística, chega a pensar sobre quais existências cabem nesses sentidos?”), recebemos, por parte da história dessa disciplina/área de conhecimento, uma resposta negativa. Mas para chegarmos à resposta, neste artigo primeiramente confrontamos o currículo questionando como as identidades e trajetórias dos diversos grupos sociais comparecem no currículo de Artes. Para tanto, tomamos como referência documentos relacionados à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e discutimos como, ao longo da história do ensino de Artes no Brasil (e, por consequência, no currículo), artistas negros/as foram invisibilizados e sua produção – tão

importante para a consolidação da arte brasileira – foi escamoteada como sendo “arte popular brasileira”. Tratamos, portanto, de invisibilidade e contradição.

Por isso, seguimos com o desejo de refletir sobre qual compromisso as artes, seu ensino e seu currículo assumem com uma sociedade tão desigual como a nossa, construída sob a égide do racismo. Nesse sentido elencamos a Lei 10.639/2003 como um marco no processo de deslocamento epistemológico ao tensionar, em conjunto com seus documentos regulamentadores (BRASIL, 2004a; 2004b), os currículos brasileiros a implementarem ações concretas de valorização, em igual patamar, das matrizes que compõem a sociedade brasileira: indígena, europeia, africana e asiática. Tomamos como exemplo a experiência da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais da Ufes e as contribuições que sua proposta teórico-metodológica oferece ao trabalho de implementação da referida Lei. Mas fomos além apontando como essa disciplina aumenta suas potencialidades quando aliada a outra importante disciplina, dessa vez da pós-graduação: Estágio em Docência. Por isso objetivamos, no artigo, apresentar experiências teórico-metodológicas desenvolvidas com estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Ufes, tendo a ERER e a arte afro-brasileira como pontos de partida.

Entendemos a relevância dessa temática, em especial do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para a formação educacional e social do país, de maior população negra fora do continente africano. Mas, para além disso, é igualmente necessário fazermos com que esse ensino seja efetivamente acessado pelos/as estudantes de licenciatura (futuras/os professoras/es). Um currículo/formação culturalmente mais diverso, além de possibilitar uma gama de referências para seu trabalho futuramente em sala como docente, também preza pela valorização da diversidade cultural do país e pode, para muitos/as (especialmente negros/as), gerar o sentimento de representatividade.

Foi refletindo sobre o silenciamento histórico da arte afro-brasileira e de seus/suas artistas negros/as e também pelos relatos da turma sobre desconhecer esse tema que a proposta de intervenção na disciplina de Estágio em Docência se consolidou. Escrito em primeira pessoa do singular, a seção destinada à apresentação da experiência de lecionar conteúdos da arte afro-brasileira demonstrou, no encontro de estudantes de Artes (de um lado uma mestrandia na condição de docente ministrando um conteúdo, e, de outro, estudantes em formação para a docência) o hiato, ou melhor, a enorme lacuna que se perpetua na formação

dos dois grupos no que se refere à arte afro-brasileira e africana. Isso realçou mais ainda a relevância do trabalho desenvolvido.

E ainda que não seja possível aferir com a devida dimensão o quanto ou como uma aula de arte afro-brasileira para uma turma de licenciatura em Artes Visuais pode ter contribuído ou alterado as perspectivas daquelas/es futuras/os professoras/es – pois necessitaríamos acompanhá-las a longo prazo, quando em atuação em sala de aula –, consideramos que esse pequeno movimento produz esperança de que novos currículos serão postos em prática, já que se trata de uma turma formada com perspectivas e matrizes culturais integrantes da diversidade.

Por fim, refletimos como esse trabalho em conjunto repercutiu em nossas próprias trajetórias: para a mestrandia, retornar à universidade como pesquisadora contribuiu para perceber a sala de aula como um espaço para desempenhar um dever social comprometido com a Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino de Artes. E para a professora Débora Araujo, vivenciar essa experiência docente coletiva proporcionou ricos aprendizados não somente sobre o caráter pedagógico do conteúdo de ERE, mas também sobre as potencialidades do ensino de Arte para uma educação antirracista. Portanto, em acordo com a metodologia (Auto)biográfica que valoriza as experiências narradas, moldadas na troca com o coletivo, é que apostamos na contribuição epistemológica deste artigo primeiramente para nossos processos formativos e, esperançosamente, para demais docentes e estudantes universitários/as que trabalham com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Referências

AMARAL, Tarsila da. **A negra**. Disponível em: <<https://tarsiladoamaral.com.br/portfolios/inicio-do-cubismo-1923/>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

AMARAL, Tarsila da. **Autorretrato I**. Disponível em: <<https://tarsiladoamaral.com.br/portfolios/pau-brasil-1924-1928/>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

AMARAL, Tarsila do. **Entrevista de Tarsila do Amaral para a Revista Veja**. Entrevista concedida a Leo Gilson Ribeiro. Almanaque Abril, São Paulo, n. 181, p. 84.

ARAUJO, Débora Cristina de; DANTAS, Luís Thiago Freire. Currículo des-oculto: outras vozes, outras epistemologias. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, p. 147-175, 2019. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1015>>. Acesso em: 24 out. 2023.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 9, N. 2 - p. 39-59, mai - ago de 2023: "**Dossiê: 20 anos da Lei 10.639: Conversas Curriculares Entre Saberes, Práticas e Políticas Antirracistas**". DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.73674>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, col. I, p. 27833. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551270/publicacao/15716407>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003(b). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 19 mai. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1º, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. de 2004b, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010. Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 14 abr. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/esg/pt-br/composicao/pesquisa-e-pos-graduacao/mestrado/area-do-aluno/bolsa-demanda-social-2020/portaria-no-76-de-14-de-abril-de-2010.pdf/view>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=02/07/2015>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CAVALCANTI, Emilio Di. **Samba**. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2558/samba>. Acesso em: 9 nov. 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set/dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MAKOWIECKY, Sandra. Entre territórios: a arte e política. In: MARTINS, Maria Virgília Gordilho; HERNÁNDEZ, Maria Hermínia Oliveira (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2011, p. 49-70.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. **OPIS (On-line)**, Catalão, v. 16, n. 2, p. 299-315, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufcat.edu.br/Opis/article/view/37081/21941>>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é afinal?. **Paralaxe**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 5-23, 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/46601>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Arte e silêncio**: a arte africana e afro-brasileira nas diretrizes curriculares estaduais e no livro didático público de arte do Paraná. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2012.

PICCOLI, Valéria; HANNUD, Giancarlo. A criação da academia. In: **Arte no Brasil**: uma história na Pinacoteca de São Paulo. 2 ed. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2013. p. 51-69.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; RIBEIRO, Neurilene Martins. A pesquisa (auto)biográfica: algumas aproximações teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 127-138.

PRAZERES, Heitor dos. **Samba**. Disponível em: <<https://www.heitor-dos-prazeres-samba>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Estágio de docência e outras informações**. Disponível em <<https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/est%C3%A1gio-de-doc%C3%A2ncia-e-outras-informa%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em 31 jan. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

SANTOS, Juliana Oliveira Gonçalves dos. **Lei 10.639/2003**: revendo paradigmas na arte/educação. 2017. 231 f. Dissertação (Mestrado em Arte/Educação) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

SANTOS, Richard Christian Pinto; SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral. Contribuições do Movimento Negro e das teorias críticas do currículo para a construção da educação das relações étnico-raciais. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 179-192, 2017. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/15>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SILVA, Ana Clara da. **O Exu é o diabo?**. YouTube, 2021. Disponível em <<https://youtu.be/u0ZCRhLwtbY>>. Acesso em: 24 jul. 2022.