ISSN: 2358-8829

FESTIVAL DE ARTE PRETA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POTENCIALIDADES E LIMITES DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

Wellson de Azevedo Araújo [1]

RESUMO
A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, estabelecida pela Lei nº 10.639/2003, representa um marco para a educação das relações étnico-raciais, embora persistam desafios relacionados à folclorização cultural e à descontextualização dos saberes afro-brasileiros. Este estudo analisa as potencialidades e os limites do I Festival de Arte Preta, realizado em 2023, em uma escola pública do interior da Paraíba, buscando compreender suas contribuições para a educação antirracista no componente curricular Arte. O referencial teórico articula o conceito de dispositivo, de Foucault, a Abordagem Triangular, Barbosa, e perspectivas decoloniais e críticas das relações raciais, fundamentadas em Quijano, Walsh, Gomes, Munanga, Almeida e Ferreira. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, configurada como estudo de caso e aproximada dos princípios da pesquisa-ação. O corpus reúne registros de observação participante, fotografias, documentos artísticos, conversas com estudantes e produções visuais, poéticas e performáticas. A análise combinou análise de conteúdo temática e leitura de imagens, organizando os resultados em três eixos: ressignificação estética do corpo negro, protagonismo discente na denúncia do racismo e deslocamento curricular. Os resultados evidenciam maior visibilidade de corpos negros e referências afro-brasileiras, mas também identificam discursos universalistas, referências culturais genéricas e atividades com reduzida autoria discente. Conclui-se que o festival constitui uma experiência pedagógica relevante, cuja potência antirracista depende da contextualização histórico-cultural, da ampliação da criação autoral e da continuidade das práticas ao longo do ano letivo, não sendo possível comprovar transformações identitárias duradouras.

Palavras-chave: Educação antirracista; Ensino de Arte; Relações étnico-raciais; Cultura afro-brasileira; Decolonialidade.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, ao incluir o artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio e determinou que esses conteúdos sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, "em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras" (Brasil, 2003, art. 26-A, § 2º). A norma atribui, portanto, ao ensino de Arte uma responsabilidade específica na reorganização do currículo, posteriormente detalhada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) e ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que incorporou a história e a cultura dos povos indígenas.

[1] Mestre em Artes pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, wellsonaraujo@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

Duas décadas depois, a obrigatoriedade legal convive com uma implementação descontínua. Na rotina de muitas escolas, a temática étnico-racial permanece concentrada em datas comemorativas, sobretudo no mês de novembro, e organizada em torno de repertórios que reduzem as culturas negras a manifestações pitorescas, desvinculadas de sua historicidade e de sua dimensão política (Gomes, 2017). Essa forma de inclusão por adição, que acrescenta conteúdos sem alterar a lógica que os hierarquiza, é aqui compreendida como expressão do racismo estrutural, entendido como modo normal de funcionamento das instituições, e não como desvio individual (Almeida, 2019). No plano do conhecimento escolar, o mesmo processo assume a forma do epistemicídio, isto é, da desqualificação sistemática dos saberes produzidos por sujeitos negros e da negação de sua condição de sujeitos de conhecimento (Carneiro, 2005).

É nesse quadro que se situa o I Festival de Arte Preta, realizado em 2023 na Escola Municipal de Ensino Fundamental do interior da Paraíba, município do semiárido paraibano. Concebido no componente curricular Arte com estudantes dos 8º e 9º anos, o festival reuniu, como culminância de um percurso de criação desenvolvido em sala de aula, uma exposição em formato de vernissage (pinturas em acrílica sobre tela, aguadas em nanquim, máscaras em relevo de papelão, peças cerâmicas modeladas à mão, figurinos produzidos com materiais reaproveitados e cartazes), um painel coletivo de enunciados antirracistas, a produção e a declamação de poemas e um conjunto de performances de dança apresentadas em sessões diurna e noturna, esta última aberta às famílias e à comunidade.

A investigação é orientada pela seguinte questão: que aspectos das produções artísticas e discursivas do I Festival de Arte Preta permitem identificar possibilidades e limites para a educação das relações étnico-raciais no componente curricular Arte? O objetivo é analisar as obras, os enunciados e as performances produzidos no contexto do festival, discutindo suas relações com a representação do corpo negro, o reconhecimento do racismo e a incorporação de referências afro-brasileiras ao currículo. Como não houve acompanhamento longitudinal nem instrumento específico para medir mudanças identitárias, o estudo não toma a transformação das subjetividades como efeito comprovado, mas como questão interpretativa circunscrita aos registros disponíveis.

A relevância do estudo está na análise de uma experiência de ensino de Arte realizada em uma escola pública do interior da Paraíba, considerando tanto suas possibilidades pedagógicas quanto suas limitações. A investigação examina produções visuais, enunciados escritos e performances a partir de três eixos: representação do corpo negro; formas de denúncia do racismo; e presença de referências afro-brasileiras no currículo. Os resultados indicam que o festival ampliou a visibilidade de repertórios negros e criou situações de expressão discente.

Entretanto, o corpus também registra enunciados universalistas, referências culturais pouco contextualizadas e atividades com participação autoral restrita. Esses achados permitem discutir o alcance da experiência, mas não autorizam, por si sós, afirmar mudanças duradouras nas subjetividades dos participantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito que organiza a análise é o de dispositivo, tal como formulado por Michel Foucault. O autor o define como

> um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 1979, p. 244).

Neste estudo, o conceito de dispositivo é utilizado como ferramenta interpretativa para relacionar diferentes elementos observáveis no festival: as normas que orientam o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a organização do espaço, as produções dos estudantes e os enunciados apresentados ao público. Essa aproximação não pressupõe que o evento tenha produzido, automaticamente, uma transformação curricular. Ela permite examinar como práticas de valorização cultural coexistem com escolhas pedagógicas que podem conservar generalizações ou limitar a autoria discente. A Abordagem Triangular, associada à produção, à leitura e à contextualização das obras, oferece uma referência para examinar as atividades do festival (Barbosa; Cunha, 2010). No presente artigo, ela é mobilizada como lente de análise, e não como prova de que todas as etapas tenham sido desenvolvidas de modo equilibrado. A BNCC prevê, nas habilidades EF69AR33 e EF69AR34, a análise de aspectos históricos, sociais e políticos das produções artísticas e a valorização de patrimônios culturais de diferentes matrizes (Brasil, 2018). A comparação entre esses princípios e o corpus permite identificar em quais atividades a contextualização foi explicitada e em quais as referências culturais permaneceram genéricas.

A perspectiva decolonial permite nomear a raiz desse problema. Para Quijano (2005), a colonialidade do poder instituiu a raça como critério de classificação social da população mundial e estabeleceu o padrão europeu como medida universal de conhecimento e de beleza. Walsh (2009) propõe, como resposta, uma pedagogia decolonial que não se restringe a incluir conteúdos sobre grupos subalternizados, mas que interroga as condições de produção do conhecimento e promove práticas de insurgência, reexistência e reinvenção. No ensino de Arte, isso implica deslocar a cultura afro-brasileira da posição de tema ilustrativo para a de matriz de

conhecimento estético. Nilma Lino Gomes (2003) demonstra que o corpo negro, e em particular o cabelo crespo, constitui suporte central da construção da identidade negra no Brasil, situado entre a rejeição e a ressignificação. A escola participa desse processo, ora reforçando padrões estéticos brancos, ora oferecendo condições para a afirmação positiva. Em obra posterior, a autora caracteriza o Movimento Negro como educador, produtor de saberes identitários, políticos e estético-corpóreos que a escola tende a ignorar (Gomes, 2017). Essa categoria de saberes estético-corpóreos é decisiva para a leitura das performances de dança e da pintura corporal presentes no festival.

No debate sobre as relações raciais no Brasil, Almeida (2019) compreende o racismo estrutural como parte do funcionamento regular das instituições e das relações sociais, e não como ocorrência excepcional restrita a atitudes individuais. Essa abordagem permite examinar criticamente práticas escolares que reconhecem formalmente a igualdade, mas não necessariamente interrogam os processos históricos e institucionais que produzem desigualdades raciais. Neste estudo, o conceito será mobilizado para interpretar os limites de enunciados universalistas, sem presumir que uma frase isolada revele, por si só, a posição racial ou a compreensão integral de quem a produziu. Munanga (2009), ao discutir os usos e sentidos da negritude, oferece uma referência para problematizar representações que apagam a pluralidade das experiências históricas e culturais africanas e afro-diaspóricas. Para a análise pedagógica aqui proposta, essa contribuição recomenda cautela diante de imagens classificadas genericamente como “africanas”: a leitura crítica deve perguntar quais referências foram mobilizadas, se há informações sobre povos, territórios, usos e contextos, e como essas informações foram mediadas em sala de aula. A ausência de contextualização será tratada como limite do processo pedagógico observado, não como prova suficiente da intenção dos estudantes.

bell hooks (2013) acrescenta a dimensão da sala de aula como espaço de transgressão, em que o engajamento do professor e a valorização da experiência dos estudantes tornam a aprendizagem uma prática de liberdade. Em sua análise da representação, a autora formula o conceito de olhar opositor, pelo qual sujeitos negros recusam a posição de objeto do olhar dominante e passam a olhar de volta, interrogando as imagens que os representam (Hooks, 2019). Por fim, o conceito de letramento racial crítico, desenvolvido no Brasil por Ferreira (2015), descreve o processo pelo qual os sujeitos aprendem a reconhecer raça e racismo como construções sociais que estruturam suas experiências, superando tanto a negação do racismo quanto o discurso de neutralidade racial. Esse conceito orienta a leitura dos enunciados verbais

produzidos pelos estudantes, complementado pela noção de racismo recreativo, que designa a circulação de hostilidade racial sob a forma de humor (Moreira, 2019).

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa e toma o I Festival de Arte Preta, realizado em 2023 em uma escola pública do interior da Paraíba, como estudo de caso (Yin, 2015). O pesquisador também atuou como professor responsável pela experiência, condição que aproxima o trabalho de princípios da pesquisa-ação (Thiollent, 2011) e exige explicitar sua posição no campo. Essa participação constitui uma condição relevante para a interpretação dos registros: as decisões pedagógicas e a seleção dos materiais analisados não são externas ao pesquisador. O corpus reúne registros de observação participante das aulas e das apresentações, conversas com estudantes, fotografias das produções e documentos artísticos elaborados no festival. Foram considerados pinturas, aguadas em nanquim, máscaras, peças cerâmicas, figurinos, cartazes, painel coletivo, poemas e performances.

O tratamento dos dados combinou dois procedimentos. Para o material verbal (enunciados do painel, poemas e transcrições dos grupos de conversa), empregou-se a análise de conteúdo temática, com pré-análise, exploração do material e categorização a posteriori (Bardin, 2016). Para o material visual e cênico, adotou-se a leitura de imagem orientada pela Abordagem Triangular, que articula a leitura da obra, sua contextualização histórico-cultural e o fazer artístico (Barbosa; Cunha, 2010). A triangulação entre esses procedimentos resultou em três eixos: ressignificação estética do corpo negro; protagonismo discente na produção de enunciados de denúncia; e deslocamento curricular. Em respeito aos princípios éticos da pesquisa com estudantes da Educação Básica, nenhum participante é identificado nominalmente, e as imagens produzidas integram o corpus apenas como objeto de análise, não sendo reproduzidas neste texto, em conformidade com as normas de submissão do evento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise foi organizada em três eixos. Como dado contextual, registra-se que o pátio coberto foi utilizado como espaço de exposição e apresentação, com tecidos nas cores vermelho, amarelo, verde e preto e referências visuais à capoeira, ao maculelê e à cerâmica. Essa reorganização colocou as produções estudantis em evidência durante o evento. A interpretação de que tal mudança alterou a hierarquia simbólica do espaço é uma hipótese analítica; para sustentá-la, ela é relacionada aqui à descrição do uso habitual do pátio e à função assumida durante o festival, sem pressupor efeitos que não foram diretamente investigados.

ISSN: 2358-8829

Eixo 1 – Ressignificação estética do corpo negro

O primeiro eixo reúne as produções em que o corpo negro é objeto central da representação. A pintura em acrílica sobre tela de maior repercussão na vernissage apresenta um busto feminino negro, em posição frontal, com turbante azul e laranja atravessado por uma faixa vermelha e preta. Uma corrente metálica cruza a boca da figura, e os olhos são heterocromáticos, um âmbar e outro azul, este último com lágrimas.

Pintura 1: Representação de uma figura feminina negra com corrente sobre a boca



Fonte: acervo da pesquisa, registro de 2023.

A interpretação da pintura identifica uma possível aproximação com representações de Anastácia, especialmente pela presença de um elemento metálico sobre a boca. Contudo, essa relação deve ser atribuída aos registros das conversas apenas se houver fala documentada dos estudantes que a sustente; caso contrário, deve ser apresentada como leitura do pesquisador. O olhar frontal da figura pode ser discutido em diálogo com a noção de “olhar opositor” de hooks (2019), desde que se reconheça tratar-se de uma interpretação da imagem, e não de uma intenção autoral comprovada. A corrente sobre a boca e o contato visual com o observador criam uma tensão formal entre silenciamento e presença.

A aguada em nanquim sobre papel opera por procedimento distinto. Duas mulheres negras idosas, de mãos dadas, vestidas com roupas simples, uma delas com chapéu de palha, erguem facões ao lado do corpo. O tratamento monocromático, com manchas cinzentas e respingos que se dissolvem no fundo, recusa a exuberância cromática que o imaginário escolar associa às culturas africanas e afro-brasileiras. O facão admite leitura ambivalente, como instrumento de trabalho rural e como signo de defesa, e a velhice das figuras introduz a dimensão da ancestralidade, raramente presente nas representações escolares, que privilegiam corpos jovens e festivos. A obra aproxima a temática étnico-racial da experiência do trabalho no campo, o que a ancora no território dos próprios estudantes e evita a representação de uma África genérica e distante.

ISSN: 2358-8829

Pintura 2: Representação de duas mulheres negras idosas em aguada de nanquim



Fonte: acervo da pesquisa, registro de 2023.

Nas performances de dança, o corpo deixou de ser representado para se tornar suporte da própria linguagem. Em uma das coreografias, estudantes vestidos de preto, com grafismos brancos pintados nos braços, executaram movimentos em uníssono diante de uma faixa com a inscrição “Vidas negras importam”, ilustrada com mãos carimbadas nas cores da bandeira nacional. Em outra composição, estudantes ajoelhados sustentaram um painel com a inscrição “Cultura afro-brasileira”, enquanto outros o apoiavam em pé, construindo uma imagem cênica de corpos que carregam e sustentam a cultura. Na sessão noturna, a apresentação reuniu vestidos longos estampados, calças brancas de capoeira e pintura corporal. Essas produções mobilizam o que Gomes (2017) denomina saberes estético-corpóreos: o corpo aparece como lugar de memória e de afirmação, e não como superfície de estigma.

Figuras 3 e 4: Performances apresentadas durante o I Festival de Arte Preta



Fonte: acervo da pesquisa, registros de 2023.

A pintura corporal com grafismos brancos exige contextualização adicional. O registro visual, isoladamente, não permite atribuir esses grafismos a um povo indígena específico nem concluir que houve apropriação deliberada. O problema analítico é a ausência, no material descrito, de informações sobre origem, significado e referência cultural dos desenhos. Sem essa mediação, existe o risco de reunir tradições distintas sob uma estética genérica de alteridade. A Lei nº 11.645/2008 reforça a necessidade de abordar as histórias e culturas afro-brasileiras e

indígenas sem apagar suas especificidades. À luz da Abordagem Triangular, o caso evidencia uma lacuna de contextualização a ser considerada no planejamento pedagógico.

Eixo 2 – Protagonismo discente na produção de enunciados de denúncia

O segundo eixo examina as produções verbais, com destaque para o painel coletivo intitulado "#pormaisconsciênciaporfavor", composto por dezenas de folhas com frases, desenhos e colagens, e para o poema "Racismo não é brincadeira, não!". A análise de conteúdo dos enunciados do painel permitiu identificar três registros discursivos, cuja distribuição é, em si mesma, um resultado. O primeiro registro é o jurídico, presente em enunciados como "Racismo não é opinião, é crime" e "Racismo é crime". Esses enunciados retiram o racismo do campo da opinião individual e o situam no campo do ilícito, o que é coerente com a legislação vigente, recentemente reforçada pela Lei nº 14.532/2023, que equiparou a injúria racial ao crime de racismo (Brasil, 2023). O segundo registro é o testemunhal, que nomeia formas concretas de violência racial, como em "Não somos animais", enunciado que responde à animalização, uma das formas mais recorrentes de injúria racial no ambiente escolar e esportivo. O terceiro registro é o moral-universalista, majoritário no painel, presente em enunciados como "Somos todos iguais", "Respeito não tem cor, tem consciência" e "Não é sua cor que te define".

Figura 5: Painel coletivo de enunciados sobre consciência racial e antirracismo



Fonte: acervo da pesquisa, registros de 2023.

A presença de enunciados como "Somos todos iguais" e "Respeito não tem cor" permite identificar uma orientação universalista no painel. Em diálogo com Ferreira (2015), esses enunciados podem ser examinados como indício de tensão entre a defesa da igualdade e o reconhecimento das desigualdades raciais. A análise não permite concluir que os estudantes, individualmente, neguem o racismo; permite afirmar que parte das mensagens não explicita como as desigualdades raciais são produzidas e enfrentadas. Em diálogo com Almeida (2019),

essa característica aponta um limite discursivo do material e sugere a necessidade de mediações pedagógicas que relacionem igualdade formal, discriminação e desigualdade estrutural. Essa interpretação retoma o conceito de racismo estrutural discutido no referencial teórico (Almeida, 2019), mas exige uma delimitação: os enunciados analisados permitem identificar tendências discursivas presentes no painel, não estabelecer conclusões definitivas sobre as convicções individuais dos estudantes. Por isso, a leitura do material considera a coexistência entre frases de denúncia explícita e formulações universalistas, compreendendo-a como indício das tensões formativas que atravessaram a atividade.

O poema “Racismo não é brincadeira, não!” aborda a relação entre humor e violência racial. Essa temática pode ser discutida com o conceito de racismo recreativo de Moreira (2019), que examina a mobilização do humor na reprodução de estereótipos e hierarquias raciais. A declamação pública ampliou a circulação do texto no espaço escolar. Entretanto, para afirmar que o poema deriva de experiências cotidianas específicas ou que constitui formulação inteiramente autoral, é necessário dispor de registros do processo de criação ou de falas dos estudantes que sustentem essa interpretação.

Eixo 3 – Deslocamento curricular e suas tensões

O terceiro eixo examina as referências culturais mobilizadas nas produções e o grau de contextualização documentado. As máscaras em relevo foram confeccionadas com camadas de papelão; as peças cerâmicas, modeladas manualmente; e os figurinos, produzidos com papel reaproveitado e tiras coloridas. Esses materiais ampliaram o repertório de linguagens trabalhadas nas aulas de Arte. Contudo, a descrição formal não basta para atribuir às máscaras ou às peças cerâmicas uma origem cultural específica. A relação com matrizes africanas, indígenas ou afro-brasileiras deve ser sustentada por referências utilizadas nas aulas e por registros de contextualização. A habilidade EF69AR33 da BNCC oferece um parâmetro para discutir as categorizações da produção artística, mas não comprova, por si só, que essa problematização tenha ocorrido de modo sistemático no festival (Brasil, 2018).

Figura 6: Produções artísticas e registros do processo de criação: máscara em relevo, peça visual, cerâmicas e participantes

ISSN: 2358-8829



Fonte: acervo da pesquisa, registros de 2023.

Os dados também evidenciam os limites desse deslocamento. As máscaras, embora tecnicamente bem resolvidas, foram produzidas a partir de uma referência genérica de máscara africana, sem vinculação a povos, regiões ou funções rituais específicas. Essa generalização reproduz, em escala menor, a operação colonial que tratou o continente africano como unidade indiferenciada, criticada por Munanga (2009). Situação análoga ocorreu com as folhas de colorir turbantes, atividade baseada em silhuetas de perfil previamente impressas, com a instrução “Decore o turbante a seu gosto”. Trata-se da produção de menor autoria do festival: o estudante intervém apenas na superfície cromática de uma figura já definida. Chama a atenção, ainda, que algumas silhuetas tenham recebido coloração clara ou acinzentada da pele, o que pode indicar tanto dificuldade de representação do corpo negro quanto ausência de mediação sobre esse aspecto. O cartaz “Personalidades afro-brasileiras”, por sua vez, organizou o conhecimento em torno de biografias de figuras excepcionais, modelo que confere visibilidade, mas tende a individualizar trajetórias que são coletivas. Esses limites não anulam o deslocamento curricular, mas o qualificam. Lidos como elementos de um mesmo dispositivo, produções de alta autoria, como a pintura e o poema, coexistem com produções de baixa autoria, como as folhas de colorir, e essa coexistência revela que o festival não constitui uma ruptura completa com a lógica escolar que pretende tensionar. A análise permite, assim, distinguir dois níveis de efeito. No nível da visibilidade, o festival produziu efeitos amplos: ocupou o espaço escolar, mobilizou a comunidade e ofereceu aos estudantes negros a experiência de verem seus corpos e suas referências culturais como centro da produção artística. No nível da reorganização epistemológica, os efeitos foram mais desiguais e dependeram da qualidade da contextualização realizada em cada linguagem. À luz de Munanga (2009), o problema não reside em trabalhar referências africanas no ensino de Arte, mas em fazê-lo sem explicitar sua diversidade histórica e cultural. No caso observado, a ausência de identificação de povos, regiões ou funções específicas limita a possibilidade de os estudantes compreenderem as máscaras como produções

situadas, e não como modelos intercambiáveis de uma África homogênea. Essa conclusão se restringe aos materiais e registros descritos no corpus; para afirmar como os estudantes compreenderam essas referências, seriam necessárias evidências adicionais de suas falas ou registros de mediação docente.

Todavia, a própria inscrição temporal do festival requer exame. Se a crítica à folclorização da cultura afro-brasileira incide sobre sua concentração em datas comemorativas, um festival anual corre o risco de reproduzir essa lógica. O que o diferencia, nos dados analisados, é sua condição de culminância de um percurso de produção desenvolvido nas aulas de Arte, e não de evento autônomo. A continuidade do deslocamento curricular depende, portanto, da manutenção desse percurso ao longo do ano letivo, condição que a pesquisa-ação permite acompanhar e que constitui tarefa para as edições seguintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do corpus permite responder à questão de pesquisa de maneira delimitada. As pinturas, as performances e os demais registros deram visibilidade a representações do corpo negro e a referências culturais afro-brasileiras. O painel e o poema reuniram enunciados de denúncia do racismo, mas também mensagens universalistas que não explicitam as desigualdades raciais. No plano curricular, o festival ampliou as linguagens artísticas presentes na experiência, embora parte das atividades tenha utilizado referências genéricas ou estruturas previamente definidas. Esses resultados evidenciam possibilidades e limites da proposta; não demonstram, sem acompanhamento longitudinal e dados adicionais, uma mudança duradoura nas identidades dos estudantes ou uma transformação consolidada do currículo escolar.

A contribuição do estudo está em documentar uma experiência escolar e identificar aspectos que podem orientar sua revisão pedagógica. Os dados apontam três encaminhamentos: ampliar as propostas de criação autoral; contextualizar as referências culturais com fontes identificáveis e informações sobre seus contextos; e planejar atividades que discutam a relação entre igualdade, racismo e desigualdade racial antes da produção de mensagens antirracistas. Como limites, destacam-se a análise de um único caso, a ausência de acompanhamento longitudinal e a necessidade de detalhar os procedimentos de registro e interpretação das conversas. Pesquisas futuras poderão examinar a continuidade das práticas, as percepções de estudantes e famílias e a articulação com outros componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, A. M; CUNHA, F. P. (*org*.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FERREIRA, A. J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, b. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

ISSN: 2358-8829

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WALSH, C. 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. p. 12-42.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.